

Almudena García



Una introducción a las pedagogías alternativas

LIT-
ERA

Índice

13	Introducción
15	1. Crisis, ¿qué crisis?
15	Hace muchos, muchos años...
17	La situación actual
19	Pero, ¿esto ocurre solo aquí?
20	Se sufre. Pero, ¿se aprende?
23	Hiperinflación académica
27	2. Las alternativas
29	¿En que consisten estas pedagogías?
35	3. Pedagogía Montessori
40	El trabajo del niño
41	La mente absorbente
42	El ambiente preparado
47	Una educación para la paz
53	¿Una moda?
61	4. Pedagogía Waldorf
63	La primera escuela
64	Los septenios
71	¿Son escuelas libres?
72	Luces y sombras
79	5. Educación libre y educación democrática
83	Summerhill
89	Sudbury
91	La escuela activa de Rebeca Wild
96	Pedagogía libertaria
97	Educación viva

98	El valor del juego libre
101	Para educar a un niño hace falta una tribu
103	¿La república independiente de tu casa o la ciudad de los niños?
105	Supera eso
113	¿No directivismo o no intervención?
117	La escuela y la autoridad perdidas
121	6. Otros enfoques
121	Reggio Emilia
127	Freinet
130	Comunidades de aprendizaje
133	Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
135	Inteligencias múltiples
137	Amara Berri
138	Pikler
139	Educación creadora
140	Educación lenta
142	Escuelas bosque
145	Escuelas rurales
146	El modelo finlandés
150	Grupos de crianza
151	Madres de día
152	<i>Homeschooling</i> (educación en casa, educación en familia)
155	7. Preguntas frecuentes
169	8. ¿Que todo cambie para que todo siga igual?
172	Un difícil equilibrio
175	Sálvese quien pueda
181	¿Aprender a aprender qué?
187	¿Para qué los maestros en los tiempos de la Wikipedia?

193	9. Tigres y leones
200	La fama cuesta
204	¡No es ESO, no es ESO!
208	¿Una burbuja?
212	Otra educación ya es posible
217	Agradecimientos
219	Saber más
223	Algunas imágenes

*La mente no es una vasija por llenar,
sino un fuego por encender.*

PLUTARCO

*Al niño le gusta la naturaleza y le encerraron en el aula; al niño le gusta
comprobar que su quehacer tiene sentido y le llevaron a realizar tareas sin
objetivo; le gusta moverse y le ataron a la inmovilidad; le gusta manejar objetos
y le pusieron en contacto con el mundo de las ideas; le gusta usar las manos y
solo le dejaron trabajar con su cerebro; le gusta hablar y le obligaron al silencio;
quisiera razonar y le hicieron memorizar; quisiera buscar la ciencia y se la
dieron ya masticada; quisiera entusiasmarse e inventaron el castigo.*

ADOLPHE FERRIÈRE

*A veces estamos demasiado dispuestos a creer
que el presente es el único estado posible de las cosas.*

MARCEL PROUST

Introducción

He visto cosas que no creeríais. Pequeños de cuatro años discutiendo por un juguete y después pactando que lo usarán por turnos. Materiales para aprender matemáticas que hacen que los adultos que las aborrecieron quieran volver a la escuela. Alumnos de primaria de ambientes desfavorecidos comentando los clásicos. Niños de infantil utilizando herramientas de carpintería con destreza en un proyecto que ellos mismos han decidido llevar a cabo. Familias quedando el fin de semana para construir un barco pirata en un patio. Dibujos hechos con tiza de una belleza inigualable, que el profesor borra cada día para que los alumnos comprendan el valor del trabajo bien hecho, aunque sea efímero.

Pero también he visto escuelas que se declaran innovadoras en las que no hay más novedad que haber comprado unas *tablets*. Colegios donde parece más importante contentar a los padres que la pedagogía. Desaprensivos que desvirtúan el trabajo que durante décadas han llevado a cabo educadores comprometidos y que se llenan la boca de palabras como «cooperación» y «respeto» cuando lo único que les importa es su bolsillo. O gente rebotada de la educación convencional que ahora se pasa al otro extremo y dice que ya no hace falta aprender nada, porque Google ya lo sabe todo.

Cuento aquí todo lo que he visto, con sus luces y sus sombras, esperando que sea útil a quienes quieran saber más sobre lo que se ha dado en llamar «pedagogías activas», «educación alternativa» o, sencillamente, «nueva educación». Por supuesto, para ser un buen docente no es obligatorio seguir ninguno de estos modelos, pero conocerlos puede ser de gran ayuda.

Ojalá estas páginas sirvan además para fomentar el diálogo. Para que desde estos enfoques se ejerza más la autocrítica y para que quienes están en contra se quiten algunos prejuicios de encima. Hay profesores a los que admiro que juzgan todo esto como una mera ocurrencia que malcría a los niños. Y otras personas que, por el contrario, creen que lo que toca ahora es arrojar todo lo que suene a escuela tradicional por el desagüe, sin darse cuenta de que están tirando al niño con el agua del baño.

Sé que tal y como está el patio un debate serio no parece ahora mismo posible, pero os aseguro que cosas más increíbles he visto.

Capítulo 1

Crisis, ¿qué crisis?

Hace muchos, muchos años...

Corrían los años ochenta. Yo estudiaba bachillerato en un instituto público. Los profesores decían de nuestra clase que era la peor —luego supimos que también se lo decían a los del grupo de al lado—. Recuerdo especialmente las clases de ciencias naturales, porque suponían un espectáculo asegurado: entraba en escena una profesora de unos sesenta años, con falda y blusa grises, que nada más pisar la clase y vernos a todos hablando —algunos además subidos por las mesas y otros tirándose cosas— ponía los ojos en blanco y echando la cabeza para atrás, exclamaba: «¡Pero qué sanos, pero qué espontáneos!». Nosotros no entendíamos nada, así que nos limitábamos a partirnos de risa, sobre todo cuando añadía «¡Me voy a tirar por la ventana! —estábamos en un primer piso— ¡Menos mal que el año que viene me júbilo!». Poco aprendí ese año sobre las leyes de Mendel: me las miré en el libro el día de antes del examen, y si de algo me acuerdo, es de que los caprichos genéticos a menudo saltan una generación. «Ah, por eso yo no he sacado el tipazo de mi madre...» —cavilé con cierta amargura—.

Tampoco comprendí entonces por qué esta mujer pronunciaba con tanto desdén la palabra «espontáneos», pero sí recuerdo que sus crisis se agudizaban cada vez que tocaba claustro. Ha sido décadas después cuando por fin he tenido cierta idea sobre de qué iba todo esto. En esos años, los alumnos asistimos a un auténtico choque de trenes protagonizado por los profesores de la vieja escuela —defensores de la autoridad, la disciplina y el esfuerzo— y los más «progres», que abogaban por una educación menos represiva y más respetuosa hacia las

inclinaciones y los ritmos de los alumnos —esos éramos nosotros, los espontáneos—.

Lamentablemente, esta diversidad de opiniones no se tradujo en un intercambio de ideas que podría haber sido productivo. Por el contrario, cada uno se obstinó en sus opiniones y lo que podría haber sido una buena ocasión para modernizar nuestro sistema educativo, se quedó en algo que no convenció a nadie. Mi profesora de «natu» vivió sus últimos años como docente sintiéndose impotente ante la falta de civismo de sus alumnos, a los que ya no estaba bien visto castigar. Por su parte, los profesores más progresistas tampoco vieron materializarse en los años siguientes los cambios que perseguían. Las leyes de educación se han ido sucediendo —ya vamos por la séptima desde que se instauró la democracia— sin buscar un consenso ni escuchar a sus protagonistas. La aprobación de cada nueva ley se ha visto acompañada de agrios debates y de manifestaciones de protesta en las calles.

Especialmente álgida fue la llegada de la LOGSE (1990), que cambió lo que antes eran EGB y BUP por Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años). Las principales críticas que recibió fueron la de defender un modelo de enseñanza (el constructivismo) con el que no estaban de acuerdo muchos profesores, y la de que pretendía igualar por lo bajo: en ESO, los requisitos para pasar de curso e incluso para obtener el título se habían relajado bastante (era posible graduarse con algunas asignaturas sin aprobar). Esto significó, en la práctica, una caída en picado del nivel académico. Los alumnos que pasaban de curso con bastantes suspensos ponían a los profesores ante el dilema de continuar a un ritmo que pudieran seguir todos, o al que se hubiera esperado si se hubieran alcanzado los objetivos del curso anterior. La educación obligatoria se había prolongado dos años más, pero el nivel de los alumnos al finalizarla no era mejor que el que obtenían los alumnos de la EGB.

La situación actual

En general, las leyes aprobadas por el PSOE han apostado por la descentralización (traspaso de competencias en materia de educación a las comunidades autónomas), el apoyo a la gestión democrática de los centros, la no segregación de los alumnos durante el periodo de educación obligatoria y la defensa de una escuela laica. Todo esto ha sido criticado por el PP, que en sus leyes ha defendido que los padres puedan elegir centro según sus creencias religiosas —lo que en la práctica ha significado un respaldo a los centros concertados— y que los alumnos puedan seguir distintos itinerarios según su rendimiento con el fin de estimular la excelencia.

A pesar de que la comunidad educativa lleva tiempo reclamando un pacto de Estado en materia de educación, parece complicado que «las dos Españas» puedan ponerse de acuerdo en temas como el papel de la religión o la conveniencia de que las comunidades autónomas establezcan sus propios currículos.

Mientras tanto, los docentes se quejan de la falta de disciplina en las aulas y un 65 % de ellos padece el «síndrome del profesor quemado», el agotamiento que aparece como resultado de una relación dura y frustrante con alumnos o compañeros¹. La depresión y el estrés han hecho mella en el colectivo, lo que se ha traducido en un aumento de las bajas y de las jubilaciones anticipadas.

Los alumnos no parecen estar mucho más motivados: en los últimos años, la crisis ha provocado un ligero descenso de la tasa de abandono escolar temprano —al no haber trabajo muchos optan por continuar estudiando—, pero, aún así, duplicamos la media europea con un porcentaje de un 21,9 %. Tampoco son buenos los resultados de España en el Informe PISA, donde nos

¹ «En España, el 65 % de los profesores están quemados y un tercio de los alumnos repite». *La información*. http://noticias.lainformacion.com/educacion/en-espana-el-65-de-los-profesores-estan-quemados-y-un-tercio-de-los-alumnos-repite_wKSvdi6GI0Msxd1nZyz1q5/

encontramos por debajo de la media de los países de la OCDE en matemáticas, lengua y ciencias pero, sobre todo, en la habilidad para resolver problemas².

Son muchas las voces críticas con el Informe PISA y en general con cualquier tipo de prueba diagnóstica, ya que pueden pervertir las prácticas educativas, modificándolas solo para salir bien en la foto. Los políticos se apresuran a interpretar los puntos débiles que muestran los resultados y a introducir reformas cortoplacistas para mejorarlos. Llevada al extremo, esta tendencia puede hacer que la educación degenera para convertirse en un mero entrenamiento para pasar un test, como sucede en la preparación del teórico de la licencia de conducir. ¿Quién se acuerda, una vez obtenido el carnet, de cuál es la masa máxima autorizada de un remolque que puede llevar un turismo? Nadie. No es algo que se requiera para conducir y si en algún momento necesitamos saberlo, podemos consultarlo en el manual. Sin embargo, en las autoescuelas se prepara durante semanas a los futuros conductores para pasar las preguntas relacionadas que puedan aparecer en un test —incluidas las preguntas trampa, esas que se fallan más por los nervios que por no saber la respuesta—.

No hay que olvidar, además, que PISA es una prueba que depende de la OCDE, por lo que hace hincapié en el papel económico de la educación. Y, sin embargo, las últimas recomendaciones que ha hecho a nuestro país suenan hasta revolucionarias: reducir el tiempo dedicado a los deberes —excesivo e inútil—, promover una mayor autonomía y transparencia en los centros y reformar la metodología, actualmente más centrada en la reproducción de conocimientos que en la resolución de problemas complejos³.

² Los resultados del Informe PISA pueden consultarse en la web de la OCDE: <https://www.oecd.org/>

³ En palabras de Andreas Schleicher, responsable de Educación de la OCDE: «La economía mundial no se centra en lo que se sabe, sino en lo que se puede hacer con lo que se sabe. El

Pero, ¿esto ocurre solo aquí?

La educación es ahora mismo un tema que preocupa a nivel internacional. El mundo ha cambiado en los últimos años a una velocidad vertiginosa, mientras que las políticas educativas han tendido a ser muy conservadoras y a mojarse poco. A la escuela le está costando adaptarse a la nueva situación social y económica. El *Manifiesto 15*, suscrito por escuelas, estudiantes y pedagogos de diferentes países, denuncia prácticas pedagógicas obsoletas y opta por una educación que considere al alumno parte del proceso. Que valore la creatividad, que no penalice el error, que ponga fin a los exámenes obligatorios y a la obsesión por medir resultados.

Necesitamos entender muy bien y tener muy claro para qué estamos educando, por qué lo hacemos y a quién sirven nuestros sistemas educativos. La tendencia *mainstream* escolar obligatoria se basa en un modelo anticuado del siglo XVIII, que pretende crear ciudadanos con el potencial de convertirse en trabajadores fabriles leales, productivos, y en burócratas. En la era posindustrial, este no debería ser el objetivo final de la educación. Necesitamos apoyar a los aprendices a convertirse en innovadores, capaces de utilizar su propia imaginación y creatividad para generar en la sociedad nuevos resultados. Debemos hacerlo. Porque los desafíos de hoy no pueden afrontarse con el antiguo modo de pensar. Todos somos corresponsables de crear el futuro con resultados positivos, que beneficien a todos en todo el mundo⁴.

El desencanto con el sistema actual es por tanto generalizado, pero en España, además, se ha visto agravado por la crisis. Continuos recortes han llevado

siglo XXI requiere un enfoque distinto de la enseñanza». En: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/31/actualidad/1396296378_749672.html

⁴ <http://www.manifesto15.org/>

a reducir la plantilla de profesores, congelar sueldos y eliminar becas. Muchas escuelas de reciente creación llevan a cabo su actividad en barracones, sin que esté previsto siquiera su emplazamiento definitivo. Los adolescentes observan con desesperanza el futuro. Si sus hermanos mayores, que cursaron una carrera y un máster, han tenido que emigrar y han acabado realizando trabajos poco cualificados, ¿para qué estudiar? La generación «nini», que ni estudia ni trabaja, languidece en un ocio frustrante al que no ve salida. Es la consecuencia de haber acabado identificando la educación con una mera preparación para el mundo laboral.

Se sufre. Pero, ¿se aprende?

Es una escena que se repite en cada jornada de puertas abiertas de colegios públicos más o menos alternativos: después de que el equipo directivo y algunas familias expliquen con entusiasmo lo que diferencia a su escuela, una madre levanta la mano y con gesto inquisitivo pregunta si es verdad que allí los niños no hacen deberes. Siempre es la misma mirada cansada de quien considera que si a ella, después de haber llevado tareas para casa cada día, le ha costado tanto salir adelante, a su hijo le irá aún peor si no hace deberes en absoluto. Nunca se cuestionan si a lo mejor es que no tenía sentido hacer tantos deberes —tal vez porque llegar a esta conclusión sería demasiado deprimente—.

El sistema educativo tradicional contribuye a esta percepción. La respuesta a su propia crisis ha sido atrincherarse más en sus posiciones. Los niños hoy tienen que hacer aún más deberes que hace unos lustros. Dos y tres horas de trabajo extra para casa se consideran algo normal. Los niños ya no parecen niños, sino ejecutivos estresados. Apenas les queda tiempo para jugar, socializar, o ayudar con las tareas domésticas.

Literalmente, les están robando la infancia. ¿En nombre de qué?

La razón, supuestamente, es que los deberes son necesarios para aprender a organizarse y fomentan el esfuerzo. Pero siguiendo este razonamiento, cuando los adultos tienen que hacer horas extra gratis, también estarían creando hábitos de trabajo y superación personal... Otra razón que se suele aducir es que las tareas escolares ayudan a los hijos de las familias más desfavorecidas, aquellos que en sus casas no cuentan con un ambiente estimulante y que en su tiempo de ocio no harán otra cosa que holgazanear⁵. Sin embargo, la realidad es la contraria: justamente los niños en cuyo hogar hay problemas económicos o familiares, no podrán hacer las tareas escolares con la misma tranquilidad que aquellos que pueden realizarlas en un entorno adecuado y con ayuda de sus padres⁶.

La situación se ha vuelto tan insostenible que han surgido campañas de recogida de firmas y grupos de familias que reclaman una racionalización de los deberes. Alegan que la conciliación familiar ya es complicada de por sí; que los hijos vuelvan a casa con horas extra que hacer cada día no hace sino agravar el problema. Se llega a situaciones absurdas, como padres acabándoles los trabajos a los hijos para que puedan tener un poco de tiempo libre.

Lo peor es que todo este sobreesfuerzo es absolutamente inútil. Según, otra vez, la OCDE, dedicar más de 4 horas semanales a los deberes no redundan en

⁵ El argumento de que si los niños no tienen deberes se pasan las tardes jugando a la consola, aparte de discutible, es un arma de doble filo, ya que muchos padres consideran que sus hijos tienen tantas obligaciones que luego no es cuestión de prohibirles nada. Así que toda una generación está creciendo concibiendo la vida como sacrificio/evasión.

⁶ Girona, Joan, (2015, 29 de octubre). «Lo que más influye en el aprendizaje es el entorno familiar». *Tiching*. <http://blog.tiching.com/joan-girona-lo-que-mas-influye-en-el-aprendizaje-es-el-entorno-familiar>

unos mejores resultados⁷. Sin embargo, es un tema que la sociedad tiene tan interiorizado, que apenas se cuestiona. Ni siquiera las leyes que en su día los prohibieron fueron tenidas en cuenta:

1.º Los programas de los centros serán elaborados de forma que eviten como norma general el recargo de actividad de los alumnos con tareas suplementarias fuera de la jornada escolar.

2.º Con carácter transitorio y excepcional se podrán asignar deberes más intensos y de forma individual a aquellos alumnos que, por ausencia prolongada u otras graves razones, no hayan podido seguir el ritmo normal de trabajo en el centro.

3.º Cuando en estos casos excepcionales se considere necesario por parte del equipo de profesores programar actividades cooperativas o individuales para ser realizadas por los alumnos fuera del Colegio habrán de ponderarse en sus aspectos cuantitativo y cualitativo.

Cuantitativamente se graduará cuidadosamente este tipo de actividades de forma tal que su intensidad sea inversamente proporcional a las edades respectivas, y sin que en ningún caso disminuya el tiempo que los niños de este nivel de enseñanza deben disponer para el descanso, el juego y la convivencia en el seno del hogar.

Cualitativamente, las tareas que se realicen fuera de la clase se ajustarán también a las edades y niveles alcanzados, evitándose el encargo de trabajos mecánicos, pasivos o repetitivos. Para estos casos, parecen más adecuadas las actividades que supongan la consulta de libros, búsqueda de información y de materiales diversos, tareas de expresión y creatividad.

4.º Cuando, como sucede en la segunda etapa de Educación Básica, existan varios profesores para un grupo de alumnos, se buscará la debida coordinación entre los mismos para evitar la sobrecarga de tareas y el consiguiente agobio de los escolares. Los profesores afectados se pondrán de acuerdo respecto a la

⁷ López, C. (2014, 13 de diciembre). «Dedicar más de 4 horas semanales a los deberes es inútil». *La Vanguardia*. <http://www.lavanguardia.com/vida/20141213/54421378580/dedicar-horas-semanales-deberes-inutil.html>

forma de asignar estos trabajos, debiendo atribuirse al tutor la regulación de los mismos.

5.º En aquellos centros que tengan establecida voluntariamente la realización de actividades extraescolares que supongan prolongación de la jornada escolar normal, quedarán totalmente suprimidas las tareas para realizar por los alumnos en sus domicilios.

¿Suena avanzado? Es del año 1973⁸. En 1984, el entonces ministro de educación J. M. Maravall envió una circular a los centros recordando la normativa. La mayoría hizo caso omiso.

Hiperinflación académica

Estás perdiendo la vida de tanto querer ganarla.

JOSÉ BERGAMÍN

Con los títulos académicos pasa lo mismo que con el dinero u otros bienes: valen más cuanto más escasos son. Hace un siglo, cuando solo una minoría podía acceder a la universidad, quienes acababan los estudios contaban con empleo asegurado. Incluso el título de bachiller ya brindaba buenas perspectivas profesionales.

A partir de los setenta, sin embargo, comenzaron los esfuerzos por universalizar la educación en la etapa de primaria. Durante la década anterior, España había comenzado su modernización. Un porcentaje importante de la población había dejado el campo para marchar a las ciudades. Era necesario que los hijos de la emigración, que ya no iban a aprender de sus padres el oficio que sus familias habían llevado a cabo durante generaciones, fueran escolarizados para adquirir una

⁸ RESOLUCIÓN de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica. B.O.E 18 octubre 1973.

formación que les permitiera acceder a los oficios que ofrecía el entorno urbano.

La nueva situación socio-económica requería además hacer llegar la educación media y superior a amplias capas de la población. Pronto, los títulos dejaron de ser tan eficaces a la hora de encontrar trabajo. Se volvieron necesarios, pero no suficientes, porque ahora había competencia. Cada vez que una crisis ha hecho subir la tasa de paro, el problema se ha agravado.

Curiosamente, cuanto más se devalúan los títulos, más caros salen y más se defiende desde el ámbito de la educación formal su importancia. «¿Que estudiar una carrera ya no es garantía de nada? Claro que no, porque ahora lo que hay que hacer es, además, un máster». El proceso, como estamos viendo ahora mismo, parece no tener fin, ya que cuantos más estudiantes cursan un doctorado o un máster, menos valor tienen estos títulos. Con las perspectivas laborales tan crudas que se presentan ante los jóvenes, el círculo vicioso está servido: si no hay trabajo, se continúa, si se puede, estudiando.

Ello es debido al «credencialismo»: en teoría, en un proceso de selección tendrá más éxito el candidato que pueda presentar más acreditaciones. Incluso es frecuente que el empleador exija más títulos de los que realmente se necesitan para desarrollar el empleo, como forma de filtro, y por la sencilla razón de que abundan. En la calle, el credencialismo recibe el nombre de «titulitis». Solo el nombre ya indica que se trata de un fenómeno ridículo, pero ahí está: todavía hay departamentos de recursos humanos que valoran a los candidatos según su trayectoria académica al peso, sin valorar otros aspectos como la experiencia, la capacidad de iniciativa o la facilidad para hablar en público o trabajar en equipo —que apenas se desarrollan en el mundo académico—.

Lamentablemente, las empresas más carcas continúan con sus titulitis —lo mismo que con sus enchufes y sus pelotas—. Si en otros países se considera que quien no acaba su jornada laboral a la hora

establecida es porque es poco productivo, aquí todavía hay oficinas en las que está mal visto irse antes que el jefe. España es uno de los países en los que más horas se dedican a «calentar la silla» pero más baja es la productividad por trabajador. ¿No recuerda esto a la cantidad de deberes que se mandan para los pobres resultados que después se obtienen?

La situación, sin embargo, va cambiando poco a poco en algunos sectores, que justamente son los que mejor están sobreviviendo a la crisis. Las empresas más punteras, en sus pruebas de selección, tienen en consideración aspectos del candidato como la capacidad de resolver problemas, y si se trata de evaluar conocimientos, se ha de pasar una prueba donde se demuestren, independientemente de los títulos —que en muchas ocasiones se obtuvieron hace tiempo y no son garantía de lo que realmente se sabe en el presente—.

Ajena a estas consideraciones, la escuela se ha dejado imbuir por la lógica de la inflación académica: se fomenta la competitividad desde edades cada vez más tempranas, a través de múltiples exámenes. Se menosprecian materias como la música o la filosofía, porque «no sirven para nada», mientras que es cada vez mayor el endiosamiento de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). El bilingüismo y las nuevas tecnologías son el traje nuevo del emperador con el que entusiasmar a las familias —poco importa que quienes dan las clases estén en muchos casos escasamente preparados—. He llegado a escuchar, en unas jornadas de puertas abiertas de una escuela en la que se daban clases de robótica, que quienes no matricularan a sus hijos allí serían culpables de su fracaso. Lo explicaban como si nos esperara un futuro apocalíptico a lo *Mad Max*, pero la salvación no estuviera ya en la gasolina, sino en los androides... No, no se trata ya de la «educación tradicional»; lo que tenemos ahora es otra cosa que no convence a nadie.

Confundiendo el tocino con la velocidad, hay quienes defienden la extensión de la educación obligatoria de 0

a 18 años, con la idea de fomentar la competitividad y permitir la conciliación⁹. Los alumnos deben pasar cada vez más horas en el aula, haciendo deberes o en clases de refuerzo o extraescolares. Por el bien de los niños, no se les está permitiendo ser niños.

⁹ BAENA, A. (2016, 28 de marzo) «Diario de malamadre: conciliar no es ampliar los horarios de los colegios». *Club de las malasmadres*. <http://clubdemalasmadres.com/diario-de-malamadre-conciliar-no-es-ampliar-los-horarios-de-los-colegios>

Capítulo 2: Las alternativas

El medio que aviva las ideas singulares acostumbra a ser adverso.

ERICH FROMM

No todos los docentes, ni tampoco todas las familias, están de acuerdo con la deriva actual de la escuela. Sin embargo la sociedad, cada vez más interesada en saber qué está ocurriendo con la educación —se considera uno de los diez principales problemas de los españoles, según el barómetro del CIS— no está encontrando un debate serio sobre el tema, sino posturas cada vez más polarizadas.

La solución a una institución que se encuentra en crisis debería pasar por renovarla. En lugar de ello, la última ley de educación (la LOMCE o *ley Wert*) ha apostado por ahondar más en lo que esta fallando. Con un marcado énfasis en el factor económico, la ley ha recogido, puestos al servicio del mercado, valores de la escuela tradicional como el esfuerzo, la disciplina o la competitividad (incluso entre centros, a través de evaluaciones externas destinadas a hacerse públicas).

Si la anterior ley (la LOE) concebía la educación como la forma de transmitir valores, fomentar la convivencia democrática, el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad, etc., la LOMCE, por su parte, la entiende como el medio para «competir con éxito en la arena internacional». Como resultado, ha aumentado la presión académica. El currículum se ha vuelto más exigente, sin tener en cuenta el desarrollo evolutivo del niño ni sus intereses. En lugar de haber tomado como ejemplo los sistemas educativos de los países que están a la cabeza

en PISA, como Finlandia, la ley ha buscado mejorar los resultados mediante *rankings*, segregación temprana y reválidas.

No es de extrañar, pues, que en este caldo de cultivo hayan proliferado las propuestas alternativas. Se habla de un auténtico *boom* de la educación activa¹: el directorio Ludus, que recoge escuelas, institutos y grupos de crianza de diferentes pedagogías, pasó de contabilizar 30 proyectos en 2013 a más de 800 en 2016.

Como hemos visto en el capítulo 1, distintas causas contribuyen a que la sociedad esté empezando a percibir el actual modelo como agotado. El fenómeno no se da exclusivamente en España; sin embargo, aquí se ha agudizado por varias razones. La primera, es que hemos sido de los países más afectados por la crisis económica; la segunda, que en buena parte se achaca la crisis a que el sistema educativo funciona mal (y la última ley no habría hecho sino empeorarlo); y por último, pero no menos importante, porque la crisis, además de económica, ha sido de valores. En los tiempos de «España va bien» también había problemas, la corrupción era galopante y los precios de los pisos estaban tan inflados que los jóvenes lo tenían muy complicado para acceder a una vivienda. Pero la confianza en las instituciones aún no se había quebrado. Fue tras el estallido de la burbuja, cuando un mileurista pasó de ser lo más bajo a un privilegiado, cuando se comenzó a extender esta sensación de «sálvese quien pueda», a la vez que se despertó una necesidad de buscar respuestas colectivas que había permanecido hasta entonces dormida. La ciudadanía se empoderó.

¹ Larrañeta, A. (2015, 5 de noviembre). «Boom de la educación con pedagogías alternativas». *20 minutos*. <http://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana>

Este fue el caldo de cultivo que propició que en los últimos cinco años hayan surgido más proyectos alternativos que en los veinte anteriores. Sin este cuestionamiento de «lo oficial» que comenzó entonces, sería difícil entender que las pedagogías alternativas tengan ahora tanto empuje.

¿En que consisten estas pedagogías?

Nos pasamos el primer año de la vida de un niño enseñándole a hablar y caminar. Y el resto de sus vidas les decimos que se callen y se estén quietos.

NEIL DEGRASSE TYSON

Las «pedagogías alternativas» se denominan así por constituir alternativas a la tradicional. Sin embargo, el hecho de definirse por oposición a otra cosa plantea múltiples cuestiones: «¿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...?». Por eso hay quienes prefieren referirse a ellas como «pedagogías activas».

Esta denominación, con todos sus peros², resulta además menos problemática. Y es que, si bien en la calle se asocia «pedagogías alternativas» a Waldorf, Montessori y educación libre, las dos primeras rechazan abiertamente que se las etiquete de esta forma.

Es corriente también referirse a ellas como «pedagogías innovadoras»; en este caso, el problema es que algunas de ellas cuentan ya con cien años de historia. Además, algunas escuelas se proclaman

² «Escuela activa» es una expresión que utilizaron inicialmente autores de la «Escuela Nueva» (o «Escuela Progresista») como Ferrière o Claparède.

innovadoras solo por haber sustituido la pizarra tradicional por la pizarra digital —aunque sea para continuar con las mismas dinámicas—.

Tampoco resulta acertado calificarlas como «no directivas», puesto que algunas sí lo son. Eso sí, todas coinciden en un punto fundamental: el alumno es entendido como el protagonista de sus aprendizajes. No es tratado como un sujeto que no sabe nada y cuya opinión no importa, que recibe pasivamente las enseñanzas del educador. Por el contrario, sus intereses, sus motivaciones y sus ritmos son respetados. Se le concede tiempo para ser niño. El juego es entendido como su trabajo, la manera que tiene de comprender el entorno y comprenderse a sí mismo.

«Por mucho que la estiremos, la hierba no crece más rápido», dice un proverbio africano. Esta idea es muy tenida en cuenta en las pedagogías activas. El niño no es concebido como un humanito incompleto al que hay que llevar cuanto antes a la fase adulta. Por eso se rehuye el aprendizaje puramente memorístico. Siempre que es posible se busca que sea el alumno el que se haga preguntas y busque las respuestas, que experimente —para lo que es necesario que el error no sea penalizado, algo que paraliza—.

Se valora, también, que el aprendizaje vaya de lo concreto a lo abstracto. Los materiales Montessori, por ejemplo, permiten «ver» las fórmulas matemáticas antes de acercarse a ellas teóricamente. El libro de texto, si se utiliza, nunca es el único recurso. Entre otras cosas, porque se trata de evitar la parcelación que suponen las asignaturas y se prefiere un enfoque transversal. Si se incorporan las nuevas tecnologías, suele ser con moderación, sin caer en el endiosamiento. Las lenguas extranjeras se aprenden como se aprende la propia: hablando, jugando o con canciones, no estudiando listas de verbos irregulares.

En general, se evita también la disposición de la clase en hileras de pupitres. Sobre todo cuando se trata

de niños pequeños, se procura que tengan libertad de movimientos. Los pupitres frente a la tarima del profesor, además de ser la perfecta imagen de una educación vertical, no son prácticos para realizar trabajos en equipo.

Estas pedagogías también coinciden en fomentar la cooperación por encima de la competencia. No suelen etiquetar o hacer comparaciones entre los niños, y mucho menos segregar. Cada una de ellas aporta diferentes soluciones para conseguir que alumnos que van a diferentes ritmos puedan aprender juntos.

No se entiende como un problema el que niños de distintos niveles compartan el aula, sino que por el contrario, esta diversidad es valorada. Forma parte de la educación aprender a convivir en entornos tan variados como lo es la sociedad. Es corriente mezclar alumnos de diferentes edades e intereses, como una forma más de fomentar la colaboración. A los pequeños les gusta aprender de los mayores: su manera de expresarse les resulta muy cercana y quieren aprender de ellos porque «hacerse grandes» es una de sus motivaciones. Por su parte los mayores descubren que cuando se tiene que explicar algo es cuando verdaderamente acaba de aprenderse; el proceso les sirve para afianzar sus conocimientos. Además, estar en clase con los pequeños les lleva a cuidar más su conducta, porque se sienten su modelo.

Otro punto que suelen compartir es que la disciplina se convierte en autodisciplina: los niños interiorizan las normas porque entienden su sentido, en lugar de encontrárselas impuestas autoritariamente. De manera similar, se fomenta que el conocimiento sea perseguido por amor al conocimiento mismo, y no por buscar el reconocimiento del adulto o por miedo al suspenso o al castigo. Por lo mismo, en la medida de lo posible se evitan los exámenes, que se sustituyen por una verdadera evaluación continua basada en una observación atenta de cada alumno.

Se persigue, además, una educación integral: se educa para la vida y no únicamente para el mundo laboral. Como consecuencia, las enseñanzas artísticas y las humanidades —marginadas tanto por PISA como por la LOMCE, que a través de sus anteojeras económicas son incapaces de encontrarles utilidad— son tan apreciadas como las técnicas. El dibujo, la música o el teatro son valorados como diferentes formas de expresión, que otorgan más lenguajes. La creatividad —algo que los niños traen de serie— no se coarta.

Se valora el pensamiento crítico, que el alumno sea capaz de exponer sus ideas de una manera respetuosa, así como de escuchar al otro. Los centros suelen tener un funcionamiento democrático. Para algunas de estas pedagogías, resulta fundamental que los alumnos participen en asambleas donde se toman las decisiones que les afectan.

El medio natural es contemplado como fuente de conocimiento, de salud, de inspiración... un buen número de proyectos de educación activa se encuentran en plena naturaleza; en otros, se intenta al menos contar con un huerto en el patio, o como mínimo, con unas plantas en clase que puedan cuidar los niños. Se procura también tener contacto con el medio social, realizando frecuentes salidas a museos, bibliotecas, a conocer cómo trabajan los bomberos, cómo se hace la miel... A menudo, además, las puertas están abiertas a profesionales y asociaciones del barrio que quieran hablar de su trabajo o realizar un taller. Habitualmente, las familias también colaboran, constituyendo en muchas ocasiones auténticos puntales de las escuelas. Así mismo, se espera de ellas que la forma en que educan en casa sea coherente con el proyecto educativo.

Finalmente, es otro punto común sentir cierta «nostalgia del futuro», de lo que podría ser una nueva sociedad. La educación es concebida como el medio

para construir un mundo mejor. Ahora bien, sobre qué se entiende por «mejor», o qué significado se da a términos como «libertad», pueden existir divergencias. Veremos las características propias de las diferentes pedagogías en los siguientes capítulos.

Pues nada, hasta aquí el adelanto.
Esperamos que te haya gustado.
El libro sigue, claro. Aún le
quedan más de 200 páginas.
;)

**LIT-
ERA**