

Una educación diferente

¿Escuelas libres, radicales, alternativas? ¿no-escuelas? ¿escuelas, a secas?
El autor intenta desmontar los reduccionismos y olvidos que han rodeado estas propuestas innovadoras y muestra lo que ha aprendido de ellas. Sobre todo, de su modelo más holístico e integrado que invita al niño y a la niña a conocerse a sí mismos.

José Contreras Domingo*



Xan López Domínguez.

—“¿Escuelas alternativas? ¡Ah, sí! Summerhill. ¡Aquellos años! Pero, ¿todavía existe?”.

Ésta suele ser más o menos la tónica de los comentarios cuando se menciona la escuela alternativa. Parece cosa del pasado, del hippismo y de mayo del 68, con una figura emblemática que todo el mundo recuerda con una cierta nostalgia teñida de irrealidad, de cuando soñábamos un mundo imposible. Es algo así como “¡quién fuera libre!”. Pero rápidamente se ponen los pies en la tierra y se piensa que eso ya no tiene que ver con nuestro mundo.

Sin embargo, esta visión refleja un conjunto de reduccionismos, desconocimientos, además de olvidos, cuando no pretendidos ocultamientos, que han relegado a las sombras, dentro del mundo de la pedagogía y la educación, a todas aquellas numerosas, ricas y variadas experiencias de educación y escuela, que se salen del modelo convencional de escolaridad. Para empezar, en nuestra imagen de escuelas alternativas sólo figura Summerhill, pero como podremos comprobar a lo largo de este número, no sólo hay muchas más, algunas con una larga trayectoria, sino que siempre han existido y

han sido algo consustancial a la propia escolaridad: junto con el modelo convencional que reconocemos ahora como típicamente “escuela”, siempre ha habido (dependiendo de épocas y países, con mayor o menor extensión, reconocimiento y posibilidad de existencia) otras formas de escuela y educación. Y lo que para muchos resultará probablemente más sorprendente: siempre ha existido y continúa existiendo una literatura y difusión de estas experiencias, con importantes elaboraciones teóricas sobre educación fundamentadas en estas prácticas. Pero misteriosamente, a diferencia de lo que pasaba hace 30 años, han dejado de circular por la pedagogía, digámosle “no alternativa”, por lo que ahora, a diferencia de otras épocas, ya no son un referente para repensar la educación y las escuelas, un acicate para transformar la educación en direcciones iluminadas por la experiencia y el pensamiento de quienes muestran otros caminos.

Uno de los problemas con los que nos encontramos al referirnos a estas escuelas reside ya en su propia denominación: decir *alternativas* no aclara gran cosa. Al fin y al cabo, *alternativo* tan sólo significa “lo otro”, “de la otra manera”. Lo que parece indicar que sólo existen dos. Sin embargo, en el uso cotidiano de la expresión, lo alternativo remite a lo que se sale de lo convencional, de lo previsible, de lo ya considerado como lo normal (y quizás esto ya nos anuncia que no se trata de “innovaciones”, alteraciones parciales dentro de un sistema convencional de escolaridad). Sus connotaciones nos remiten a una cierta idea de libertad y progresismo. Pero, como veremos, existe una gran variedad de escuelas alternativas que no son una réplica de Summerhill. Así que “lo otro” son “muchos otros”.

¿Cómo llamarlas, entonces: escuelas libres, radicales, no convencionales, diferentes, alternativas, “no-escuelas”? Va a gustos. No creo que haya una solución para esto. Ni tampoco creo que sea tan importante. Pero, sin pasiones terminológicas, me animo a hablar de *alternativas* porque creo que sí son “lo otro” de aquello en lo que se nos ha convertido la escuela. Son alternativas, son lo otro, porque ponen radicalmente en cuestión aspectos básicos que ahora nos parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional, a saber: la idea de currículo como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masifi-

cación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos, etc. Aunque hay quienes piensan que son escuelas a secas, porque es esto lo que deberían ser las escuelas, todas las escuelas.

Una larga historia

Si bien históricamente nos hemos encontrado con un modelo escolar consolidado que ha copado siempre todo el significado de la palabra *escuela*, lo cierto es que en muchas épocas y lugares se han dado formas diferentes de educación y espacios distintos para el crecimiento y el aprendizaje de la infancia. Lo que ocurre es que la historia convencional de la educación y la escuela suele ser la historia de la educación y la escuela convencionales. De tal manera que normalmente se presentan estas experiencias “alternativas” como desvíos marginales y temporales de un único camino conducente a un único modelo.

En la actualidad, para nosotros, *escuela* significa el lugar en el que niños y niñas, separados por edades, se sientan ante un único adulto para ser enseñados y demostrar que aprenden en espacios aislados y en tiempos planificados. Pero la propia idea de escuela graduada, de calificación por cursos, de promoción, de currículo secuenciado, planificado y distribuido a grupos supuestamente homogéneos de alumnado, etc., es una idea relativamente reciente (algo más de 100 años en España; véase Viñao, 1990). Una idea que se impulsó poco a poco, mientras aparecían simultáneamente experiencias de escuelas diferentes, con otra concepción de los espacios, tiempos, agrupaciones, relaciones, aprendizajes, actividades, etc. Algunas de estas experiencias tuvieron una especial resonancia en diferentes épocas, como *La escuela Yásnaia Poliana*, de León Tolstói, o posteriormente la Escuela Laboratorio, que creara John Dewey, ambas inscritas en el siglo XIX. Pero no eran las únicas; por ejemplo, Dewey, junto con su hija, escribió un libro a comienzos del siglo XX, en el que se recogen innumerables experiencias de escuelas que hoy diríamos “alternativas”, pero que los Dewey llamaron, significativamente, “Escuelas de mañana” (Dewey, 1918).

Por esos años, en España, ya se había empezado a implantar el sistema graduado, pero había una gran preocupación por otras modalidades escolares, (como lo reflejan, por ejemplo, los informes de Luzuriaga, 1924, 1925). Era ésa

una época en la que el movimiento de la Escuela Nueva buscaba precisamente renovar la escuela a partir de las prácticas que se consideraban adecuadas para el crecimiento de la infancia. Barcelona y Madrid impulsaron en las escuelas municipales experiencias inspiradas en esos principios y hubo otras experiencias de escuelas que hoy hubiéramos llamado alternativas, como L’Escola del Mar. Algo más tarde, en 1935, cuando Freinet tuvo que crear su propia escuela, en Vence, al ser expulsado de la enseñanza pública, creó una auténtica escuela alternativa (puede verse la publicidad que hizo Freinet de ésta para captar alumnado, recogida en Peyronie, 2001).

Y, efectivamente, Summerhill, en 1924, en la actualidad dirigida por la hija de Neill, Zoe Readhead. Ésta es la conocida. Pero también funcionaban en Inglaterra, Dartington Hall, creada en 1926, que sobrevivió hasta 1987, y algunas otras “escuelas progresivas” (Skidelsky, 1972). Pero la difusión de la experiencia de la escuela y de su perspectiva sobre la infancia que supuso la abundante obra de A.S. Neill, el creador de Summerhill, que consiguió en los años 60 y 70, hace de esta escuela el emblema de lo que algunos llamaron las “escuelas libres” (Graubard, 1981).

Que por los albores del 68 se extendiera tanto la obra de Neill tiene que ver con que la escribiera en esos años, obviamente, pero también con que fue una época de gran receptividad. Esto explica que esos años fueran también los de la proliferación de muchas experiencias de escuelas alternativas, años de críticas radicales al sistema escolar y lo que éste estaba haciendo con la infancia. Y años también en los que se acababa de consolidar mayoritariamente, bajo el control del Estado, el sistema de escuela convencional que hoy reconocemos; lo que se llamó la “democratización de la educación”, pero que en realidad era la imposición de la escuela obligatoria para todos, de un único modelo de escuela: graduada, masificada, con sistemas de control del rendimiento, tanto del alumnado como del profesorado, mediante las planificaciones curriculares y los sistemas de pruebas estandarizadas; una escuela basada en la obligación de asistencia, de aprendizajes, y de enseñanzas, bajo un sistema prescriptivo, curricular y normativo-burocrático; con un currículo justificado en su graduación, en su idea de linealidad y secuencia ordenada del aprendizaje idéntica para todos, y con una concepción del conocimiento y del

aprendizaje que suponían un rechazo de ciertos saberes y tradiciones culturales, pero también de ciertas dimensiones humanas, de ciertas sensibilidades y necesidades individuales.

Es interesante tener en cuenta la simultaneidad que se produjo entre el crecimiento y consolidación del sistema escolar convencional y, a la vez, la aparición de las críticas de los efectos que sobre el alumnado, el profesorado y la sociedad en general estaba teniendo éste. Esta simultaneidad reflejó la paradoja del eslogan de la época, “la democratización de la educación”, y de los efectos devastadores que una cierta forma de entenderla estaba teniendo sobre muchos sectores de la

población, además de, irónicamente, la falta de democracia en un sistema educativo básicamente autoritario. No es de extrañar, pues, que se desarrollaran nuevas perspectivas sobre otra escuela y otra educación, que bebía de experiencias y tradiciones aún vivas en la memoria de muchos o en auge, como la obra de Neill (ver Palacios, 1978, para una representación de toda esta época, las corrientes pedagógicas y las experiencias que se estaban desarrollando).

No siempre se correspondían estas escuelas con la imagen summerhilliana de niños vagando

libremente por la naturaleza. Muchas de las que nacieron en esta época eran escuelas urbanas, pequeñas, populares. Pero escuelas basadas en la no coerción, en el respeto a la infancia y la atención singular a sus necesidades y deseos. Escuelas basadas en la autogestión, escuelas abiertas, escuelas “sin paredes”, escuelas no graduadas, escuelas pequeñas; en fin, toda una búsqueda de formas de convivencia y crecimiento de la infancia, que trataban de atender a lo que necesita un niño para crecer, madurar, aprender y sentirse bien en su propia piel. (Es de destacar el relato de la escuela First Street School, hecho por uno de sus protagonistas, Dennison, 1972, y la excelente recopilación de Gross, 1972.)

Algunas de las escuelas que veremos en este número nacieron en esta época y en este contexto de ideas y prácticas alternativas. Otras desaparecieron o se transformaron, asimilándose a escuelas y prácticas más integradas en el sistema convencional. Pero el proceso nunca paró. Algunas de las escuelas de esta época sirvieron de inspiración a otras nuevas creaciones, otras, han ido naciendo. Libros como el de Gribble (1998), el de Carnie (2003), o el de Korn (1991) muestran que siempre han surgido escuelas de este tipo en todas partes, del primer al tercer mundo. Algunos países, incluso, disponen de condiciones legislativas que permiten la creación de estas escuelas. Por ejemplo, en Inglaterra es posible acogerse a la exención del Currículo Nacional. En muchos países, la educación en casa es legal, lo cual proporciona cobertura a quienes crean espacios educativos alternativos, ya que las familias conservan la responsabilidad al enviar a sus hijos a participar de experiencias no convencionales; otros países, como Dinamarca, consiguen sin dificultades la legalización y financiación estatal de escuelas no convencionales.

Pero la realidad muestra que incluso en países como el nuestro, con legislaciones nada propicias, también se dan casos: en los años 70 (¡en pleno franquismo!), aparecieron Paideia (Martín Luengo, 1990, 1993) y O Pelouro (*Cuadernos de Pedagogía*, 313). E incluso en las condiciones actuales, a pesar de disponer de un sistema tan normalizado y reglamentado, siguen surgiendo algunas más, como Els Donyets, en València; El Roure, en Barcelona; Ojo de Agua, en Alicante, o Alavida, en Madrid.



Xan López Domínguez.

Algunas claves para otra educación desde las escuelas no convencionales

No deja de ser chocante, sin embargo, que en la actualidad todas estas experiencias y la literatura pedagógica que ha nacido de ellas hayan dejado de tener el reconocimiento de que gozaron en otras épocas. ¿Es que quizás se considera que la escuela ya está bien inventada y que ahora sólo necesitamos reformas para adaptarlas a las nuevas “necesidades sociales”? Creo que éste es uno de los males pedagógicos de nuestra época. Un cierto pánico social, maliciosamente inducido, nos ha hecho creer que nuestros hijos están en peligro, si no se preparan para las nuevas necesidades sociales, lo que significa la incorporación y la adaptación al modelo educativo convencional y a sus metas. Pero el precio es que cada vez pensamos menos en qué es lo que necesita la infancia para crecer con equilibrio e integridad, atrapados en el discurso de la preparación para las demandas sociales.

Por otra parte, mayoritariamente, el cuerpo de especialistas en educación parece que ha dado por acabada la creación del sistema escolar; ahora tan sólo se trata de irlo ajustando. Todas aquellas experiencias que se salen de lo convencional pueden parecer como mucho simpáticas, cuando no “románticas”, “utópicas” (¡aunque sean reales y concretas, con un *topos* bien definido!). Nada interesa que no sea implantable por igual para todo el sistema educativo; nada, que no sea “generalizable”. Y, en la confusión entre igualdad, democratización y generalización, se rechaza todo lo que pudiera no ser asumido aquí y ahora por cualquier escuela estándar y por cualquier enseñante común.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta con respecto a este tipo de escuelas es que muchas de ellas, o también, muchas de las familias que han optado por ellas, representan otras filosofías y actitudes vitales, otras formas distintas (¿alternativas?) de entender muchos factores de la vida social, personal, cultural, humana y espiritual; otra forma de entender la vida en general y nuestro lugar en ella. Por ejemplo, con un replanteamiento de la salud y la enfermedad hacia modelos más holísticos, integrados y autorregulados del cuidado propio, que corten cabos con el emporio médico-farmacéutico-estatal. Y, en la misma línea de preocupación y cuidado por lo importante de vivir, del equilibrio humano y de las dimensiones más importantes para

el crecimiento y la maduración, esto ha conducido a una defensa de otros criterios respecto de qué es lo que significa crecer como individuo y como especie humana, qué es lo que tiene que ser cuidado primero y con más primor, cuáles son las dimensiones de la vida humana que tienen que cultivarse para mantener la sensibilidad hacia uno mismo y hacia los demás, cuáles son las responsabilidades que asumimos como especie en relación a la vida en general en este mundo y en particular hacia nuestros hijos, y qué oportunidades se nos abren para que este cuidado de las nuevas generaciones sea una llamada para repensar nuestro propio vivir, su sentido y sus prácticas.

En el contexto más específico de la concepción de la organización de las escuelas, y de lo que conduce a quienes las impulsan, podemos encontrar una serie de características o cualidades más o menos compartidas, si bien con traducciones y concreciones particulares en cada caso. Destaco aquí unas cuantas:

-Escuelas pequeñas: algunas de ellas compuestas por 10 o 20 criaturas; en otras se alcanzan los 200 alumnos. No se trata tanto de una cuestión de número, sino de una medida más humana, lo cual tiene que ver tanto con el número total, como con la forma en que se vive en la escuela, de tal manera que las relaciones particulares, con adultos o con otros niños o niñas, o incluso la posibilidad de estar solos, es respetada. Esto significa una organización que no masifica, que no crea grandes agrupaciones de niños, sino que posibilita la acción individual o en pequeño grupo.

-Convivencia inter-edades: Una convicción bastante extendida es que las niñas y niños aprenden (a convivir, pero también muchas facetas de la vida y muchas nociones y experiencias) a partir de la interrelación entre ellos. De observar y compartir con los más mayores evidentemente se aprende; pero de cuidar y enseñar a los más pequeños, o de observar y recuperar aspectos de los más pequeños que uno ya olvidó o relegó, también. Si esto es siempre importante, lo es aún más en sociedades en las que abundan cada vez más los hijos únicos y en donde aumentan las dificultades para una relación espontánea, en los espacios públicos, entre niños, niñas y jóvenes.

-La no linealidad del aprendizaje y del crecimiento: La escuela graduada parte del supuesto de que los niños crecen todos por igual y a la misma edad. Pero, en realidad, bien sabemos que el desarrollo y el aprendizaje no son lineales. Que

tienen, para todos, como los dientes de una sierra, altibajos, y para cada uno sigue sus vericuetos propios. Qué necesita una niña o un niño a cada momento, qué es lo que está en condiciones de experimentar y aprender, qué es lo adecuado para esta persona particular, qué relaciones son las que necesita, de quién aprende y qué, en qué cosas va “adelantado” y en cuáles va “retrasado”, son cuestiones cuya respuesta no sabemos más que *a posteriori* y con dudas respecto a la interpretación de su significado. Esto pone en crisis la propia idea que tenemos asimilada del currículo como plan secuenciado y homogeneizado de aprendizaje.

-Aprendizaje orgánico: En relación con lo anterior, cada una, cada uno, necesita seguir sus propias trayectorias para integrar una comprensión del mundo y de sus propios recursos que le permitan relacionarse con él. Las maneras en que se conectan las experiencias y los nudos y redes que forman son singulares, pero también circunstanciales, si se quiere mantener viva la implicación personal con la experiencia, el saber y el aprender.

Pero hay otro aspecto fundamental en esta idea de aprendizaje orgánico. Y es su no reductibilidad a una mera dimensión cognitiva (tal y como últimamente se viene entendiendo ésta, como la formación de esquemas de nociones y conceptos, como el cúmulo de ideas y pensamientos que puede tener un niño). Los seres humanos no somos sólo mente, razón, esquemas cognitivos. Cuidar un aprendizaje orgánico en niños y jóvenes supone prestar una especial atención a las sensaciones que experimentan, a lo que se vive con toda la corporeidad, a la sensibilidad que se despierta, a la maduración orgánica y neurológica que se propicia en la experimentación con la vida natural, social y cultural. El aprendizaje orgánico supone el reconocimiento de un motor interno en cada uno, en cada una, que se despliega si se mantiene sensible, reconociéndose en su cuerpo, que se relaciona creativamente con el medio y con los propios recursos innatos y aprendidos, y que, en la relación con los otros (adultos y niños mayores y menores), va construyendo el sentido de las cosas y el sentido reflexivo sobre la relación con los otros y con el mundo. Y es que la educación no es incorporar una cultura, sino incorporar-se a una cultura, esto es, la relación que se crea entre lo personal-singular que cada uno trae al mundo, con el mundo social, natural y cultural.

-Libertad y responsabilidad: Una idea fundamental de estas experiencias es

que con quien primero se debe entender una niña o un niño es consigo mismo. Y eso sólo es posible si se participa de un ambiente en el que uno tiene que decidir qué hacer, y se asumen las consecuencias y la responsabilidad de esa decisión. Un espacio en el que tiene que manejar su libertad en relación con otros y otras, con quienes tiene que conseguir entenderse y convivir, siendo ése su aprendizaje de mayor calado para su vida presente y futura. Estas experiencias muestran también que no hay una idea ingenua de libertad; no se trata de “hacer lo que se quiera”, sino de asumir lo que se hace y de vivir los conflictos y las alegrías de estas decisiones. Y eso significa una estructura (relacional, social, natural, cultural) que acoge y posibilita. Pero esa estructura tiene que ser pensada para la experiencia de hacerse cargo de sí; no puede ser, por tanto, una reproducción de las formas de control e imposición que dominan muchos ámbitos de nuestra vida social.

-Respeto profundo por la infancia y la juventud: Lo que muestran por encima de todo todas estas experiencias es que es el respeto y el amor a la infancia lo que impulsa en primer lugar el propio deseo de crear, a contracorriente, estas escuelas. Es un profundo respeto y amor lo que hay detrás del deseo de querer entender, atender y cuidar lo que cada una de estas criaturas lleva consigo como propio y singular; y por ello se busca que su incorporación a la vida social y cultural no sea a costa de esto que tienen de genuino y propio y que tiene que ser salvaguardado a toda costa. Una preocupación, un interés y un amor concreto que está en la estela de la obra materna, de lo que cada madre siente como especial encargo en el cuidado y crecimiento de sus hijos.

Problemas, esperanzas y preguntas permanentes

Como ya he dicho, y como se podrá comprobar a continuación, en los ejemplos que aquí se muestran, no todas estas escuelas comparten los mismos criterios, ni las mismas prácticas. Sin embargo, sí que parecen compartir el hecho de que provoquen las mismas dudas y se les hagan las mismas eternas preguntas.

La primera es siempre si estos alumnos se adaptarán a la sociedad, o a los siguientes niveles educativos cuando salgan de ellas. Esto indica que subyace la idea de que estos niños y niñas viven en una nube, sin contacto cotidiano con sus contextos sociales (pocas escuelas son in-

ternados). Pero, sobre todo, es llamativo que esta pregunta no se plantee respecto a las escuelas convencionales, que nos demuestran continuamente que muchos de sus alumnos no llegan a adaptarse a su sociedad, ni consiguen mantenerse en los siguientes niveles del sistema. Aparte de que quedan siempre abiertas las preguntas sobre si el propósito es que los niños se adapten al sistema, sobre qué es eso exactamente, sobre si conseguir vivir la vida que se quiere y para lo que uno se va preparando coincide con las demandas y exigencias del sistema educativo. Nos podríamos preguntar también en cuántas dimensiones de nuestra vida personal, íntima o pública hemos fracasado quienes hemos tenido éxito en el sistema escolar, a pesar de tener éxito, o el precio pagado para tener éxito.

Otro cuestionamiento habitual respecto a este tipo de escuelas tiene que ver con su carácter de escuelas privadas, o con su supuesto elitismo. Se cree que el acceso a ellas viene determinado por razones económicas, y que son escuelas que sólo atraen a ciertos sectores sociales y culturales. Las respuestas a estas cuestiones son de diversa consideración.

En primer lugar, estamos demasiado sometidos a una visión de los tipos de escuelas como públicas (aunque en realidad y en la práctica deberíamos decir de “titularidad estatal” y no confundir el nominalismo de “públicas”, con todo el dechado de virtudes que volcamos sobre este término, como si las escuelas de titularidad estatal realmente reunieran estas características) o privadas. En nuestro contexto, esta distinción no representa ideas de escuelas diferentes, sino públicos diferenciados con más o menos posibilidades de éxito sobre el mismo patrón de rendimiento. Pero esta distinción no nos ayuda a caracterizar las escuelas de las que estamos tratando aquí, y que algunos, para salirse de esta visión estrecha, han llamado “escuelas independientes”.

Esta denominación permite olvidarse de la eterna polémica entre escuela pública-privada para plantearnos: ¿Qué posibilidades existen de crear escuelas pensadas de otra manera, de proponerse realmente, en la práctica, otras formas de educación? Que el problema además no es exactamente el de la titularidad lo tenemos en el ejemplo de la *Escola da Ponte*, de Portugal, una escuela “pública” que realmente constituye un claro exponente de una escuela alternativa, tal y como aquí las estamos entendiendo.

En muchos casos, las escuelas son independientes para poder preservar sus

prácticas y pretensiones; son escuelas independientes del aparato de control y supervisión estatal, más allá del problema de la titularidad. Pero, ciertamente, esto conlleva, en muchos casos, que se trate de escuelas de pago. No siempre, por cierto, porque a veces han buscado sistemas para poder financiar a quienes quisieran llevar allí a sus hijos, independientemente de sus recursos económicos. Pero la cuestión es que la aspiración de estas escuelas no es ser de pago, sino que no tienen otra manera de subsistir. El tema, por consiguiente, más que quedarse atrapados en la crítica fácil de que son escuelas sólo para quienes tienen recursos económicos, es cómo conseguir que este tipo de escuelas pueda obtener financiación o recursos que no impidan el acceso a ellas por estos motivos. Porque el asunto no es si estas escuelas no son para todos, sino si todas las escuelas deberían ser como éstas (es decir, si todas deberían moverse por estos principios y con estas organizaciones y prácticas) y cómo luchar para ello.

Por otra parte, estas escuelas no son exclusivas para ciertos sectores sociales y culturales. Es precisamente al revés; son estas escuelas (o al menos muchas de ellas) las que pueden dar respuesta a quienes no se adaptan a las escuelas convencionales, para quienes son rechazados por el sistema convencional, para quienes enferman “de escuela”. Como demuestra la experiencia de la First Street School (Dennison, 1972), precisamente para quienes tienen más dificultades para integrarse y participar en los bienes sociales y culturales es para quienes no valen aquellos sistemas basados en la obligación y la opresión. Es para ellos para quienes es más necesario otro tipo de escuelas: pequeñas, que favorezcan la interrelación, la vivencia de los conflictos que nacen de la libertad, la relación y la responsabilidad, así como la oportunidad de la conversación, el trato con adultos, la comprensión por parte de éstos de las necesidades profundas de quienes más sufren. Escuelas que sean el contexto en el que puedan tener otra vida, otra oportunidad de vivir.

No es casualidad que muchas de estas escuelas estén haciendo una amplia difusión de sus ideas y experiencias. Y es que están convencidas de que de lo que se trata es de entender lo que su experiencia les está enseñando: que hay otra manera de vivir; que el cuidado de la infancia y de la juventud, y de la vida en general, debe y puede ser otra cosa; que nuestra vida, nuestra sociedad y nuestra cultura deben cambiar en otra dirección.

Esto es, con toda seguridad, lo que están intentando muchos enseñantes que trabajan en escuelas convencionales, y que tratan de empujarlas en una dirección más humana. Y es que no existe el camino privilegiado para dirigirnos hacia un mundo mejor. La cuestión es que podemos aprender de las diversas experiencias. Yo, por mi parte, he intentado mostrar aquí qué es lo que yo estoy aprendiendo y qué camino me han mostrado muchas de estas escuelas. Y mi deseo es que la difusión de estas experiencias pueda servir para iluminar la necesidad de que la escuela sea diferente, si queremos que la educación cambie, porque es muy difícil una vida nueva en esa vieja carcasa.

Lo que se tratará en este monográfico... y lo que no

De lo que trata este monográfico es de la degustación de algunas de estas experiencias, de lo que encierran como mundo de significados, prácticas y valores para la educación. Y ello aceptando que en breves artículos es difícil dar cuenta de la riqueza de estas aportaciones y de la complejidad de estas escuelas, para las que no valen las referencias previas de escolaridad, precisamente porque se parecen muy poco a eso que podemos imaginar.

Como vengo diciendo, existen muchas más de lo que podemos imaginar. El apartado final, *Para saber más*, tratará de mostrar hasta qué punto es extenso este campo, oculto para la mayoría. A la hora de elegir estos botones de muestra, nos hemos guiado por dos criterios: en primer lugar, exponer una variedad de experiencias tanto nacionales como extranjeras. Y, en segundo lugar, no elegir experiencias que ya hubieran sido tratadas en *Cuadernos*. A partir de aquí, la elección ha dependido de las posibilidades reales de contacto para encargar las colaboraciones. Porque un principio básico también defendido era que, salvo en el caso del reportaje, las experiencias fueran explicadas por sus propios protagonistas, fundadoras y fundadores o personas relevantes dentro de la escuela. Y he aquí el resultado.

* José Contreras Domingo es profesor de la Universitat de Barcelona.
Correo-e: jcontreras@ub.edu

Para saber más

- Carnie, Fiona (2003):** *Alternative Approaches to Education*. Londres: Routledge-Falmer.
- Contreras, José (2002):** "O Pelouro. Una escuela para toda la infancia". *Cuadernos de Pedagogía*, 313, pp. 47-78.
- Contreras, José (2003):** "Hay otras escuelas". *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 70, pp. 39-43.
- Dennison, George (1972):** *Las vidas de los niños*. México: Siglo XXI.
- Dewey, John; Dewey, Evelyn (1918):** *Las escuelas de mañana*. Madrid: Hernando.
- Dewey, John (1994):** *Antología socio-pedagógica*. (Introducción crítica a cargo de A. Molero y M. del Pozo). Madrid: CEPE. (Incluye la obra de Dewey, "Escuela y Sociedad", en la que expone el funcionamiento de su Escuela-Laboratorio de Chicago.)
- Graubard, Allen (1981):** *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa.
- Gribble, David (1998):** *Real Education. Varieties of freedom*. Bristol: Libertarian Education.
- Gross, Ronald; Gross, Beatrice (1972):** *Radical School Reform*. Hardmondsworth: Penguin Books.
- Korn, Claire V. (1991):** *Alternative American Schools. Ideals in action*. Albany: SUNY Press.
- Luzuriaga, Lorenzo (1924):** *Escuelas de ensayo y de reforma*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional/J. Cosano.
- Luzuriaga, Lorenzo (1925):** *Escuelas activas*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional/J. Cosano.
- Martín Luengo, Josefá (1990):** *Desde nuestra escuela "Paideia"*. Móstoles, Madrid: Ediciones Madre Tierra.
- Martín Luengo, Josefá (1993):** *La escuela de la anarquía*. Móstoles, Madrid: Ediciones Madre Tierra.
- Miller, Richard I. (1976):** *La escuela no graduada. Una nueva solución educativa*. Buenos Aires: El Ateneo (ed. original, 1967).
- Neill, Alexander S. (1974):** *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: F.C.E.
- Palacios, Jesús (1978):** *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Skidelsky, Robert (1972):** *La escuela progresiva*. Barcelona: A. Redondo editor.
- Tolstói, León (2003):** *La escuela de Yásnaia Poliana*. Barcelona: Olañeta (ed. original, hacia 1860).
- Viñao, Antonio (1990):** *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.