

# Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto

## Contributions of the Alternative Schools to Social and Environmental Justice: Self-concept, Self-esteem and Respect

Sergio Carneros \*  
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

La escuela alternativa es valiosa por explorar modelos no convencionales que pueden darnos las claves para un cambio educativo global. Las tres escuelas alternativas que han sido analizadas mediante aproximación etnográfica y enfoque biográfico-narrativo, surgieron como respuesta al fracaso y a las injusticias de la escuela tradicional (violencia, exclusión, autoritarismo, imperialismo cultural, insostenibilidad...), lo que nos permite analizar cómo se construye un modelo que busca no continuar legitimando y perpetuando estas injusticias sociales y ambientales. El artículo profundiza sobre cómo las escuelas alternativas asientan las bases para la consecución de un mundo más justo a través del autoconocimiento, la autoestima y el respeto, poniendo en tela de juicio la eficacia del trabajo realizado tradicionalmente en la escuela sobre los valores, la paz, el respeto, la convivencia o la participación. Los resultados obtenidos nos muestran cómo es posible asentar la base de una escuela que reconozca a cada individuo, permita participar, distribuya los recursos equitativamente y forme a un alumnado capaz de detectar las injusticias y movilizarse contra ellas.

**Descriptor:** Escuela, Educación alternativa, Justicia social, Ecología.

Alternative schools are valuable because they explore non-conventional models which may contain the keys for a global educational change. The three alternative schools analysed for this research through ethnographic and biographic-narrative approaches emerged as an answer to failure and other injustices occurring in traditional schools (violence, exclusion, authoritarianism, cultural imperialism, unsustainability, etc.). This allows us to analyse how a model against the legitimisation and perpetuation of these social and environmental injustices is constructed. The article will delve into how alternative schools lay the foundations for a more just world through self-knowledge, self-esteem and respect, questioning the effectiveness of traditional schools in terms of values, peace, respect, coexistence and participation. Results show us how to organise a school which recognises each person, allows participation, distributes resources equally and trains students who can detect injustices and mobilise against them.

**Keywords:** Schools, Alternative education, Social justice, Ecology.

---

\*Contacto: [sergio.carneros@hotmail.com](mailto:sergio.carneros@hotmail.com)

## Introducción

Los sistemas educativos se han ido convirtiendo año tras año en una institución cada vez más poderosa e influyente. Efectivamente, todas las personas sin excepción están obligadas por ley a pasar toda su infancia y una gran parte de su juventud encerradas en alguno de sus centros educativos, y los “papeles” y aprendizajes que de ellos obtengan marcarán sus vidas y contribuirá definir la sociedad en la que viven. Tanto poder hace que pueda convertirse en un medio de opresión o de liberación, de mantenimiento de las desigualdades o de consecución de un mundo más justo.

Como reacción a este modelo hegemónico, desde casi la propia existencia de los sistemas educativos han ido creándose escuelas que optan por otro modelo, son las llamadas escuelas alternativas. Nacen siempre a partir de una crítica al sistema y bajo el convencimiento de que otra educación es posible. En la mayoría de los casos no son capaces de salir del mero diseño utópico y cuando lo consiguen apenas pueden subsistir ante las presiones del sistema. Algunas, sin embargo, logran sobrevivir y mantenerse en el tiempo (a modo de los inolvidables personajes de Gosciny y Uderzo), llegando a integrar todas las etapas obligatorias e incluso a homologarse.

El recordado investigador mexicano Pablo Latapí solía decir que los sistemas educativos necesitaban que un 15% de las escuelas fueran libres, que no estuvieran sujetas a las limitaciones del sistema, para que de su experiencia todos los centros educativos pudieran aprender. En esa idea, profundizar en el conocimiento y la comprensión de estas escuelas alternativas puede aportarnos ideas útiles para mejorar todas las escuelas.

En esta investigación buscamos comprender las aportaciones de las escuelas alterativas a la Justicia Social y Ambiental. Para ello estudiaremos tres escuelas creadas por familias que no quisieron llevar a sus hijos a un espacio donde se legitimara la injusticia y existiera violencia, exclusión, falta de reconocimiento o autoritarismo. La eliminación de estos aspectos tan latentes en la escuela tradicional sin utilizar los medios comunes (planes de convivencia, unidades didácticas, cerebración de días claves, asignaturas de valores o ciudadanía, metodologías como el aprendizaje servicio, jornadas de concienciación, adaptaciones curriculares, programas de inclusión...), nos impulsa a investigar qué sucede y cómo lo consiguen.

## 1. Marco teórico

Los sistemas educativos se han mostrado incapaces de abordar los cambios del siglo XXI y de solucionar las dificultades surgidas en las escuelas. Todos los sectores coinciden en que es necesaria una renovación educativa que permita afrontar los retos del mañana (Brunner, 2001; Carneros et al., 2015; Delval, 1990, 2007; Reich, 1993). Ahora la cuestión es saber y consensuar en qué dirección debe ir este cambio.

*Los gobiernos de todo el mundo y la propia unesco marcan la necesidad de elevar la calidad educativa como vía esencial para el crecimiento económico, la superación de la pobreza y el arraigo de actitudes y valores éticos, pero no tienen una idea clara de en qué consiste ni de cómo mejorar dicha calidad educativa. (Murrueta, 2007, p. 16)*

Desde nuestro punto de vista son necesarios sistemas educativos que contribuyan a la consecución de sociedades más sostenibles, con mayores niveles de igualdad material, social, económica y política (Agyeman, Bullard y Evans, 2003). Por tanto, la renovación

de los sistemas educativos debe ir en la dirección de conseguir una sociedad más justa. Grass (1995) o Haughton (1999) ponen en relieve que la Justicia Social y el Ambiente son inseparables y están interconectadas, planteamiento que compartimos en este artículo.

La obra “Teoría de la Justicia” de John Rawls (1971) marcó un antes y un después en el devenir del concepto de Justicia Social. Aunque una gran parte de autores y autoras están de acuerdo en la importancia de la distribución para la consecución de un mundo más justo (lo que sería la justicia redistributiva), el debate se centra en qué distribuir: bienes primarios (Rawls, 1971, 2001), recursos (Dworkin, 1981), impactos medioambientales tanto positivos como negativos (Agyeman y Evans 2004; Heiman, 1996) o capacidades (Nussbaum, 2002, 2007; Sen, 1995, 2010). Pero también es cómo conseguir esa distribución, si teniendo en cuenta al individuo (Dworkin, 1981; Nozick, 1988), a la comunidad (MacIntyre, 1984; Sandel, 1982; Taylor, 2003; Walzer, 2001) o a todas las especies (Mosterín y Riechmann, 1995; Nussbaum, 2007).

Frente a este planteamiento, otros autores y autoras como Fraser (2009) o Young (2011), destacan el planteamiento de Justicia como Reconocimiento y Participación. Creen que no es suficiente quedarse en la mera redistribución si esto no va acompañado por un reconocimiento, así como una igualdad de oportunidades real en el acceso al poder, en la posibilidad de participar en diferentes espacios públicos o en el acceso al conocimiento.

En este artículo optamos por un concepto de Justicia Social más amplio, que integra la Justicia Ambiental (Agyeman, 2005; Bullard, 2005; Dobson, 1998, 1999). De esta forma, entendemos por *Justicia social y Ambiental la distribución de recursos materiales, culturales y ambientales (tanto perjudiciales como beneficiosos) de forma equitativa, a partir del reconocimiento y participación de todas las personas, todo ello bajo un criterio de sostenibilidad que dé lugar a un mundo justo desde un punto de vista intrageneracional, intergeneracional e interespecies que permita el desarrollo de la vida digna y plena.*

Young (2000) analiza la opresión bajo cinco caras: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia. Dichas formas de opresión funcionan de manera útil como criterios que determinan si individuos o grupos están oprimidos. Además estos criterios pueden ser utilizados en la escuela para analizar de forma objetiva si nos encontramos ante una institución y unas relaciones injustas. Un centro educativo justo debe hacer que el alumnado esté orientado a la Justicia, debe ser crítico y activo contra las injusticias y la opresión. Para ello y para poder establecer un proceso de trabajo en Justicia Social y Ambiental, siguiendo a Bree Picower (2012) y a Murillo y Hernández-Castilla (2014), describimos las siguientes fases:

- Fomentar el autoconocimiento y autoestima. Se fomenta que los estudiantes aprendan acerca de quiénes son y de dónde vienen. En el aula se cuida la dignidad de su cultura, capital social, capacidad, etnia, religión, color de piel, género, orientación sexual, etcétera
- Promover el respeto por el medio y por el resto de personas y especies. Se pretende que el alumnado comparta con sus compañeros/as sus conocimientos sobre su propio contexto cultural y ambiental. El objetivo es crear un clima de respeto a la diversidad y por los ecosistemas.

- Abordar contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales. Los estudiantes aprenden sobre la historia del racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la intolerancia religiosa, etcétera, y cómo estas formas de opresión han afectado a las diferentes comunidades. Se trabajan ejemplos de acciones sociales y ambientales actuales llevados a cabo tanto por personas como por movimientos.
- Despertar la conciencia y pasar a la Acción. Esto permite que el alumnado se apasione con estos temas y se convierta en defensor mediante la sensibilización de otros estudiantes, docentes, familiares y miembros de la comunidad. Se facilitan ocasiones para realizar acciones y tomar medidas sobre aspectos que afectan a los estudiantes y a sus comunidades.

Sin embargo, aunque han pasado más de 45 años desde la obra de Rawls (1971), y son décadas de esfuerzos por partes de expertos, investigadores, escuelas, movimientos educativos y entidades por intentar que la escuela convencional no sea injusta, los índices de fracaso escolar, violencia, desigualdad o exclusión siguen siendo muy altos (Comisión Europea, 2008; Martín, Santiago, Marchesi, y Pérez, 2006; OCDE, 2007; UNESCO, 2010). Ante esta injusticia surgen personas y colectivos que, desde sensibilidades diferentes, plantean alternativas educativas al modelo hegemónico (Mateu, 2011). El término “alternativa” en educación, pese a ser utilizado de forma constante, es un concepto muy amplio sobre el que no se ha escrito mucho a nivel académico y no tienen una clara definición (Aron, 2006; Carnie 2003; Raywid, 1988). Contreras (2004) define escuela alternativa de la siguiente forma:

*Son alternativas, son lo otro, porque ponen radicalmente en cuestión aspectos básicos que ahora 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 masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos, etc. (p. 13)*

Nosotros atenderemos al término “alternativa” como lo contrario a “convencional”. Partiendo de la definición de “convencional” de la Real Academia Española (2001), la escuela alternativa se definiría como una escuela que no pertenece a ningún convenio o pacto ni se establece en virtud de precedentes o de costumbres, por lo que se organiza de forma independiente y rompe con tradiciones globales y locales.

Es importante diferenciar el término escuela alternativa del concepto pedagogía alternativa. Las pedagogías alternativas son aquellas que pueden darse dentro de la escuela convencional o de la escuela alternativa, reduciéndose a ser una metodología, no una institución. Algunas pedagogías alternativas tienen un largo recorrido histórico y se encuentran incluidas en muchas escuelas. Dos ejemplos de métodos denominados alternativos que se encuentran incluidas en muchas escuelas son el Método de Proyectos (García-Vera, 2008; Hernández, 2002) y el Aprendizaje Cooperativo (García, Traver y Candela, 2001; Kagan, 1994; Prieto, 2007).

A su vez, dentro de escuelas alternativas vamos a diferenciar entre las escuelas infantiles alternativas (fuera de la etapa de escolarización obligatoria) y escuelas alternativas (en la etapa de escolarización obligatoria). Existen gran cantidad de escuelas infantiles alternativas debido a que es una etapa no obligatoria y por tanto está menos regulada y no compete con una escuela estatal. Dos ejemplos de escuelas infantiles alternativas son

las boques-escuelas (Bruchner, 2012; Louv, 2005) o las escuelas Reggio Emilia (Beresaluce, 2009; Hoyuelos, 2006). La escuela alternativa a la que prestaremos atención es aquella que contiene etapas de escolarización obligatoria y por tanto es una alternativa a los centros educativos convencionales.

Realizando la selección de escuelas (no pedagogías), alternativas (alejándose del concepto convencional analizado) y con etapas obligatorias de escolarización, encontramos decenas de autores y autoras, modelos y corrientes que marcan el panorama en este ámbito. Por señalar algunas: Escuelas Montessori (Montessori, 1909/2003, 1915/1939), Escuelas Waldorf (Steiner, 1907/1991, 1924/2012), Escuelas Logósoficas (González Pecotche, 1951/2014, 1963/2009), Escuelas Jenaplan (Petersen 1929, 1934), Escuelas Freinet (Freinet, 1944/1976, 1969/1999), Centro Experimental Pestalozzi o Proyecto Integral León Dormido (Wild, 1999, 2006), la escuela libre *Summerhill* (Neil, 1960/2004, 1953/2009), la escuela democrática *Sudbury Valley School* (Greenberg y Sadofsky, 1992; Greenberg, 2003) y la escuela libertaria (Martín Luengo, 1999).

La escuela alternativa no se trata de un movimiento homogéneo, como puede verse en la disparidad de adjetivos con los que se expresan las diferentes propuestas: educación alternativa, educación nueva, pedagogía alternativa, educación libre, educación democrática, activa, respetuosa... (Mateu, 2011). En la tabla 1 se muestra a modo de resumen, la clasificación de la escuela alternativa, teniendo en cuenta que cualquier intento por clasificar la escuela alternativa está destinado al error por su imposible etiquetaje.

Tabla 1. Tabla de clasificación de la escuela alternativa con ejemplos

Escuelas infantiles alternativas		Boques-escuelas	Escuelas Reggio Emilia	Otras (Montessori, Waldorf, Libres...)
Escuelas alternativas	Escuela alternativa (etapa de escolarización)	Escuela alternativa con modelos cerrados	Escuelas Montessori	Escuelas Waldorf o Steiner
			Escuelas logósoficas	Escuelas Dalton
			Escuelas Jenaplan	Escuelas Freinet
			Escuelas libres	Escuelas democráticas
		Escuela alternativa con modelos abiertos	Escuelas libertarias	Escuelas activas
			Escuelas respetuosas	

Fuente: Elaboración propia.

En esta investigación se busca comprender la contribución de las escuelas alternativas a la Justicia Social y Ambiental, poniendo el foco en su aportación a la formación alumnado que pueda llegar a ser un agente de cambio que combata las injusticias.

## 2. Método

Esta investigación utiliza un estudio de casos de carácter instrumental, mediante una aproximación etnográfica utilizando como estrategia complementaria el enfoque biográfico-narrativo.

Los centros donde se lleva a cabo la investigación son tres escuelas que cumplen los siguientes criterios:

- Son alternativas: Se organizan siguiendo su propio criterio y voluntad. Por tanto, no se organiza bajo ninguna ley o decreto. No parten de lo anterior o de la habitual. Rompen con la tradición y son inconformistas.
- Tienen etapas obligatorias: Imparten al menos una etapa de escolarización obligatoria (Educación Primaria o/y Educación Secundaria Obligatoria).
- Es actual y estable: Se han creado en el siglo XXI como respuesta a las necesidades e injusticias de esta sociedad o sistema educativo. No han sido investigadas previamente y no tienen riesgo de desaparecer.
- Modelo abierto: Son flexibles, teniendo libertad para incorporar diferentes pedagogías y por tanto no responden a una corriente tradicional o filosófica que les marca su perspectiva.

Las escuelas seleccionadas por estos criterios son El Dragón, Madrid Active School (MAS) y Alavida. La estancia y recogida de información en cada escuela ha sido de dos meses aproximadamente, de tal forma que permita conocer y comprender cada centro educativo. Los/as participantes del estudio serán los fundadores, el profesorado (llamado acompañante), el equipo directivo, el alumnado y las familias, buscando tener una imagen lo más completa posible de cada escuela. Algunas de las categorías de análisis para este estudio cualitativo son:

- Características del centro, incluyendo su historia y contexto.
- Costumbres, reglas y normas de comportamiento propias, así como de sus productos culturales: símbolos, ritos y lenguajes propios.
- Actitudes, concepciones e implicación de la comunidad educativa.
- Toma de decisiones en el centro y distribución de competencias.
- Relación entre la comunidad escolar y el trabajo en equipo.
- Valores y expectativas hacia el alumnado.
- Posiciones hacia los aspectos culturales, lingüísticos y las experiencias que el alumnado y las familias traen consigo a la escuela.
- Actitudes del profesorado hacia la escuela, compromiso y sentido de pertenencia e implicación.
- Atribuciones de la escuela sobre el rendimiento y el éxito escolar.
- Apertura hacia el exterior.
- Actitudes de las familias hacia el centro y su enfoque.

- Relaciones con la comunidad.

Las categorías de análisis principales que han dado lugar a los resultados que posteriormente analizaremos en el siguiente apartado son:

- Autoconcepto y autoestima.
- Reconocimiento.
- Respeto.
- Participación y distribución de poder.
- Comunicación y relaciones.
- Exclusión y violencia.

El uso de técnicas cualitativas implica la utilización de múltiples elementos, entre otros la perspectiva investigadora, la teoría y el papel negociado con las personas participantes así como el modo en las que las relaciones se establecen con el investigador a lo largo del tiempo (Metz, 2000). La información se recoge a través de las siguientes estrategias:

- Observación de las dinámicas escolares y de la cultura del centro por parte del investigador. Para ello se realizan estancias en el centro educativo, buscando conocer todo lo que en él acontece.
- Entrevistas semiestructuradas a docentes, equipos directivos, padres y madres de cada centro educativo. Estas entrevistas versan sobre las categorías de análisis que se describirán más adelante, aunque cada pregunta se adaptará al perfil del entrevistado. Son grabadas en audio para su posterior digitalización.
- Entrevistas biográfico-narrativas, a los/as fundadores/as de cada escuela. Se busca un análisis completo, siendo más exhaustivo en lo relacionado con la creación del centro educativo y en conocer los motivos y argumentos que originaron el inicio.
- Análisis de documentos clave. Se analizan los documentos más importantes del centro como pueden ser el proyecto educativo de centro y otros planes fundamentales existentes en la escuela.

Siguiendo los planteamientos generales de la investigación cualitativa (Ericson y Schultz, 1981) para analizar los patrones es necesario descubrir su significado en función de las situaciones en las que aparecen. Se presta especial cuidado en las unidades de análisis.

- Plano de la comunidad como unidad de análisis: se analizan las aportaciones de las personas participantes y se utilizan “sumarios” que integren las diferentes descripciones y situaciones investigadoras en los centros educativos.
- Plano de las relaciones interpersonales: se presta especial atención al discurso en cuanto a la unidad temática en las entrevistas y en las conversaciones que se mantienen en los grupos de discusión.
- Plano personal: se realiza un seguimiento de los individuos/as como unidad de análisis.

En el proceso de análisis, la primera aproximación a los datos es de carácter inductivo a partir del discurso de los participantes. Las categorías generadas permiten un análisis total de los datos:

- Elaboración de sistemas de categorías que nos permitan analizar los datos obtenidos de las sesiones grupales y de las entrevistas realizadas. Se inicia desde una perspectiva “macro” que progresivamente va generando categorías más específicas que nos permiten analizar el proceso objeto de estudio.
- Aplicación de la categorización a la totalidad de los protocolos, permitiéndonos análisis cualitativos y cuantitativos.
- Análisis de la evolución de los procesos estudiados.
- Análisis comparativo entre los diferentes elementos participantes (centros, equipos directivos, docentes, etcétera).

### **3. Resultados**

Para la construcción de un mundo mejor, no es sólo necesario escuelas justas si no también alumnado que sea agente de cambio para conseguir eliminar las injusticias. Lo interesante de esta investigación es cómo estas escuelas alternativas consolidan la base para alcanzar el perfil del alumnado que buscamos: fomentar el autoconocimiento y autoestima y promover el respeto por el medio y por el resto de personas.

Los resultados extraídos nos muestran cómo estas escuelas han conseguido asentar las bases de un nuevo perfil de estudiante, complementando, profundizando y ampliando la visión de Bree Picower (2012) y de otros autores que han desarrollado su idea como Murillo y Hernández-Castilla (2014). A continuación, analizaremos por separado ambas fases, profundizando en los resultados obtenidos en las tres escuelas alternativas analizadas.

#### ***3.1. Autoconocimiento y autoestima***

Uno de los primeros resultados es la importancia del autoconocimiento y la autoestima. Efectivamente, son una de las piezas claves de los tres centros educativos y la pieza fundamental para alcanzar mayor Justicia Social y Ambiental. “No puedes mirar el mundo si no te has mirado a ti mismo” (Acompañante de Alavida). Esto se materializa en las tres escuelas en el fomento de la autonomía (saber hacer y decidir) y en el respeto a las características y desarrollo de cada niño, lo que permite que pueda conocerse y desarrollar su autoestima.

*La autoestima y el autoconcepto se trabajan en el momento que tú no les refuerzas con valoraciones, buscan lo que les interesa y se esfuerzan en ello. En ningún momento les pones nota, les apoyas en sus decisiones y en lo que sienten. También se trabaja en la resolución de conflictos. (Acompañante de Alavida)*

De manera práctica para conseguir el fomento del autoconocimiento, estas escuelas utilizan las siguientes estrategias: No juicios, autorregulación, escucha activa, respeto a los juegos y actividades de los niños y partir del interés del niño. A continuación, pasamos a explicarlas:



### *No juicios*

Se evita juzgar o valorar al alumnado. No escuchamos los tradicionales refuerzos positivos como “Qué bien” o “Qué bonito”. El adulto juzga cuando el alumno lo pide, es decir cuando le pregunta sobre su opinión al acompañante. Además esta opinión es sencilla y realista, sin tener que decir siempre algo bueno, pues puede gustarle más o menos que anteriores acciones, dibujos o trabajos. Por ejemplo, cuando el alumnado enseña un dibujo que ha realizado a uno de los acompañantes, le comenta algo objetivo “has utilizado el amarillo en el dibujo”. Esto se cuida de manera estricta en Alavida y Madrid Active School (MAS), tanto para que no ocurra de adulto a niño ni entre iguales.

*La autoestima es algo que le pertenece a cada uno. El refuerzo positivo es lo contrario. Si tú me dices “qué guapa estoy” voy a intentar que mañana me lo vuelvas a decir o me voy a sentir mal si no me lo dices. Aquí no hay refuerzo positivo y cuidamos para que en el ambiente no lo haya. Puede ser que un niño refuerza mucho a otro para ser su amigo. Hay que pensar por qué lo hace y para qué.*  
(Acompañante de MAS)

También se fomentan las actividades y materiales auto-correctibles y en la mayoría de ocasiones se espera a que el alumnado descubra solo el error. Así se evita poder dañar su autoestima y autonomía. Creen que no debe romper el proceso de descubrir, sentir, corregir... “Si a los diez años, todavía les falta algún principio básico le ayudamos y corregimos ¿Quieres que te ayude a hacer bien las letras?” (Acompañante de Alavida).

Con esta estrategia se forman personas que sean libres y autónomas, es decir que no dependan de valoraciones y juicios, liberándoles así de la opresión y el autoritarismo de las figuras de poder. La educación tradicional no sólo nos ha acostumbrado a esta opresión y nos ha dado modelos que dictan lo bueno y lo malo, sino que, además, nos ha creado dependencia y necesidad de aprobación y consentimiento continuo. Esto condena al oprimido no sólo a no poderse liberar si no a necesitar el papel del opresor y por tanto defenderle.

### *Autorregulación*

Para desarrollarse será necesaria la máxima libertad para que el alumnado pueda responder a sus necesidades biológicas y buscar la forma de satisfacer todas las demás necesidades vitales (Neill, 2004, 2009). Las tres escuelas fomentan que el alumnado tenga capacidad de autorregularse, pero la libertad en cada escuela y el tipo de autorregulación es diferente. En la escuela MAS, el alumnado está más limitado y acompañado en cada momento. El Dragón es la que lo fomenta explícitamente dotando al alumnado de más libertad de movimiento en su día a día y en las decisiones sobre qué hacer, qué votar, cómo planificarse, etcétera. Para una escuela tradicional, ver en el mes de febrero y a una temperatura de doce grados a niños de cuatro años sin camiseta jugando en el patio, sería impensable. El acompañante nos argumenta “Él sin camiseta está feliz, si tiene frío se pondrá la camiseta” (Acompañante de El Dragón).

“Alavida no es una escuela no directiva ni es tampoco directiva. Se respeta a los niños pero el rol del adulto es de acompañante activo. Interviene más pero sin romper la burbuja” (Acompañante de Alavida). La escuela tradicional es directamente contraria a la autorregulación y busca de manera constante “romper la burbuja” del niño. Esto desempodera a la persona, pues elimina su capacidad de autocontrol y escucha de sí mismo. El oprimido no tiene capacidad de autorregularse pues se le ha visto mermada desde pequeño por lo que necesita que le dicten su manera de vivir, sentir, pensar y

hacer. Para ello, el sistema tiene herramientas como la televisión, la moda, las tendencias... que regulan artificialmente las necesidades de las personas y alimentan el sistema consumista y neoliberal.

#### *Escucha Activa*

Se trata de una herramienta que se usa en todas las escuelas y en mayor grado y pureza en MAS. Se trata de escuchar cuándo y cómo lo necesita la otra persona, evitando respuestas tradicionales como ordenar, amenazar, sermonear, aconsejar, argumentar, criticar, alabar, ridiculizar, interpretar, controlar, preguntar o distraer. Se busca saber lo que significa la historia para la persona que lo cuenta.

La falta de reconocimiento es uno de las mayores injusticias de esta sociedad. Con esta herramienta se evitan situaciones de la escuela tradicional donde se corrige continuamente lo que se dice, se hacen preguntas por interés propio de la persona que escucha, se dan charlas morales a los niños, etcétera. Es decir, se escucha con objetivos propios o del sistema sin reconocer la necesidad del otro. Esta falta de reconocimiento apoyada en las prisas, el individualismo o la importancia del resultado por encima del proceso, permite el objetivo de etiquetar y tratar a todos por igual sin permitir el desarrollo personal y el reconocimiento de la diversidad. La escucha activa derriba estos problemas y consigue un ambiente de comprensión y aceptación necesario para la consecución de un mundo más justo.

#### *Respeto al juego y actividades de los niños*

En estas escuelas se entiende como algo fundamental el respeto al niño y a sus actividades. El adulto no está por encima del niño y no le puede interrumpir o mandar. Su papel es de garantizar su bienestar y seguridad, siendo muy consciente de que el juego es fundamental y necesario para el desarrollo del niño.

En estas escuelas se supera el adultocentrismo y las injusticias hacia la infancia en materia de falta de reconocimiento de la niñez y de las actividades necesarias en esta etapa.

#### *Partir del interés del niño*

En todas las escuelas se está muy pendiente de los intereses del alumnado, respetándolos y fomentándolos lo máximo posible. En estas escuelas encontramos alumnado realizando investigaciones o actividades inimaginables para su edad desde el punto de vista de la escuela tradicional. La ausencia de una transmisión de contenidos rígidos y pautados permite que el aprendizaje parta de la intención del alumnado.

La igualdad y la homogeneidad son superadas en estas escuelas. El cuidado de la autoestima y el autoconcepto debe partir de que todas somos diferentes y por tanto debe permitirse el explorar los intereses de cada individuo. Si no es así siempre será un desarrollo y una autoestima mermada al no haber podido responder a lo que necesitaba e interesaba.

A través de estas estrategias, estas escuelas consiguen el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, permitiendo a cada niño identificar sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Es fundamental reconocer las singularidades y estado de cada niño, para desde ahí, acompañarle en su desarrollo. Las tutorías que los acompañantes tienen con el alumnado de manera grupal e individual, juegan un papel fundamental para hablar sobre lo realizado, expresar emociones y estados, compartir experiencias y asumir

responsabilidades y compromisos. Los profesionales tienen muy en cuenta siempre a quién tienen delante, realizando una atención personalizada “Si todo el mundo sabe que a ese niño le cuesta estar quieto, pues si no molesta, nadie le dice que lo esté” (Acompañante de Alavida).

Muchas personas piensan que en escuelas como Alavida, donde cuidan tanto el ambiente y las relaciones, se está protegiendo demasiado al alumnado. De este peligro son conscientes muchos acompañantes.

*Hay a que intentar no proteger a los niños de todo. Hemos nacido en una cultura judío-cristiana basada en la pena, la culpa, y el miedo. Y yo no quiero ni miedo, ni culpa ni pena, creo que son como los tres cánceres de la sociedad. Yo tengo miedo de que se lo estemos poniendo muy fácil a los niños y los hagamos muy comodones.*  
(Acompañante de Alavida)

Ante esta situación se busca enfrentar de manera respetuosa al alumnado a sus dificultades y fomentar su responsabilidad hacia su propio proceso de aprendizaje. Vemos, por ejemplo, como una acompañante de Alavida, ante una alumna que es muy buena en matemáticas pero que no le gusta escribir, le propone acompañarla para que dedique un tiempo a la escritura todas las mañanas.

El cuidado del autoconcepto y la autoestima es uno de los motivos principales de muchas familias para traer a sus hijos e hijas a estas escuelas y rechazar la escuela tradicional. Para muchas lo importante es que “se acompañan las emociones, cómo se sienten, lo importante que es llorar, sacar la rabia, la tristeza...” (Familia de Alavida). Sobre llorar, por ejemplo, nunca escucharemos frases tradicionales como “no llores” o “ya está, no ha pasado nada”. Se les permite expresarse, se les acompaña en el dolor y se les ayuda a expresar su sentimiento y a contar lo que ha sucedido. Por ejemplo, una niña llora porque ha pasado algo en un juego. La acompañante se sitúa a su lado y coloca una mano en su espalda. Cuando deja de llorar, sin prisas, le dice “¿Qué no te gustó Leonor?”. La niña contesta “que no me dejan dormir en la camita”. La acompañante le dice “a veces cuando queremos algo y la otra persona no nos deja nos sienta mal y lloramos. A veces duele que nos digan que no” Y le cuenta una historia personal que le sucedió (Observaciones en Alavida).

*Yo elegí estos centros porque buscaba un lugar donde se respetara para que a futuro fuera una persona con toda la madurez emocional, social, espiritual, etcétera. Quiero que sea autónoma. Una tiene que ser muy dependiente en las primeras etapas para luego ser independiente. Haciendo esto creo que tiene muchos deberes hechos de cara al futuro, más aún en una sociedad que te despista de tus intereses. Otra cosa que me movía mucho a esto es que encuentre su interés natural, su necesidad primordial y lo que realmente le gusta hacer.* (Familia de MAS)

Para el trabajo de esta primera fase basada en el Autoconocimiento y Autoestima, es fundamental el tipo de acompañante y su trabajo personal. La gran mayoría de profesionales de estas escuelas han hecho procesos de autoconocimiento muy fuertes que les llevan a conocer cómo son y cuáles son sus fortalezas y debilidades. La calidad humana y la importancia sobre el trabajo del autoconocimiento y la autoestima, marca la diferencia con cualquier escuela tradicional. En la tabla 2 recogemos los resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Autoconcepto y Autoestima para la justicia Social y Ambiental, que enriquece, completa y profundiza la primera fase descrita por Bree Picower (2012) en la consecución de alumnado justo.

Tabla 2. Resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Autoconcepto y Autoestima para la justicia Social y Ambiental

FASE	ASPECTOS CLAVES	HERRAMIENTA UTILIZADAS	ORGANIZACIÓN
Autoconcepto y autoestima	Fomento de la Autonomía (Saber hacer y saber decidir)	No juicios Autorregulación Escucha activa	Heterogeneidad y flexibilidad Libertad y responsabilidad
	Respeto al desarrollo (ritmo, características...) de cada niño	Respeto a juegos y actividades propios de la niñez Partir del interés del niño	Acompañamiento (académico, emocional...) Tutorías Trabajo personal del propio profesorado

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Respeto por el medio y por el resto de personas y especies

El respeto es el siguiente aspecto a analizar, siendo además fundamental y prioritario en toda la organización y sentido de estas escuelas. Tanta es la importancia que incluso son apodadas como respetuosas. Varias acompañantes nos indican que el respeto empieza por el respeto de sí mismo y la importancia de escucharse y respetar nuestros ritmos y necesidades.

*Yo creo que esto está muy ligado con la autoestima y el conocimiento. Uno se autoconcepto a través de los demás. En estas escuelas están todo el tiempo relacionándose e interactuando y salen respuestas positivas y negativas. En la escuela tradicional se evita y prima lo académico. (Acompañante de El Dragón...)*

Encontramos en estas escuelas el desarrollo de la pedagogía empática de Rifkin (2010), pues se lleva a cabo una estrategia educativa fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales y la cultura de paz. Para ello, no se realizan actividades como el Día de la Paz o jornadas puntuales de concienciación sobre la discriminación hacia ciertos grupos, como es típico en la escuela tradicional. Es el ambiente y la relación entre la comunidad educativa lo que hace que el respeto sea protagonista implícito en cada momento.

En estas escuelas no existe el maltrato entre iguales, a los bienes escolares, insultos y agresiones a los docentes, como es común en la escuela tradicional Y el autoritarismo que es la forma de regirse las relaciones entre el estudiante y el docente en la escuela tradicional es inexistente, siendo el adulto una figura positiva de referencia que facilita y media en el crecimiento individual y en la convivencia del grupo.

A partir de Herrero Cadarso (2004) encontramos en estas escuelas las siguientes características:

- *El respeto a la naturaleza:* Buscan el contacto constante con la naturaleza, lo que les hace realizar salidas semanales al campo o al parque. De esta manera creen que se desarrolla una conexión con la naturaleza que deriva en una perspectiva ecologista que ya podemos ver en los más mayores. Se respeta mucho a los animales y a las plantas, investigando siempre desde la visión más respetuosa posible. “No se mata a bichos por matar, ni se rompen flores por romper, pero

sin un niño está investigando sobre hormigas y alguna se muere, se permite porque se entiende que es necesario el contacto para la relación” (Acompañante de Alavida).

- *El respeto por el derecho a aprender lo que uno desea aprender:* Este punto es clave y se da en todos los centros. Lo hemos abordado en autoconocimiento y autoestima y es una realidad que contribuye a la eliminación de las injusticias que brotan al intentar forzar al alumnado a aprender sin intención ni interés.
- *El respeto a los demás:* Es la clave de la participación y la convivencia. A continuación, abordaremos estos dos aspectos de manera independiente.

### **3.3. Convivencia**

En las tres escuelas se consigue que los espacios sean seguros y fomenten una relación saludable.

*Se trabaja no juzgar a los demás, respetar el espacio del otro (si uno está trabajando el otro no puede entrar en su espacio), cuidar el material y devolver los objetos a su sitio tras utilizarlo por respeto al grupo. Entienden que cubrir la necesidad del otro es la manera que el otro cubre mi necesidad. (Acompañante de MAS)*

Para ello es fundamental el papel de los límites que ponen las acompañantes y que marcan qué líneas no pueden pasarse pues se perdería la seguridad del ambiente. Por ejemplo, un niño dice cosas feas hacia otro y el acompañante le indica “Yo aquí no te dejo que digas cosas que hacen daño” y le contesta el niño “ya pero es verdad”, y le repite el acompañante “no te dejo” y el alumnado dice “vale” (Observaciones en MAS). En MAS este seguimiento de los límites es muy constante y consigue prevenir situaciones de conflicto. En El Dragón no se realiza esta prevención, los conflictos surgen y después de solucionan. Para abordar los conflictos existe un tribunal dirigido por el propio alumnado (*Judicial Committee*) donde se trabaja con los afectados, se juzga lo ocurrido y se señalan las consecuencias.

Por otro lado, las normas sirven para mejorar la convivencia y pueden ser a iniciativa de los adultos o de los propios niños. Acaban siendo hábitos o cultura de centro, que en algún momento puede saltarse, puesto que no es un límite que ponga en riesgo la seguridad. Por ejemplo, no se puede correr dentro del aula, pero si hay un incendio o se realiza una actividad especial sí se podría.

La comunicación respetuosa o no violenta tiene mucho peso en estos ambientes. Incluso en MAS el adulto siempre se coloca a la altura del niño para hablar con él. Gritos, amenazas, castigos, imposiciones, ordenes... son totalmente inexistentes, se respetan los espacios y los tiempos. Quizá podemos encontrar algún insulto o gesto de desprecio puntual entre iguales, más frecuentes en El Dragón, donde hay mucho alumnado mayor procedente de escuela tradicional. La transformación de este alumnado nos permite grandes reflexiones. Un ejemplo sucede en el Judicial Committee de El Dragón, a partir de un suceso dos niñas comienzan a hablar de sus antiguos colegios. Una niña señala que a ella le insultaban y declara “me sentía fea en mi antiguo cole... y aquí me siento guapa” (Observaciones en El Dragón).

La comunicación no violenta exige una reflexión profunda para solucionar los conflictos. En una sesión de cuento en MAS, una niña, Leticia, le dice “malo” a otro compañero al soplar la vela antes de tiempo, la acompañante dice “ni a Leticia ni a mí nos ha gustado que soplaras la vela” (Alumnado en MAS). La siguiente semana, la acompañante recuerda

al grupo lo que había sucedido y un niño propone como solución, en vez de soplar todos a la vez, soplar uno a uno. Es interesante como las acompañantes solucionan los conflictos, pues desde una perspectiva tradicional la solución hubiera venido por parte del adulto. Esto permite que se esté formando alumno que sepa decir lo que siente, decir que no y solucionar los conflictos.

*Los niños de Alavida rodaron una película e invitaron a algunos niños de fuera del cole. Hicieron todo: guion, rodaje, montaje, estreno... Tomaban muchas decisiones y había conflictos. A una madre le dijo su hija (de fuera de Alavida) que le gustaba que estuviera el niño de Alavida, porque no permitía que existieran abusos y cuando había un conflicto y no queríamos hablar, él hacía que nos sentáramos todos y llegáramos a una solución entre todos. Esto demuestra su capacidad de escucha, de negociar, de mediar... (Acompañante de Alavida)*

El respeto que se vive en estas escuelas, y especialmente en MAS y Alavida, de basa en el amor, un amor que es incondicional porque la relación no está en juego pase lo que pase. Por lo que no hay un chantaje emocional ni amenazas del tipo “si no te lo comes, mamá no te quiere” o “si no lo haces tus compañeros no van a querer jugar contigo”. El amor no es una mercancía ni una forma de conseguir objetivos. Esto no significa que no haya que dar empujones, condiciones e incluso que haya dolor, pero el amor no está en juego y siempre se acompaña al alumnado.

El respeto también se vive implícito al trabajar en base a la diversidad y heterogeneidad. La variedad de edades en los mismos espacios, los contenidos diferentes, los proyectos según intereses, la inexistencia de notas y deberes o la ausencia de libros de textos que marquen el orden de los contenidos, permite que no haya competición ni comparación negativa. Además se fomenta desde las acompañantes esta diversidad de ritmos, intereses y características. Las acompañantes ayudan al alumnado a interiorizar que no son iguales. En El Dragón, cuando los más pequeños estaban trabajando con los telares y vieron que el progreso de su trabajo era diferente. La acompañante dejó claro que no pasaba nada, que cada uno llevaba su ritmo. Pasados unos meses, una niña que veía que una compañera iba muy retrasada respecto al resto, le indica “tú tranquila porque cada uno tiene su ritmo, tú también tendrás tu telar” (Alumnado de El Dragón). Y, por último, mostramos un caso donde sin adultos de por medio, vemos que la diversidad está presente y se defiende. Un niño de la etapa de Primaria dice “Eso es de chicas” y otro niño le contesta “pues no, lo lleva porque le gusta” (Alumnado de El Dragón).

### **3.4. Participación**

La situación actual de estas escuelas es de un nivel alto de democracia aunque todas tienen retos que superar y algunas han elegido opciones en la toma de decisiones que no permitirán la democracia radical o plena pero que les da mayor estabilidad y funcionalidad.

Escuelas como Alavida o MAS han ido evolucionando desde una escuela en que las que familias y acompañantes decidían por igual, hasta una organización jerárquica donde los acompañantes, directores/as, familias y alumnado tienen diferentes niveles de responsabilidad en la toma de decisiones. Las familias son escuchadas pero no toman decisiones ni deliberan en ellas, es el equipo docente y, en último instancia, la dirección la que toma las decisiones.

*Siempre se ha intentado hacerlo lo más democrático posible. Nunca fue fácil cuando las opiniones eran encontradas. Escucharnos todos era la intención, pero no siempre fue posible ni fácil, pues ser escuchado no significa hacer lo que digas. Queremos esa*

*democracia radical, pero es muy compleja hacerla realidad. Es muy difícil ponerse en la piel del otro y decidir teniendo a todos en cuenta. Pero en un proyecto hay que tomar un camino, una decisión, la mejor posible.* (Acompañante de Alavida)

La decisión por organizarse de esta manera ha llegado después de mucha reflexión y experiencias difíciles. No obstante, todas las partes se sienten escuchadas, no hay un autoritarismo como se conoce en la escuela tradicional. Las familias participan a través de las formas instauradas para ellas y siempre pueden expresar lo que sienten.

El alumnado de primaria y secundaria tanto en Alavida como en MAS toma decisiones relacionadas con el día a día mediante la asamblea, pero hay aspectos sobre los que no puede deliberar pues se entiende que no debe ser el responsable. Es decir, pueden participar en aquello que pueden gestionar y que es adecuado a su etapa evolutiva y madurez. “Para qué preguntar cosas que no pueden o no saben decidir, no puedes hacerles partícipes de cosas de las que no son responsables. Pueden elegir si se ponen el pantalón rojo o verde, pero no el alojamiento para las vacaciones” (Acompañante de Alavida). Como el alumnado puede llevar temas a la asamblea, ha ocurrido que ha intentado decidir sobre aspectos que para los acompañantes no eran de su potestad y se les ha parado.

*Nosotros no creemos en la democracia en el sentido de las votaciones. Porque el que argumente mejor o tenga más votos no siempre tiene la razón. Para la sociedad es lo que tenemos y con el desarrollo humano que tenemos no podemos aspirar a mucho más. En Alavida funcionamos por consenso, aunque sabemos que también se puede manipular* (Acompañante de Alavida).

Alavida ha conseguido, tras años de trabajo, un sistema asambleario muy eficaz, constructivo y deliberativo, algo que en MAS todavía están luchando por conseguir. La limitación en la toma de decisiones del alumnado en MAS y Alavida, no la encontramos en El Dragón. En esta escuela, por ejemplo, una niña propuso en la asamblea (*Parliament*) la expulsión de la directora y de un acompañante por incumplir una norma. El Dragón se reconoce como escuela democrática y de ahí emana esta forma de participación horizontal. El *Parliament* es el órgano principal y acude todo el alumnado desde los más mayores de infantil hasta los de secundaria. A diferencia de MAS y Alavida, no es obligatoria la asistencia, es siempre una persona un voto sobre cualquier tema y está más abierta a la deliberación de cualquier aspecto mientras no vaya en contra de los derechos humanos o los principios fundacionales de la escuela.

Es significativo que desde el punto de vista de la participación del alumnado hay diferencias entre aquel que viene de escuelas alternativas que participa con transparencia y sin buscar manipular y el alumnado que procede de escuelas tradicionales que buscan cómo conseguir sus objetivos estratégicamente sirviéndose muchas veces de la manipulación o de otras herramientas. Se percibe como la inocencia frente a la picardía, la convivencia y la confianza frente a la supervivencia y la desconfianza que reina en la escuela tradicional.

Las características encontradas en estas escuelas y que la permiten ser participativa son:

- El alumnado desde infantil es respetado y se fomenta su autonomía, participación y responsabilidad, tanto en sus propias decisiones como en el funcionamiento del centro educativo a un nivel más global.
- Aunque las familias no toman decisiones en el día a día de la escuela y el alumnado está limitado en algunas decisiones en escuelas como MAS o Alavida,

en general podemos decir, desde la perspectiva de la comunidad educativa que su funcionamiento y organización es participativa. Y lo es aún más si se compara con la escuela tradicional y su autoritarismo.

- Aunque no hay grupos excluidos a los que deban poner especial atención en su participación, sí buscan que el alumnado con diferente idioma o necesidades educativas especiales pueda participar como uno más.
- En El Dragón existe un órgano de participación democrático y horizontal para el equipo docente, no docente y el alumnado. En MAS y Alavida las asambleas en primaria permite la participación y la toma de decisiones sobre aspectos que afectan al día a día. Además, en las tres escuelas el alumnado con el acompañamiento del profesional toma las decisiones sobre su aprendizaje (organización, contenidos a abordar, estrategias didácticas...).
- Se distribuyen responsabilidades y liderazgos a través de la entrega de roles que van rotando en la asamblea y en general en las tareas que hay que realizar en los centros (limpieza, cuidado de zonas, responsables de tareas...).
- En El Dragón la apertura al entorno es total. Acuden multitud de profesionales o entidades y a su vez el alumnado visita muchas empresas e instituciones.

Los resultados del trabajo que realizan estas escuelas sobre la segunda fase descrita por Bree Picower (2012) y basada en el Respeto, muestran cómo es posible un abordaje pleno de la convivencia y la participación. El resultado es un tratamiento implícito, explícito y transversal, consiguiendo un alumnado respetuoso y capaz de participar y solucionar conflictos. En la tabla 3 recogemos los resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Respeto por el medio y por el resto de personas y especies.

Tabla 3. Resultados de las contribuciones de la escuela alternativa al trabajo del Respeto por el medio y por el resto de personas y especies

FASE	ABORDA	HERRAMIENTA UTILIZADAS
Respeto por el medio y por el resto de personas y especies	El respeto a la naturaleza	Salidas semanales a la naturaleza Respeto a los animales y plantas Reciclaje y reducción de consumo
	El respeto por el derecho a aprender lo que uno desea aprender	Partir del interés del alumnado Cada alumnado realiza el seguimiento de su aprendizaje Acompañamiento individual Diferentes ritmos
		Convivencia Uso de límites y normas Comunicación no violenta y respetuosa Resolución de conflictos y organismos para ello.
	El respeto a los demás	Amor incondicional Participación Decisión en el propio proceso de aprendizaje Asambleas y Parlamentos Democracia deliberativa (no radical)

Fuente: Elaboración propia.



## 4. Discusión

Es probable que, como afirma Brunner (2001), estemos frente a una nueva revolución educacional: las transformaciones del entorno son de tal magnitud que hacen prever una transformación de alcance similar a las que originaron la escolarización, la organización estatal de la educación y la masificación de la enseñanza (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007). Las líneas de discusión que se pueden abrir a partir de este artículo son muy enriquecedoras debido al momento de cambio educativo en el que nos encontramos y al gran número de escuelas alternativas que se están creando en estos últimos años. Tenemos varias líneas de discusión para abordar alrededor de esta investigación:

- La transferencia de los resultados a la escuela convencional y la contribución de la escuela alternativa a la consecución de un mundo más justo.
- El aporte a la Justicia desde el autoconcepto, la autoestima y el respeto y sus diferencias con el planteamiento de Bree Picower (2012).

En referencia a la primera línea de discusión es importante señalar que estas escuelas al ser privadas y caras (no hay otra forma de crearse y mantenerse) son exclusivas y excluyen. Esto hace que una de sus carencias sea la homogeneidad de su alumnado. “Quizá me preocupa el tema de la diversidad. Es muy homogéneo el origen de todo. La dificultad y precariedad no está presente. Estas cosas facilitan todas las relaciones” (Acompañante de MAS). Además, si las familias que tienen un concepto de educación más justa llevan a sus hijos a estas escuelas, dejan de estar en la convencional donde tanto aportan al resto de alumnado y a la consecución de un cambio en el sistema educativo.

Sin embargo, a su vez estas escuelas son inclusivas, pues son capaces de conseguir que el alumnado que está excluido y destinado al fracaso en escuelas tradicionales, consiga ser un alumno más, motivado y con todo un futuro por delante. Además, permite ser un modelo para demostrar que otra escuela es posible e inspirar a la escuela convencional y a cientos de profesionales que trabajan en ella con la esperanza de cambiarlo.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las escuelas alternativas, como hemos visto, no son iguales entre sí, ni en su organización, objetivos, perspectiva ni modelo. Por ello tenemos que ser cautos a la hora de hablar de ellas de manera genérica.

Podemos decir, tras los resultados obtenidos, que estas escuelas trabajan mejor la Justicia que la escuela tradicional, pero por su modelo (privado y exclusivo) y tamaño, no podemos decir que contribuyan directamente a un cambio social. Sin embargo, sí es posible transferir este modelo a la escuela convencional, aunque sabemos que además de algunas modificaciones sería necesario (y no fácil) un cambio de mirada muy fuerte en el profesorado y en las familias.

Las escuelas descritas, según la clasificación de Boyle-Baise (2003), forman personas responsables y respetuosas (Alumnado Responsable Personalmente) que participan en la sociedad (Alumnado Participativo) con nociones de Justicia Social y Ambiental (Alumnado Orientado a la Justicia). Su reto, es cómo abordar la educación secundaria para que las nociones de Justicia Social y Ambiental aumenten. Los resultados recogen que estas escuelas son un ejemplo en lo que tiene que ver con Autoestima, autoconcepto y respeto, pero queda mucho trabajo en las siguientes fases: Abordar contenidos sobre las injusticias y los movimientos sociales y ambientales, despertar la conciencia y pasar a la acción. Estas fases son trabajadas en escuelas libertarias o escuelas con una tradición

progresista o comunitaria donde trabajan metodologías de aprendizaje servicio, actividades de apoyo a la comunidad y acción para luchar contra la opresión y las injusticias, actuando en muchos casos como centros sociales. Quizá el ejemplo de una escuela justa debería ser la fusión de estas escuelas más libertarias y en lucha contra las injusticias, con las escuelas libres, respetuosas, activas y democráticas que hemos investigado.

En referencia a la segunda línea de discusión es importante señalar como el trabajo realizado por estas escuelas alternativas sobre el autoconcepto, la autoestima y el respeto es diferente al planteamiento de Bree Picower (2012) y de Murillo y Hernández-Castilla (2014). Los resultados que aportan estas escuelas son un trabajo de fondo que se realiza en todo momento como línea de centro, mientras que estos autores en sus artículos proponen una visión que da lugar a actividades con un carácter más social, pero puntuales y por tanto difíciles de conseguir que se ejecuten de manera transversal.

Bajo nuestro punto de vista no necesitamos escuelas que hagan actividades y acciones que contribuyan a que la escuela sea más justa. Necesitamos de manera urgente escuelas justas en su plenitud y de manera profunda. Para ello es necesario trabajar como lo hacen las tres escuelas investigadas donde lo urgente no se impone a lo importante y por tanto cualquier contenido o herramienta imprescindible tradicionalmente o cumplimiento de programaciones o currículos oficiales, no está por delante de sus objetivos o perspectiva. Para conseguirlo en la escuela convencional quizá tendremos que priorizar en trabajar con el profesorado y las familias para que aumente su conciencia sobre la importancia del cambio educativo hacia una mayor Justicia Social y Ambiental.

El progreso de estas escuelas debe ser investigado, pues corren el peligro de separarse de los motivos de su nacimiento (la lucha por no matricular a sus hijos en escuelas injustas) y encontrarse dentro de la moda de la innovación educativa que mercantiliza la educación y tiene una visión neoliberal.

## Referencias

- Agyeman, J. (2005). *Sustainable communities and the challenge of environmental justice*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Agyeman, J. y Evans, B. (2004). 'Just sustainability': The emerging discourse of environmental justice in Britain?. *The Geographical Journal*, 170(2), 155-164. <https://doi.org/10.1111/j.0016-7398.2004.00117.x>
- Agyeman, J., Bullard, R. D. y Evans, B. (2003). *Just sustainabilities: development in an unequal world*. Boston, MA: MIT press.
- Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. Washington, DC: Urban Institute.
- Arriaga Legarda, A. y Pardo Buendía, M. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuestión. *Revista Internacional De Sociología*, 69(3), 627-648. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.210>
- Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Club Universitario.
- Boyle-Baise, M. (2003). Doing democracy in social studies methods. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 50-70. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473215>

- Brainard, J. S., Jones, A. P., Bateman, I. J., Lovett, A. A. y Fallon, P. J. (2002). Modelling environmental equity: Access to air quality in Birmingham, England. *Environment and Planning A*, 34(4), 695-716. <https://doi.org/10.1068/a34184>
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 26-29.
- Brunner, J. J. (2001). Preguntas desde el Siglo XXI. *Perspectivas*, 4(2), 203-21.
- Bullard, R. D. (2005). *The quest for environmental justice: Human rights and the politics of pollution*. San Francisco, CA: Sierra Club Books.
- Carneros, S., Fuentes-Julian, S., Ruiz, L., Quilez, M., Tomé, M., González, S., ... Castrillo, R. (2015). *Renovación educativa: Propuesta urgente, real y práctica*. Madrid: Red Internacional de Educación (RIE).
- Carnie, F. (2003). *Alternative approaches to education: A guide for parents and teachers*. Londres: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203278000>
- Comisión Europea. (2008). *Child Poverty and Well-being in the EU: Current Status and Way Forward*. Luxemburgo: Comisión Europea, Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades.
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Delval, J. (1990). Observaciones acerca de los objetivos de la educación. *Revista de Educación*, 292, 157-190.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 9-48. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602007000200004>
- Dobson, A. (1998). *Justice and the environment conceptions of environmental sustainability and theories of distributive justice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198294956.001.0001>
- Dobson, A. (1999). *Fairness and futurity essays on environmental sustainability and social justice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198294891.001.0001>
- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Erickson, F. y Shultz (1981). When is a context? Some issues and method in the analysis of social competence. En J. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 147-160). Norwood, NJ: Ablex.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Freinet, C. (1944/1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1969/1999). *Técnicas Freinet en la escuela moderna*. Ciudad de México: Siglo.
- García-Vera, N. O. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de Lenguaje. *Enunciación*, 13, 79-94.
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Grass, R. (1995). Environmental education and environmental justice: A three circles perspective. *Pathways to Outdoor Communication*, 5(1), 9-13.
- Greenberg, D. y Sadofsky, M. (1992). *Legacy of trust: Life after the Sudbury Valley School experience*. Framingham, MA: The Sudbury Valley School.

- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante: Marién Fuentes & Javier Herrero.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- González Pecotche, C. B. (2009). *Curso de iniciación logosófica: Estudio y práctica de los conocimientos que lo informan*. Buenos Aires: Fundación Logosófica (Obra original publicada en 1963).
- González Pecotche, C. B. (2014). *Introducción al conocimiento logosófico*. Buenos Aires: Fundación Logosófica (Obra original publicada en 1951).
- Gvirtz, S., Grinberg, S. M. y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Heiman, M. K. (1996). Race, waste, and class: New perspectives on environmental justice. *Antipode*, 28(2), 111-121. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.1996.tb00517.x>
- Haughton, G. (1999). Environmental justice and the sustainable city. *Journal of Planning Education and Research*, 18(3), 233-243. <https://doi.org/10.1177/0739456X9901800305>
- Honneth, A. (1997). *La Lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo: mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Herrero Cadarso, J. (2004). Ojo de agua: educación para el respeto. *Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 34, 37-41.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Legarda, A. A. y Buendía, M. P. (2011). Justicia ambiental. El estado de la cuestión. *Revista Internacional De Sociología*, 69(3), 627-648. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.210>
- Louv, R. (2005). *The last child in the Woods*. Londres: Algonquin Books.
- Macintyre, A. C. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martín, E., Santiago, K., Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPPV*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(4), 17-20.
- Martín Luengo, J. (1999). *Paideia, escuela libre. Enseñanza autogestionaria*. Badajoz: Paideia.
- Metz, M. H. (2000). Sociology and qualitative methodologies in educational research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 60-74
- Miller, D. (2003). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Montessori, M. (1939). *Manuel práctico del método*. Barcelona: Araluce (Obra original publicada en 1915).
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica*. Madrid: Biblioteca Nueva (Obra original publicada en 1909)

- Moore, J. (1976). Hume's theory of justice and property. *Political Studies*, 24(2), 103-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1976.tb00097.x>
- Mosterín, J. y Riechmann, J. (1995). *Animales y ciudadanos. Indagación sobre el lugar de los animales en la moral y en el derecho de las sociedades industrializadas*. Madrid: Talasa.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Neill, A. S. (2009). *Hijos en libertad*. Barcelona: Gedisa.
- Neill, A. S. (2004). *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Madrid: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la Justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Paidós.
- OCDE. (2007). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- Petersen, P. (1934). *Pedagogía*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Petersen, P. (1929). *El plan Jena de una escuela primaria general libre*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Nueva York, NY: Routledge.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. A. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raywid, M. A. (1988). Alternative Schools: What makes them alternative? *Education Digest*, 54(3), 11-12.
- Reich, R. B. (1993). *El trabajo de las naciones: hacia el capitalismo del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Madrid: Paidós ibérica.
- Sandel, M. J. (1982). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen a la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.
- Steiner, R. (1907/1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1924/2012). *Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares. Fundamentos para una ampliación del arte de educar*. Madrid: Rudolf Steiner.

- Taylor, C. (2003). Cross-purposes: the liberal-communitarian debate. En D. Matravers y J. E. Pike (Eds.), *Debates in contemporary political philosophy: An anthology* (pp. 195-212). Nueva York, NY: Routledge.
- UNESCO. (2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Llegar a los marginados*. París: Oxford University Press.
- Walzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Wild, R. (1999). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites, amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195392388.001.0001>

## Breve CV de los autores

### Sergio Carneros

Doctorando en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Diplomado en Magisterio de Educación Física (obteniendo el Premio Extraordinario) y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Alcalá de Henares (UAH). Máster Oficial en Neurocontrol Motor por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y Postgrado de Experto en Atención Temprana por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros y miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Funda y preside la Red Internacional de Educación (RIE). Ha trabajado en centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Especial en España y coordina proyectos educativos con gobiernos, escuelas y universidades en países como El Salvador, Panamá, Filipinas, Bolivia o Ecuador. Realiza decenas de formaciones y ponencias anuales y cuenta con diversas publicaciones de libros. ORCID ID: 0000-0003-0275-735X. Email: [sergio.carneros@hotmail.com](mailto:sergio.carneros@hotmail.com)

### F. Javier Murillo

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del grupo de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" y Secretario Académico del Instituto de Derechos Humanos, Democracia, y Cultura de Paz (DEMOSPAZ) de la UAM. Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación y de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Página web de docencia: <http://uam.es/javier.murillo>. ORCID ID: 0000-0002-8003-4133. Email: [javier.murillo@uam.es](mailto:javier.murillo@uam.es)