



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

ESCUELAS QUE ROMPEN MOLDES: UN ESTUDIO SOBRE LAS EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTOR/A: IRENE LÓPEZ HUERGO

TUTOR/A: TATIANE DE FREITAS ERMEL

Palencia, a 19 de junio de 2025



Agradecimientos:

A todas las escuelas que me contaron su historia y compartieron su forma de entender la educación, gracias por recordarme que otra escuela es posible.

A Tatiane, por confiar en mí e impulsarme a hacer lo que me gusta.

A mi profe de prácticas Eva, por ser mi inspiración.

A mi madre y a mi padre, por dar siempre sin recibir, por hacerme ser quien soy.

A Miguel, a Pablo y a Eva por acompañarme.

Gracias.

RESUMEN

Este estudio analiza tres enfoques de educación alternativa en España: escuela democrática, cooperativa y comunidad de aprendizaje. Conceptualmente, se centra en pensadores que defienden el proceso educativo basados en los principios de libertad, democracia y participación, cooperación y autonomía. Mediante un método cualitativo basado en entrevistas y análisis documental, se examinan sus principios pedagógicos, estructuras organizativas y su adecuación al marco normativo vigente (LOMLOE) a partir de experiencias de Cataluña, de la Comunidad de Madrid y de la Comunidad Valenciana. La investigación identifica como elementos comunes la centralidad del alumnado, el respeto a los ritmos individuales, la participación activa y la horizontalidad en la toma de decisiones. También se evidencian tensiones con el sistema educativo convencional, como la presión curricular, la jerarquización institucional y las dificultades para integrarse en la escuela pública. Pese a estos desafíos, las instituciones analizadas presentan modelos pedagógicos alineados con una educación más inclusiva, justa y transformadora. Este análisis invita a reflexionar sobre alternativas educativas centradas en el diálogo, la autonomía y el compromiso social.

PALABRAS CLAVE

Educación primaria, Educación alternativa, escuela democrática, escuela cooperativa, comunidad de aprendizaje.

ABSTRACT

This study analyses three alternative education approaches in Spain: democratic schools, cooperative schools, and learning communities. Conceptually, it draws on educational theorists who advocate for learning processes grounded in the principles of freedom, democracy and participation, cooperation, and autonomy. Using a qualitative methodology based on interviews and document analysis, the research examines their pedagogical principles, organizational structures, and alignment with the current legal framework (LOMLOE), focusing on experiences from Catalonia, the Community of Madrid, and the Valencian Community. The findings identify common elements such as student-centered learning, respect for individual learning rhythms, active participation, and horizontal decision-making processes. The study also reveals tensions with the conventional education system, including curricular pressure, institutional hierarchies,

and challenges integrating into the public school system. Despite these obstacles, the institutions analyzed demonstrate pedagogical models aligned with a more inclusive, equitable, and transformative education. This analysis invites reflection on educational alternatives rooted in dialogue, autonomy, and social commitment.

KEY WORDS

Elementary education, alternative education, democratic school, cooperative school, learning community,

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
OBJETIVOS	9
JUSTIFICACIÓN	10
MARCO TEÓRICO	12
Escuela democrática	13
Escuela cooperativa.....	17
Los principios cooperativos aplicados a la educación:	20
La comunidad de aprendizaje:	22
DISEÑO METODOLÓGICO	28
Enfoque metodológico	28
Tipo de estudio	29
Contexto y participantes	30
Técnicas de recogida de información	32
Instrumentos.....	34
Procedimiento	35
Técnicas de análisis de la información	36
Consideraciones éticas.....	37
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	39
Principios pedagógicos y metodológicos	39
Aprendizaje autodirigido y significativo:	40
Respeto por la individualidad y los ritmos de desarrollo:	41
Metodologías vivenciales y activas:	42
Evaluación formativa y autoconocimiento	42
Organización y funcionamiento interno	42
Participación del alumnado y aprendizaje autónomo	44
Relación con las familias y la comunidad	45
Aproximación al marco normativo y la LOMLOE	46
Fortalezas y desafíos de los modelos educativos	48
CONCLUSIONES.....	51
BIBLIOGRAFIA.....	54

ANEXOS:	60
Anexo I: Consentimiento y trato de la información recopilada de las escuelas	60
Anexo II: guion de las entrevistas	61
Anexo III: Transcripción de las entrevistas.....	62

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una sociedad cada vez más complicada, diversa y en constante cambio, lo que requiere una reflexión seria sobre el papel de la educación y los modelos escolares tradicionales. Durante muchos años, las escuelas han estado centradas en la transmisión de conocimientos estandarizados, en seguir un currículo establecido y en una estructura de poder donde los maestros son los que mandan y los alumnos solo obedecen. Sin embargo, las demandas actuales exigen un tipo de educación que promueva la independencia, la participación activa, el pensamiento crítico y la responsabilidad social de los alumnos. En este contexto, es esencial buscar métodos de enseñanza que ofrezcan respuestas más inclusivas, humanas y democráticas.

Este Trabajo de Fin de Grado surge de esta inquietud: ¿cómo se transformarían las escuelas si, en lugar de imponer el aprendizaje, se construyeran de forma colectiva? ¿Qué sucede en aquellos establecimientos que sitúan al alumno como protagonista del proceso educativo, respetan sus ritmos, alientan su participación y desarrollan modelos de aprendizaje activo y colaborativo? Para abordar estas cuestiones, este trabajo se centra en el análisis de tres enfoques educativos alternativos que están presentes en la actualidad en España: las escuelas democráticas, las escuelas cooperativas y las comunidades de aprendizaje.

Estos modelos educativos, inspirados en pensadores como Paulo Freire, John Dewey, Lev Vygotsky, Alexander S. Neill, Célestin Freinet y Jerome Bruner, sugieren una ruptura con la visión bancaria, jerárquica y uniforme de la educación. En contraste, abogan por el respeto a los ritmos individuales, el aprendizaje autónomo, el diálogo como herramienta pedagógica, la cooperación como fundamento de la estructura escolar y la participación activa de toda la comunidad educativa.

La elección de estos tres modelos no es aleatoria. Cada uno simboliza una forma distinta, pero que se complementa, de entender la escuela: la escuela democrática promueve la mayor autonomía para que los estudiantes elijan acerca de su propia educación; la cooperativa se basa en una organización horizontal donde el aprendizaje se construye en conjunto; y la comunidad de aprendizaje fomenta el cambio social desde dentro del sistema educativo público mediante un intercambio justo.

El presente estudio se desarrolla a partir de una metodología cualitativa, mediante el análisis de entrevistas a diversas instituciones educativas situadas en distintas regiones de

España, así como el estudio de documentos institucionales. La meta es comprender detalladamente cómo operan estos modelos, qué principios los rigen, qué tensiones enfrentan respecto al sistema normativo vigente (particularmente con la LOMLOE) y qué contribuciones pueden ofrecer para reconsiderar la educación desde una óptica más humana y democrática.

OBJETIVOS

Este trabajo, resultado del estudio crítico de las escuelas cooperativas, escuelas democráticas y la comunidad de aprendizaje en España, tiene como objetivo principal analizar el modelo educativo de las distintas pedagogías mencionadas evaluando sus principios, metodologías y viabilidad dentro del actual marco normativo de la LOMLOE, con el fin de valorar el aprendizaje autónomo, la equidad educativa y la participación del alumnado.

A partir de este objetivo, se derivan otros más específicos, estrechamente relacionados con la investigación y que serán las bases para las futuras conclusiones de ésta, que son los siguientes:

- Examinar los principios metodológicos y pedagógicos de las escuelas cooperativas, democráticas y comunidades de aprendizaje.
- Valorar el aprendizaje autónomo, el respeto a los ritmos de aprendizaje individuales y la participación activa.
- Seleccionar casos en España para entender sus principios, valores y funcionamiento.
- Analizar la factibilidad de estas experiencias con la LOMLOE, valorando en qué grado se ajustan a los principios de equidad, personalización del aprendizaje e inclusión.
- Reflexionar sobre estos modelos dentro del sistema educativo español en la actualidad, teniendo en cuenta las influencias, las barreras legales y las posibles formas de integración en la educación pública.

JUSTIFICACIÓN

La fundamentación de este trabajo se sustenta en motivos personales, pedagógicos, sociales y normativos. Como futura docente en Educación Primaria, reconozco la obligación de investigar métodos de enseñanza que se ajusten a las necesidades particulares de los estudiantes y la sociedad. La experiencia que he obtenido en mis prácticas, tanto en Italia como en España, la colaboración con diferentes escuelas y el estudio de modelos pedagógicos me han despertado el interés por entender cómo operan las instituciones que centran su atención en el alumno y la comunidad en el proceso de aprendizaje.

Desde un enfoque pedagógico, este análisis se considera fundamental ante la creciente demanda de una innovación educativa que vaya más allá de la mera aplicación de nuevas metodologías o tecnologías, y promoviendo un cambio en las interacciones, principios y la estructura institucional. Las opciones alternativas educativas investigadas no solo utilizan métodos activos, sino que también reconsideran el papel del educador, las relaciones familiares, la evaluación y el aspecto social de la educación.

En el contexto social, la educación continua siendo fundamental para garantizar la equidad, la inclusión y la justicia social. Acostumbrados a un sistema educativo en el que la implicación de los estudiantes es reducida, resulta esencial identificar experiencias que fomenten la cooperación, la diversidad y la mejora del entorno. Estos tres enfoques del estudio proporcionan ejemplos concretos de cómo crear entornos educativos más inclusivos y comunicativos.

Desde una perspectiva académica, este trabajo de fin de grado se inscribe en los debates contemporáneos sobre innovación educativa, educación alternativa y desarrollo integral del alumnado. Además, se alinea con los principios establecidos por la LOMLOE. Es imprescindible investigar qué instituciones aplican estos principios, las barreras que enfrentan y los aprendizajes que pueden ofrecer al sistema.

Desde una mirada científica, esta investigación propone una metodología cualitativa mediante estudios de caso y entrevistas a los equipos de dirección. Lo que permite una comprensión profunda de las experiencias de estas instituciones, visibilizando sus logros y desafíos. A pesar de la limitada cantidad de centros analizados, su diversidad en

términos territoriales, estructurales y organizativos posibilita la extracción de valiosas reflexiones.

Este estudio también responde a una necesidad formativa: entender cómo llevar a cabo una educación auténticamente inclusiva y participativa. Su meta es ofrecer herramientas para el análisis crítico, formular preguntas sobre el sistema educativo y enriquecer el debate acerca de una escuela que se ajuste a los retos del siglo XXI.

Finalmente, este trabajo aborda un aspecto ético. Está orientado hacia una enseñanza que valore la diversidad, la justicia social y la cooperación en el aprendizaje. En un contexto global complejo ante desafíos sociales y medioambientales, este estudio pretende aportar modestamente a la visualización y construcción de instituciones educativas donde los estudiantes sean reconocidos, respaldados y valorados en todos sus aspectos.

MARCO TEÓRICO

Puede que nos hayamos centrado mucho hasta ahora en lo que la educación se refiere a la transmisión de conocimientos, pero, estamos olvidando el proceso del desarrollo del resto de competencias, de cultivar personas críticas, capaces de tomar decisiones de forma autónoma y comprometidas con su entorno.

Existen muchas alternativas que tratan de fomentar estas destrezas tan importantes para la vida de cualquier ser humano, pero, en este trabajo, nos centraremos en tres enfoques educativos que tratan de llegar al fin completo de la educación "La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo." (Freire, 1970, p.36). Los enfoques que trataremos en este trabajo serán: la **escuela democrática**, la **escuela cooperativa** y la **comunidad de aprendizaje**, pues, ofrecen alternativas para el desarrollo integral del niño en Educación Primaria.

El desarrollo de modelos educativos alternativos se ha visto influenciado por varias corrientes filosóficas y pedagógicas que a continuación destacaremos, como Paulo Freire, Alexandre S. Neill, Lev Vygotsky y John Dewey entre otros posteriormente mencionados. El presente marco teórico realizará un recorrido por los aspectos más relevantes de los pilares que sustentan estas pedagogías, con el fin de comprender mejor su intencionalidad y su relación con el desarrollo humano. Según Lev Vygotsky (1896-1943), (Baquero, 1996, p.105):

La educación, por su parte, puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta.

El análisis de las escuelas alternativas requiere una base clara para comprender los principios pedagógicos que las sustentan. Para ello, antes, debemos saber a qué nos referimos cuando hablamos de este tipo de institución, pues "la escuela es el agente principal para la reproducción de la estructura social" (Illich, 1971, p.30). Según Iván Illich (1926-2002), la educación debe ser libre, con acceso al conocimiento para todo aquel que lo desee y que el aprendizaje surja de forma natural y espontánea en los contextos más cotidianos, siendo cada estudiante dueño de su propio aprendizaje sin un currículo que lo moldee o una institución que lo limite.

El objetivo de estos modelos educativos alternativos no es otro que trascender la mera transmisión de conocimientos, promoviendo el desarrollo integral del alumnado, poniendo al estudiante en el centro del proceso educativo, fomentando su autonomía, participación educativa y compromiso con la sociedad para enriquecer las prácticas pedagógicas y contribuir al desarrollo integral. En la educación primaria, guiándonos por las competencias clave establecidas en la actual Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de España aprobada en diciembre de 2020, trataremos de abordar las características, posibilidades y limitaciones a partir de principios y aportaciones de estos tres modelos en dialogo con pensadores citamos previamente.

Escuela democrática

La escuela democrática surgió al cuestionarse el modelo educativo tradicional, fue desarrollado por numerosos pedagogos y pensadores entre los cuales destacamos **Alexander Sutherland Neill**, conocido por fundar una de las primeras escuelas democráticas de la historia en 1921 en Leiston, Inglaterra, denominada **Summerhill**. Según Neill (1960, p.103), este sería “un lugar donde los niños son libres para decidir cómo y qué aprender, sin imposiciones autoritarias, en un ambiente donde la participación y la autogestión son principios fundamentales”. En ella, los votos de los alumnos tenían el mismo peso que el de los profesores y que el equipo directivo, tomando así cada decisión entre todos. Además, sus estudiantes, tenían un poder de decisión completo, pues, la asistencia a clase no era obligatoria, por lo que tenían la autonomía para poder decidir el camino que tomaba su proceso de aprendizaje, la especialización en alguna materia concreta y el nivel de profundización en ella.

En Summerhill, las clases son optativas, los alumnos pueden asistir o no, según su deseo. La vida de la escuela está organizada democráticamente, y los niños participan en la toma de decisiones que afectan a la comunidad." (Neill, 1960, p. 22). Así mismo, no se le daba tanta importancia a la memorización de conceptos académicos, sino que, también a saber llevar la responsabilidad que el sistema democrático suponía para ellos y cuidar su salud mental, pues, podían tener consultas privadas con el propio Neill que les ayudaba a comprenderse mejor a ellos mismos y a respetar todos sus procesos. La ausencia de castigos provocaba la cooperación entre compañeros y la igualdad entre el resto de los miembros de la escuela. Este sistema educativo fomentaba la creatividad y la autonomía,

y nos sigue resultando asombroso, y considerado demasiado innovador para muchos educadores, familias y sociedad de forma general.

John Dewey es otro de los autores clave para la teoría de la escuela democrática. En su obra *Democracia y Educación* (1916) plantea la educación como un proceso social que debe ser participativo y estar basado en la experiencia. Para él:

“Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente “y ” La institución escolar constituye una forma de vida en comunidad, un microcosmos cultural y político, y el proceso educativo [...] se expresa precisamente en una doble dimensión individual y social.” (Dewey, 1916, p. 82).

Para ello, los alumnos en la escuela no son receptores pasivos de conocimientos, sino que forman parte de su propio proceso educativo fomentando su autonomía y responsabilidad, creando una visión crítica de los problemas de la sociedad y tienen un papel importante en la escuela, permitiéndoles tomar decisiones para su futuro.

Dewey, aboga por aprendizajes logrados a través de la investigación y la experiencia, pues, lo que trata de lograr es, formar a ciudadanos críticos, comprometidos con la vida democrática y a contribuir con el bienestar de la comunidad. Por ello, piensa que la escuela debe ser un reflejo de la sociedad, reflejando los principios democráticos y preparándolos desde pequeños a vivir en comunidad, dialogando, cooperando y practicando la resolución pacífica de conflictos (1916, p.15). Dewey afirma que "La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida futura." Para él la educación y la democracia han de ir siempre de la mano, pues son el objetivo que hemos de alcanzar, “La democracia como forma de vida, abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones”; y la experiencia, educativa y democrática, tiene 'el mismo fecundo sentido.” (Dewey, 1960, p. 14)

Su enfoque aboga por la igualdad de oportunidades, la inclusión y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el cambio social. Además, Dewey sostiene que la educación no debe limitarse a ser un proceso pasivo, sino que debe ser una experiencia que combine la teoría con la práctica, preparando a los estudiantes para participar activamente en una sociedad democrática. Su enfoque integral de la educación sienta las bases para numerosos modelos de escuelas democráticas contemporáneas, donde la cooperación, la responsabilidad y la participación son fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Como ya hemos visto antes, la escuela democrática pone en el centro del proceso educativo al alumnado, **respetando los ritmos individuales y la toma de decisiones**. Este modelo alternativo presenta múltiples beneficios entre los que destacan la autonomía y el compromiso del alumno, pero, también debemos de ser conscientes que la implementación de este enfoque en sistemas educativos normativos acarrea múltiples desafíos.

Uno de los beneficios que más se persigue con este enfoque y que hemos mencionado antes, es el **fomento de la autonomía** ya que eso provoca que nazca del alumno el interés por aprender y por participar en este proceso, haciéndolo más efectivo, así lo dice Deci y Ryan (1985, p.245), sobre la motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano: "Cuando las personas emprenden actividades por razones autónomas, experimentan un mayor interés, emoción y confianza, lo que a su vez se manifiesta como un mayor rendimiento, persistencia y creatividad".

Además, dándoles ese poder de decisión, dejamos que cada niño crezca cultivando esas facetas que le hace ser él mismo, haciéndoles más libres. Es lo que afirmaba Neill (1960, p. 241) " Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No le enseñéis. No le sermoneéis. No lo elevéis. No lo obliguéis a hacer nada.". Esto conlleva a otro de los beneficios más importantes, el amor por el aprendizaje, pues cuando los alumnos tienen voz y voto en su educación, su motivación intrínseca aumenta provocando que su interés radique en el placer de aprender y no se mueva en busca de un refuerzo positivo externo o por miedo a un castigo. Tal como nos indaga Toro (2005, p.40):

¿Puede haber más alegría para un maestro que sentir que su alumnado está sintiendo, contactando con lo mejor de sí mismo, con su paz, con su ternura...? ¿Puede haber más motivo de agradecimiento que tener la posibilidad y la oportunidad de propiciar, posibilitar y acompañar una experiencia así?

Otros de los beneficios de la escuela democrática es el desarrollo del pensamiento crítico y libertad. Según Freire (1970, p.79) "la educación auténtica, que no se realiza como práctica de la libertad, sino como práctica de la dominación, niega a los educandos el derecho de decir su palabra, de pensar su propio mundo, de actuar sobre él".

El autor defiende los principios de una escuela horizontal en la que nadie es más que nadie, sino que todos forman parte del proceso de aprendizaje, creando ciudadanos participativos que emplean el diálogo como instrumento de transformación social.

Si bien es cierto que esta metodología aporta múltiples beneficios, su implementación en los sistemas educativos actuales enfrenta diversos obstáculos que limitan su consolidación. Entre ellos destaca la resistencia al cambio de los sistemas educativos tradicionales, ya que suelen estar fuertemente jerarquizados. En este sentido, las instituciones educativas sancionan diferencias como si fueran puramente escolares, colaborando, al mismo tiempo, a “reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural”. (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 55). Los procesos de innovación suponen, en la mayoría de los casos, un cambio en la visión del mundo, lo que supone mucho tiempo y recursos, lo que puede provocar resistencia por parte de ciertos miembros de la comunidad educativa.

Para llevar a cabo la implementación de los principios de la escuela democrática en el sistema educativo muchos cambios substanciales serían necesarios, como la formación de docentes, para que aprendan recursos y dinámicas que siguen con esta metodología. Tratando de evitar la recaída en un sistema autoritario los educadores, los estudiantes y la comunidad educativa deben estar preparados para asumir este rol, que supone un cambio substancial en la organización del centro, las relaciones humanas y su manera de trabajar.

Como hemos mencionado antes, todos los cambios conllevan tiempo, de lo cual carecemos en la sociedad de hoy en día, pues, al darles a los estudiantes la oportunidad de decidir sobre aspectos importantes de su aprendizaje, quizás, no se cumplan con los estándares curriculares establecidos por las autoridades educativas. Tal como nos comenta Biesta (2010) en su obra *La buena educación en la era de las mediciones*:

“La educación democrática, que permite la participación activa del estudiante en su aprendizaje, se enfrenta al reto de satisfacer las expectativas y normas del sistema educativo establecido, lo que a menudo entra en conflicto con los principios de autonomía y participación.” (Biesta, 2010, p. 31).

Reconocida las dificultades que supone la ruptura con el sistema tradicional, es importante poner en relieve la necesidad de un cambio gradual hacia propuestas y experiencias educativas más democráticas y participativas. Paulo Freire, quien señalaba la participación activa como esencial, reconocía también que no todos los estudiantes se llegaran a sentir cómodos con ella si no contaban con una preparación previa para ello. Alexander. S, Neill, en Summerhill, tuvo que enfrentarse a numerosas críticas por su

forma de percibir la sociedad, pero seguía defendiendo que la verdadera educación debía permitir la libertad, asumiendo que no todos sus estudiantes logran el éxito.

Escuela cooperativa

La escuela cooperativa se basa en fomentar el aprendizaje a través de la colaboración y el trabajo en equipo basándose en los principios del cooperativismo, promoviendo la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones y en la construcción de su propio conocimiento. Estas ideas van muy de la mano a las de la escuela democrática presentada anteriormente y, por ello, nos vamos a apoyar en gran parte en los pensadores ya mencionados y otros, como el caso del pedagogo francés Celestín Freinet. Según este autor, “El trabajo escolar debe entenderse como una actividad organizada, cooperativa y responsable; como actividad útil al individuo y al grupo; como instrumento de aprendizaje individual y social, teórico y práctico.” (Freinet, 1977, p. 37).

Aunque Paulo Freire no habló explícitamente de la escuela cooperativa, sus pensamientos se alinean muy estrechamente con ella, pues él consideraba que la educación debía ser un proceso liberador e identificaba al sistema educativo tradicional como “bancario”. Según este modelo, los estudiantes eran considerados meros receptores pasivos de información, como si estuvieran vacíos y los poseedores de conocimiento fueran los maestros, realizando un depósito de información para que estos la memorizaran sin cuestionarla ni recapacitar sobre ella.

En la visión 'bancaria' de la educación, el saber es una donación de aquellos que se consideran sabios a los que juzgan ignorantes. El educador es el que educa; los educandos, los que son educados; el educador es el que sabe; los educandos, los que no saben; el educador piensa; los educandos son pensados; el educador habla; los educandos escuchan dócilmente; el educador escoge y prescribe su saber; los educandos lo reciben pasivamente. (Freire, 1970, p. 73).

Este pensador rechaza el método educativo clásico, pues lo considera completamente desigualitario, limitante del pensamiento crítico y autoritario. Su apuesta principal fue por una educación liberadora, haciendo que los alumnos se cuestionen las estructuras sociales y las injusticias liberando a la sociedad de la opresión a la que se encuentran sometidas.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta

pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1970, p.47).

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación. El segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Destruyendo la verticalidad de las relaciones entre maestros y alumnos, favoreciendo el diálogo y permitiendo el aprendizaje conjunto a partir del intercambio de ideas, construyendo de forma conjunta el conocimiento. Por eso, el dialogo fue una de sus bases:

"El diálogo es el encuentro entre los hombres, mediado por el mundo, para pronunciarlo, no es privilegio de algunos, sino derecho de todos los hombres. Por eso, no puede ser un acto de depositar ideas de uno en el otro, ni un acto de consumo, ni tampoco debe ser una simple ayuda a los demás. El diálogo es un acto de creación; constituye una relación horizontal entre sujetos." (Freire, 1970, p. 92).

Tal como se ha citado anteriormente, uno de los pensadores más importantes que enfocaron su propuesta en la escuela cooperativa fue Célestin Freinet, pedagogo francés que apostaba por darle un giro a la escuela tradicional haciendo que los estudiantes participaran en la gestión de la escuela y en su propio proceso de aprendizaje. Sus principios clave, además de la cooperación, son los derechos y las responsabilidades de la comunidad escolar:

La cooperación escolar presupone la colaboración de alumnos y maestros. Los adultos, no deben explotar a los niños. Esto es así porque no debe haber criados, sirvientes, sino colaboradores, en el mismo nivel que forman parte de una misma comunidad. Ambos tienen los mismos derechos, como también las mismas responsabilidades, independientemente de su edad, además, deben formar juntos un verdadero equipo o comunidad escolar (Freinet, 1964, p. 253)

Freinet defendía que la cooperación entre los estudiantes era fundamental para desarrollar el aprendizaje, las habilidades sociales, el trabajo en equipo y la solidaridad, pues debían aprender a trabajar juntos. Para él era muy importante que en su escuela cooperativa se trabajara con proyectos que reflejaban la vida real, fomentando el trabajo en equipo y el aprendizaje significativo. Además, en su escuela el profesor era un facilitador de aprendizaje, cuyo papel era guiar el proceso educativo de sus alumnos quienes eran los reales protagonistas de este proceso. Sobre el trabajo escolar, defendía que "debe entenderse como una actividad organizada, cooperativa y responsable; como actividad

útil al individuo y al grupo; como instrumento de aprendizaje individual y social, teórico y práctico." (Freinet, 1964, p.37).

La enseñanza, según Freinet, no se basa en la transmisión unidireccional de conocimientos, sino en la colaboración y el aprendizaje significativo, en la construcción de una escuela que fomente el trabajo en equipo, la solidaridad, la construcción conjunta de conocimientos de forma mutua y simultánea. De este modo, se permite aprender unos de otros en una horizontalidad de miembros de la comunidad educativa, todos en busca del mismo objetivo, respetando unos a otros y transformando la sociedad.

Por otro lado, las ideas de John Dewey sobre la escuela cooperativa son imprescindibles para comprender la educación alternativa definida al principio de este apartado. Este filósofo se centra en tres principios que resultan clave para la creación de la escuela cooperativa: el aprendizaje activo, la participación y el trabajo en equipo:

La escuela es principalmente una institución social. La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida futura. La escuela debe representar la vida presente - una vida tan real y vital para el niño como la que lleva en su casa, en el barrio o en el patio de juegos. (Dewey, 1916, p.15)

Éste consideraba clave el hecho de que el aprendizaje se produjera en un entorno de colaboración en el que los estudiantes pudieran compartir ideas y aprender unos de otros, pues la cooperación no la veía solo como una herramienta educativa, sino como una social. La finalidad de la educación consistía en 'hacer del individuo un compartidor o socio en la actividad asociada para que sienta el éxito y su fracaso". (Dewey, 1916, p. 14). En su visión educativa Dewey defiende la idea de escuela como un espacio donde los estudiantes aprenden a través del trabajo en equipo y de la interacción con los demás, este proceso debe ser colectivo fomentando la democracia y el trabajo colaborativo.

También Alexander Sutherland Neill, dejó una huella profunda en las propuestas de educación alternativas gracias a su visión basada en la libertad, la democracia y la felicidad. Neill sostenía que la escuela debía adaptarse al niño, no al revés. El autogobierno escolar en Summerhill promovía tanto la autonomía individual como la responsabilidad colectiva, reflejando su confianza en la bondad innata de las personas y su rechazo al autoritarismo y a la dominación de la educación tradicional (Neill, 1993).

Las escuelas cooperativas, que aparecieron en diversos contextos, tienen en común con Summerhill el foco en la participación y la nivelación. Siguiendo a Neill, estas escuelas quieren que alumnos, profesores y a veces familias trabajan juntos en manejar y

hacer el plan de aprendizaje, cambiando una autoridad rígida por una dinámica donde todos toman partes. Como en Summerhill, donde las reglas vienen de lo que todos creen, las cooperativas ayudan a los niños a crear reglas y resolver problemas, creando un sentido de comunidad y pertenencia. Este modo muestra el pensamiento de Neill de que la enseñanza debe poner por delante el crecimiento emocional y social, así como el mental.

La liberación en el aprendizaje es otro lugar de unión. Neill decía que obligar a los menores a leer temas sin atractivo mataba su motivación natural, así, en Summerhill podían decidir si iban a las clases, jugar o mirar alrededor. Las escuelas en grupo, aunque frecuentemente usan planes más ordenados, también dejan al alumno hablar sobre lo que, y cómo aprende, lo cual fomenta un proceso más natural y estimulante. También, ambos modelos ven la enseñanza como vía para formar gente contenta y en balance, no solo exitosas en las notas, retando la obsesión de la escuela común por logros que se cuentan alcanzar.

A nivel de filosofía, Neill quería decirle no a una sociedad que reprime y compite, mostrando Summerhill como un lugar ideal para hacer crecer niños libres y comprensivos. Las escuelas que cooperan tomen esta idea cambiante al poner primero la ayuda y el trabajo juntos sobre lo solo, buscando hacer ciudadanos que piensan y se involucren. Pero difieren en que las cooperativas a menudo se ajustan a normas educativas de fuera, mientras que Summerhill llevaba la libertad a un extremo.

Los principios cooperativos aplicados a la educación:

Muchos de los principios que sigue la escuela cooperativa son los mismos establecidos por la Alianza Cooperativa Internacional, conocida por la sigla ACI. La organización fue fundada en 1895 y desde entonces promueve el cooperativismo a nivel mundial, promoviendo valores como la **democracia**, la **solidaridad**, la **equidad** y las **ayudas mutuas**, sabiendo que estas cooperativas son con consideradas “escuelas de democracia y solidaridad.” (ACI, 1995).

Para el Cooperativismo, la educación es uno de los pilares fundamentales, ya que este sistema no se puede entender sin una formación previa en estos ideales. En esta línea, Robert Owen a principios del siglo XIX concebía la educación como un eslabón necesario

para la transformación de la sociedad, pues decía que el carácter del hombre era moldeado por su entorno y que la educación era el medio más poderoso para mejorar al individuo y a la sociedad. Robert Owen sostiene que la educación debe ser accesible para todas las personas y jugar un papel fundamental en la promoción de la igualdad de oportunidades.

Los principios de la ACI publicados oficialmente en la Declaración sobre la Identidad Cooperativa de la Alianza Cooperativa Internacional, se ven aplicados a la educación cooperativa y adaptados al ámbito cooperativo, algunos de ellos son:

- Adhesión voluntaria y abierta: pues, la educación debe ser abierta y accesible para todos, fomentando un ambiente diverso, la equidad y la cooperación entre los miembros de la escuela.
- Autonomía e independencia: las instituciones de educación cooperativa deben poseer la habilidad para administrar su propio sistema educativo sin estar sometidas a restricciones externas que puedan restringir su técnica de enseñanza. Esto implica que deben poseer la capacidad para estructurar sus métodos de enseñanza, sin depender únicamente de orientaciones gubernamentales o intereses privados que puedan interferir con sus principios de colaboración.
- Cooperación entre cooperativas: estas escuelas, habitualmente trabajan de la mano de otras instituciones para fortalecer el aprendizaje cooperativo y significativo, promoviendo la participación en eventos sociales y tratando de formar ciudadanos comprometidos con el bienestar común.
- Formación continua: para este enfoque pedagógico el aprendizaje no es una simple etapa desarrollada en un tiempo específico, sino que se concibe como un camino de aprendizaje constante que cada estudiante debe alargarlo durante toda su vida, por ello, en la escuela cooperativa no se recibe el conocimiento, sino que se crea de forma conjunta, adaptándolo a las necesidades y los intereses de los estudiantes.

Así es, que la escuela cooperativa no es un mero espacio de formación académica, sino que en ella se le da lugar a la formación del conocimiento, creando un nuevo modelo

social más justo, más solidario e inclusivo. De este modo, va alineado con los valores cooperativistas, educando desde la equidad, la cooperación y la democracia.

La comunidad de aprendizaje:

La comunidad de aprendizaje es un concepto que engloba las nuevas propuestas que buscan la transformación del entorno social y no la adaptación a él. Una de sus principales finalidades es que la educación debería ser formar a ciudadanos capaces de pensar por sí mismos, respetando sus diferencias comprendiendo que no todos somos iguales y esas diferencias son las que nos hacen únicos. Por ello, las comunidades de aprendizaje hacen una contribución para los individuos en formación en el siglo XXI.

Este modelo educativo busca la transformación de la escuela a través de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y se basa en el diálogo igualitario entre todos sus miembros para la toma de decisiones. Tomaremos como referente clave para esta concepción de aprendizaje al pensador Lev Vygotsky, ya que, su teoría del aprendizaje sociocultural ha sido la base teórica de este modelo educativo. Tal como menciona este autor (1978, p. 79) "la cooperación social no solo es la base del aprendizaje, sino también la fuerza que lo impulsa hacia el desarrollo".

Según Vygotsky, cualquier función psicológica en el desarrollo cultural del niño se manifiesta primero en la interacción social y, posteriormente, se interioriza a nivel individual, esta idea resulta clave para la elaboración de la comunidad de aprendizaje, ya que pone el foco del aprendizaje en las relaciones sociales, defendía el proceso de aprendizaje como un proceso colectivo, desarrollando el conocimiento a través de la interacción con el entorno y con los que nos rodean. El aprendizaje surge a través de esa interacción con el contexto y posteriormente se interioriza para lograr aplicarlo de forma autónoma. "Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social y después, en el nivel individual." (Vygotsky, 1978, p. 57).

Esta primera idea recién explicada nos transporta directamente al segundo de sus conceptos de la teoría del aprendizaje sociocultural, es decir, la zona del desarrollo próximo (ZDP), en la que se habla de aquellas cosas que el niño/a aún no puede lograr hacer solo/a, pero sí con la ayuda de un maestro, o acompañante, para que, de esta forma,

con el tiempo, logre hacerlo de forma autónoma. "Lo que el niño puede hacer en colaboración hoy, podrá hacerlo por sí solo mañana." (Vygotsky, 1978, p. 86).

El mismo autor (1978, p.90) sostiene que "el aprendizaje despierta una serie de procesos internos de desarrollo que son posibles solo cuando el niño interactúa con personas en su entorno y coopera con sus compañeros." Por ello, le da tanta importancia al buen desarrollo del lenguaje desde edades tempranas y una de las bases de las comunidades de aprendizaje es el diálogo, como instrumento de construcción del conocimiento, pues estas metodologías permiten aprender a razonar, y participar activamente en su proceso de aprendizaje. De este modo, "el aprendizaje se convierte en un proceso de mediación, donde las herramientas sociales y culturales son esenciales para el desarrollo del pensamiento." (Vygotsky, 1978, p. 45).

El trabajo de Jerome Bruner también tiene gran importancia en el asentamiento de las bases de la comunidad de aprendizaje, pues, aboga por un papel activo de los estudiantes: Bruner (1960) argumenta que la enseñanza no debe centrarse en la simple memorización de resultados, sino en involucrar al estudiante en los procesos mediante los cuales se construye el conocimiento, permitiéndole participar activamente en su elaboración y comprensión.

Bruner (1960) tiene una teoría sobre el aprendizaje constructivista, en el que habla de la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes de forma autónoma y gracias a la interacción con su entorno. Siguiendo esta línea, los estudiantes no son "recipientes vacíos" sino que parten de sus interés y experiencias previas, por lo que interpretan la información basándose en lo que ya saben. Además, cree que se puede enseñar cualquier tema sin importar la edad del alumno/a, mientras se siga la espiral curricular, es decir, se expliquen primero los conceptos fundamentales de una forma más básica e ir indagando en ellos con mayor profundidad a medida que el estudiante madure.

We begin with the hypothesis that any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development. [...] The task of teaching a subject to a child at any age is one of representing the structure of that subject in terms of the child's way of viewing things. (Bruner, 1960, p. 33).

En su teoría del aprendizaje constructivista destacó tres modos de representación del conocimiento, claves para comprender como los estudiantes procesan la información y así lograr adaptar el proceso educativo a ellos, estos fueron;

- Modo enactivo: el cual se encuentra relacionado con la acción física directa, el aprendizaje se da cuando hay intercambio con el entorno, contacto directo con él, lo que hoy en día consideramos aprendizaje manipulativo. El modo enactivo de representación es: Bruner (1990) plantea que el conocimiento se internaliza fundamentalmente mediante la acción física, de modo que las experiencias motoras dejan huella en la memoria como patrones de respuesta, destacando así la importancia del aprendizaje activo en el desarrollo cognitivo.
- Modo icónico: con este modo, lo que hacen los alumnos es representar de forma gráfica los conocimientos, de forma que, aunque no interactúan manipulativamente con ellos, los representan de forma visual.
- Modo simbólico: con él, se representan los conceptos estudiados a través de palabras o símbolos abstractos, de forma que los alumnos comprenden aquellos aprendizajes que no comprenden experiencias manipulativas o imágenes claras; lo hacen a través del diálogo y la reflexión verbal. Según este modo el conocimiento es siempre un producto cultural Bruner (1996) sostiene que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente individual, sino que se construye a través de la interacción con otras personas y está profundamente influido por el contexto social y cultural en el que ocurre.

Las maneras en que Bruner representa el conocimiento ofrecen un enfoque valioso para analizar el desarrollo de la habilidad de los estudiantes para asimilar y procesar información. El aprendizaje se extiende más allá de un único modo de representación, se trata de un proceso activo y adaptable que permite a los estudiantes integrar acciones, imágenes y lenguaje en su camino hacia una comprensión más completa. Las comunidades educativas pueden implementar estas ideas incorporando actividades que fomenten la acción práctica, la representación visual del conocimiento y el uso del lenguaje, con el fin de crear una comprensión colectiva más profunda. De este modo, la enseñanza efectiva Bruner (1996) sostiene que la educación no debe limitarse a la simple transmisión de información, sino que debe involucrar a los estudiantes como participantes activos en la construcción y negociación del significado en contextos culturales y sociales.

Como hemos mencionado anteriormente, el trabajo del educador brasileño Paulo Freire tiene una crítica al modelo tradicional de educación y por eso tiene una estrecha relación con las bases de muchas de las escuelas alternativas, pues defendió la educación dialógica, uno de los pilares de la escuela cooperativa y la comunidad de aprendizaje. Para él, la educación debe ser una construcción multilateral de conocimientos, pues “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción.” (Freire, 1970, p.47).

Una concepción aceptada por la comunidad de aprendizaje, en la que trata de incentivar la colaboración del estudiante en la construcción del conocimiento, a través del diálogo constante, permitiendo que cada individuo reflexione. También, que sea capaz de convertirse en un ciudadano crítico, de transformar la educación tradicional y autoritaria en una mucho más libre y abierta, logrando así provocar un agente de cambio capaz de mejorar la comunidad en la que vive.

Es importante hablar de calidad cuando nos referimos a las comunidades de aprendizaje, pues tienen como objetivo transformar la enseñanza tradicional, el trabajo en ellas permite a los alumnos ser autónomos. El aprendizaje tiende a ser relevante, porque los conocimientos se relacionan con la realidad que ellos están viviendo desde su contexto, se forman ciudadanos críticos, analíticos y reflexivos.

A partir del desarrollo de las competencias y ofreciendo educación de calidad alcanzando en ella los cuatro componentes de educación Schmuck (2007) refiriéndose a los siguientes conceptos: **competencia**, nos permite establecer un nexo entre las necesidades básicas y las necesidades básicas de aprendizaje; mientras que **relevancia** es propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos o bien útiles en la vida de los alumnos; **eficacia** es la capacidad de lograr los objetivos propuestos con todos los alumnos; **equidad** se refiere al reconocimiento de la diversidad en todos sus sentidos de las características individuales de los alumnos, dando a cada alumno la ayuda que requiera según sus necesidades para lograr el éxito, aunque eso suponga no darle lo mismo a todos; **eficiencia** implica mayor calidad al que logra los mejores resultados con los menores recursos.

También consideramos importante destacar el principio de inclusión, ya que este modelo trata de crear un ambiente donde todos los estudiantes sean bienvenidos y logren encontrarse cómodos de forma independiente a sus características físicas, psíquicas o sociales.

Para lograrlo, las comunidades de aprendizaje tratan de convertir sus aulas en lugares seguros, donde los niños puedan expresarse libremente, fomentando para ello la solidaridad y el apoyo entre los miembros de esta comunidad. Para eso, es necesario dejar atrás las barreras tradicionales, la división de alumnos por año de nacimiento y permitiendo una colaboración real entre compañeros, pues:

“The capabilities approach is focused on choice or freedom, holding that the key question to ask, when comparing societies and assessing them for their basic decency or justice, is ‘What is each person able to do and to be?’ In other words, the approach takes each person as an end, asking not just about the total or average well-being but about the opportunities available to each person. It is focused on choice and opportunity, on the ability of people to live lives they have reason to value.” (Nussbaum, 2011, p. 18)

Las **comunidades de aprendizaje** están plenamente involucradas con los principios de equidad e inclusión, aceptando la diversidad como el principio básico de la comunidad educativa y por tanto también social, haciendo que cada diferencia individual no suponga un inconveniente sino unas necesidades diferentes para lograr el éxito (una sociedad plena, diversa y feliz). Cuenca Cabeza (2007) sostiene que la educación inclusiva debe fundamentarse en el respeto a la diversidad como principio central de la comunidad educativa.

Después de presentar algunos de los principios generales de cada uno de los tres modelos: escuela democrática, escuela cooperativa y comunidad de aprendizaje, consideramos importante sintetizar algunas de las principales convergencias y diferencias, según el cuadro 1:

Cuadro 1: síntesis de las convergencias y diferencias de los tres modelos

CONVERGENCIAS	DIFERENCIAS
Estos tres modelos consideran al alumno el centro de aprendizaje, haciendo también, que toda la comunidad educativa participe en este proceso.	La escuela democrática presenta el enfoque más participativo, mientras que, la cooperativa, conserva una organización más estructurada. Por otro lado, la comunidad de aprendizaje se enfoca en la participación social, sin modificar de manera significativa la jerarquía educativa.
Rechazan el modelo educativo tradicional, pues lo consideran, autoritario, jerárquico y anticuado a las necesidades actuales. Todas ellas tienen por objetivo común el fomentar la participación activa del alumnado y lograr que éste se involucre en las tareas sociales.	En la escuela democrática, el educador adopta una función más receptiva, a diferencia del ambiente cooperativo donde actúa como un facilitador, y en la comunidad de aprendizaje se convierte en un nexo de conocimientos.
Se busca educar en valores, como la justicia, el respeto y la responsabilidad compartida, por ello, los alumnos asumen responsabilidades y se rigen por la democracia.	La primera promueve el más alto grado de libertad, la cooperativa armoniza la estructura y la colaboración, y la comunidad de aprendizaje, se fundamenta en las interacciones sociales y la implicación externa.
Se priorizan metodologías mediante las cuáles los niños sean capaces de construir sus propios conocimientos de forma autónoma, a través de la experiencia y cooperando con los demás.	La escuela democrática suele estar fuera del sistema oficial, la cooperativa se adapta a él desde la autogestión, y la comunidad de aprendizaje forma parte de él.

Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis de los modelos de escuela democrática, escuela cooperativa y comunidad de aprendizaje pone en manifiesto el profundo cuestionamiento al paradigma educativo convencional, además, se muestra un profundo compromiso social y con métodos de enseñanza en los cuales se prioriza la construcción de conocimientos, la participación activa y la capacidad de decisión y solidaridad para la vida en comunidad. Aunque estas perspectivas comparten un objetivo común de transformación en el ámbito educativo, las variaciones se encuentran en el nivel de autonomía del alumno, la estructura organizacional de la institución y su interacción con el sistema educativo oficial.

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico

Este trabajo adopta un enfoque metodológico cualitativo para comprender a fondo cómo funcionan y cuáles son los principios pedagógicos detrás de diferentes modelos de escuelas alternativas en España, en especial: las escuelas cooperativas, las democráticas y las comunidades de aprendizaje. Este tipo de investigación permite explorar fenómenos educativos complejos desde el punto de vista del equipo dirigente, facilitando una visión más cercana de cómo se llevan a cabo estos modelos.

De forma más específica, buscamos entender cómo impactan en el desarrollo del aprendizaje autónomo, en la promoción de la igualdad en la educación y en el impulso de una participación más activa por parte de los alumnos. Nos centramos especialmente en la visión de los equipos directivos de los centros seleccionados y de los datos disponibles en la Federación de escuela cooperativas, ya que son factores fundamentales en la puesta en marcha de estos modelos pedagógicos y en la gestión de las dinámicas en el aula. Con ello, esperamos contribuir a mostrar las diferentes maneras en las que actualmente se puede hacer escuela, cuestionando los modelos tradicionales y abriendo la puerta a debates sobre otras formas de entender la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI.

Es importante destacar que, aunque se contempló en un inicio la posibilidad de realizar entrevistas con los equipos directivos de las escuelas cooperativas, al final no se logró asegurar su colaboración directa. Por este motivo, y con el objetivo de integrar dicho modelo en el análisis, se optó por utilizar fuentes secundarias de carácter institucional. Específicamente, se recurrió a la información facilitada por la Federación de Escuelas Cooperativas, lo que proporcionó una perspectiva global y representativa del modelo, aunque careciendo del nivel de especificidad contextual que implicaría una entrevista directa con una institución en particular. Esta elección metodológica se ha efectuado con rigor y se ha justificado ante la necesidad de disponer de datos que sean confiables y que permitan avanzar en el análisis planteado en el estudio.

Tipo de estudio

Este trabajo adopta un diseño metodológico de estudio de casos múltiples dentro del enfoque cualitativo. Éste permite identificar elementos comunes y específicos en sus principios metodológicos, fortalezas y debilidades, formas de organización y estrategias de participación del alumnado. Este tipo de estudio:

Se lleva a cabo cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Un factor importante en los casos múltiples es la elección de los casos de estar en función a la importancia o revelación que cada caso, en concreto puede aportar al estudio en su totalidad, y no a la rareza de los mismos. (López González, 2013, p. 143).

En este caso, el foco son tres tipos de modelos pedagógicos alternativos ya mencionados anteriormente. Para llevar a cabo el estudio, la intención inicial era seleccionar 6 centros educativos de distintas comunidades, dos por cada uno de los modelos. Fueron elegidos de forma intencionada, basándose en su trayectoria establecida y su reconocimiento a la educación alternativa. Esta variedad en ubicación y estructura enriquecería el análisis y nos ayudaría a entender cómo se adapta cada modelo a su realidad concreta. Pero, a pesar de haber contactado con 29 centros, tan solo nos respondieron tres, dos escuelas democráticas y una comunidad de aprendizaje. Esto conllevó la búsqueda de una alternativa para poder seguir con el estudio, esta alternativa fue utilizar la información de libre acceso de la Federación de las Escuelas Cooperativas, mencionada anteriormente teniendo en cuenta que la visión que nos iba a aportar esta fuente iba a ser a nivel global y no tan específico como el equipo directivo de un centro en concreto.

A diferencia de los estudios que usan solo números o encuestas, el estudio de casos múltiples nos facilita una mirada profunda y flexible, incluido su contexto, desde la perspectiva de las personas que gestionan y sostienen estas experiencias. Uno de los principales autores en la investigación con estudio de casos es Yin (2014):

"A case study is an empirical method that investigates a contemporary phenomenon (the "case") in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident." (Yin, 2014, p. 16)

Elegir esta estrategia va con los objetivos del trabajo, que buscan analizar si estas pedagogías alternativas son viables y qué impacto tienen en aspectos como la equidad, la participación activa del alumnado, el desarrollo de competencias y la atención a la diversidad, todo esto, en línea con lo que propone en la actualidad con la LOMLOE. No

se busca sacar conclusiones que puedan aplicarse a todo de forma estadística, sino entender en qué contexto estas experiencias aportan y qué tensiones enfrentan. En resumen, el estudio por casos múltiples nos permite entender en profundidad la complejidad del tema, generar conocimientos útiles para contextos similares y reflexionar sobre cómo la educación alternativa puede transformar la escuela pública.

Además de los objetivos principales del estudio, también se ha considerado relevante analizar en qué tipo de centros (públicos, concertados o privados) se desarrollan con más frecuencia estas metodologías alternativas. Esta línea de análisis permite ver cómo la institucionalización y la propiedad del edificio pueden influir en la aplicación efectiva de estos modelos pedagógicos, tanto sobre si son más o menos viables organizativamente como sobre su grado de ajuste normativo y autonomía pedagógica. La selección de centros es altamente específica, y se encuentra en diferentes comunidades autónomas. También presentan diferentes formas de gestión, contribuyendo con una perspectiva valiosa para reflexionar sobre los factores que facilitan o dificultan la realización de enfoques educativos centrados en la participación activa, la equidad y el desarrollo de la autonomía del alumno.

Contexto y participantes

El estudio se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de tres centros educativos ubicados en diferentes comunidades autónomas de España: Cataluña, Comunidad Valenciana y Comunidad de Madrid. Se ha tratado de representar a las diferentes escuelas alternativas sobre las que se investiga, logrando contactar con dos escuelas democráticas y una comunidad de aprendizaje. Aunque no todos los centros seleccionados están activos en este momento, consideramos que sus trayectorias son representativas en su modelo pedagógico. La elección de los participantes se realizó a través de un muestreo intencional, seleccionando aquellos centros que, por sus características, experiencia y accesibilidad, pudieran ofrecer una perspectiva enriquecedora del modelo educativo que representan.

En cuanto a las escuelas cooperativas, fueron enviados diez correos electrónicos a escuelas diferentes y se hicieron llamadas telefónicas a las secretarías de los centros, con el objetivo de que al menos dos de ellas aceptaran hacerles la entrevista, pero esto no sucedió. Por ello, para seguir con la investigación como estaba planteada inicialmente, se

decidió, buscar la información necesaria para el estudio de este tipo de escuelas a través de documentos públicos, más concretamente, en la Federación de Escuelas Cooperativas. A través de la información proporcionada, se siguió los mismos puntos que fueron realizados la entrevista, logrando obtener datos fiables sobre estas escuelas, aunque no nos pudimos centrar en una en concreto.

Por otra parte, a pesar de que los modelos pedagógicos analizados podrían llevarse a cabo en otras etapas educativas, este trabajo se ha centrado en Educación Primaria, por tratarse del ámbito en el que se enmarca mi formación académica. Así, analizar este nivel servirá no solo para comprender la aplicación de estas estrategias, sino también para reflexionar sobre sus repercusiones y aportaciones en el marco educativo actual.

La localización de los centros ha sido un proceso paulatino que ha conjugado la documentación previa con el contacto directo. En primer lugar, identificamos desde casa escuelas alternativas con trayectoria previamente consolidada indagando en sus páginas web, redes sociales y artículos divulgativos. Nos centramos en centros que, en conjunto, representasen los tres modelos a tratar y, además, estuviesen localizados en diferentes comunidades autónomas, para aumentar la diversidad del análisis. Obtuvimos un total de 29 centros con los que poder contactar. Una vez identificados, enviamos correos electrónicos al centro en cuestión a través de su correo institucional, donde se exponían los objetivos del TFG y se solicitaba su colaboración de manera voluntaria. Uno de los centros respondió de manera positiva desde el primer momento, mientras que, en el resto de las ocasiones hubo que hacer llamadas telefónicas a la secretaría para tratar de obtener respuesta. Durante esta investigación, las comunidades autónomas donde se encontró una mayor cantidad de centros que utilizan metodologías innovadoras fueron la Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid y, en particular, Cataluña.

Al final, el estudio incluyó tres centros repartidos por distintas zonas de España, lo que me permite ver cómo estos modelos se adaptan en áreas rurales, urbanas y periurbanas, además de en diferentes tipos de gestión: pública, concertada o privada/cooperativa. Buscar estos centros no fue fácil, pero nos enseñó mucho sobre lo importante que es comunicarse directamente con ellos, y también sobre cuánto interés muestran en compartir sus experiencias educativas. Uno de los criterios clave para su selección fue su disposición a colaborar de manera voluntaria en la investigación y a compartir información relevante a través de entrevistas escritas o llamadas grabadas.

Los informantes clave han sido miembros del equipo directivo de cada centro, ya que desempeñan un papel fundamental en la implementación y organización del proyecto educativo. Desde su posición, tienen una visión integral del funcionamiento del centro, de sus principios metodológicos, de la relación con las familias y de los desafíos que enfrentan a diario. Por otro lado, hay que considerar que, muchas veces, la mirada de los equipos directivos puede estar condicionados a intentar demostrar factores positivos de sus gestiones, tratando aun así de mostrar una visión objetiva en esta investigación.

Dado que el estudio se ha realizado en diferentes partes de España, el contexto de cada una es variado: algunas están en áreas urbanas, otras en entornos rurales o periurbanos; algunas forman parte del sistema público, mientras que otras operan bajo estructuras cooperativas privadas. Esta diversidad de contextos enriquece el análisis y permite observar cómo el modelo pedagógico se adapta a distintas realidades sociales y administrativas. En todos los casos, la participación ha sido voluntaria, anónima y basada en el consentimiento informado (consultar anexo I). Se ha respetado en todo momento el derecho de los centros a no participar o a retirarse si así lo deseaban.

Técnicas de recogida de información

La técnica primordialmente utilizada fue una entrevista semiestructurada vía correo electrónico o llamada grabada, por la distancia con los centros educativos involucrados, y porque los entrevistados eligieron alguna de estas maneras, que se les ofreció responder con más tiempo y de acorde con sus tareas programadas.

Para la recogida de la información se realizó en dos formas principales, mencionadas anteriormente: una a través del correo electrónico, donde los líderes de los equipos directivos respondieron las preguntas por escrito, un método que, les dio la oportunidad de dedicarle a las respuestas el tiempo que necesitasen, de forma que ofrecieron respuestas completas y contextualizadas. Y también se realizaron dos entrevistas por teléfono. Estas llamadas fueron grabadas con ayuda de otro dispositivo electrónico (bajo su previo consentimiento) con el objetivo de transcribir sus palabras. En el caso concreto de las escuelas cooperativas, al no contar con entrevistas directas, se recurrió a fuentes documentales institucionales, como páginas web oficiales y materiales de la Federación de Escuelas Cooperativas, para obtener la información necesaria.

El formato escrito tiene ventajas en cuanto a la claridad de las respuestas, facilitando que los participantes organicen sus ideas de forma precisa y detallada, pero también puede limitar la espontaneidad de las respuestas. De todas formas, esta técnica nos dio flexibilidad y permitió la recopilación de información cualitativa, rica y contextualizada.

Además de esto, se llevó a cabo un análisis documental de los proyectos educativos, de las páginas web, publicaciones y otros materiales que se ofrecieron o estaban disponibles públicamente, con el objetivo de comprender mejor el modelo pedagógico propio de cada centro.

El análisis documental, al representar sistemática y sintéticamente los documentos originales, facilita su recuperación y consulta; ofrece las primeras noticias sobre la existencia del documento primario y con ello, facilita su obtención e incorporación al proceso posterior de análisis de la información. (Currás, 2004, p. 2).

El guion de la entrevista semiestructurada fue preparado con mucha cautela vinculados a los objetivos de este TFG, posibilitando comprender mejor las características de los distintos centros educativos y al mismo tiempo, dando la libertad para que los entrevistados pudieran ofrecer información contextualizada y muy específica de su entorno educativo. Las áreas temáticas en las entrevistas se centran en estos temas:

- Principios pedagógicos y valores centrales del centro educativo su enfoque educativo, la misión y visión pedagógica que la inspiran, los principios que dirigen su metodología.
- La estructura interna y la organización: básicamente, cómo se planifica la enseñanza en la escuela, de qué forma aportan los profesores en estas escuelas
- Foco en el alumnado: Cómo participan, con ganas y cómo aprenden a decidir los más pequeños
- La conexión con las familias: Cómo participan las familias en la escuela
- Principios de la LOMLOE: Cómo se adaptan las escuelas a estas nuevas leyes, en especial, sobre todo con la inclusión, lo justo para todos y su evaluación.
- Puntos positivos y negativos: las cosas difíciles que se encuentran, y qué cosas buenas y malas ofrece el modelo.

Luego las respuestas fueron procesadas, se analizaron cualitativamente, usando un enfoque inductivo para el análisis del contenido.

El método inductivo es un enfoque que se utiliza en la investigación y el razonamiento científico, que busca inferir conclusiones generales a partir de observaciones específicas. Es decir, este método parte de hechos concretos y particulares para llegar a una conclusión general. (Suárez, E. 2014, p.1)

Al realizar el análisis se han buscado patrones, temas repetitivos, semejanzas y divergencias entre las contestaciones de los centros, lo que facilitó la comprensión más profunda de los tres modelos pedagógicos, y se permitió sacar conclusiones fuertes sobre las características y los efectos de estos enfoques distintos, en la ~~práctica~~ educativa.

Y dado que la intención del estudio es obtener información profunda y contextualizada, se eligió que el enfoque de la entrevista fuese semiestructurado. Este tipo de recopilación de información facilita la comprensión del contexto y de los efectos de las pedagogías alternativas, dentro del marco regulador vigente.

Instrumentos

La herramienta principal que utilicé para recopilar datos en este estudio fue un guion de entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para responder a los objetivos de la investigación.

Gracias a este instrumento, se pudo obtener información profunda y contextualizada de manera cualitativa, lo que facilitó tanto la comprensión de las metodologías usadas en diferentes centros como la captura de matices importantes que los participantes aportaban de forma libre. El guion está organizado en torno a seis dimensiones clave, que abordan aspectos fundamentales del funcionamiento y los principios de los modelos educativos analizados:

- Principios pedagógicos y metodológicos: Incluye el análisis de las bases teóricas, valores educativos y metodologías de enseñanza y aprendizaje que definen a cada centro.
- Organización interna del centro: Examina su estructura organizativa, los mecanismos de toma de decisiones y cómo funcionan los equipos de trabajo.
- Participación del alumnado en el proceso educativo: Explora los espacios de autonomía, autogestión y responsabilidad compartida que se ofrecen a los estudiantes.

- Rol del profesorado: Describe la función de los docentes, su visión sobre el acompañamiento educativo y su participación en la gestión institucional.

- Relaciones con las familias y la comunidad: Evalúa los vínculos que mantiene el centro con las familias y el entorno social, así como las estrategias de colaboración y participación comunitaria.

- Retos y fortalezas del modelo educativo: Identifica los principales desafíos y también los aspectos que consideran como fortalezas de su propuesta pedagógica.

Este guion fue elaborado siguiendo los principios de la investigación cualitativa, con el objetivo de garantizar la validez y la pertinencia de los datos recogidos. Para asegurar su solidez, fue sometido a un proceso de validación mediante la revisión crítica de la tutora académica del trabajo, quien aprobó su idoneidad y sugirió mejoras para aumentar la claridad y profundidad de las preguntas. Finalmente, el guion definitivo se incluye como anexo al final del documento. (Consultar anexo II)

Procedimiento

El proceso de recopilación de información se estructuró en varias fases planificadas que aseguraron que los datos se organizaran de manera sistemática y cuidadosa:

1. Selección y primer contacto con los centros educativos: Se eligieron centros que representaran cada uno de los modelos pedagógicos que se analizaron (como escuelas cooperativas, democráticas y comunidades de aprendizaje). La primera comunicación se hizo por correo electrónico institucional, donde se explicó el objetivo del estudio, el tipo de participación que se solicitaba y las condiciones de confidencialidad y voluntariedad. Pero no se obtuvieron muchas respuestas, por lo que se pasó a llamar por teléfono a los centros seleccionados.

2. Envío del consentimiento informado y el guion de entrevista: Tras obtener una respuesta positiva de los centros, se enviaron los documentos de consentimiento y el guion de las entrevistas. Esto permitió que las personas entrevistadas supieran de antemano los temas que se tratarían y pudieran pensar bien sus respuestas.

3. Recopilación de respuestas por escrito: Para facilitar la participación, se optó por hacer las entrevistas en formato escrito. Los participantes respondieron por correo electrónico

siguiendo el guion enviado, lo que les dio tiempo para reflexionar y responder cuando les fuera más conveniente. Cabe destacar, que con un centro (de momento) la hicimos por llamada, ya que le parecía más rápido y cómodo.

4.Organización y sistematización de las respuestas: Una vez recibidas todas las respuestas, estas se organizaron y clasificaron según las categorías temáticas definidas en el diseño del estudio. Esto facilitó su análisis entre los diferentes modelos educativos.

5. Revisión de documentos complementarios: Para complementar la información de las entrevistas, se revisaron documentos institucionales de los centros participantes, como páginas web, proyectos educativos, publicaciones y materiales públicos. Lo que ayudó a validar y contextualizar las respuestas recibidas, usando diferentes fuentes. Este método combinó la obtención de información directa con la consulta de documentos, fortaleciendo la fiabilidad y validez de los resultados del estudio.

Técnicas de análisis de la información

El análisis de los datos recopilados se realizó utilizando una técnica llamada análisis de contenido cualitativo como se ha mencionado anteriormente. Esta estrategia ayuda a entender qué significan los discursos recogidos en las entrevistas, permitiendo detectar patrones comunes, comparar diferentes puntos de vista y profundizar en cómo los centros describen sus prácticas educativas. El proceso siguió una metodología de codificación temática, en la que combinamos categorías que ya teníamos en mente, basadas en las preguntas que hicimos, con otras que surgieron de las propias respuestas “La codificación es un proceso de análisis que consiste en identificar aquella información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código, presentado como abreviación de la idea temática.” (Gibbs, 2018, p. 13). Para el caso de las escuelas cooperativas, el análisis se basó exclusivamente en documentos públicos e institucionales, lo que limitó en cierta medida la profundidad de la codificación comparado con las entrevistas directas, pero aun así permitió identificar patrones y valores clave del modelo. Esto nos permitió tener una visión más completa, abarcando tanto lo que esperábamos como otros detalles importantes que aportaron mayor claridad. La codificación la hicimos de forma manual leyendo y releendo cuidadosamente cada entrevista.

Los fragmentos de texto los agrupamos según temas similares, prestando atención a los diferentes matices en los discursos. Además, contrastamos los resultados de los distintos tipos de centros educativos, lo que nos ayudó a identificar tanto similitudes como diferencias relevantes en cómo cada uno aplica sus principios pedagógicos. Pero no solo nos quedamos en ordenar los datos, sino que analizamos y relacionamos lo que nos dijeron los participantes con las teorías que habíamos planteado desde el principio. De esa forma, logramos una lectura crítica que facilitó sacar ideas preliminares, que después se detallan en la sección de análisis y discusión.

Este método cualitativo, centrado en entender y organizar los discursos, nos permitió construir una visión más completa y matizada de las realidades educativas que estudiamos, respetando la complejidad que aportan los diferentes contextos sociales y pedagógicos de cada centro.

Consideraciones éticas

La búsqueda se ha llevado a cabo siguiendo normas básicas éticas en el campo de la educación, garantizando siempre el respeto a los derechos de los que toman parte y la honradez del trabajo investigador. Desde el primer contacto, se dijo que todos los centros y personas que estaban involucradas tendrían noticias claras sobre el propósito, los pasos y reglas del estudio. La parte que tomaron fue solo voluntaria, basada en aceptar el consentimiento, donde se explicaban los términos de ayuda.

La recogida, el almacenamiento y el tratamiento de los datos se hicieron usando normas muy estrictas de confidencia y anónima. Se evitó siempre la mención de nombres propios o datos que pudieran llevar a encontrar la información personal de las personas involucradas o escuelas, usando números para cuidar su privacidad. Además, se siguió el derecho a revocar el permiso, dando a los participantes la opción de dejar el estudio en cualquier momento, sin tener que explicar su decisión ni sentir ningún efecto. Esta acción refuerza el interés del estudio en la libertad y la independencia de las personas analizadas.

Finalmente, la investigación se ha hecho siguiendo las reglas de ética que puso la Universidad de Valladolid y las normas generales para estudiar las Ciencias Sociales, lo que hace más claro y confiable al proceso que siguió.

Tabla 1: características de los centros participantes en la investigación

TIPO DE ESCUELA ALTERNATIVA	TITULARIDAD	COMUNIDAD AUTÓNOMA	ZONA	NÚMERO DE ALUMNOS APROXIMADO	ETAPAS EDUCATIVAS	AÑOS DE FUNCIONAMIENTO
Comunidad de Aprendizaje	Pública	Cataluña	Rural	30	Infantil y primaria	2015/2025
Escuela Democrática 1	Privada	Comunidad Valenciana	Rural	70	Desde los 3 a los 19 años	1999/2024
Escuela Democrática 2	Privada	Comunidad de Madrid	Semirrural	6	Desde los 5 a los 18 años	2013/2016

Fuente: elaboración propia (2025)

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las entrevistas han sido fundamentales para comprender de manera directa cómo se implementan estos modelos en la realidad, qué valores los fundamentan y cómo se experimentan la participación, la autonomía y la inclusión en cada uno de ellos. Como se mencionó anteriormente, la información recopilada ha sido estructurada de acuerdo con las categorías temáticas definidas en el guion de la entrevista, las cuales son: El centro educativo, participación y democracia, metodología y aprendizaje, y finalmente, los valores y la cultura escolar del centro. Esto ha facilitado un análisis que es tanto sistemático como flexible, teniendo en cuenta la singularidad de cada institución.

Los resultados se presentan organizados en áreas clave: principios pedagógicos, organización interna, participación de los estudiantes, relación con las familias, relación con la normativa vigente (LOMLOE) y las principales fortalezas y dificultades del modelo educativo. Esta organización permite obtener conclusiones sobre el impacto transformador que estas pedagogías pueden tener en el sistema educativo actual.

Este estudio no busca proporcionar respuestas concluyentes, sino más bien facilitar una perspectiva hacia modalidades alternativas de educación, en las que los estudiantes, la comunidad educativa y el entorno desempeñan un papel fundamental en la creación del proceso de aprendizaje. La investigación se fundamenta en una triangulación de datos que incorpora las entrevistas y la información recopilada de la Federación de Escuelas Cooperativas de Cataluña. Este enfoque permite comparar y confirmar la información, lo que incrementa la credibilidad del análisis.

Para garantizar el anonimato, los centros se identificarán mediante los siguientes códigos: Escuela Democrática 1 y 2 (ED1 y ED2), Comunidad de Aprendizaje (CA) y Escuelas Cooperativas (EC). Las transcripciones de las entrevistas se encuentran en el anexo III.

Principios pedagógicos y metodológicos

Los centros participantes en este estudio comparten una serie de principios pedagógicos y metodológicos que reflejan una concepción alternativa de la educación, centrándose en la autonomía del alumnado, su participación activa, toma de decisiones y respeto por los ritmos individuales, generando en ellos un compromiso con su propio proceso de aprendizaje. Estos elementos, observados en las entrevistas y documentos analizados,

encuentran sustento en las teorías de autores como **Paulo Freire, John Dewey, Alexander S. Neill, Lev Vygotsky, Célestin Freinet y Jerome Bruner**, todos ellos presentes en el marco teórico.

Aprendizaje autodirigido y significativo:

Tanto en las escuelas democráticas, las cooperativas como en las comunidades de aprendizaje, el proceso de aprendizaje es entendido como uno activo y personalizado, adaptándose a los intereses nacidos de cada estudiante. En las escuelas democráticas el currículo no es impuesto, pues surge de la voluntad de sus alumnos, Freire (1970) sostiene que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción". Lo que se traduce en que ellos decidan qué, cuándo y cómo quieren aprender, favoreciendo el aprendizaje significativo y apoyando su autonomía.

Mientras, en las escuelas cooperativas, tras su surgimiento en los años 60 y 70 como respuesta al sistema educativo franquista, fueron inspiradas por pedagogos como Montessori, Freinet o Decroly. Este enfoque se traduce en el uso de metodologías globalizadas, proyectos vivenciales y aprendizajes conectados con la vida real, fomentando el trabajo en equipo y la toma de decisiones grupales.

Según Rovira (2023, p. 7), los “Grupos de familias y de maestros se la jugaron autoorganizándose para proponer una educación laica, catalana, progresista y activa. Entonces nació la Federación de Cooperativas de Enseñanza de Cataluña (FECEC), actual EscuelasCoop.”

De forma parecida, en la comunidad de aprendizaje, aunque como escuela pública está sujeta al currículum, se ha eliminado el libro de texto, apostando por un aprendizaje vivencial, aprovechando el entorno de esta escuela. Según Jaramillo Naranjo (2019, p. 14) es aprendizaje vivencial está relacionado con el trabajo colectivo, estimulando la creatividad, pensamiento crítico y engloba una serie de habilidades y competencias que son importantes para la formación humana en educación primaria:

El aprendizaje vivencial es un modelo cambiante que cada vez adquiere mayor relevancia en el ámbito académico y en la innovación educativa, además, se domina habilidades lingüísticas, matemáticas y científicas, ayuda a los estudiantes a poseer un pensamiento crítico, con la capacidad de resolver creativamente problemas, contar con persistencia y resiliencia, y trabajar de forma colaborativa. De esta manera, les ofrece la oportunidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales donde se enfrentan a disyuntivas e interactúan con otros compañeros de aula en un determinado contexto; por lo consiguiente, es un

modelo holístico que integra el aprendizaje y combina la experiencia, la cognición y el comportamiento.

Por su parte, Vygotsky (1978) defiende que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social y después, en el nivel individual”, lo que se refleja en el aprendizaje vivencial y colectivo de las comunidades de aprendizaje, donde la interacción con el entorno es esencial para interiorizar el conocimiento.

Respeto por la individualidad y los ritmos de desarrollo:

Uno de los aspectos clave en todos los modelos analizados es el respeto por el ritmo de cada niño. Frente a la homogeneización del sistema educativo tradicional, estas escuelas optan por ajustar sus ritmos al desarrollo cognitivo y emocional de sus alumnos.

En las escuelas democráticas, esto se refleja en la elección libre de actividades, la ausencia de presión por calificaciones y la formación de grupos por intereses. Tal como sostenía Alexander S. Neill (1960, p. 241): “Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No le enseñéis. No le sermoneéis. No lo obliguéis a hacer nada.”, defendiendo así una educación que prioriza el bienestar emocional del niño y su libertad para desarrollarse según su propia naturaleza. Las escuelas cooperativas, inspiradas en el pensamiento de María Montessori y Célestin Freinet promueven un aprendizaje autónomo y respetuoso con los ritmos individuales, con docentes que actúan como acompañantes.

"Los adultos, precisa Freinet, no deben explotar a los niños. Esto es así porque no debe haber criados, sirvientes, sino colaboradores, en el mismo nivel que forman parte de una misma comunidad. Ambos tienen los mismos derechos, como también las mismas responsabilidades, independientemente de su edad, además, deben formar juntos un verdadero equipo o comunidad escolar." (González, 2019, p.13).

Se trata de destacar el respeto mutuo y la construcción compartida del aprendizaje. Como señala Rovira (2023, p.6): “L’educació cooperativa se centra en el desenvolupament de les persones [...] i s’estructura sobre els pilars de l’autoorganització, la presa de decisions horitzontals i l’ajuda mútua.” la educación cooperativa se basa en la autoorganización, la toma de decisiones horizontales y la ayuda mutua. En las comunidades de aprendizaje, aunque existen tareas compartidas, se evalúa el desarrollo individual, fomentando desde el inicio la independencia del alumnado mediante una evaluación continua y centrada en el proceso.

Metodologías vivenciales y activas:

Los centros emplean metodologías variadas y flexibles, la ED1 afirma: “Utilizamos todos los recursos metodológicos que estén a nuestro alcance; fomentamos principalmente metodologías activas y el desarrollo de proyectos”, mientras que, la CA apuesta por: “ambientes de libre circulación” y “escuela fuera de la escuela”. En las escuelas cooperativas, el aprendizaje parte de “la vida real, fomenta la creatividad, la cocreación y el pensamiento crítico” (ED1, 2025).

Evaluación formativa y autoconocimiento

Estas escuelas apuestan por evaluaciones cualitativas, que según Santos Guerra (2003, p.42) no se centra en calificar, sino en aprender, pues “no clasifica, sino que orienta; no sanciona, sino que acompaña”. Tal y como menciona la ED2 “no hay evaluación, salvo la autoevaluación. Lo que se desarrolla es esta capacidad de saber en qué punto estoy” (ED2, 2025). Esta visión coincide con el planteamiento de Paulo Freire (1970) que entendía la evaluación como parte de un proceso dialógico de construcción del conocimiento, donde el estudiante reflexiona sobre su propio aprendizaje como sujeto activo. Sin embargo, en las EC la evaluación se entiende como una práctica continua en la que se prioriza “la revisió i aprenentatge continuat”, es decir, una revisión constante de lo que se está haciendo y de qué forma se está realizando, pues lo importante no son los resultados finales, sino mantener un comportamiento crítico en el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva recuerda la visión de John Dewey (1916), quien defendía que la educación debía centrarse en la experiencia y en la mejora continua, no en la mera obtención de resultados. Fomentando el pensamiento crítico y la adaptación del alumno a nuevas situaciones.

De forma paralela, la CA mantiene un enfoque combinado entre la observación directa, autoevaluación y la evaluación competencial. “No utilizamos notas. La evaluación se basa en la observación diaria, informes cualitativos, autoevaluaciones y coevaluaciones”. (CA, 2025)

Organización y funcionamiento interno

Las escuelas analizadas comparten una estructura organizativa horizontal, sin jerarquías rígidas ni figuras únicas de autoridad. Las decisiones se toman junto al alumnado, generalmente mediante asambleas o reuniones periódicas. Como señala Moreno (2021,

p. 10), “una estructura organizacional horizontal [...] tiene como ventaja la reducción de los niveles jerárquicos, la flexibilidad y la rapidez en la toma de decisiones”.

En las escuelas democráticas, los acompañantes se autoorganizan y comparten responsabilidades; en las EC se fomenta el liderazgo compartido, y en las CA, las docentes se reúnen a diario: *“Las cuales tenemos reuniones diarias mientras comemos, que son casi una obligación implícita. Las decisiones se toman de manera horizontal y se reparten las tareas según capacidades y disponibilidad”* (CA, 2025). En esta línea, Rebollar (2023, p. 29) explica que el claustro “funciona com un equip col·laboratiu, que comparteix la presa de decisions, el lideratge distribuït i la visió educativa [...]”.

Uno de los elementos clave de estas escuelas es la existencia de órganos democráticos que garantizan la participación de toda la comunidad. En la ED1 y ED2 las decisiones se toman en asamblea, con el mismo peso para el voto del alumnado que para el del personal. En las EC, además de las asambleas, existen consejos de alumnos y una cooperativa escolar, desde la cual se gestionan actividades como mercadillos o revistas. En la CA, este proceso se da a través del “círculo de la palabra” o *Royana*, cuyos acuerdos se registran en un libro de normas elaborado por los propios alumnos.

En cuanto a la resolución de conflictos, cada escuela tiene mecanismos alternativos. En la ED1 existe un sistema rotativo de acompañantes que promueve la mediación; en la ED2, con inspiración Sudbury, una “comisión judicial” de alumnos se encarga de resolver conflictos sin emitir juicios. Las EC priorizan espacios de bienestar basados en la escucha y el respeto: *“Treballar en grup vol dir crear espais d’igualtat d’oportunitats on existir, pensar i fer feina de manera coherent amb els valors humanistes, com la solidaritat, l’equitat, la cura i la sostenibilitat ambiental, econòmica i social”* (Rovira, 2023, p. 6).

La CA, por su parte, apuesta por la autorregulación desde edades tempranas, incluso deteniendo la actividad hasta tres horas si fuera necesario. *“Se fomenta la autorregulación y la empática en el patio. Los niños se cuidan entre ellos, preguntan si alguien está bien y se disculpan cuando es necesario”* (CA, 2025).

Participación del alumnado y aprendizaje autónomo

Los modelos analizados confían en la capacidad del niño para tomar las riendas de su propio aprendizaje, partiendo de la idea de que cada alumno tiene distintos intereses, formas de aprender y ritmos. Todos coinciden en que el aprendizaje es más profundo cuando nace del propio alumno y no desde la imposición externa. Lo que se relaciona estrechamente con el pensamiento de Paulo Freire (1970) afirmando que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción”, situando al alumnado en el centro de su proceso de aprendizaje.

En las escuelas democráticas, al no existir un currículo obligatorio, el alumnado decide libremente qué aprender. No hay materias impuestas: los niños eligen los temas que les interesan y se organizan para aprenderlos, ya sea contactando con familiares o solicitando apoyo al personal del centro. Esta libertad aparece en el pensamiento de Alexander S. Neill, quien afirmaba que “la vida de la escuela está organizada de forma democrática y los niños participan en la toma de decisiones que afectan a la comunidad” (Neill, 1960, p. 22), defendiendo así una educación centrada en la libertad y la autoorganización.

En las escuelas cooperativas, aunque se sigue el currículo, se hace mediante proyectos globalizados que integran varias áreas y se desarrollan con metodologías activas como el aprendizaje cooperativo o experiencial, partiendo de situaciones reales y significativas.

Por su parte, la comunidad de aprendizaje también sigue el currículo oficial, pero ofrece un alto grado de autonomía. Las clases se estructuran en círculos de libre circulación que varían según las actividades, y los proyectos trimestrales elegidos por los niños integran diversas áreas del conocimiento. Además, una vez por semana aprenden fuera del aula, en contacto con la naturaleza y con personas del entorno.

En resumen, estos enfoques fomentan un aprendizaje activo, autónomo y vinculado a la realidad del estudiante. A pesar de las diferencias en cuanto a la libertad curricular, todos valoran la motivación intrínseca como motor del aprendizaje y la construcción de experiencias relevantes. Esta idea viene respaldada por Deci y Ryan (1985), quienes afirman que las actividades elegidas de forma autónoma generan mayor compromiso y creatividad en el aprendizaje.

Relación con las familias y la comunidad

En los modelos analizados, el compromiso de las familias es un factor clave, pues se parte de la idea de que la educación no es solamente labor de la escuela, sino un proyecto compartido que visa la formación integral del individuo:

La educación no se genera en partes. Se necesitan canales de comunicación y una acción coordinada para que los niños y niñas se desarrollen en las mejores condiciones, y en todas sus dimensiones. Por ello, la suma del esfuerzo de estas dos instituciones, la familia y la escuela, es el camino más adecuado para conseguir con éxito la formación integral del individuo. (Maestre Castro, 2016.p. 1)

En la ED1 y ED2, las familias tienen un rol fundamental, tanto en el sostenimiento económico como en la vida cotidiana del centro. Participan organizando talleres, dando clases específicas y acompañando actividades que requieren más personal. Aunque no tienen voto en las decisiones internas, su implicación es clave, y se mantiene una relación constante mediante espacios de diálogo sobre crianza. Este diálogo entre escuela y familia sigue a la propuesta de Paulo Freire (1970), quien defendía una educación dialógica y participativa, basada en la horizontalidad de las relaciones y en la corresponsabilidad de todos los actores educativos en el proceso de transformación social.

En las escuelas cooperativas, las familias son agentes educativos de pleno derecho, con voz y voto en cuestiones del proyecto. Su participación abarca tanto aspectos pedagógicos como organizativos, basada en la corresponsabilidad y una visión compartida de la escuela como construcción colectiva. En sintonía con el pensamiento de Célestin Freinet (1964), quien entendía la escuela como una comunidad donde todos, incluidos los adultos y los alumnos, colaboran desde un plano de igualdad y compromiso.

En la comunidad de aprendizaje, la implicación familiar también es muy activa: colaboran en talleres, salidas y, en algunos momentos, incluso gestionaron el comedor escolar. *“Hubo un tiempo en el que las familias se ocuparon de la actividad del comedor de la escuela, cada niño llevaba su fiambarrera y las familias que estaban libres a esa hora, se organizaban para acudir de forma voluntaria”* (CA, 2025). Sin embargo, se reconoce que hoy en día esta participación se ve limitada por la falta de tiempo. Vygotsky (1978) señalaba la importancia del entorno social y cultural en el desarrollo del niño, destacando que el aprendizaje se construye en colaboración con otros, no solo dentro del aula sino en interacción con la comunidad.

En conjunto, todos los modelos analizados promueven la construcción de una comunidad educativa cohesionada, entendiendo que el aprendizaje ocurre también fuera del aula, en el entorno y en la vida colectiva.

Aproximación al marco normativo y la LOMLOE

La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) propone un sistema educativo que sea inclusivo, adaptable y enfocado en el progreso de las competencias del alumnado. Esta ley integra conceptos como la atención a la diversidad, la implicación de la comunidad educativa y la autonomía en la enseñanza. Pese a que estos conceptos coinciden en cierta medida con las escuelas alternativas analizadas, en la realidad se presentan tensiones y obstáculos legales, particularmente en situaciones no reguladas.

En cuanto a las Escuelas democráticas en este apartado nos centraremos solo en la ED1, ya que la 2 cerró antes de entrar en regla la ley actual LOMLOE y consideramos que para hacer un análisis crítico es necesario que se haya llevado a cabo en el marco normativo actual, ya que es el que estamos analizando. Las escuelas democráticas no están reconocidas oficialmente como centros educativos, funcionando al margen del sistema reglado, se encuentran en una situación de vacío legal, de hecho las dos escuelas entrevistadas, ya no están activas, pues la LOMLOE no admite modelos educativos basados en el aprendizaje autodirigido sin currículo obligatorio establecido ni evaluación externa, justo lo que ocurre en el modelo Sudbury, una forma radical de escuela democrática en la que el alumnado tiene el poder de decisión completo sobre todo su proceso de aprendizaje. Por eso, tal y como dicen los entrevistados, dificulta mucho su existencia.

El no estar homologados hace que se imposibilite el acceso a financiación pública limitando el proceso educativo que tienen los alumnos. Esto frecuentemente demanda una validación externa a través de evaluaciones sin costo si desean reintegrarse al sistema, ya que la escolarización obligatoria “se realizará en los centros docentes debidamente autorizados para impartir las enseñanzas correspondientes, de acuerdo con lo establecido en la presente. (Ley Orgánica 2/2006, art. 4.1, 2020, p. 122868).

Las escuelas cooperativas están homologadas en España. Lo que les permite ajustarse al marco legal de la LOMLOE, aunque lo hacen desde una perspectiva innovadora. Se fundamentan en la visión de la legislación que brinda por la autonomía educativa y la participación del alumnado, sin renunciar a una crítica comprometida al sistema.

Estas instituciones educativas operan con el currículo oficial, pero lo hacen mediante proyectos integrales, metodologías dinámicas y una participación comunitaria considerable que les caracteriza. Si que emplean sistema de evaluación, competente, formativo y cualitativo, alineado con la ley que lo homologa.

No obstante, también se encuentra con restricciones a causa de la inflexibilidad del sistema y la carencia de reconocimiento por parte de instituciones hacia otros enfoques más participativos e innovadores.

La Comunidad de aprendizaje, también está reconocida como centro educativo de titularidad pública, lo cual implica cumplir con el marco curricular establecido por esta ley. Reinterpretando la LOMLOE desde un punto de vista flexible y vivencial, esta escuela adapta el currículo a través de metodologías activas y proyectos globalizados, dándole una nueva perspectiva a la educación preestablecida. Como dice la LOMLOE:

La ley fomenta el uso de metodologías activas y participativas, que propicien la participación, el trabajo en equipo, la investigación y el pensamiento crítico de los alumnos. Las programaciones deben reflejar el empleo de estas metodologías, en lugar de centrarse exclusivamente en enfoques más tradicionales y basados en la transmisión de conocimientos. (LOMLOE, 2020, p.43)

Si bien es cierto que existen puntos de similitud, así como lo son la inclusión, la participación o la atención a la diversidad, la CA reconoce que existen ciertas tensiones con las exigencias legislativas externas, así como las pruebas de competencia: “Puede parecer que nuestros niños están en desventaja en ámbitos académicos estandarizados, pero es el sistema el que no está preparado para valorar todo lo que realmente aprenden” (CA, 2025). Admiten también, que desde la pandemia ha aumentado significativamente la carga administrativa, lo que dificulta aún más la dedicación al trabajo pedagógico y el acompañamiento al alumnado.

Podemos afirmar que existe una brecha significativa entre la legislación educativa vigente y ciertos modelos alternativos, especialmente los que opera fuera del marco reglado. A pesar de que la LOMLOE incluye aspectos que podrían abrir espacio a propuestas

innovadoras, en realidad, siguen existiendo obstáculos legales, culturales y administrativos que complican la puesta en marcha y su reconocimiento. Las instituciones educativas que funcionan dentro del sistema logran una mayor adaptación, pero deben mantener un constante equilibrio entre la lealtad a su proyecto educativo.

Fortalezas y desafíos de los modelos educativos

A partir del análisis de las entrevistas realizadas y de la documentación de la Federación de escuelas cooperativas de Cataluña, se han identificado diversas fortalezas y desafíos que caracterizan a cada uno de estos modelos. Consideramos, también, que el análisis de estos centros y experiencias a partir de sus equipos directivos/gestores suelen dar más peso a las fortalezas de su escuela que a las debilidades. A continuación, se presenta un análisis de cada propuesta educativa que pretende mostrar tanto el potencial transformador como las limitaciones que presentan estas escuelas en el contexto actual.

Sobre las escuelas democráticas ha sido posible observar las siguientes fortalezas: primero, el aprendizaje autodirigido, pues en estas escuelas no existen cursos escolares ni clases tal y como las conocemos, se les da la libertad a los alumnos para qué elijan ellos mismo, qué aprender, cómo y con quién, fomentando una motivación intrínseca muy alta al igual que responsabilidad y autoconocimiento. Segundo, la participación democrática real a través de las asambleas se les da la oportunidad a los alumnos de elegir las cuestiones que afectan al centro, teniendo voz y voto con el mismo peso que el resto de la comunidad educativa, llegando a elegir incluso al personal del centro en el caso de la ED2.

Otro punto positivo es la relación horizontal: ambos centros priorizan una cultura del respeto, la escucha activa y la cooperación. La gestión de conflictos se hace desde la mediación y el diálogo, con estructuras como comisiones judiciales o equipos rotativos. También constatamos la flexibilidad metodológica, pues al no existir un currículum al que aferrarse, los alumnos deciden qué camino toma su proceso de aprendizaje incluyendo en su metodología juegos, debates y clases si así lo desean. Por último, el Impacto positivo en el desarrollo personal y social, ya que el ambiente de libertad y comunidad favorece un crecimiento integral, emocional y humano, creando personas maduras con empatía y autoestima.

En relación con los principales desafíos, consideramos, en primero lugar la ausencia de homologación, pues al no estar reconocidas legalmente no tienen seguridad jurídica, lo que afecta a las familias y puede provocar cierres administrativos. Segundo, la incertidumbre económica, pues al no recibir sustentación pública, dependen completamente de las familias, lo que puede generar inseguridad a largo plazo. Tercero, la falta de conocimiento y apoyo institucional, pues apenas hay información pública de estos centros por lo que resulta difícil darse a conocer y además cuentan con escaso acompañamiento por parte de las instituciones. Por último, la integración del nuevo alumnado, que llega de centros convencionales habitualmente genera tensiones, pues no toma con la responsabilidad que debería toda la libertad que se les da en estos centros.

Las escuelas cooperativas presentan como principales puntos positivos: primero, el acompañamiento en el proceso de aprendizaje, ya que estas escuelas dan libertad para que el alumnado siga su propio ritmo en su proceso de aprendizaje, los profesores no guían su camino, sino que acompañan en todo este proceso. Segundo, el fomento del trabajo en equipo, pues los alumnos están muy acostumbrados a trabajar con todos sus compañeros, realizando proyectos y prácticas reales en equipo gestionadas por ellos mismos. Tercero, la inclusión como pilar fundamental, pues se basan en la diversidad, la inclusión y la atención a necesidades individuales colectivas, creando espacios de igualdad de oportunidades.

Ha sido posible observar que sus principales desafíos son, en primer lugar, la implicación elevada de la comunidad educativa, ya este modelo pedagógico requiere tanto de participación del profesorado como de las familias, lo que puede dificultar su funcionamiento en contextos con baja participación. Segundo, las dificultades para estandarizar y evaluar los aprendizajes, ya que al estar homologadas se requiere una evaluación, que en muchas ocasiones resulta complicada llevar a cabo por la flexibilidad y amplitud de las actividades. Y, por fin, la falta de recursos materiales, pues las actividades se pueden ver limitadas por falta de recursos o escaso apoyo institucional.

En la comunidad de aprendizaje podemos observar las siguientes fortalezas: primero, el aprendizaje vivencial, ya que se aprovecha el entorno para que sus alumnos aprendan de forma significativa a través de proyectos trimestrales y salidas semanales, aprendiendo a trabajar con los compañeros de distintas edades. Segundo, la evaluación centrada en la mejora, o sea, se evita clasificar, se acompaña en el proceso y se evalúa empleando la observación, la coevaluación y las rúbricas cualitativas. Tercero, el fomento de la gestión

emocional, ya que en la CA es clave es desarrollo de la autorregulación, la toma de decisiones conscientes y la empatía es una prioridad desde las primeras etapas. Cuarto, el ambiente familiar y cercano, es decir, la escuela funciona como una gran familia y el trabajo docente es horizontal, cercano y colaborativo, con reuniones diarias informales.

Sobre los principales desafíos y tensiones, ha sido posible observar que, en primero lugar, existe la presión del sistema educativo tradicional, ya que los estándares educativos muchas veces no reconocen el valor del aprendizaje que este modelo conlleva, las pruebas externas se centran más en calificaciones que en el aprendizaje emocional y social que tienen estos alumnos. Segundo, las contradicciones con las expectativas familiares, es decir, las familias que apoyan las metodologías de estas escuelas, en los últimos cursos reclaman evaluaciones y resultados normativos para la posterior formación de los niños. Tercero, la alta carga administrativa tras la pandemia, que ha aumentado la burocracia requerida, quitando tiempo a las maestras para dedicarle a la práctica pedagógica y creando sobrecarga para los equipos reducidos. Y, por último, la colaboración cada vez menor de las familias, pues el ritmo de vida actual dificulta la participación activa en la gestión y actividades de la escuela.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha brindado la oportunidad de examinar en detalle tres enfoques educativos alternativos: las escuelas democráticas, las escuelas cooperativas y las comunidades de aprendizaje. A pesar de las diferencias en sus estructuras y contextos, todos ellos presentan un enfoque pedagógico que resalta la implicación activa del estudiante, la equidad en las relaciones y la consideración por los ritmos de aprendizaje de cada individuo.

Una de las conclusiones más significativas de este estudio es que estos enfoques representan una clara oposición al sistema educativo convencional, el cual está marcado por jerarquías, currículos rígidos y metodologías uniformes. En contraste, estas experiencias promueven un modelo educativo más humano, inclusivo y democrático, en el que el estudiante se transforma en un agente activo capaz de construir su propio conocimiento mediante la interacción con sus pares.

A través de entrevistas y la revisión de documentos, se ha confirmado que estos modelos no son simplemente propuestas teóricas irrealizables, sino realidades tangibles que se implementan con sus respectivas dimensiones positivas y negativas en el contexto educativo de España. Las instituciones educativas democráticas analizadas, aunque de propiedad privada, han demostrado que es viable crear entornos en los que la libertad, la autorregulación y la autonomía son piezas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, las escuelas cooperativas representan una opción legítima dentro de sistemas más organizados, fomentando una gestión horizontal, solidaria y participativa. Finalmente, las comunidades de aprendizaje han mostrado la capacidad de transformación desde dentro del sistema público, promoviendo el aprendizaje dialógico, la equidad y el compromiso comunitario.

No obstante, a pesar de los beneficios pedagógicos que ofrecen estos enfoques, también surgen desafíos importantes. La limitada aceptación institucional, la presión normativa vinculada al currículo oficial, las resistencias culturales y la falta de formación inicial de los docentes en estas metodologías dificultan la difusión de tales experiencias en el sistema educativo en su conjunto. Esto refleja una tensión continua entre la innovación pedagógica y las estructuras normativas que respaldan la educación tradicional.

No obstante, más allá de las dificultades previamente mencionadas, el análisis efectuado sugiere que estos modelos presentan respuestas adecuadas a varias de las problemáticas contemporáneas en los sectores educativo y social, tales como la baja motivación entre los alumnos, la uniformidad en los procesos de aprendizaje, la exclusión de aquellos que no se ajustan al paradigma establecido y la desconexión entre las instituciones educativas y la vida cotidiana. En este contexto, las alternativas analizadas proponen un enfoque educativo que sea flexible y contextualizado, orientándose hacia el desarrollo completo de los estudiantes y fomentando una ciudadanía activa, crítica y comprometida.

En el aspecto regulatorio, se identifica un potencial para el crecimiento de estas experiencias dentro del marco de la LOMLOE, sobre todo en lo que concierne a la adaptación del proceso educativo, la inclusión, la participación y el desarrollo de competencias. Sin embargo, esta oportunidad solo podrá ser realmente aprovechada si existe un compromiso auténtico por parte de los organismos educativos, que contemple políticas de formación docente, autonomía en el currículo y respaldo institucional hacia estas iniciativas.

Desde un enfoque formativo, este estudio ha representado, igualmente, una evolución personal. Examinar estas vivencias ha permitido una reevaluación de la percepción que se tiene sobre la función del docente, reconociendo que la educación no se limita a la mera transmisión de información, sino que involucra la creación de condiciones adecuadas para que el aprendizaje se desarrolle a través del respeto, el diálogo y la colaboración. De esta manera, el educador deja de ser el único detentador del saber y se convierte en un facilitador, un acompañante y un miembro activo de la comunidad de aprendizaje.

Como futura profesional en el ámbito educativo, esta indagación incentiva a seguir buscando formas que transformen la escuela en un espacio más democrático, participativo e inclusivo. Los modelos analizados no deben ser vistos como estándares inalcanzables, sino como ejemplos factibles que invitan a replantear la práctica educativa en sintonía con los principios que, como sociedad, afirmamos defender: igualdad, libertad, justicia y solidaridad.

En conclusión, el presente trabajo no pretende ofrecer soluciones ni modelos rígidos, sino que intenta suscitar cuestionamientos y proponer nuevas visiones. En un mundo marcado

por la incertidumbre, la transformación y la complejidad, resulta más crucial que nunca reconsiderar la educación desde enfoques que permitan a los niños no solo adaptarse a la realidad, sino también transformarla. Las escuelas alternativas analizadas en este estudio demuestran que otra forma diferente de educación que no solo es posible, sino que ya se está implementando. Y que, si deseamos una educación pertinente para el siglo XXI, debemos tener el valor de conceptualizarla, desarrollarla y ponerla en práctica desde ahora.

BIBLIOGRAFIA

- Alianza Cooperativa Internacional. (1995). *Declaración sobre la Identidad Cooperativa*. Recuperado de <https://ica.coop/es/cooperativas/identidad-alianza-cooperativa-internacional>
- Almanza, C. et al., (2018). Análisis del cooperativismo desde la visión de Robert Owen como visión de responsabilidad social. *I+D Revista de Investigaciones*, 12(2), 70–76. <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018007>
- Ávila, R. M. (2010). *La investigación educativa*. Claves teóricas. Narcea.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editó.
- Barrio, J. (2011). La experiencia de una escuela viva. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 23-38.
- Biesta, G. (2017). *La buena educación en la era de las mediciones: ética, política, democracia* (P. Cosín Fernández, D. Pimenta & S. Maldonado, Trads.). Ediciones Morata.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J. Melendres & M. Subirats, Revs.). Laia.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. MA: Harvard University Press.
- Calamandrei, P. (2015). Sr. Piero Calamandrei. *Revista de Ciencias Sociales*, (67),18. Universidad de Valparaíso. <https://revistas.uv.cl/index.php/rcs/issue/view/57>
- Carbonell, J. (2015). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Morata.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- Cuenca Cabeza, M. (2007). *El ocio en la Grecia clásica*. Universidad de Deusto.
- Currás, E. (2004). *Análisis documental: Teoría y práctica*. Ediciones Trea.
- Deci, E. .L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Edición Morata.

- Díez-Palomar, J., & Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Escobar Guerrero, M. (Comp.). (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora: Antología*. SEP-Ediciones El Caballito.
https://www.academia.edu/5903624/1985_Paulo_Freire_y_la_Educacion_Liberadora
- EscolesCoop. (2025). *Federació de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya*. Recuperado de <https://escolescooperatives.cat/>
- Freinet, C. (1974). *Las enfermedades escolares* (J. M. Blecua, Trad.). Ediciones Laia. (Obra original publicada en 1964).
- Freinet, C. (1982). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (34ª ed., J. Campos, Trad.). Siglo XXI de España Editores. https://books.google.es/books?id=QOfx_S3zAoIC
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- García Carrión, R., & Gómez Granell, C. (2009). La experiencia de una comunidad de aprendizaje en un contexto de exclusión social. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 60-76.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2921617.pdf>
- García del Dujo, Á. (2007). *La pedagogía de la experiencia de John Dewey*. Universidad de Salamanca. <https://core.ac.uk/download/pdf/80525801.pdf>
- García Latorre, A. (2018). *La pedagogía libertaria: la relación maestro-alumno y el concepto de autoridad. El caso de la escuela Summerhill* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Zaguán.
<https://zaguan.unizar.es/record/75185/files/TAZ-TFG-2018-1564.pdf>
- García, N. (2025). *Educación alternativa: desarrollo de la infancia y la comunidad. Estudio de caso del Espacio de Aprendizaje Laboragune* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=287450>

- Garagarza Cambra, A. (2020). *Educación alternativa: desarrollo de la infancia y la comunidad. Estudio de un caso* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. ADDI Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10810/49966>
- Gibbs, G. R. (2018). *Analizando datos cualitativos* (2ª ed., M. A. García, Trad.). Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (1983). *Hacia una nueva teoría del currículo*. Ediciones Morata.
- González Barbera, C., & Castro Morera, M. (Coords.). (2016). *Libro de actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*. Sociedad Española de Pedagogía. https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-LibroDeActas_SEP2016.pdf
- González, N. (2019). *La magia de Freinet en Infantil: una propuesta de aprendizaje activo* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid). UVaDOC Repositorio Institucional. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37041>
- Hernández, A. M., & Hernández, M. del C. (2017). *Educación alternativa: una revisión conceptual. Educación y Humanismo*, 19(32), 120-135. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3546/966354>.
- Hernández-López, C. et al., (2015). *La escuela como una comunidad de aprendizaje. Ra Ximhai*, 11(5), 251-264. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7915459.pdf>
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Jaramillo Naranjo, C. E. (2019). *El aprendizaje vivencial en la educación primaria: Una propuesta para el desarrollo de competencias* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica Particular de Loja].
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (Eds.). (2008). *En busca de una educación con sentido*. Madrid: Morata.
- Kohn, A. (2008, noviembre). Por qué está sobrevalorada la autodisciplina. *Phi Delta Kappan*. <https://www.alfiekohn.org/espanol/por-que-esta-sobrevalorada-la-autodisciplina/?print=print>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- López García, J. C. (2012). *Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire*. Revista Iberoamericana de Educación, 58, 1-11.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/721/1368>
- López González, W. O. (2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa*. Educere, 17(58), 139–144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- López Ocampo, J. (2004). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Historia de la Educación Latinoamericana, 6, 41-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>
- Maestre Castro, J. (2016). *Familia y escuela: la importancia de una relación de colaboración*. Editorial CCS.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mellado, J. M. (2012). *Metodologías activas para la formación del profesorado*. Málaga: Aljibe.
- Montessori, M. (2007). *La mente absorbente del niño*. Madrid: Ediciones Montessori España.
- Moreno Calderón, J. A. (2021). *Modelo para la evaluación multicriterio de tecnologías en salud* [Tesis doctoral, Universidad EAFIT].
- Neill, A. S. (2004). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Barcelona: Ariel.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Ortega, P. (2020). Las escuelas cooperativas como innovación educativa. Revista Iberoamericana de Educación, 82(1), 93-110.
- Pruzzo de Di Pego, V. (2012). *Proyecto Parera II. Hacia una escuela democrática*. Praxis Educativa, 1(1), 39–46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8429232.pdf>
- Puig, J. M. (2004). *La educación en valores*. Barcelona: Graó.
- Rebollar, M. (2023). *Claustres que transformen: Lideratge distribuït i cultura col·laborativa als centres educatius*. Octaedro.
- Ríos Morales, J. A. (2017). Una alternativa para la educación humanística. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 8(23), 3–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6162441>

- Rodríguez, A., & Mella, O. (2011). Comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3), 9-26.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rovira, E, et al., (2023). Educació cooperativa. *Revista Nexa* (Núm. 51, tardor-hivern). Recuperado de: https://nexe.coop/sites/default/files/descarregables/revistes/pdf/nexe-51_pagines_dobles_0.pdf
- Rovira, M. (2023). *Cooperativas en las aulas: una herramienta para la conciencia social y el empoderamiento*. Catalunya Plural. Recuperado de: <https://catalunyaplural.cat/es/cooperativas-en-las-aulas-una-herramienta-para-la-conciencia-social-y-el-empoderamiento/>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103–124. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf>
- Sancho, J. M., & Hernández, F. (2009). Imágenes de la educación en tiempos de crisis. *Revista de Educación*, (349), 5-26.
- Santaella Rodríguez, E., & Martínez Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 359–379. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10060>
- Santos Guerra, M. A. (2003). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Editorial Narcea.
- Schmelkes, S. (2007). *La calidad de la educación: Dimensión y estrategias para su mejora*. Fondo de Cultura Económica.
- Squella, A. (2015). Presentación N° 67. *Revista De Ciencias Sociales*, (67). <https://doi.org/10.22370/rcs.2015.67.379>
- Suárez, E. (2014). Método inductivo y deductivo: definición, características y ejemplos. Recuperado de <https://expertouniversitario.es/blog/metodo-inductivo-y-deductivo/>
- Toro, J. M. (2005). *Educación con co-razón*. Desclee de Brouwer.
- Torrego, J. C. (2013). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y cultural. *Revista Padres y Maestros*, (352), 8-12.
- Trilla, J. (2004). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Valls, R., & Puigvert, L. (2008). Las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación*, (346), 45-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/208325.pdf>

Vicente, S. (2018, junio 13). *Cooperativas en las aulas: una herramienta para la conciencia social y el empoderamiento - Catalunya Plural*.
<https://Catalunyaplural.Cat/Es/Cooperativas-En-Las-Aulas-Una-Herramienta-Para-La-Conciencia-Social-y-El-Empoderamiento/>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (2ª ed., A. Kozulin, Ed. y trad.). Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1934).

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

Zuluaga, O. L. (2005). *La pedagogía de John Dewey*. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/081f4ea5-21aa-4665-bb77-eb1257c66571>

ANEXOS:

Anexo I: Consentimiento y trato de la información recopilada de las escuelas



Universidad de Valladolid



1. CONSENTIMIENTO PARA INFORME CUALITATIVO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Universidad de Valladolid

Título del proyecto o investigación: ¿Otra escuela es posible? Estudio cualitativo de modelos de escuelas alternativas: escuelas cooperativas, democráticas y comunidades de aprendizaje.

Persona responsable: Tatiane de Freitas Ernel

Persona que lo ejecuta directamente: Irene López Huelgo

Lugar de realización: Campus la Yutera, Palencia.

Breve información sobre el trabajo que se va a realizar: Analiza el modelo educativo de escuelas alternativas en España mediante entrevistas a miembros de los equipos directivos de centros pertenecientes a dichas tipologías.

Procedimiento: La participación consiste en responder por escrito a una entrevista semiestructurada enviada por correo electrónico. Las respuestas serán analizadas de forma cualitativa y confidencial con fines académicos.

Riesgos/beneficios: No se prevén riesgos físicos ni psicológicos derivados de la participación. El beneficio principal es la oportunidad de dar visibilidad a proyectos educativos alternativos y contribuir al análisis académico de sus prácticas, retos y aportaciones.

Confidencialidad: Toda la información será tratada de manera confidencial. No se publicará ningún dato que permita identificar de forma directa a las personas participantes ni a los centros educativos. Los datos recogidos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y dentro del marco del TFG.

Participación voluntario y derecho de revocación: la participación en este estudio es completamente voluntaria. En cualquier momento, el participante puede revocar su consentimiento y retirarse del estudio sin necesidad de justificar su decisión y sin que esto le suponga ningún perjuicio.

Nombre de la persona participante:

- ☐ La información de esta investigación y este consentimiento informado me ha sido explicada.
- ☐ He leído y comprendido este consentimiento informado.

Firma del participante

Anexo II: guion de las entrevistas

Me dirijo a ustedes en el marco de mi Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria, que se centra en un estudio cualitativo sobre tres modelos pedagógicos: la escuela democrática, la escuela cooperativa y la comunidad de aprendizaje. He elegido su centro como ejemplo de uno de estos modelos, y me gustaría hacerles una breve entrevista por correo electrónico. Les agradezco mucho su tiempo y colaboración. Las respuestas se utilizarán únicamente con fines académicos.

Sobre el centro educativo:

1. ¿Podrían contarme brevemente cómo nació su proyecto educativo?
2. ¿Qué entendéis por “escuela democrática/escuela cooperativa / comunidad de aprendizaje” y cómo se traduce en el día a día de vuestra escuela?

Participación y democracia:

1. ¿De qué forma se garantiza la participación del alumnado en las decisiones del centro?
2. ¿Qué papel tienen las familias en el funcionamiento del centro?
3. ¿Qué mecanismos de participación existen para el profesorado, las familias y el alumnado?
4. ¿Cómo se gestionan los conflictos en la escuela?
5. ¿Cómo se organiza el claustro docente en cuanto a responsabilidades y decisiones?

Metodología y aprendizaje:

1. ¿Qué metodologías de enseñanza/aprendizaje suelen utilizar en el aula?
2. ¿Cómo se respeta el ritmo individual de cada estudiante?
3. ¿Cómo se evalúa el aprendizaje del alumnado? ¿Qué tipo de evaluación utilizan?
4. ¿Considera que este tipo de metodología puede acarrear un déficit en conocimientos y competencias que sitúen al alumnado en una situación de desventaja en determinados ámbitos académicos en el futuro?

Valores y cultura escolar del centro:

1. ¿Cuáles son los valores que consideran más importantes en su práctica educativa diaria?
2. ¿Qué papel juega el diálogo, la cooperación y la autonomía en su modelo educativo?
3. ¿Cómo perciben ustedes el impacto de su modelo en el desarrollo personal y social del alumnado?
4. ¿Cómo fomentáis el sentido de comunidad y la convivencia?

Reflexión final:

1. ¿Qué fortalezas y dificultades encuentran en este tipo de modelo educativo?
2. ¿Qué les gustaría que se entendiera mejor sobre su proyecto desde fuera (otras escuelas, familias, administración pública...)?
3. ¿Qué principales dificultades habéis encontrado en la implementación de un modelo alternativo?

Anexo III: Transcripción de las entrevistas

ESCUELA DEMOCRÁTICA 1 (ED1):

1. ¿Podrían contarme brevemente cómo nació su proyecto educativo y cuáles son sus principios fundamentales?

El origen de “ojo de agua - ambiente educativo” fue la experiencia vital de alumbrar una nueva vida. Vivir un proceso de parto respetado, orgánico y no medicalizado, nos abrió el camino a plantearnos que la crianza, primero, y la educación, después, respondiera con coherencia a la experiencia inaugural de esa vida de la que éramos responsables.

Entre los principios fundamentales está el respeto radical por la singularidad de cada ser humano, el respeto por los demás seres humanos y el respeto por la naturaleza, el mundo no humano que nos rodea y nos sostiene. De ahí surge la práctica de que cada persona por sí misma a qué dedicar su tiempo (currículum personalizado), la asamblea democrática como órgano de gestión de la vida cotidiana y la práctica permacultura como herramienta de relación y cuidado con el mundo natural.

2. ¿Qué entendéis por “escuela democrática/escuela cooperativa / comunidad de aprendizaje” y cómo se traduce en el día a día de vuestra escuela?

Hace tiempo descubrimos que las etiquetas son instrumentos insuficientes para definir experiencias humanas. No obstante, si queremos poner el foco en el aspecto democrático del modelo educativo (que en ningún caso definimos como escuela o centro escolar) que hemos desarrollado, podríamos definir su aspecto fundamental por el poder de cada aprendiz de decidir qué, cuándo, cómo, con quién y hasta cuándo cómo aprender algo, por un lado, y por la toma de decisiones en una asamblea donde tanto acompañantes como participantes tienen un voto con el mismo peso.

3. ¿Qué papel juegan las familias en el día a día del centro?

La iniciativa es sostenida en su totalidad por las cuotas que abonan las familias. Al mismo tiempo, las familias colaboran aportando sus destrezas y conocimientos a las demandas de aprendizaje de los participantes. También, participan en reuniones mensuales grupales con el equipo de adultos acompañantes en las que se analizan aspectos fundamentales de la crianza y educación de los hijos. En un nivel particular, en las reuniones con cada familia se abordan asuntos relativos a la evolución del desarrollo de los hijos,

4. ¿Cómo se organiza el equipo docente? ¿Hay alguna estructura de toma de decisiones particular?

El equipo de acompañantes se autoorganiza. Las decisiones que les competen se toman conjuntamente. Ser una iniciativa muy pequeña facilita ese proceso de toma de decisiones en las reuniones diarias.

Participación y democracia:

1. ¿De qué forma se garantiza la participación del alumnado en las decisiones del centro?

A través de una asamblea semanal formada por todos los participantes y acompañantes, cada persona puede proponer tratar algún asunto, incluirlo en el orden del día y abordarlos junto con el resto de las personas. Por otra parte, dado que los participantes pueden decidir qué actividades y talleres desean realizar, también asumen responsabilidades (con mayor o menor acompañamiento dependiendo de la edad) en la organización del mismo, así como apoyo a la persona que facilita el taller o actividad. En ocasiones, son los mismos participantes quienes facilitan talleres o actividades concretas.

2. ¿Qué papel tienen las familias en el funcionamiento del centro?

Apoyo a las necesidades que surjan: desde las logísticas hasta su implicación en la facilitación y desarrollo de talleres y/o actividades.

3. ¿Qué mecanismos de participación existen para el profesorado, las familias y el alumnado?

En la asamblea semanal pueden participar el equipo de adultos y los participantes; en las reuniones mensuales de familias (no decisorias), las madres y padres.

4. ¿Cómo se gestionan los conflictos en la escuela?

Inicialmente, dado que el grupo era muy reducido, los conflictos se gestionaban en la asamblea. En otro momento, la asamblea decidió que un grupo rotatorio semanal compuesto por un acompañante y dos o más participantes gestionaran los conflictos de ese periodo. En un momento posterior, la asamblea decidió que los conflictos se gestionaran entre las personas directamente involucradas con la mediación de un adulto y, de caso de persistir el conflicto, se acudiera a la asamblea como órgano último de decisión.

La filosofía de gestión de conflictos está basada en la expresión de y escucha atenta y sincera a cada parte, en el no juicio y en una solución -siempre que fuera posible- consensuada entre todas las personas involucradas.

5. ¿Cómo se organiza el claustro docente en cuanto a responsabilidades y decisiones?

El equipo de adultos está formado por dos subgrupos. Los promotores, responsables de la gestión económica y la línea maestras educativas y el equipo de acompañantes propiamente dicho, del que el primero también forma parte, y que se encarga de la gestión diaria de los procesos de aprendizaje, de la gestión de las actividades, de las relaciones con las familias,... Todo ello en un ambiente de decisiones comunes.

Metodología y aprendizaje:

1. ¿Qué metodologías de enseñanza/aprendizaje suelen utilizar en el aula?

En realidad, no destacamos ciertas metodologías. Utilizamos todos los recursos metodológicos que estén a nuestro alcance; si bien fomentamos principalmente metodologías activas y el desarrollo de proyectos. Pero no descartamos el juego, la clase magistral, el desarrollo de trabajos individuales o en grupo, actividades al aire libre, colaboraciones entre distintos grupos de interés. La metodología transversal a todas ellas es que los participantes “participan” (valga la redundancia) totalmente del proceso de toma de decisiones e implementación de las metodologías.

2. ¿Cómo se respeta el ritmo individual de cada estudiante?

A través de la libre elección de actividad y de la segmentación de grupos de interés en función de las afinidades. Cada participante decide qué actividades desea realizar (y con actividades nos referimos tanto a lo que se consideran asignaturas en la escuela convencional como a otro tipo de actividades que no están incluidas en el curriculum oficial, pero que si son demandadas por un grupo de participantes se implementan con el mismo valor que las materias que cuentan con el beneplácito oficial).

Al ser grupos muy pequeños (por lo general, un mínimo de 5 personas y un máximo de 10-12, dependiendo de la actividad) para lo que suelen ser las clases escolares es mucho más sencillo adaptarse al ritmo individual, aunque siempre hay diferencias, éstas son menos acusadas.

3. ¿Cómo se evalúa el aprendizaje del alumnado? ¿Qué tipo de evaluación utilizan?

Al final de cada sesión, los facilitadores preguntan por el grado de comprensión y satisfacción de los participantes y escuchan sus comentarios con el propósito de conocer cómo perciben el contenido de las sesiones. No hemos desarrollado a propósito un sistema de evaluación externo del aprendizaje de los participantes. No nos sentimos capaces de juzgar desde el exterior, lo que una persona sabe o no sabe. Es un imposible epistemológico. El proceso de evaluación es más bien personal; una autoevaluación que a lo largo de cada sesión se va ajustando según el análisis que cada participante va realizando. No hay que olvidar que una de las características más relevantes de nuestra “metodología” es la voluntariedad de todas las actividades y, por tanto, de todos los aprendizajes. Lo que implica la existencia de una motivación intrínseca para aprender.

Valores y cultura escolar del centro:

1. ¿Cuáles son los valores que consideran más importantes en su práctica educativa diaria?

El respeto, la escucha, la atención al bienestar, la flexibilidad, la colaboración, el equilibrio de poder, el empoderamiento y la autoestima, la creatividad, la innovación.

2. ¿Qué papel juega el diálogo, la cooperación y la autonomía en su modelo educativo?

El eje fundamental. La asamblea, donde se deciden las reglas y se resuelven conflictos, es diálogo. Los talleres se organizan desde el minuto cero, junto con los participantes. Los trabajos comunitarios al servicio de la comunidad se acuerdan conjuntamente. La autonomía para decidir qué actividad desarrollar, cuándo, con quién, hasta cuándo es muy amplia. Son aspectos muy imbricados en el día a día de nuestra comunidad.

3. ¿Cómo perciben ustedes el impacto de su modelo en el desarrollo personal y social del alumnado?

El impacto es enorme. Sobre todo como personas, como seres humanos. El desarrollo de una autoestima equilibrada y saludable, la capacidad para ponerse en el punto de vista del otro, el poder de facilitar acuerdos en los conflictos, una visión crítica de las relaciones de poder en nuestra sociedad, el sentido de cuidado de la naturaleza de la que dependemos. cuando recibimos visitas, comentan la sorprendente y acusada madurez de las chicas y chicos. Quizá un buen ejemplo sea una conversación muy reciente con un chico de 25 años que estuvo

en ojo de agua durante unos 10 años y que hacía años que no veíamos. En la conversación menciono que había soñado con nosotros. Yo le respondí, señalando su cabeza: “Eso es que nos tienes ahí”. El respondió: “Os llevo en el corazón.”

4. ¿Cómo fomentáis el sentido de comunidad y la convivencia?

A través del diálogo, la escucha del otro en la asamblea, buscando soluciones que traten de satisfacer las necesidades de todas las partes. Practicando un respeto radical como adultos frente a los participantes.

Reflexión final:

1. ¿Qué fortalezas y dificultades encuentran en este tipo de modelo educativo?

El balance final es que el modelo que hemos desarrollado produce un efecto muy profundo en las personas a nivel humano sin que ello signifique pérdida de oportunidades. El desarrollo de la madurez, la libertad y responsabilidad individuales y el pensamiento crítico. Una experiencia que visibiliza las limitaciones de los actuales modelos educativos a nivel humano.

Sinceramente, creo que hemos ofrecido a la sociedad un modelo que, si llegara a extenderse, podría transformar nuestra sociedad profundamente. Pero eso difícilmente sucederá. Hay más interés en seguir subyugando al ser humano para conseguir su sumisión a un sistema económico social insano.

Administrativas, sobre todo, y económicas, puesto que no aspiramos a reconocimiento legal como centro educativo y toda la economía dependía de las cuotas de las familias.

2. ¿Qué les gustaría que se entendiera mejor sobre su proyecto desde fuera (otras escuelas, familias, administración pública...)?

En relación a las escuelas: que lo primero y más importante es la humanidad, las relaciones humanas son las que marcan la salud (física, emocional y social del a personas, tanto profesores, alumnos) y, para las familias, que si las necesidades de desarrollo están suficientemente satisfechas la llama del aprendizaje surge por sí sola derivada de la satisfacción del instinto de curiosidad y el deseo de aprender; pero la satisfacción de esas demandas nunca es total y el contexto social no lo favorece, así que el esfuerzo debe ser grande.

El respeto es el factor fundamental en todo ello.

La administración debería dar mucha más confianza y libertad a sus ciudadanos y limitarse a supervisar que no hay maltrato dejando hacer a los ciudadanos conscientes y responsables.

3. ¿Qué principales dificultades habéis encontrado en la implementación de un modelo alternativo?

Lo más importante ha sido ganar la confianza de las madres y padres en un modelo educativo distinto que les ofrece libertad y responsabilidad a sus hijos y cuya filosofía es radicalmente distinta de la educación convencional, ya sea pública o privada.

Transitar las relaciones con una administración burocrática que, en su inmensa mayoría, salvando unas pocas excepciones, solo mira por los aspectos administrativos incapaz de abrirse a innovaciones educativas profundas. Gracias a personas individuales en distintos ámbitos técnicos y políticos que confiaron en nuestra propuesta, pudimos seguir adelante durante 25 años. De hecho, hemos sido fuente de inspiración profesores y escuelas públicas y privadas en todo el país.

La economía en una iniciativa autogestionada, a contracorriente de la tendencia dominante y sin apoyos, ayudas o subvenciones no es sencillo. Pero la voluntad de las personas en poner al servicio los recursos necesarios por amor a la experiencia de libertad y responsabilidad con un profundo impacto en su cualidad de ser humanos, ha hecho posible siempre salir de situaciones económicas complejas.

Conseguir un equipo de acompañantes que pudiera dedicar su tiempo y energía al bienestar de las personas y contribuir a sostener un ejemplo de que los años de educación no tienen que ser estresantes, que aprender puede ser y es placentero y no una losa.

NOTA: Si ver que algo falta, nos dices.

1. ¿Qué aspectos destacaríais como fortalezas de este tipo de escuela?
2. ¿Qué les gustaría que se entendiera mejor sobre su proyecto desde fuera (otras escuelas, familias, administración pública...)?

ESCUELA DEMOCRÁTICA 2 (ED2):

Sobre el centro educativo:

1. **¿Podrían contarme brevemente cómo nació su proyecto educativo?**

el proyecto educativo, nació después de unas prácticas en la escuela Sudbury en San Diego, porque me encantaron y cuando me fui, decidí que quería traerlo a mi tierra a Madrid y me puse a ello buscando personas que quisieran ayudarme, se involucraron mi hermano y una amiga y más adelante otras dos personas que no conocía.

Tras dos años de trabajo en equipo, haciendo sesiones informativas e intentando dar a conocer el proyecto educativo. Decidimos abrir con un número pequeño de estudiantes (6) para no alargar más la espera.

2. ¿Qué entendéis por “escuela democrática/escuela cooperativa / comunidad de aprendizaje” y cómo se traduce en el día a día de vuestra escuela?

Una escuela democrática según yo lo entiendo es un espacio donde las decisiones se toman de manera democrática, valga la redundancia, es decir, todas las personas que forman parte de la comunidad del día a día de la comunidad

Estudiantes y personas empleadas son las que toman las decisiones y luego el formato puede cambiar de escuela a escuela puede ser por mayoría puede ser que dentro del consenso está por consentimiento, es decir, que si no te opones das tu consentimiento, aunque no sea tu preferencia. Como se entiende generalmente ¿¿es que todo el mundo ha de estar de acuerdo, también dentro de la mayoría puede ser mayoría simple o puede ser 2/3 también depende de lo que se esté votando suele haber distintas normas. Y generalmente hay un organismo que está compuesto por estas personas que toman las decisiones sobre todo lo que concierne al centro desde normas de convivencia hasta aprobar presupuestos o quien forma parte de la comunidad educativa.

En Sudbury, por ejemplo, hay elecciones para las personas empleadas, son los estudiantes los que votan cada año quién quieren que trabaje en el centro. Además de esto, suele haber algún tipo de organismo que se encarga de que los acuerdos o las normas se respeten.

Y me parece importante destacar que la escuela democrática está basada en el aprendizaje autodirigido, confiando en que ellos estudiantes son responsables de su aprendizaje y cada uno va adquiriendo los conocimientos necesarios para su vida.

Participación y democracia:

1. ¿De qué forma se garantiza la participación del alumnado en las decisiones del centro?

La participación es voluntaria totalmente en las escuelas Sudbury, no hay nada que garantice su participación, pero los alumnos comprenden la importancia de tomar sus propias decisiones para el centro. Si que es cierto que en los temas que más les interesa o les afecta de forma más directa, la participación suele ser mayor. Las personas más mayores suelen ser las que más participan y

los que no asisten, confíen en que la asamblea tome la decisión adecuada dando su confianza al resto de compañeros asistentes.

2. ¿Qué papel tienen las familias en el funcionamiento del centro?

El papel de las familias es sobre todo hacer un trabajo interno desaprendizaje para poder confiar en que sus hijos pueden ser responsables de su propio aprendizaje y de tomar las decisiones que vayan a tomar. Luego hay participación si hay una necesidad del centro, si por ejemplo, se propone hacer un taller de x cosa, lo primero que se hace es preguntar a la comunidad de la escuela que son las familias y si alguien sabe del tema, suele ofrecerse para dar el taller. Lo mismo ocurre si para una excursión o alguna actividad requiere de más personal, los primeros en participar voluntariamente suelen ser las familias.

Además, también, las familias juegan un papel muy importante en el marketing de la escuela, pues nada da más confianza que una familia satisfecha de la escuela innovadora.

3. ¿Qué mecanismos de participación existen para el profesorado, las familias y el alumnado?

Los mecanismos de participación son los que te he comentado anteriormente que son en la en la asamblea, que es semanal, ahí participan tanto las personas que estudian en el centro como las personas que trabajan en él.

Las madres y los padres participan de manera más indirecta o bien en conversaciones con sus hijos u otras familias, afectando un poco a los debates que hay, pero no tienen derecho a voto dentro de la escuela, o sea, es más como una influencia desde fuera sin influir directamente en la asamblea

4. ¿Cómo se gestionan los conflictos en la escuela?

"Pues los conflictos en el modelo Sudbury, pueden ocurrir dos cosas cuando hay un conflicto, una que se gestione de manera espontánea, acudiendo a una persona adulta o a otro estudiante, de manera más informal. O si es algo que tiene que ver con una norma del centro, entonces se lleva la comisión judicial que se encarga de investigar un poco qué ha pasado. Pues la función de este órgano judicial es hacer que se cumplan las normas para mantener una buena convivencia, resolviéndose de manera orgánica siendo esto un efecto secundario. Cuidando todos de todos.

5. ¿Cómo se organiza el claustro docente en cuanto a responsabilidades y decisiones?

No hay claustro docente como tal, las personas empleadas se reparten las responsabilidades del centro si no hay estudiantes que las tomen para que para garantizar que el centro funcione bien entonces hay bastantes áreas de trabajo que son muy esenciales que han de estar cubiertas entonces se reparten un poco en base a interés a experiencia y de manera voluntaria siempre.

Metodología y aprendizaje:

1. ¿Qué metodologías de enseñanza/aprendizaje suelen utilizar en el aula?

El tema de la metodología es el aprendizaje autodirigido, si se puede llamar una metodología.

No hay un aula como tal es un espacio abierto flexible y se utiliza para lo que vaya surgiendo, no hay un currículum preestablecido entonces no hay ninguna pretensión por parte de las personas empleadas de que las personas que estudian cumplan con X requisitos o lleguen a X objetivos, es sencillamente un espacio para garantizar que estas personas tienen tiempo y recursos para dedicarse a lo que les apetece a lo que realmente está vivo dentro de ellas y entonces, a lo mejor puede surgir alguna clase de algo que nazca el interés de las personas que están allí por ejemplo de baile y bueno pues ahí depende de las personas que lo organicen el nivel de compromiso, la metodología es un poco variada, puede ser desde lo más clásico a lo más lo más flexible, no sé cómo llamarlo y luego también puede haber un requisito de compromiso. Si las personas responsables están, tiene que haber alumnos dispuestos a aprender y participar. Hay un compromiso tanto de parte de las personas responsables como de la de los alumnos.

2. ¿Cómo se respeta el ritmo individual de cada estudiante?

"El ritmo individual de cada estudiante es lo que predomina entonces, esto se respeta, no imponiendo nada, ni coaccionando a nadie a que haga nada, porque nos parece más importante que aprenda matemáticas o lectoescritura o inglés, a que juegue al fútbol en el patio, que trepe árboles, o que se ponga hacer una manualidad, pintar etc. Todo tiene cabida siempre y cuando se respeten las normas de del centro y no haya, ningún tipo de violencia o de algo que atente a la seguridad de alguien tanto física como emocional por lo general, esa es la regla más fundamental y lo demás es más negociable, pero, a nivel curricular no hay nada que esté bien, mal, mejor o peor. Entonces el respeto es lo primordial y no hay espacio para lo contrario

3. ¿Cómo se evalúa el aprendizaje del alumnado? ¿Qué tipo de evaluación utilizan?

No hay evaluación, nuestro centro no estaba homologado con lo cual no dábamos cuentas a nadie, sé que hay en países donde para poder estar homologados tienen que pasar pruebas y hacer una evaluación, pero es externa, no es del centro y la iniciativa la toman las personas que estudian en

el centro, las personas que trabajan pueden ofrecer su apoyo, pero no van a evaluar al no ser que el estudiante se lo pida.

Si acaso se puede hablar de autoevaluación, porque lo que se desarrolla es esta capacidad de saber en qué punto estoy y como se me da esto y qué experiencia tengo que me que me cuesta más, ósea como un autoconocimiento muy desarrollado, precisamente porque no hay evaluación externa.

4. ¿Considera que este tipo de metodología puede acarrear un déficit en conocimientos y competencias que sitúen al alumnado en una situación de desventaja en determinados ámbitos académicos en el futuro?

No, no, considero que haya ningún tipo de déficit ni desventaja todo lo contrario creo que cuando las personas que estudian en estos centros deciden continuar con formación académica o cualquier otro tipo de formación les cuesta muchísimo menos, porque realmente es algo que nace desde dentro y primero porque tienen mucho más claro lo que quieren hacer con su vida con su tiempo con todo, se conocen mucho mejor. entonces cuando acaban la escuela saben dónde quieren ir cosa que yo a mis 38 años todavía me estoy preguntando y planteando no con mi vida por dónde voy y en general lo que veo en personas que han estudiado en escuelas Sudbury tienen mucho más claro, que no quiere decir que no tengan sus dudas, pero tienen mucho más claro cuál es el siguiente paso, donde quieren ir, que les interesa, que les motiva y van a por ello.

Tienen más herramientas para para llegar hasta donde quieren llegar y ellos estudian lo que necesiten en mucho menos tiempo. Todas las pruebas de acceso a la universidad o para recibir algún tipo de certificado, de secundaria, bachillerato, todas estas cosas se lo sacan con bastante facilidad entonces no solo tiene muchísimas ventajas, sino que además de la parte curricular que se cubre dentro de las escuelas normales, tienen mucho más, porque todo lo que aprenden es vivencial y digamos que el currículo en realidad es muy limitado, lo que pasa, que como es impuesto, pues el ritmo es lentísimo entonces para para cubrir todas esas áreas de conocimiento te tiras, pues eso los 12 años que te tiras en la educación no hasta poder ir a la universidad, cuando estas personas a lo mejor en unos meses se han aprendido todas las matemáticas de secundaria y bachillerato porque les interesa, porque no está impuesto, porque tienen herramientas, han podido dedicarse a conocerse y no solo saben de matemáticas, sino que saben de muchísimas otras cosas que las personas que venimos de un colegio normativo no sabemos.

Así que, yo diría que saben mucho más de todo y tienen más herramientas para aprender lo que necesitan.

Valores y cultura escolar del centro:

1. ¿Cuáles son los valores que consideran más importantes en su práctica educativa diaria?

Pues los valores más importantes, yo diría que son la confianza es la base de todo esto, confiar en todos los procesos de todas las personas de nuestro alrededor y en el nuestro propio, de desaprendizaje, en muchos casos, sobre todas las personas empleadas y confiar tanto a nivel individual como colectivo, creo que también la comunidad si se puede considerar un valor es también fundamental, porque no es una escuela donde lo que prima es la libertad individual, es que eso no tiene cabida fuera de la responsabilidad que conlleva vivir en comunidad entonces, responsabilidad y comunidad me parece que se podrían definir como nuestros valores principales.

2. ¿Qué papel juega el diálogo, la cooperación y la autonomía en su modelo educativo?

Pues el diálogo, está presente en todas las actividades, prácticamente todo es un debate, un diálogo, un explorar ideas. La cooperación también, porque cuando algo no está funcionando y hay que buscar un acuerdo que nos valga todas las personas se requiere de una cooperación o si para cubrir ciertas necesidades como los recursos son finitos también de una cooperación para ver cómo nos organizamos para que todas las personas tengamos lo máximo que podamos tener. Y la autonomía, es total, siempre y cuando no afecte al funcionamiento del centro, no rompan acuerdos, que no estemos interfiriendo con las actividades de otras personas.

3. ¿Cómo perciben ustedes el impacto de su modelo en el desarrollo personal y social del alumnado?

Para mí el impacto es innegable en esos dos aspectos y en otros también, pero esos me parecen muy importantes, el social y personal. A nivel social creo que las personas en estas escuelas desarrollan una capacidad de empatía brutal y unas habilidades sociales muy desarrolladas porque tienen el espacio para hacerlo, porque todo el tiempo es un eterno recreo donde tú tienes el tiempo que quieres para hablar con quien quieres de lo que quieras.

Entonces estás en constante interacción social, no como en una escuela normal, donde tienes la media hora de recreo y si te quedas a comer, el rato ese también, pero la mayoría del tiempo no tienes la posibilidad de hablar libremente con las personas que te rodean entonces para mí eso es un impacto enorme.

Y a nivel personal, a mí me hubiera encantado ir ahí, para tener esta claridad, este discernimiento y conocerme aún mejor, saber qué quiero y cómo aprendo que necesito todo esto de una manera más clara, aprender a escuchar mi intuición, aprender a disfrutar. Sobre todo, esta parte no de poder aprender sin presión, de probar cosas, divertirme con lo que hago, todo esto me parece que salen personas mucho más equilibradas a nivel personal, sin traumas o muchos menos traumas porque bueno seguimos viviendo en el mundo en el que vivimos pero, creo que el nivel de trauma que hay en una escuela normal es gigante yo personalmente lo puedo identificar en mí misma y en las personas que conozco. o sea, creo que es un sistema muy traumático y en este tipo de

escuela creo que eso se minimiza muchísimo. Entonces a nivel personal creo que el impacto es enorme.

4. ¿Cómo fomentáis el sentido de comunidad y la convivencia?

El sentido de comunidad y la convivencia, se fomenta con esta esta libertad de hacer lo que queramos con nuestro tiempo y de poder pasar tiempo con quien queramos, de hablar, que no hay esta prisa de ahora toca esto ahora toca lo otro...

Todo es más orgánico, te puedes sentar a comer con quien quieras cuando quieras. Creo que está esta paz que se respira en el ambiente, da lugar a generar mucha comunidad, porque hay ese espacio para relacionarte y también para dedicarte a la convivencia del centro.

Reflexión final:

1. ¿Qué fortalezas y dificultades encuentran en este tipo de modelo educativo?

Las fortalezas las he ido comentando, como este respeto a una manera más orgánica y natural de aprender de algo que es totalmente humano, el aprendizaje continuo y de poder conocernos mejor, de poder relacionarnos de manera más sana, porque hay espacio para ello, porque hay un interés, porque se prioriza y siempre de manera orgánica.

Y las dificultades que veo sobre todo es en crear cultura o sea que haya una cultura de centro, esta cultura de democracia y de aprendizaje autodirigido, de confianza, este este sentimiento de comunidad se tarda tiempo en crear, pues es muy distinta a la que estamos acostumbradas y no es fácil, enseguida puede venir alumnado de otros centros que no están por la labor de tomar la responsabilidad que conlleva formar parte de este centro y entonces pues vienen con pautas un poquito destructivas y a menudo pues tienen un impacto bastante duro en la comunidad.

Otra de las dificultades que veo es que muy poca gente conoce las escuelas democráticas, pero hay muy poco movimiento entonces para mí esta es la mayor dificultad.

2. ¿Qué les gustaría que se entendiera mejor sobre su proyecto desde fuera (otras escuelas, familias, administración pública...)?

Me gusta mucho esta pregunta y me está costando articular la respuesta. Para mí, creo que me gustaría que se entendiera mejor que ser productivo no es necesariamente mejor, que hace falta tanto momentos de productividad como momentos de inactividad para que funcionen las cosas en general.

Así funciona la naturaleza también. Y me gustaría que se entendiera esto, que nuestra naturaleza humana se ve mucho más como lo que se ve en una escuela. Y nuestro aprendizaje es algo que

ocurre de manera orgánica y siempre. Y que lo que hemos hecho durante los últimos siglos es entorpecerlo con el sistema educativo que tenemos. Tan coactivo, donde hemos creado prisiones.

Y lo que estamos haciendo es entorpecer muchísimo el aprendizaje y traumatizando a todas las personas, prácticamente. Entonces, como que entender que soltar el control sobre el aprendizaje es, en mi opinión, y creo que la de bastantes personas, sobre todo de las personas que conocen Sudbury y que están alineadas con este modelo, es lo mejor que podemos hacer.

Si queremos productividad. Y sí, o sea... Si queremos seres humanos que el día de mañana tengan una visión del mundo mucho más amplia, capacidad de resolver lo que surja, de tener vidas plenas, y vidas plenas y sanas se traducen en una sociedad mucho más sana, en un mundo mucho más funcional, mucho más sano, no solo funcional.

Y que esto que parece caótico, desordenado, no lo es, y que las normas, que también a veces se puede malentender por ese lado de que hay muchas normas y es muy rígido, que tampoco lo es, que no es desde el juicio y que no es desde la imposición, que son acuerdos que se toman en comunidad y que son para garantizar el bienestar.

Sí, y luego pues lo de la comisión judicial también a veces se malentiende como un órgano castigador para nada, porque además lo integran, la mayoría de las personas que lo integran son estudiantes y en general lo que se llega es a un acuerdo con la persona que ha roto la regla o el acuerdo y es todo como sin juicio y sin carga, sin... sencillamente para que funcionen las cosas, ¿no? Como un trámite para ver cómo podemos hacer para que esto funcione para todas las personas involucradas. Sí, y en general pues eso, la parte educativa que he comentado de que no necesitamos enseñar para que alguien aprenda, no necesitamos que haya...

un aula y que las personas estén sentadas y mirándonos a las personas adultas para que haya un aprendizaje. Al contrario, creo que eso por norma general no funciona muy bien. No conozco muchas personas que se acuerden de lo que han aprendido en la escuela y que lo hayan disfrutado. Vamos, muy pocas conozco que hayan disfrutado la escuela. No sé, entonces como un poco empezar a entender el aprendizaje desde ahí, desde algo más orgánico, desde.

sí, que no tenemos escuelas para enseñar a andar y hablar a los niños, ¿no? Porque se aprende de manera orgánica y lo demás que sigue es igual. Entonces como entender que la escuela debería ser sencillamente un espacio donde las niñas y los niños puedan, Puedan aprender lo que quieran, pero sin enfocarnos en el aprendizaje que va a ocurrir. Es como si nos enfocásemos, no sé cómo decir, en que los niños crecieran. Es que tienen que crecer, tienen que crecer. No sé, es que van a crecer. Si les dejas tranquilos, van a crecer. No hay que hacer nada, ¿no? No podemos tirar de la hierba para que crezca más rápido. Va a crecer.

Entonces, si no les quitamos el sol, no les quitamos el aire, no les quitamos el movimiento, van a crecer y van a aprender estupendamente. Bueno, no sé. Si me viene algo más para esta pregunta ya te lo comentaré.

3. ¿Qué principales dificultades habéis encontrado en la implementación de un modelo alternativo?

Pues sobre el tema de las dificultades lo principal, yo creo que es la parte legal que no es nada fácil encontrar la manera de abrir una escuela Sudbury en España de forma totalmente legal o bien porque si lo haces sin homologar estás arriesgándote a la interpretación de las personas que estén en esa zona en tanto el servicio sociales como si llega a juicio con familias y demás la interpretación del juez sobre una legislación que es ambigua, porque por un lado, la Constitución da el derecho a las madres y los padres a elegir la educación que crean correspondiente para sus hijos e hijas y por otro lado, la ley educativa indica que han de ser escolarizados en un centro reglado. Entonces ahí hay una contradicción que lo que haces es generar un vacío legal que queda mucha inseguridad a proyectos que no estén homologados y de hecho en la Comunidad de Madrid, en los últimos años han cerrado muchísimos centros por no estar homologados.

Y luego si decides ir por la vía más reglada, te cargas el proyecto, porque para poder obtener la homologación tanto en España hay unos requisitos que no son compatibles con el modelo educativo y que conllevan mucha evaluación, mucho control del aprendizaje y es bastante inviable.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE (CA):

Sobre el centro educativo:

1. ¿Podrían contarme brevemente cómo nació su proyecto educativo?

El proyecto nació del deseo de transformar una escuela rural tradicional. Cuando llegué a la escuela, hace ya 20 años, encontré una situación muy pasiva: un niño de sexto solo con su libro todo el día. La directora y yo queríamos darle un aire innovador a la escuela e inspiradas por lecturas como las de Rebeca Wild y por la neuroeducación, entendimos que los niños aprenden haciendo, cada uno con su propio ritmo.

A partir de esa visión y aprovechando la riqueza de la mezcla de edades en la escuela rural, comenzamos a transformar la metodología, eliminando los libros y apostando por un aprendizaje vivencial, basado en el movimiento, la experimentación y el respeto a la diversidad natural del aula.

2. ¿Qué entendéis por “escuela democrática/escuela cooperativa / comunidad de aprendizaje” y cómo se traduce en el día a día de vuestra escuela?

En Cataluña, el concepto "Comunidad de Aprendizaje" está muy definido por actividades y protocolos específicos (como tertulias literarias dialógicas o participación estructurada de familias). Aunque, desde la inspección educativa se nos sugirió entrar en ese programa, vimos que su práctica no encajábamos con él del todo. Entendemos la comunidad como un trabajo conjunto y natural con las familias. No es sólo un derecho que las familias entren en la escuela, sino una oportunidad de aprendizaje conjunto. Al ser una comunidad pequeña (actualmente con 25 alumnos), buscamos implicar activamente a las familias y hacerlas parte del proyecto educativo.

Participación y democracia:

1. ¿De qué forma se garantiza la participación del alumnado en las decisiones del centro?

El alumnado participa activamente en muchas decisiones. Aunque las docentes se encargan de la programación, los niños intervienen en decisiones cotidianas. Tienen un "libro de normas" donde registramos acuerdos discutidos en "La Royana", el círculo de palabra. Son los niños los que proponen actividades, organizan proyectos para recaudar fondos, eligen temas de los proyectos trimestrales y deciden qué quieren hacer dentro de ciertos marcos establecidos. En los ambientes de libre circulación, sobre todo en infantil y primer ciclo, gestionan su propio aprendizaje con libertad.

2. ¿Qué papel tienen las familias en el funcionamiento del centro?

Las familias han tenido un papel activo. Durante un tiempo gestionaron el espacio de mediodía con una "fiambrrera compartida" al no gustarles el catering.

Han propuesto talleres (acuarelas, carpintería, recuperación de caminos, etc.) y han colaborado en actividades puntuales. Sin embargo, la participación ha ido disminuyendo por la falta de tiempo y por el ritmo de vida actual. La escuela intenta adaptarse, aunque reconoce que ya no es tan fácil como antes mantener ese nivel de implicación.

3. ¿Qué mecanismos de participación existen para el profesorado, las familias y el alumnado?

Para el profesorado, las reuniones diarias al mediodía (coincidiendo con la comida) son espacios fundamentales de organización y decisión.

El alumnado participa mediante La Royana, toma decisiones sobre proyectos, normas y actividades.

Y las familias colaboran mediante talleres, propuestas y presencia en la escuela, aunque esa participación varía según las circunstancias de cada curso.

4. ¿Cómo se gestionan los conflictos en la escuela?

La gestión del conflicto es central en nuestro modelo. Desde infantil se trabaja la expresión emocional: "¿Cómo te sientes?", "¿Qué necesitas?". Si surge un

conflicto, se puede parar toda la programación durante horas para resolverlo. Se fomenta la autorregulación y la empática en el patio. Los niños se cuidan entre ellos, preguntan si alguien está bien y se disculpan cuando es necesario.

5. ¿Cómo se organiza el claustro docente en cuanto a responsabilidades y decisiones?

El claustro está formado por cinco mujeres. Las cuales tenemos reuniones diarias mientras comemos, que son casi una obligación implícita. Las decisiones se toman de manera horizontal y se reparten las tareas según capacidades y disponibilidad. Cabe señalar que, desde la pandemia ha aumentado mucho la carga administrativa, lo que afecta a la organización.

Metodología y aprendizaje:

1. ¿Qué metodologías de enseñanza/aprendizaje suelen utilizar en el aula?

Trabajamos por ambientes de libre circulación, sobre todo en infantil y primaria baja. Una vez por semana realizamos "escuela fuera de la escuela", saliendo al entorno natural, donde aprenden con expertos y artistas de la zona. También trabajamos por proyectos trimestrales, con presentaciones finales. Los niños utilizan un cuaderno de Natura para registrar aprendizajes en salidas. La Royana también es un momento educativo clave para la convivencia y la expresión.

2. ¿Cómo se respeta el ritmo individual de cada estudiante?

Desde pequeños se les da libertad para explorar y aprender a su ritmo. En niveles superiores, algunas tareas son obligatorias, pero los niños lo asumen bien porque han crecido en un ambiente de respeto y autonomía. La escuela cree firmemente que el aprendizaje debe adaptarse al desarrollo natural de cada niño.

3. ¿Cómo se evalúa el aprendizaje del alumnado? ¿Qué tipo de evaluación utilizan?

No utilizamos notas. La evaluación se basa en la observación diaria, informes cualitativos, autoevaluaciones y coevaluaciones. Cada trimestre hay un enfoque distinto: en el primero, observación directa; en el segundo, autoevaluación guiada; y en el tercero, evaluación competencial (cualitativa). Utilizan algunas rúbricas, pero preferimos no encasillar. Valoramos que la evaluación ayude a mejorar, no a clasificar.

4. ¿Considera que este tipo de metodología puede acarrear un déficit en conocimientos y competencias que sitúen al alumnado en una situación de desventaja en determinados ámbitos académicos en el futuro?

Yo creo que aquí sí que hay cierta tensión, sobre todo con las pruebas externas. Por ejemplo, en Cataluña se prioriza muchísimo la competencia lectora, y eso hace que los niños que no destacan precisamente en lectura, pero sí en otras cosas como la expresión artística, la música o el movimiento, queden en desventaja. Entonces, puede parecer que este tipo de metodología no prepara bien, pero en realidad lo que está mal planteado es lo que se mide.

Es como si se estuviera evaluando solo una parte muy concreta de todo lo que un niño puede aprender o desarrollar. Por ejemplo, no se tiene en cuenta la competencia física, ni la emocional, ni la artística... Y eso nos parece un error enorme, porque son capacidades igual de importantes.

Además, si realmente siguiéramos el desarrollo del cerebro, veríamos que hasta los 14 o 15 años un niño necesita ir creciendo a su ritmo, sin que lo vayan forzando todo el rato a hacer lo mismo que los demás. Pero claro, el sistema te marca unos tiempos y unas pruebas que no tienen en cuenta eso. Y muchas veces eso genera mucha presión, tanto en las escuelas como en las familias.

Así que sí, puede parecer que nuestros niños están en desventaja en determinados ámbitos académicos estandarizados, pero desde mi punto de vista no es porque les falten conocimientos, sino porque el sistema no está preparado para valorar todo lo que realmente aprenden.

Valores y cultura escolar del centro:

1. ¿Cuáles son los valores que consideran más importantes en su práctica educativa diaria?

Los valores principales son la autonomía, la gestión emocional, la toma de decisiones y el autoconocimiento. También el contacto con el entorno y la cooperación como forma de vida dentro del aula.

2. ¿Qué papel juega el diálogo, la cooperación y la autonomía en su modelo educativo?

Un papel esencial. La escuela funciona como una gran familia. El diálogo está presente en asambleas, en el patio, en los conflictos. La cooperación se vive en los proyectos y en la vida cotidiana. La autonomía se fomenta desde pequeños y es base de su pedagogía.

3. ¿Cómo perciben ustedes el impacto de su modelo en el desarrollo personal y social del alumnado?

Destacan la gestión emocional y la autonomía como los dos grandes logros. El alumnado se conoce a sí mismo, toma decisiones, se relaciona de forma sana con los demás y es capaz de responsabilizarse de su aprendizaje y de sus actos.

4. ¿Cómo fomentáis el sentido de comunidad y la convivencia?

Para nosotras, el sentido de comunidad se construye desde el primer día. Somos una escuela muy pequeña, y eso nos permite conocernos mucho, estar muy en contacto y generar un ambiente casi familiar. Siempre decimos que funcionamos como una gran familia, donde cada uno tiene su espacio y su voz.

Una de las cosas que más fomentan esa convivencia es La Royana, nuestro círculo de palabra. Es un momento diario en el que nos sentamos todos juntos, compartimos cómo estamos, qué cosas han pasado, si hay algo que necesitamos decir, resolver, celebrar... Ese espacio de diálogo continuo crea mucha cohesión, mucha escucha.

Además, involucramos a las familias en la vida del centro. A lo largo de los años han propuesto talleres, han colaborado en salidas, en actividades del mediodía, e incluso gestionaron durante un

tiempo el comedor escolar. Aunque ahora participan algo menos, por falta de tiempo o por el ritmo de vida, seguimos promoviendo que puedan entrar y compartir.

También damos mucha libertad en el patio, por ejemplo, para que se arriesguen, trepen, exploren. Pero eso no significa que no haya normas: al revés, hay una autorregulación natural, porque cuando alguien se cae o se hace daño, el resto de los niños se para, pregunta, cuida. Todo eso es comunidad también. Nos cuidamos, hablamos mucho, y eso se nota en cómo convivimos.

Reflexión final:

1. ¿Qué fortalezas y dificultades encuentran en este tipo de modelo educativo?

Fortalezas: la autonomía, la implicación del alumnado, la cercanía con las familias, la vivencia del entorno.

Dificultades: presiones externas (familias que quieren exámenes), incompreensión del modelo, tensiones con el currículo oficial y exigencias administrativas. También observan que algunas familias no aceptan la diversidad en el desarrollo de sus hijos.

2. ¿Qué les gustaría que se entendiera mejor sobre su proyecto desde fuera (otras escuelas, familias, administración pública...)?

Que los niños no son lineales. Que aprender a leer o escribir no tiene por qué darse igual en todos. Que el entorno, el movimiento y la emoción también son aprendizaje. Que muchas veces, la frustración no viene del modelo sino de las expectativas familiares. Que cada niño tiene su tiempo.

3. ¿Qué principales dificultades habéis encontrado en la implementación de un modelo alternativo?

Pues mira, al principio fuimos bastante pioneras, pero ahora ya hay más escuelas que trabajan como nosotras. Aun así, una de las principales dificultades ha sido encontrar el equilibrio entre la libertad que queremos ofrecer y lo que esperan las familias. Cuando vienen con niños pequeños, muchas familias te dicen que quieren una escuela libre, que respete el ritmo de su hijo, que no les obligue a hacer cosas para las que no están preparados... pero luego, cuando llegan a tercero o cuarto, empiezan a preocuparse: “¿por qué mi hijo no lee bien?”, “¿por qué no hacéis exámenes?”.

Y claro, ahí es cuando te das cuenta de que muchas veces no es tanto el modelo el que falla, sino las expectativas que cada familia trae, que no siempre coinciden con nuestra forma de entender la educación. Hay familias que piensan que la escuela se va a adaptar exactamente a su visión, y eso

es imposible. Al final, cada una llega con su propia mochila y su propio concepto de lo que debería ser la escuela.

Otra dificultad es el choque con el sistema: tenemos que enfrentarnos a unas pruebas de competencias, por ejemplo, que no valoran lo que realmente se trabaja en profundidad en nuestra escuela. Evalúan sobre todo comprensión lectora, y si un niño es buenísimo en otras cosas —artísticas, físicas, emocionales—, eso no se tiene en cuenta. Entonces, claro, da la sensación de que lo que no entra en el examen no importa, y eso te frustra mucho.

Y luego está la carga administrativa, que ha aumentado muchísimo, sobre todo desde la pandemia. Nos quita tiempo de lo pedagógico, y eso también es un problema, porque somos un equipo pequeño y tenemos que llegar a todo.