

Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO:

**LA PEDAGOGÍA ACTIVA NO DIRECTIVA: UNA
PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN
INFANTIL *¿PROFE, ESO LO PUEDO HACER?***

Presentado por:

MIREIA MUÑOZ FERNÁNDEZ

Tutelado por la profesora:

MARGARITA NIETO BEDOYA

Departamento:

FILOSOFÍA, ÁREA DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

JUNIO 2019

Nota:

En el presente Trabajo de Fin de Grado se emplea un uso genérico del masculino, en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino, para designar ambos géneros. Ej.: alumnos: alumnos y alumnas; niños: niños y niñas; padres: madres y padres; maestro: maestro y maestra, etc.

En lo que respecta a las citas de textos y referencias bibliográficas, se utiliza la 6ª edición de las normas de la American Psychological Association (APA).

RESUMEN

Las corrientes no directivas llevan coexistiendo con la educación tradicional durante un gran período de tiempo, pero no es hasta la actualidad cuando comienzan a destacar, dado el auge de las escuelas y/o cooperativas de familias que toman como referencia este modelo pedagógico, caracterizado por el respeto a las necesidades, ritmos e intereses del alumnado. La Pedagogía Activa No Directiva es un ejemplo de esto, ya que sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, concediéndole total libertad para que decida, entre una variedad de opciones, qué hacer y cómo hacerlo, sin la dirección de los maestros.

Por ello, el presente Trabajo de Fin de Grado pretende reflexionar sobre los fundamentos de la Pedagogía Activa No Directiva, sus principales promotores y algunos de los centros que la llevan a cabo.

Además, se expone una propuesta práctica de actividades no directivas en un aula de 2º de Educación Infantil, con el fin de presentar una alternativa a la educación formal.

Palabras clave: Pedagogía Activa No Directiva, Educación Infantil, Escuela Nueva, Rebeca Wild, Carl Rogers, Summerhill, La Quinta 1 Texu, El «Pesta».

ABSTRACT

Non-directive pedagogical trends have coexisted with traditional education for a long period of time, but it is not until today that they begin to stand out, given the rise of schools and/or family cooperatives that take as a reference this pedagogical model, characterized by respect for the needs, rhythms and interests of the students. Non-Directive Active Pedagogy is an example of this, since it places the student at the centre of the teaching-learning process, giving him/ her complete freedom to decide, among a variety of options, what to do and how to do it, without the direction of the teachers.

For this reason, this Final Degree Project aims to reflect on the fundamentals of Non-Directive Active Pedagogy, its main promoters and some of the that centres that carry it out.

In addition, a practical proposal for non-directive activities in a pre-school classroom is exposed in order to present an alternative to formal education.

Keywords: Non-Directive Active Pedagogy, Pre-school education, New Schools, Rebeca Wild, Carl Rogers, Summerhill, La Quinta 1 Texu, El «Pesta».

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN	7
OBJETIVOS	9
CAPÍTULO 1: LA ESCUELA NUEVA COMO ANTECEDENTE DE LA PEDAGOGÍA ACTIVA NO DIRECTIVA	11
1. Nacimiento de la Escuela Nueva.....	11
1.1. Autores en los que se inspiró la Escuela Nueva	11
1.2. Métodos innovadores de enseñanza que surgieron como consecuencia de la Escuela Nueva.....	15
2. Definición del término Escuela Nueva, principios de adhesión y fin	16
3. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) como experiencia más representativa de la Escuela Nueva en España	19
CAPITULO 2: LA PEDAGOGÍA ACTIVA NO DIRECTIVA (PAND)	21
1. Definición de Pedagogía Activa No Directiva (PAND)	21
2. Principales autores de la Pedagogía Activa No Directiva (PAND)	26
2.1. Carl Rogers	26
2.2. Alexander Sutherland Neill.....	30
2.3. Rebeca Wild.....	34
3. Experiencias más representativas de la Pedagogía Activa No Directiva (PAND).....	37
3.1. El Pesta (Quito, Ecuador)	37
3.2. La Quinta 1 Texu (Comunidad Autónoma de Asturias, España).....	40
CAPÍTULO 3: PROPUESTA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES NO DIRECTIVAS: ¿PROFE, ESO LO PUEDO HACER?	45
1. Introducción	45

2. Contexto	46
3. Justificación.....	46
4. Objetivos	48
5. Principios metodológicos	48
6. Desarrollo de la propuesta práctica	50
7. Técnicas e instrumentos de evaluación	54
8. Conclusiones	56
9. Propuestas de mejora.....	57
CONCLUSIÓN.....	59
BIBLIOGRAFÍA.....	61
ANEXOS	63

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, gran parte de la sociedad piensa que la educación llevada a cabo en las escuelas se encuentra, aunque habiendo excepciones, algo obsoleta, ya que se basa en una transmisión de información que los alumnos deben memorizar y que, además, no tiene especial relevancia o utilidad para la vida.

En el caso de Educación Infantil, la situación también es igual de grave, ya que la gran mayoría de los centros educativos utilizan una editorial como punto de vista metodológico para lograr los objetivos del ciclo. Dichas editoriales no tienen en cuenta las características, necesidades ni intereses de los alumnos del centro en cuestión. Esto se traduce en una metodología basada en la realización de fichas y en actividades dirigidas y prefijadas, impidiendo que el alumno realice aprendizajes significativos a través de la experimentación y la manipulación.

Por otra parte, el hecho de que los gobiernos no lleguen a un acuerdo en el ámbito educativo da lugar a una multitud de leyes educativas, tensando más la situación y provocando un malestar en la sociedad, en lo referente al modelo educativo.

Por tanto, es evidente que se necesita un cambio que asuma y tenga en consideración las verdaderas necesidades de los alumnos, para así lograr una educación integral que considere todas sus capacidades y no solo la intelectual. Como se afirma en el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, “las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar. [...] (p.5).

Es por esto por lo que las pedagogías alternativas son un recurso a la hora de hablar de innovación en la enseñanza, ya que pretenden desarrollar todas las capacidades de los alumnos, pero la palabra *innovación* no designa correctamente estas pedagogías, ya que llevan existiendo desde hace décadas, pero es en la actualidad cuando se están dando a conocer a nivel mundial por la urgente necesidad de cambio educativo.

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende reflexionar en torno a una de esas alternativas: la Pedagogía Activa No Directiva. Esta pedagogía sitúa al alumno en el centro del aprendizaje y tiene en cuenta sus necesidades e intereses. Además, se le concede total libertad y autonomía en un ambiente preparado con una gran variedad de opciones para escoger, sin

que el maestro le dirija. Por ello, los alumnos desarrollan muchas de sus habilidades, consiguiendo herramientas y técnicas útiles y necesarias para adaptarse a la sociedad cambiante en la que vivimos.

Finalmente, cabe resaltar que, tal y como se menciona en el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, si “el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (p.3), se debería apoyar e invertir en una educación que se fundamente en este tipo de metodología, es decir, en una educación que potencie dichas cualidades y que sitúe al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS

Con la realización del presente Trabajo de Fin de Grado se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Conocer una alternativa a la educación tradicional: la Pedagogía Activa No Directiva.
- Comprender el movimiento de la *Escuela Nueva* como antecedente de la Pedagogía Activa No Directiva.
- Entender las características de la Pedagogía Activa No Directiva, así como conocer sus principales autores.
- Identificar algunas de las experiencias más representativas que ponen en práctica los principios de la Pedagogía Activa No Directiva.
- Diseñar una propuesta práctica para un aula de Educación Infantil que se fundamente en la Pedagogía Activa No Directiva.

CAPÍTULO 1: LA ESCUELA NUEVA COMO ANTECEDENTE DE LA PEDAGOGÍA ACTIVA NO DIRECTIVA

1. NACIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA

Las bases de la Pedagogía Activa No Directiva comenzaron a asentarse con el nacimiento de la *Escuela Nueva*. Esta corriente surgió en torno a 1875, tratándose de un movimiento heterogéneo que no tenía un único fundador, sino una serie de profesionales que compartían una misma visión sobre el hecho educativo (Sanchidrián y Berrio, 2010). Tal y como afirma Capitán (1986), los teóricos e inspiradores más destacados, debido a su gran aportación realizada al movimiento de la *Escuela Nueva*, son: John Dewey, George Kerschensteiner, Édouard Claparède y Adolphe Ferrière. Estos poseían sus propias teorías, pero todos ellos coincidían en un cuestionamiento de las formas tradicionales de la enseñanza (Sanchidrián y Berrio, 2010).

Además, Capitán (1986) afirma que con la creación del movimiento de la *Escuela Nueva* surgieron métodos innovadores de enseñanza, algunos como el método de la asociación de ideas o de los «centros de interés» de Ovide Decroly, el método Montessori o el «método de proyectos» de Kilpatrick, los cuales describiremos brevemente más adelante.

1.1. AUTORES EN LOS QUE SE INSPIRÓ LA ESCUELA NUEVA

En primer lugar, destacamos a **John Dewey** (1859-1952), conocido por ser el “máximo representante de la *progressive education* norteamericana” (Sanchidrián y Berrio, 2010, p.181). En su obra *Experiencia y Educación*, según declara Capitán (1986), “Dewey denuncia los graves defectos de la escuela tradicional, a la vez que perfila «per contra» las directrices de la escuela progresiva” (p.97). En esta línea, Dewey (2004) declara:

El nacimiento de lo que se llama nueva educación y escuelas progresivas es en sí mismo un producto del descontento respecto de la educación tradicional. [...] El esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos a aquellos que solo se están desarrollando lentamente hacia la madurez. La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes. (p.67)

Esto supuso la necesidad de que los nuevos métodos tuviesen en cuenta al alumnado, superando el esquema tradicional basado en la imposición de materias ajenas a los alumnos. Por ello, los alumnos pasaron a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, concediéndoles la importancia que se merecían.

Una vez conocido el motivo de la creación de dichas escuelas progresivas, cabría destacar algunas de sus características más representativas que, según agrupa Capitán (1986), son: “exposición y cultivo de la individualidad; actividad libre; aprendizaje de y por la experiencia; adquisición de destrezas y técnicas como medio para fines que interesan directa y vitalmente; utilización de las oportunidades de la vida presente y conocimiento de un mundo sometido al cambio” (p. 98). Estas características permitían que, en las escuelas progresivas, el alumnado construyese su aprendizaje a través de la experiencia, es decir, a través de la experimentación y la manipulación. Además, dicho aprendizaje se caracterizaba por su utilidad para la vida, ya que se adquirirían destrezas y técnicas útiles para la vida cotidiana.

Teniendo en cuenta la comparación que realiza Dewey entre la escuela tradicional y la escuela progresiva, no pretende enfrentarse (Capitán, 1986). Tal y como aclara Dewey (2004):

La solución fundamental no es la de la nueva educación contra la vieja, ni la de la educación progresiva contra la tradicional, sino que es una cuestión respecto a lo que debe ser digno del nombre de *educación*. No estoy a favor de unos fines o unos métodos simplemente porque pueda aplicarse a ellos el nombre de progresistas. La cuestión básica afecta a la naturaleza de la educación, sin adjetivo que la califique. Lo que queremos y necesitamos es una educación pura y simple, y realizaremos progresos más seguros y rápidos cuando nos dediquemos a descubrir justamente lo que es la educación y las condiciones que se han de cumplir para que la educación pueda ser una realidad y no un nombre o un grito de combate. (p. 126)

Por tanto, podemos afirmar que la escuela progresiva de Dewey sirvió de inspiración para la creación del movimiento de la *Escuela Nueva*, la cual adoptó algunas de las características de la escuela progresiva. Algunas como: considerar la escuela como una escuela de libertad; potenciar la iniciativa de los alumnos; fomentar el interés y la autoeducación de estos; dar plena satisfacción a sus impulsos, deseos y órdenes; adoptar una actitud experimental y de ensayo continuo, tratando de lograr la perfección en la tarea educadora (Capitán, 1986).

En segundo lugar, es preciso resaltar a **George Kerschensteiner** (1854-1932), más conocido por su obra en la que hace referencia a la *Escuela de Trabajo* y en la que Capitán (1986) señala (como se citó en Kerschensteiner, 1928):

Si el fin del estado es doble -«el cuidado por la protección exterior e interior y por el bienestar corporal y espiritual de sus ciudadanos [...]»- la escuela primaria pública tendrá como fin hacer del hombre un ciudadano útil con respecto a dicha doble finalidad. (p.137)

Por ello, la escuela pública se convierte entonces en Escuela de Trabajo que ha de cumplir con esta misión, preparando al alumno para emprender un trabajo o una profesión y realizarla lo mejor posible.

Otro de los autores que destacan en la formación del movimiento de la *Escuela Nueva* es **Édouard Claparède** (1873-1940), fundador del Instituto de Jean Jacques Rousseau en 1912, más tarde conocido como el Instituto de Ciencias de la Educación, el cual supuso el comienzo de un proceso de renovación pedagógica a nivel mundial, cuyos objetivos hacían referencia a mejorar la formación psicopedagógica del magisterio, contribuir al progreso y desarrollo de la pedagogía científica y lograr un mayor conocimiento del niño (Sanchidrián y Berrio, 2010).

El conocimiento del niño era la base de la obra pedagógica de Claparède, al igual que la de J. J. Rousseau. (Sanchidrián y Berrio, 2010). Tal y como afirma Claparède (1927), “que la pedagogía debe reposar sobre el conocimiento del niño, como la horticultura reposa sobre el conocimiento de las plantas, es una verdad que parece elemental” (p.35).

Por otro lado, en la última década del siglo XIX, las aportaciones de la psicología a las Ciencias de la Educación constituyeron un gran desarrollo en los ámbitos de la Pedagogía y de la Didáctica Experimental (Capitán, 1986). Claparède distinguía entre dos tipos de psicología: la estructural y la funcional; la primera se refiere a un criterio mecanicista y se ocupa de los medios, mientras que la otra se relaciona con los fines, ya que responde a un criterio biológico y dinámico (Capitán, 1986).

Por ello, la educación funcional, según Claparède, además de promover el juego, recurrir al esfuerzo individual y suscitar el interés del niño, debe incidir en la función y no en la estructura (Capitán, 1986). Esto significa que se debe conceder una mayor importancia a la utilidad del aprendizaje que a su diseño.

Adolphe Ferrière (1879-1960) fue otro de los grandes precursores de la *Escuela Nueva* por ser uno de los promotores del movimiento de la *Escuela Activa*, expresión que intentaba precisar lo que se conocía por aquel entonces como *Escuela de Trabajo* (Capitán, 1986). Además, fue el fundador de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas en 1899 (Sanchidrián y Berrio, 2010).

La *Escuela Activa*, según define Ferrière (1982), es “la aplicación de las leyes psicológicas a la educación de los niños” (p.189). Una de sus características más importantes se relaciona con desarrollar una actividad espontánea, personal y productiva, por la cual el hombre será capaz de adquirir ciertos hábitos y automatismos que le ayudarán a realizar tareas más complejas (Capitán, 1986). Esto se refiere a las rutinas, las cuales son un recurso muy importante en Educación Infantil, ya que permiten a los alumnos formar hábitos que les ayudarán a adquirir destrezas y, por ello, a realizar tareas cada vez más complejas.

Además, la *Escuela Activa* considera al niño como un todo y trata de cultivar su actividad propia para hacer de él una personalidad autónoma y responsable (Ferrière, 1982). Por tanto, la *Escuela Activa*, tal y como enuncia Ferrière (1982), es:

Un movimiento de reacción contra lo que subsiste de medieval en los sistemas actuales de enseñanza: contra su formalismo, contra su práctica habitual de desenvolverse al margen de la vida, contra su incomprensión profunda de lo que constituye el fondo y esencia de la naturaleza infantil. (p.10)

De nuevo, al igual que en la escuela progresiva, se puede observar que el movimiento de la *Escuela Activa* surge por el descontento de la sociedad con los métodos y prácticas de la escuela tradicional y por el deseo de cambiar la educación hacia unas metodologías más renovadas que tengan en cuenta a sus protagonistas, es decir, a los alumnos. Por ello, se considera a la *Escuela Activa* de Ferrière como “un esfuerzo válido para la sistematización y ordenación de los principios de la Escuela Nueva” (Capitán, 1986, p.146).

1.2. MÉTODOS INNOVADORES DE ENSEÑANZA QUE SURGIERON COMO CONSECUENCIA DE LA ESCUELA NUEVA

La *Escuela Nueva* recoge en sus 30 principios las características de muchos métodos innovadores de enseñanza, los cuales surgieron más tarde y tenían diferentes singularidades, aunque todos compartían la misma visión sobre la educación, es decir, que el alumno es el centro del aprendizaje.

Ovide Decroly (1871-1932) fue el creador del **método de la asociación de ideas** o de los «centros de interés». Este afirmaba, a partir de un análisis crítico de la escuela de su tiempo, que la escuela tradicional estaba inspirada en una concepción errónea del medio y del programa escolar. Por ello, se propuso constituir un cuerpo de conocimientos biológicos y psicológicos del niño que sustentara su discurso pedagógico racional (Sanchidrián y Berrio, 2010).

Los principios básicos del método de la asociación de ideas de Decroly pueden resumirse en: la agrupación de los escolares, ya que se deben formar grupos lo más homogéneos posibles; la adecuación del número de alumnos por grupo; la modificación de los programas escolares, los cuales deben basarse en los «programas de ideas asociadas», cuyos contenidos han de estar relacionados con el conocimiento del niño y sus necesidades y con el conocimiento de la naturaleza del medio ambiente si se pretende preparar al niño para la vida. Y, por último, la modificación del trabajo escolar, el cual debe partir del principio de globalización de la enseñanza, teniendo en cuenta los «centros de interés» de los niños (Capitán, 1986).

Por otra parte, en cuanto al **método Montessori**, la doctora **María Montessori** (1870-1952), su creadora, realizó grandes aportaciones a la educación gracias a dicho método de enseñanza que, según afirma Orem (1986), tenía como propósito principal “liberar el potencial de cada niño para que se autodesarrolle en un ambiente estructurado” (p. 21). Montessori comenzó sus experimentos psicopedagógicos con niños con discapacidad intelectual con la intención de que estos pudieran mejorar. Más tarde, en 1907, fundó las *Casa dei Bambini*, naciendo así un modelo de educación preescolar (de 4 a 6 años) de «jardín de infancia» (Capitán, 1986).

Los principios fundamentales del método Montessori pueden resumirse, como menciona Capitán (1986), en el principio del progreso sensorial, condicionante de la vida psíquica, el principio de la actividad libre del educando y el principio de individualidad.

Otro de los métodos innovadores, promotores de los cambios pedagógicos, fue el «**método de proyectos**», creado por **William H. Kilpatrick** (1871-1965), pero John Dewey fue el verdadero inspirador de este método (Capitán, 1986). Tal y como afirma Capitán (1986), “el «proyecto» es una idea que implica actividad hacia «algo», que interesa al alumno, y que se presenta como objetivo de aprendizaje” (p.175).

En este método, el proceso de aprendizaje se desarrolla en sentido inverso al modelo tradicional. El punto de partida es una situación problemática que los alumnos han de resolver, por lo que la acción es anterior al pensamiento (Capitán, 1986). Por tanto, en el «método de proyectos», según afirma Capitán (1986), “la instrucción no es el fin de la tarea escolar, sino el medio para llegar al aprendizaje del mundo” (p. 175).

Todos los métodos anteriormente citados tuvieron una gran repercusión no solo en su época, sino también en la actualidad, ya que muchas de sus ideas son aplicadas hoy en día en centros educativos de todo el mundo. Estos métodos constituyeron, gracias al movimiento de la *Escuela Nueva*, una nueva visión sobre la educación, ya que dieron a conocer una gran variedad de opciones efectivas y con efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO ESCUELA NUEVA, PRINCIPIOS DE ADHESIÓN Y FIN

El término *Escuela Nueva* proviene de las primeras instituciones creadas en Gran Bretaña, denominadas *New Schools*, pero se acuñó una terminología diferente en cada país, tales como *Education Nouvelle* en Francia, *Reformpädagogik* en Alemania, *Progressive Education* en Estados Unidos o *Escuela Activa* de Ferrière (Sanchidrián y Berrio, 2010).

En referencia a la definición del término, según afirma Filho (1964), la expresión *Escuela Nueva*:

No se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos,

relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social.
(p.3)

Por tanto, la *Escuela Nueva* pretendía dar respuesta a los nuevos estudios que surgieron en torno a la infancia, los cuales mostraban que los niños tenían diferentes necesidades y que precisaban de una atención individualizada, motivo por el que se les comenzó a situar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 1921 se creó la *Liga Internacional para la Educación Nueva*, con motivo del Primer Congreso Internacional de Educación Nueva celebrado en Calais (Francia), siendo su propósito introducir en la escuela su ideal y métodos, desarrollar una mayor cooperación entre los educadores y establecer, mediante congresos anuales y revistas, una unión entre todos los educadores que siguiesen los principios y fines de la Escuela Nueva (Capitán, 1986). Así, en el Primer Congreso Internacional de Educación Nueva se adoptaron una serie de «principios de adhesión» que, según cita Capitán (1986), son los siguientes:

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquélla debe, pues –cualquiera que sea el punto de vista del educador–, aspirar a conservar y a aumentar la energía espiritual del niño.
2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Esta no puede desarrollarse mas que por medio de una disciplina que facilite la libertad de las fuerzas espirituales de aquél.
3. El programa escolar debe abrir libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a aquellos que surgen espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las más diversas actividades intelectuales manuales, estéticas, sociales o de otro género.
4. Cada edad tiene sus caracteres propios. La disciplina personal y la colectiva deben, pues, ser organizadas por los mismos niños (autodisciplina), con la colaboración de los maestros, teniendo el autogobierno de la comunidad escolar (maestros y alumnos).
5. Toda competencia egoísta debe ser desterrada de la escuela y sustituida por un espíritu de cooperación que conduzca al niño a ponerse al servicio de la comunidad.
6. La «Liga» defiende la cooperación de los dos sexos, es decir, la educación y la instrucción en común; por tanto, debe darse facilidades a cada sexo para ejercer plenamente su saludable influencia sobre el otro.

7. La nueva educación desarrollará en el niño, no solo al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con sus prójimos, nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su propia dignidad como ser humano. (p.151)

De los siete principios anteriores, cabe destacar la especial relevancia que tienen los que ocupan el segundo, tercer y cuarto puesto por la estrecha relación que mantienen con la Pedagogía Activa No Directiva (PAND), aspecto que se tendrá en cuenta en el siguiente capítulo, ya que se realizará una comparación entre dichos principios y las características de la PAND.

El final de la *Escuela Nueva* podría situarse en el año 1939, en el caso de Europa, o en 1955, en el caso de Estados Unidos, debido a que la Segunda Guerra Mundial provocó el fin de muchas experiencias y acabó con el optimismo pedagógico. A pesar de esto, su influencia y espíritu se han mantenido en el tiempo, dando lugar a que la mayoría de sus aportaciones, como los principios de individualización, actividad, socialización o creatividad, estén presentes en la mayoría de los sistemas educativos actuales (Sanchidrián y Berrio, 2010).

Llegados hasta este punto podríamos hacernos la siguiente pregunta: ¿Por qué evoluciona la educación hacia el movimiento de la *Escuela Nueva*, dejando de lado la perspectiva tradicionalista? Pues bien, esto se debe a la evolución de la ciencia y a la consiguiente necesidad de cambio en la sociedad. Bien es sabido que la evolución científica y la revolución industrial conllevaron a necesitar mano de obra cualificada, es decir, personas preparadas para un puesto de trabajo en el que se requería pensar para “poder hacer”. En aquellos momentos, la escuela tradicional no preparaba adecuadamente a sus alumnos para tales empleos, sino que predominaba más bien una memorización sistemática de los contenidos, considerando a los alumnos sujetos pasivos. Además, la sociedad se había transformado en una sociedad más democrática y participativa, por lo que era necesario que la escuela lo fuese también. Por ello, surgieron escuelas diferentes, caracterizadas por considerar a los alumnos sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que asumieron los nuevos retos de la educación.

3. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (ILE) COMO EXPERIENCIA MÁS REPRESENTATIVA DE LA ESCUELA NUEVA EN ESPAÑA

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue un proyecto pedagógico desarrollado en España y fundado en 1876 por Francisco Giner de los Ríos, como consecuencia de la expulsión de un grupo de catedráticos de la universidad, ya que estos no adaptaban sus enseñanzas a los dogmas establecidos por la Iglesia Católica, ni manifestaron su fidelidad a Alfonso XII, rey de España por entonces (Sanchidrián y Berrio, 2010).

Capitán (2002), de los veintiún artículos que poseían los estatutos de la ILE, destaca el artículo 15:

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas. (p.293)

Con este artículo se hacía referencia a la libertad de cátedra, la cual fue suspendida en España en 1875, por la que los docentes tenían la libertad de enseñar sin verse limitados por las diferentes doctrinas, ya fuesen de carácter político o religioso. Por ello, algunos de los catedráticos expulsados de la universidad, la mayoría de orientación krausista, decidieron crear una universidad alternativa, aunque solo se logró la creación de centros de enseñanza infantil y primaria. Estos centros se caracterizaban por la existencia de la libertad de cátedra, sin impedir el desarrollo del conocimiento científico ni la libertad de conciencia de los maestros y alumnos, por lo que se convirtió en una de las escuelas más innovadoras de Europa (Sanchidrián y Berrio, 2010).

Dicha orientación krausista se enmarcaba dentro la doctrina filosófica denominada krausismo, la cual fue traída de Alemania en 1845 por Julián Sanz del Río. (Sanchidrián y Berrio, 2010). Además, tal y como menciona Capitán (1886):

La doctrina Krausista asumía valores propios de un reformismo social de carácter burgués; en realidad las reformas que pudiera inspirar, ni eran propiamente políticas ni revolucionarias, lo que no descarta las actitudes de rechazo y de protesta que algunos

krausistas manifestaran ante situaciones o hechos políticos, que a su juicio atentaban contra las libertades humanas. A partir de la *intuición del yo*, como uno y total [...] el hombre descubre las raíces de su ser y del verdadero sentido de su vida en lo religioso, lo moral y lo jurídico. (p.201)

Además de la doctrina krausista, también estaba surgiendo la denominada doctrina educativa «institucionista», que tenía su raíz en el krausismo (Sanchidrián y Berrio, 2010). Los institucionistas afirmaban que, según mencionan Sanchidrián y Berrio (2010):

El hombre educado no es el que sabe, sino el que sabe hacer, y transporta, mediante la acción, las ideas de la vida. Es decir, a hacer sólo se aprende haciendo, y a indagar y pensar, que es un hacer fundamental, pensando, no leyendo pasivamente, ni escuchando con ductilidad. (p.161)

Esto demostraba la importancia de la práctica y la experimentación y, por tanto, la necesidad de que los alumnos fuesen sujetos activos en el aprendizaje, ya que solo así lograrían aprendizajes útiles y necesarios para la vida.

Por ello, la ILE se articulaba sobre dos ejes fundamentales: las excursiones y los trabajos manuales, es decir, sobre el saber ver y el saber hacer. Ambos ejes tenían una gran importancia en el desarrollo del niño dado que, en el caso de las excursiones, estas desarrollan la intuición del alumno al contemplar la actividad del mundo y la naturaleza, pero además era necesario que tuviesen la capacidad de coordinar el pensamiento con lo que se hace con las manos, de ahí la importancia del trabajo manual (Sanchidrián y Berrio, 2010).

Por tanto, la ILE conocida por ser, como ya se ha mencionado previamente, uno de los movimientos más innovadores de Europa, podría compararse en cierto modo con las escuelas existentes que se fundamentan en los principios de la Pedagogía Activa No Directiva, las cuales rompen con las ideas tradicionalistas de la educación, al igual que la ILE en su época.

Finalmente, cabe mencionar que en España también existieron otras escuelas significativas, aunque con diferentes características, enmarcadas en el movimiento de la *Escuela Nueva*, como las escuelas del Ave María o la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia.

CAPITULO 2: LA PEDAGOGÍA ACTIVA NO DIRECTIVA (PAND)

1. DEFINICIÓN DE PEDAGOGÍA ACTIVA NO DIRECTIVA (PAND)

En el presente apartado se abordan diferentes términos relativos a la Pedagogía Activa No Directiva (PAND) para lograr una aproximación conceptual y una comprensión de sus características. Además, se define el término de PAND y se menciona a uno de sus grandes inspiradores, Jean Jacques Rousseau.

En primer lugar, debemos definir el término «**paidocentrismo**» que, según define Martí (2003), es una “doctrina pedagógica que sitúa al alumno en el eje de la educación. El principal iniciador de esta doctrina fue J. Rousseau” (p.329). En este sentido, el docente deja de estar en el centro del aprendizaje, ya que es el alumno quien ocupa este lugar, lo cual supone cambios en los contenidos, en la metodología utilizada en las aulas, en la relación entre el maestro y el alumno, entre la escuela y la sociedad, etc.

Una vez definido el paidocentrismo, se puede constatar que tiene una gran relación con la PAND, dado que todo lo que se realiza en este tipo de pedagogía es por y para el niño, siendo este el eje sobre el que se organiza la educación, con la consideración necesaria de sus necesidades e intereses. Por ello, podemos afirmar que el paidocentrismo es uno de los aspectos clave de esta pedagogía, al igual que el iniciador de dicho término, Jean Jacques Rousseau.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) fue un polímata suizo que, con su obra *Emilio o de la Educación*, según afirma Pulpillo (1984), “lanzó por primera vez a la cara de los pedagogos el reto de que lo primero que hay que hacer con el educando es dejarlo en libertad” (p.23). En dicha obra, Rousseau analiza detenidamente el proceso educativo de un varón (Lamoutte, 1989). Además, da a conocer el desconocimiento y las falsas ideas que se tenían en ese momento sobre la etapa de la infancia, siendo estas la principal causa de olvidar lo que el niño es antes de ser persona adulta y lo que es capaz de aprender (Sanchidrián y Berrio, 2010).

Según afirma Rousseau (1982), “nuestra manía magistral y pedantesca es siempre la de enseñar a los niños cuando ellos aprenderían mucho mejor por sí mismos, olvidando todo lo que nosotros hubiéramos podido enseñarles” (p.82). Por ello, Rousseau no apoya la instrucción ni la disciplina, sino que aboga por el fomento de la naturalidad, el amor y la simpatía de los

educadores para con los educandos, debido a que, partiendo de este tipo de relaciones educativas, se posibilitará en el niño la vivencia de la felicidad, dejando de lado los castigos y las imposiciones (Lamoutte, 1989).

En segundo lugar, otro de los conceptos clave de la PAND, es el de la **libertad**, definida, según Martí (2003), como “condición de la persona que no está condicionada por limitaciones exteriores o por fuerzas interiores” (p. 280). La PAND concede libertad a los alumnos para posibilitar su autonomía, la cual es una de la finalidades esenciales de la educación.

En esta misma línea, en relación con el concepto anterior, debemos definir el concepto **autonomía** que, según Martí (2003), es la “condición y estado de un individuo o colectividad que goza de independencia y tiene capacidad de autogobierno” (p.50). Así mismo, existe otra acepción desde una perspectiva metodológica que se refiere a la “organización escolar que otorga a los alumnos el derecho a determinar las materias, las formas de enseñanza y algunas modalidades disciplinarias” (p.50).

En ambas definiciones sobre la autonomía, los alumnos son considerados individuos independientes con el derecho a decidir sobre diferentes aspectos de la organización escolar. En la PAND, la autonomía es un elemento clave para el día a día de los alumnos, ya que estos tienen total libertad para decidir qué hacer, como para dejar de hacerlo.

Por tanto, gracias a la autonomía concedida en los centros que ponen en práctica esta pedagogía, los alumnos son capaces de llegar a la **autoeducación**, definida según Martí (2003), como “actividad educativa que lleva a cabo el individuo mismo y en la que la participación del educador se reduce a proporcionar un medio adecuado para el aprendizaje” (p. 49). Por ello, tal y como se da a entender en la definición, es de suma importancia preparar adecuadamente el ambiente donde se llevará a cabo la actividad educativa, así como los materiales, ya que, de no ser así, por mucha libertad que los alumnos posean, no serán capaces de conseguir dicha autoeducación.

En esta misma línea, podemos destacar el **autogobierno** existente en algunas escuelas que se fundamentan en los principios de la PAND y que, según define Mialaret (1984), se refiere a una “práctica educativa, [...], que intenta desarrollar la autonomía de sus alumnos y su sentido de responsabilidad. Los alumnos ocupan por sí mismos una serie de funciones escolares que antes tenían tradicionalmente los adultos: limpieza, organización de la escuela, disciplina [...]" (p.48).

En lo que respecta a la práctica del autogobierno, esta destaca por su aportación al desarrollo de la responsabilidad personal y del sentido social de los alumnos. Ambas son fundamentales para la vida en sociedad y se deben trabajar desde la infancia para que los alumnos entiendan cómo funciona la sociedad, además de comprender los derechos y deberes de los ciudadanos (Mialaret, 1984).

Después de conocer estos términos, los cuales tienen en común el prefijo «auto», podría cuestionarse la necesidad de la presencia del maestro en el aula, ya que el alumno es autónomo y capaz de autoorganizarse, pero debemos comprender que son los maestros quienes hacen esto posible, ya que el ambiente exige una preparación previa, con espacios y materiales adecuados que los maestros diseñan y eligen.

En la PAND los maestros son considerados acompañantes, ya que no intervienen ni guían a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Además, estudian las necesidades e intereses de los alumnos para preparar los diferentes ambientes y escoger los materiales y para organizar los talleres voluntarios, por lo que son sus acciones y motivaciones las que permiten que los alumnos lleguen a conseguir dicho nivel de autonomía, así como sus aptitudes y conocimientos.

Una vez conocidos los términos anteriores, es necesario precisar la definición del término clave de este documento, la **Pedagogía Activa No Directiva**. Para ello, desglosaremos las palabras en dos grupos, pedagogía activa y no directiva, para así concretar su significado.

La **pedagogía activa**, según Martí (2003), es “aquella que fundamenta su reflexión de la educación en el principio de actividad” (p. 336). Así mismo, Martí (2003) menciona, que “la pedagogía activa tiene muy en consideración la actitud del educando hacia el proceso de aprendizaje. La función del profesor consiste en la preparación de una situación adecuada para el alumno y en orientarlo” (p.336). Por tanto, la pedagogía activa hace referencia a una situación, preparada por el maestro, que se caracteriza por la actividad del alumno.

Por otro lado, en lo que respecta a la **no directividad**, no resulta fácil llegar a una noción clara sobre esta, ya que más que un concepto es una actitud (Pulpillo, 1984). Aun así, podría definirse, según Martí (2003), como la “cualidad del sistema de enseñanza en el que el profesor solamente realiza una función de apoyo para el alumno” (p.134). De la misma forma, Mialaret (1984) describe la no directividad como “una actividad terapéutica o educativa que apunta a conceder un sitio y un valor al sujeto educado (o cuidado) mediante la desaparición máxima de la autoridad del educador, pero no de su personalidad” (p. 146).

Una vez conocidas las definiciones anteriores sobre no directividad, es necesario mencionar, según afirma Capitán (1986), que la no directividad:

Es tanto una actitud pedagógica, como un estado del espíritu de quienes intervienen en el proceso educativo, por la que el profesor no impone modelos acabados, tanto en la conducta como en el aprendizaje de sus alumnos, sino que reemplaza su intervención permanente solicitando, por un sistema de actividades e instituciones diversas, el intercambio libre y creativo de los alumnos en una relación dual; con respecto al educador y en relación con los demás compañeros. La responsabilidad se desplaza, pues, del único responsable hasta ahora- el enseñante- a la *corresponsabilidad* de los alumnos y maestro en la tarea escolar. (p.627)

De la definición anterior, podemos destacar que la no directividad implica un intercambio en los roles del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el cual el maestro deja de posicionarse en el centro de dicho proceso, ya que es el alumno quien se sitúa en el centro. Por ello, el maestro no guía a los alumnos, sino que favorece la actividad libre y creativa, estableciendo una corresponsabilidad entre el docente y el alumnado en la tarea escolar.

Por tanto, podríamos afirmar que la no directividad designa la actitud opuesta a la de directividad, ya que esta se entiende, según Martí (2003), como “la cualidad del sistema de enseñanza en el que el profesor dirige al alumno en todos los aspectos educativos” (p. 134).

Una vez definidos ambos términos, pedagogía activa y no directiva, definiremos el término en su conjunto. La Pedagogía Activa No Directiva podría definirse como un tipo de pedagogía que implica la participación activa y libre del alumno, sin que exista la dirección del maestro. Es decir, es un método que se caracteriza por conceder total libertad al alumno, situándolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el maestro no interviene en ningún momento en las elecciones que realiza el alumno, sino que prepara el ambiente y los materiales para que el alumno, con total autonomía, interactúe con estos y construya de forma autónoma su aprendizaje.

Conociendo algunas de las características de la PAND, es necesario realizar una comparación entre estas y algunos de los principios de adhesión de la *Escuela Nueva*, mencionados en el capítulo anterior, dadas las similitudes que comparten. El segundo principio de la *Escuela Nueva* alude al respeto de la individualidad del niño, lo cual solo es posible a través de un sistema que otorgue libertad a los alumnos. Esto es, en definitiva, uno de los pilares básicos de la Pedagogía Activa No Directiva, ya que el alumno es considerado como un

individuo capaz de autodirigirse y tomar decisiones y, por ello, se le concede total libertad a la hora de elegir qué hacer en el día a día de la escuela.

En cuanto al tercer principio, se da especial importancia a los intereses del niño, lo cual también se refleja en la Pedagogía Activa No Directiva. En esta, los intereses de los alumnos se tienen muy en cuenta para llevar a cabo talleres o actividades, ya que ellos mismos son quienes deciden realizarlos. Así mismo, se respetan sus intereses en el sentido de la libertad que se les concede a la hora de decidir lo que hacer durante el día.

En lo que respecta al cuarto principio, se hace un especial énfasis en el autogobierno que deben ejercer tanto los maestros, como los propios alumnos. En la Pedagogía Activa No Directiva, al considerar a los alumnos como futuros miembros de la sociedad, se les concede el derecho de decidir sobre diferentes aspectos relativos a la convivencia en la escuela, a modo de contrato social, para que estos tengan presentes las normas que deben cumplir y los derechos que poseen.

Por tanto, dadas las características que comparten la *Escuela Nueva* y la Pedagogía Activa No Directiva, podríamos afirmar que ambas surgen por el mismo motivo, es decir, por el descontento y la oposición de la sociedad a la escuela tradicional.

2. PRINCIPALES AUTORES DE LA PEDAGOGÍA ACTIVA NO DIRECTIVA (PAND)

Para comprender la esencia de la Pedagogía Activa No Directiva (PAND) es necesario conocer los antecedentes pedagógicos que contribuyeron a la formación de esta corriente pedagógica. Por ello, repasaremos algunos de los autores más representativos que influyeron en muchos de los principios de la PAND para así conocer las raíces de esta y comprender sus bases pedagógicas.

Antes de comenzar con los antecedentes más actuales de la PAND, es necesario destacar que esta actitud o tendencia, la de la no directividad, es tan antigua como la pedagogía misma, ya que existen muchos indicios a lo largo de la historia de la educación. Algunos como, Platón (427- 347 a.C.) en su *República*, Terencio (194- 159 a.C.) en sus *Adelfos* y otros como Epitecto (50-135 d.C.), Marco Aurelio (121-180 d.C.) o Montaigne (1533-1592), todos partidarios de un tratamiento del alumno menos directivo de lo que se consideraba como habitual (Pulpillo, 1984).

2.1. CARL ROGERS

Para comenzar, debemos nombrar al máximo representante y promotor de la PAND, el psicólogo estadounidense Carl Rogers.

Carl Ransom Rogers (1902-1987) nació en 1902 en Oak Park, Illinois, Estados Unidos. Fue el cuarto de seis hijos y creció en un hogar caracterizado por estrechos lazos familiares y una atmósfera ética y religiosa muy estricta, la cual podría resumirse en la veneración del trabajo duro. Los padres de Rogers se preocupaban constantemente por el bienestar de sus hijos, pero controlaban estrictamente la conducta de estos, tanto que tenían prohibidas las bebidas alcohólicas, los bailes, los juegos, etc. Esto se traducía en poca vida social y mucho trabajo. Pasado el tiempo, la familia se mudó a una granja, siendo uno de los motivos principales querer alejar a sus hijos adolescentes de las tentaciones de la vida urbana. El padre de Rogers, decidido a administrar la granja con un criterio científico, compró muchos libros sobre agricultura, gracias a los cuales Rogers pudo convertirse en un estudioso de la agricultura científica, lo cual le ayudó a adquirir una idea básica sobre la ciencia (Rogers, 1989).

Tal fue el interés de Rogers por la agricultura, que decidió iniciar sus estudios en torno a este campo en la universidad de Wisconsin. A pesar de eso, durante los dos primeros años de

carrera su objetivo profesional cambió y abandonó los estudios de agricultura científica y se decidió por el ministerio sacerdotal, comenzando a estudiar historia. (Rogers, 1989). En 1924 ingresó en la universidad más liberal del país, el *Union Theological Seminary*, cuyas enseñanzas serían decisivas para iniciar su formación terapéutica. En esa época, Rogers conoció a William Kilpatrick, profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Columbia, en el *Teacher's College*, y a Goodwin Watson, los cuales incitaron la vocación de Rogers hacia la psicología clínica y psicopedagógica (Capitán, 1986). Posteriormente, logró obtener un puesto en el *Child Study Department* (Departamento de Estudios Infantiles) de la *Society for the Prevention of Cruelty to Children* (Sociedad para la Protección de la Infancia Contra la Crueldad), en Rochester, Nueva York (Rogers, 1989). En el *Child Study Department*, Rogers se dedicaba a la prestación de servicios psicológicos prácticos, diagnosticando y haciendo «entrevistas terapéuticas» a niños delincuentes (Rogers, 1989).

Los doce años siguientes que pasó en Rochester fueron muy valiosos para su carrera, ya que, gracias a algunos acontecimientos significativos, reflexionó en torno a algunos aspectos sobre la educación y llegó a las siguientes conclusiones: que puede haber errores en la enseñanza; que lo mismo puede suceder respecto a los materiales, instrumentos de aprendizaje o información y que es el cliente quien sabe qué es lo que le afecta, hacia dónde dirigirse y cuáles son sus problemas fundamentales, por lo que se debe confiar en el cliente porque solo él podrá dirigir su proceso y llegar a una solución del problema en cuestión (Rogers, 1989). De estas conclusiones “quizá provengan tres notas inconfundibles de la doctrina pedagógica de Rogers: desconfianza en la enseñanza, ídem en los medios de información impuestos y la ineficacia de la actuación directiva” (Pulillo, 1984, p.45).

En 1940, la publicación de su libro *Clinical Treatment of the Problem Child* le facilita el nombramiento como profesor titular en la Universidad de Ohio, donde publica en 1942 *Counseling and Psychotherapy*. A partir de entonces, su carrera investigadora y docente transcurre por la Universidad de Chicago (1945-1957), la de Wisconsin (1957-1963) y el *Western Behavioral Science Institute* (WBSI) en La Jolla, California (Capitán, 1986).

Una vez llegados hasta este punto, cabría destacar la aportación de Rogers a la psicoterapia. Su trabajo se fundamentaba en ciertas teorías psicoterapéuticas que seguían un enfoque no directivo, conocido como psicoterapia centrada en el cliente o terapia no directiva, para ayudar a niños y jóvenes en dificultades (Rogers, 1989).

La terapia no directiva, la cual se podría relacionar con la PAND por su orientación no directiva, es denominada de esta forma debido a que Rogers afirmaba que el terapeuta no ayudaba activamente al cliente, sino que era el cliente quien debía dirigir la terapia. Esta relación entre el cliente y el terapeuta era el elemento fundamental, junto al uso de la comprensión empática, el respeto positivo e incondicional, la coherencia, la aceptación y la empatía del terapeuta, para que el cliente sanase porque, de esta forma, se creaba un ambiente libre de amenazas donde el cliente podía expresarse libremente (Rogers, 1989). Además, tal y como indica Rogers (1989):

La exposición del individuo a este tipo de tratamiento produce cambios de la siguiente naturaleza. La persona comienza a verse de otra manera. Se acepta a sí mismo y acepta sus sentimientos más plenamente. Siente mayor confianza en sí mismo y se impone sus propias orientaciones. Se vuelve más parecido a lo que quisiera ser. Sus percepciones se tornan más flexibles, menos rígidas. Adopta objetivos más realistas. Se comporta de manera más madura. Sus conductas inadaptadas cambian [...]. Se vuelve más capaz de aceptar a los demás. [...] (p.247)

Otra de sus aportaciones, dado su interés por la psicoterapia, se refiere al método de ayuda psicológica que nombró relación de ayuda (Poeydemenge, 1986). Este tipo de relación es definida, según Rogers (1989), como:

Toda relación en la que al menos una de las partes intenta promover en el otro el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida de manera más adecuada. El otro, en este contexto, puede ser un individuo o un grupo. En otras palabras, podríamos definir la relación de ayuda diciendo que es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo, y un uso más funcional de éstos. (p.46)

Por tanto, según indica Poeydemenge (1986), se puede afirmar que “no directividad, relación de ayuda y enfoque «centrado en la persona» son términos que se unen. Tienen una propuesta común: el crecimiento, la maduración, la socialización de cada ser y el advenimiento de la persona nueva” (p.9).

Además de sus aportes a la psicoterapia, Rogers también se interesó por la educación, lo cual se puede apreciar en su libro *Libertad y Creatividad en la Educación*, en el cual, según afirma Capitán (1986), Rogers:

Siente la necesidad de comunicar a educadores, padres, y maestros, a la sociedad entera, que en un mundo de tantos cambios, bruscos y rápidos, donde el hombre a duras penas puede reaccionar ante ellos y ni siquiera asimilar todo su contenido, urge una nueva actitud -quizás revolucionaria- en la educación de los jóvenes, diferente a la tradicional, que realice «el cambio autodirigido» (*self-directed*), procurando que el aprendizaje estimule y desarrolle la propia iniciativa del alumno, su creatividad, fomente la evaluación y la automotivación, y facilite al alumno el logro de su libertad. (p.625)

Por tanto, la teoría de la «no directividad» pretendía disminuir la intervención del terapeuta, o del educador, pero no con el fin de eliminar esta figura y su función, sino para fomentar la libertad de elección y de opción personal del educando (Capitán, 1986).

En consecuencia, Rogers critica la vieja estampa del maestro con algunas consideraciones que en su época fueron consideradas extrañas y desviadas, que, según Rogers (1989), son las siguientes:

- a. *Mi experiencia me dice que no puedo enseñar a otra persona cómo enseñar. [...]*
- b. *Pienso que cualquier cosa que pueda enseñarse a otra persona es relativamente intrascendente y ejerce poca o ninguna influencia sobre la conducta. [...]*
- c. *Cada vez estoy más convencido de que solo me interesa el aprendizaje capaz de influir significativamente sobre la conducta. [...]*
- d. *He llegado a sentir que el único aprendizaje que puedo influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo.*
- e. *El aprendizaje basado en el propio descubrimiento, la verdad incorporada y asimilada personalmente en la experiencia, no puede comunicarse de manera directa a otro. [...]* (p.243)

Las consideraciones anteriores darían lugar a ciertas consecuencias en el sistema educativo. Rogers (1989) menciona algunas, como el abandono de la enseñanza, ya que quienes desean aprender se acercarán a otros para hacerlo; dejar de lado la calificación con notas y los exámenes, dado que solo evalúan el aprendizaje no trascendente; eliminar los títulos, los cuales solo sirven para evaluar la eficiencia de las personas, puesto que un título señala un fin o la consecuencia de algo, mientras que el que aprende solo se interesa por el proceso continuo de aprender.

A pesar de los aportes de Rogers a la no directividad y, por ello, a la Pedagogía Activa No Directiva, en esa época la no directividad no gozaba de buen crédito, ya que se la

relacionaba con dejar hacer (*laissez faire*), abandono de poder y por indiferencia a la transmisión de saber y de valores (Poeydemenge, 1986).

Sin embargo, las actuales investigaciones de las ciencias de la educación incitan a volver a estudiar los textos de Rogers, ya que el enfoque no directivo que aportó constituye, quizás, según Poeydomenge (1986) “la condición previa necesaria para toda relación educativa y toda actividad de enseñanza” (p.9).

2.2. ALEXANDER SUTHERLAND NEILL

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) nació el 17 de octubre de 1883 en Forfar, en el condado de Angus, Escocia. Conocido por ser fundador de la Escuela Summerhill, fue el tercero de ocho hijos. Los padres de Neill eran ambos maestros. Su padre era muy severo con sus hijos y pretendía que ellos, incluido Neill, fueran estudiosos, mientras que su madre se preocupaba por que tuvieran una apariencia decente, ya que consideraba que sus hijos eran mejores que los de los labradores y campesinos (Skidelsky, 1973).

Por ambos motivos, Neill creció envidiando a sus compañeros de escuela, la mayoría hijos de campesinos cuyos padres no tenían ambiciones para ellos, debido a que su padre solía interrumpir sus juegos para que estudiara textos escolares (Skidelsky, 1973). Tal y como afirma Skidelsky (1973),

El mismo Neill recuerda: «Yo era la personificación de la obediencia, aunque al fin y al cabo mi obediencia no servía para nada. La obediencia me hacía mirar fijamente el texto de Gramática de Allen, y luego algo dentro de mí lo negaba todo, no permitiéndome asimilarlo». (p. 132)

Sin embargo, Neill parecía mostrar un gran interés por las «cosas», ya que sus bolsillos siempre estaban llenos de chatarra, pedazos de cuerda, tornillos, etc. Además, su carácter poseía algo de inventor (Skidelsky, 1973).

Por otro lado, su comunidad tenía una fuerte fe cristiana, por lo que todos los domingos la familia acudía a la Iglesia, que para Neill representaba el *espíritu de aguafiestas* por el excesivo control de la sexualidad, así como por otros aspectos, como el robo, la mentira, el jurar o el profanar el día del Señor, los cuales se asociaban con el pecado. En esta misma línea, es necesario destacar que, debido a un «incidente» con su hermana, Neill asoció la sexualidad con el pecado, por lo que su desarrollo sexual posterior estuvo marcado por ese percance,

haciendo que sus primeros amoríos terminasen en frustración y depresión y que no se casara hasta tener más de cuarenta años (Skidelsky, 1973).

Neill, a pesar de sus habilidades, nunca sacó buenas notas, siendo el único entre sus hermanos que no asistió a una escuela de Enseñanza Secundaria, por lo que comenzó a trabajar a los 14 años en una fábrica de contadores de gas en Edimburgo. Sus padres, preocupados por el futuro de su hijo, decidieron que empezara a trabajar como maestro en la escuela de su padre. Después de cuatro años como maestro en esa escuela, aprobó el examen para un Colegio de Formación de Maestros y consiguió un puesto de trabajo como maestro en Kingskette, Escocia. (Skidelsky, 1973). Habiendo cumplido 25 años se matriculó en la Universidad de Edimburgo y obtuvo su licenciatura en 1912. De esta experiencia como estudiante, Neill sacó varias conclusiones que, según indica Skidelsky (1973), se referían a que “el estudio forzado equivalía a perder el tiempo, pues el alumno obedecía externamente, pero su interés se hallaba fijado en otra cosa” (p.137). Además, Neill percibió que sus compañeros de universidad, al estar liberados de la dominación del hogar y la Iglesia, lograban ser más felices y podían divertirse (Skidelsky, 1973).

Durante muchos años ejerció como maestro en escuelas comunes, pero él sabía que todo estaba equivocado porque el sistema se basaba en el concepto que tenía el adulto de lo que debía ser un niño y de cómo debía aprender. Además, tal y como afirma Neill (1975):

Una escuela que obliga a niños activos a sentarse ante pupitres para estudiar materias en su mayor parte inútiles es una escuela mala. Sólo es una buena escuela para quienes creen en *semejante* escuela, para los ciudadanos sin ánimo creador que quieren niños dóciles, no creadores, que encajen en una sociedad cuya norma de éxito es el dinero. (p.19)

Por ello, la idea predominante de Neill fue crear una escuela que se acomodara al niño y que no fuese el niño quien tuviera que acomodarse a ella. La Escuela de Summerhill fue fundada en 1921 en la aldea de Leiston, en Suffolk, Inglaterra. En la actualidad permanece abierta, pero es la hija de Neill, Zoë Neill Readhead, quien la dirige. En un principio, Summerhill fue una escuela experimental, en la que el objetivo principal fue dejar a los niños en libertad para que estos pudieran ser ellos mismos. Para ello, se renunció a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugestión, a toda enseñanza moral y a toda instrucción religiosa. Dejó de ser experimental cuando se demostró que la libertad era eficaz. Por aquella época, en 1960, los alumnos de Summerhill entraban a la escuela desde los cinco hasta los quince años y

permanecían, por lo general, hasta cumplir los dieciséis años. Además, era muy frecuente que acudiesen niños de países extranjeros (Neill, 1975).

En Summerhill, los niños se dividen en tres grupos atendiendo a la edad: los menores (5-7 años), los medianos (8-10 años) y los mayores (11-15 años). En lo que respecta al alojamiento de los niños, estos están divididos en diferentes cabañas por grupos de edad, como ya se ha mencionado anteriormente, con un encargado para cada grupo. Además, solo uno o dos alumnos del grupo de los mayores tienen habitaciones individuales, las cuales no están sometidas a ninguna inspección ni vigilancia (Neill, 1975).

El día en Summerhill comienza a las 8:30 de la mañana, hora en la que maestros y alumnos toman el desayuno en el comedor y las clases empiezan a las 9:30 horas. Al inicio de cada semestre se fija un horario, por lo que cada profesor imparte su asignatura los lunes con los de primer año, los martes con los de segundo y así sucesivamente. Algunas de las asignaturas presentes en la escuela son: Geografía, Historia, Inglés, Laboratorio o Matemáticas. A pesar de la existencia de dichas asignaturas, los alumnos no están obligados a asistir a las clases, pero si empiezan una asignatura deben comprometerse a acudir. Por otro lado, los niños más pequeños, de 7 a 9 años, permanecen con su maestro la mayor parte de la mañana, pero también van a la sala de ciencias o de artes (Neill, 1975).

En cuanto al horario, las lecciones duran hasta las 13:00 horas, pero los niños pequeños y los de los primeros años comen a las 12:30 horas, mientras que los maestros y los niños mayores comen a las 13:30 horas. Las tardes son completamente libres para todos. Los niños pequeños juegan a los *gangsters*, los mayores trabajan en motores y radios o dibujan y pintan. Cuando hace buen tiempo, los mayores practican algún deporte y otros juegan en el taller, reparando sus bicicletas, entre otras muchas cosas. A las cuatro se sirve el té y a las cinco los alumnos realizan libremente diversas actividades, como lectura, arte o carpintería (Neill, 1975).

Las noches se dedican a diferentes actividades, como a la danza, a ensayar obras de teatro, a trabajar en grupos de lectura o a ir al cine, pero la noche más importante es la de los sábados, porque se celebran las asambleas generales de la escuela, en las que los alumnos y los maestros debaten diferentes temas relacionados con el día a día (Neill, 1975).

Como se ha podido observar, Summerhill otorga total libertad a los alumnos, aun así, en la escuela se toman todas las precauciones posibles para evitar peligros. Por ello, existen normas que los propios niños elaboran en las asambleas generales (Neill, 1975).

Finalmente, se podrían destacar algunos de los principios fundamentales en los que se basa el sistema de Neill que, tal y como menciona Fromm en el prólogo de Neill (1975), son los siguiente:

1. Neill tiene una fe sólida “en la bondad del niño”. Cree que el niño corriente no es un inválido nato, ni un cobarde, ni un autómatas inconsciente, sino que tiene potencialidades plenas para amar la vida e interesarse por ellas.
2. El fin de la educación -en realidad el fin de la vida- es trabajar con alegría y hallar la felicidad. [...]
3. En la educación, no basta el desarrollo intelectual. La educación debe ser a la vez intelectual y afectiva.
4. La educación debe engranarse con las necesidades psíquicas y las capacidades del niño. [...]
5. La disciplina, dogmáticamente impuesta, y los castigos producen temor, y el temor produce hostilidad. [...] La disciplina excesiva impuesta a los niños es dañina e impide un sano desarrollo psíquico.
6. *Libertad no significa libertinaje*. Este principio tan importante, que Neill subraya, significa que el respeto entre los individuos debe ser recíproco. El maestro no emplea la fuerza contra el niño, y el niño no tiene derecho a usarla contra el maestro. [...]
7. El desarrollo humano sano hace necesario que un niño rompa al fin los lazos que lo unen con su padre y con su madre, o con quien después lo sustituya en la sociedad y que se haga verdaderamente independiente. Debe aprender a hacer frente al mundo como individuo. [...]
8. La Escuela Summerhill no da enseñanza religiosa. Pero esto no significa que Summerhill no se interese por lo que se llama vagamente valores humanos fundamentales. [...] (p. 11)

Por tanto, podríamos afirmar que Neill no trata de educar a los niños para que encajen en el sistema, sino que se esfuerza por que estos niños lleguen a ser seres humanos felices, cuyos valores no son *usar* mucho, sino *ser* mucho.

2.3. REBECA WILD

Rebeca Wild (1939-2015) nació en Berlín en 1939. En 1961, con apenas 22 años, se mudó a Quevedo, Ecuador, donde se casó con Mauricio Wild, a quien conoció previamente en Alemania y con quien compartía pensamientos relacionados con «aprender a ser uno mismo», «buscar el ser auténtico» o «ser sincero con uno mismo» (Wild, 1999).

En Quevedo vivieron de forma humilde y sin muchas preocupaciones hasta que se trasladaron a una granja rodeada en su mayoría por selva virgen, no muy lejos de Quevedo (Wild, 1999).

Al cabo de un año y medio viviendo en la granja, descubrieron que la humedad del clima de la selva era perjudicial para su salud, por lo que se mudaron a un lujoso ático en Guayaquil, Ecuador, donde Rebeca trabajó como secretaria trilingüe de dirección y Mauricio en una empresa de importaciones (Wild, 1999). Cabe destacar que ambos nunca habían ejercido esos trabajos, pero según indica Wild (1999), “la experiencia se ganaba con la práctica” (p.21).

Sin embargo, al cabo de unos meses comenzaron a sentir que esa vida no estaba a la altura de sus expectativas, ya que con la vida de negocios que llevaban actuaban en contra de muchas personas, por lo que ni se ayudaban a ellos mismos, ni ofrecían un gran servicio a su nuevo país. Por tanto, decidieron implicarse socialmente con su nueva patria, por lo que ambos iniciaron unos estudios de carácter social en Estados Unidos y Puerto Rico para después regresar a Ecuador y aplicar los conocimientos adquiridos. Al final de su primer año de estudios en Nueva York, nació su primer hijo, Leonardo, lo cual hizo que decidieran continuar sus estudios en Puerto Rico (Wild, 1999).

Hasta entonces, Rebeca y Mauricio habían llevado una vida dedicada a sus propios intereses de adultos, pero su hijo interfería con todo a lo que estaban acostumbrados, aspecto que casi dio lugar a una crisis (Wild, 1999). No obstante, Rebeca comenzó a leer un libro de María Montessori. Tras la lectura, el matrimonio abandonó dos ideas que, según Wild (1999), se referían a que “el pequeño era una especie de usurpador de nuestros derechos privados y la teoría de que como educadores del niño debíamos regular, sistemáticamente y a tiempo, sus ganas de moverse y su curiosidad” (p.23). Por ello, el día que tomaron la decisión de que no era su hijo quien debía adaptarse a ellos, sino ellos a él, todo cambió y pasaron a sentirse aliviados y alegres (Wild, 1999).

En 1977, dada su intención de escolarizar a su segundo hijo en un jardín de infancia que fuera acorde a su forma de entender la vida, decidieron abrir una escuela alternativa en una zona rural de Ecuador llamada el «Pesta», que explicaremos más adelante (Wild, 1999).

Por tanto, Rebeca y Mauricio Wild fueron el ejemplo claro de unos padres que no conseguían entender a sus hijos, pero cuando comprendieron que no era el niño quien debía adaptarse a ellos, sino ellos al niño, su punto de vista sobre la crianza y la educación de sus hijos cambió por completo. Es por esto por lo que decidieron crear una escuela alternativa no directiva, caracterizada por adaptarse a los niños, y no al contrario, por tener en cuenta sus necesidades, ritmos e intereses y por concederles total libertad para que construyeran de forma autónoma sus aprendizajes.

Tabla 1

Características de la Pedagogía Activa No Directiva

CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA ACTIVA NO DIRECTIVA					
EL NIÑO	El niño es el centro del aprendizaje (paidocentrismo) y un sujeto activo en este proceso.	Se respeta su individualidad e intereses.	Se le concede total libertad y autonomía. Decide lo que hacer en todo momento.	Se confía en él y en sus capacidades.	Se le concede una atención individualizada.
LOS MAESTROS	El maestro no dirige ni interviene, apoya emocionalmente al niño.	Los maestros son denominados «acompañantes».	Hay más de un maestro para apoyar emocionalmente a los diferentes alumnos.	Se requiere una formación previa del maestro.	Colaboran con las familias para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y evalúan a los alumnos a través de una observación directa e individualizada.
LOS CONTENIDOS	Los contenidos que se trabajan se relacionan con el niño y sus intereses.	Se aprende a partir de la experiencia y se le concede una gran importancia al juego.	Se trabajan diferentes inteligencias, no solo capacidades intelectuales.	El aprendizaje de la lecto-escritura queda en segundo plano. Se valoran más los aprendizajes para la vida.	Visión integral de la educación: los conocimientos están interconectados, no están aislados.
LOS ESPACIOS Y MATERIALES	Se requiere una preparación previa del ambiente y de los materiales.	El ambiente y los materiales animan a los niños a interactuar con ambos.	Espacios vivos, dinámicos y flexibles que cambian según las necesidades e intereses de los niños.	No se separa por edades y no hay mesas, pupitres ni aulas tradicionales.	Se utilizan materiales que permiten la experimentación y están a disposición de los niños.

Fuente: elaboración propia

3. EXPERIENCIAS MÁS REPRESENTATIVAS DE LA PEDAGOGÍA ACTIVA NO DIRECTIVA (PAND)

Para lograr un mayor entendimiento sobre la Pedagogía Activa No Directiva, es necesario conocer algunas de sus experiencias para que, de este modo, comprendamos en qué consiste y cómo se lleva a la práctica este tipo de pedagogía. Por ello, a continuación, se exponen algunas de las experiencias más representativas que se fundamentan en la Pedagogía Activa No Directiva.

3.1. EL PESTA (Quito, Ecuador)

El «Pesta», también conocido como el «Centro Experimental Pestalozzi» o «Jardín de Infantes Pestalozzi», fue fundado, como ya se ha mencionado anteriormente, por Rebeca y Mauricio Wild en Ecuador en el año 1977, suponiendo una innovación significativa de las prácticas educativas por su sistema basado en la libertad y en el no-dirigismo (Wild y Wild, 2002).

Dadas las convicciones que tenían Rebeca y Mauricio, ambos pretendían que el jardín de infancia permitiera un desarrollo armónico de lo interior y lo exterior, es decir, un desarrollo integral del niño siguiendo el curso evolutivo de la naturaleza. Por ello, las bases de la escuela se fundamentaron en el método Montessori, dado que ambos lo conocían y coincidía con su forma de entender la vida y la infancia (Wild, 1999). Además, según afirma Wild (1999):

Montessori respeta todas las fuerzas naturales interiores del niño que, desde un principio, le dirigen en el proceso de crecimiento. Confía al propio niño la conducción de su pequeño automóvil mediante la cual aprende a conocer las capacidades que posee para dominar sus propias circunstancias vitales y a ensayar con ellas. (p.38)

Durante los primeros doce años, el «Pesta» estuvo ubicado en un valle andino a las afueras de la parroquia de Tumbaco, cerca de Quito, Ecuador. Posteriormente, en 1989, dado el creciente número de niños, se situó en otro terreno cercano al anterior con vistas a las cordilleras andinas y al valle de Tumbaco. Al encontrarse en una zona rural, lo cual no era algo habitual en los jardines de infancia, pocos fueron los alumnos que acudieron en un primer momento a el «Pesta». Sin embargo, el número de niños creció

con el tiempo, llegando a alcanzar la cifra de 180 alumnos, ya que cada vez más gente reconocía las ventajas de un ambiente rural caracterizado por un clima ideal y un paisaje adornado por montañas y aire puro (Wild y Wild, 2002).

Dado que el presente Trabajo de Fin de Grado se enmarca en la etapa de Educación Infantil, nos centraremos en describir la sección preescolar de El «Pesta», obviando por tanto los niveles de Primaria y Secundaria que también poseía y se basaban, al igual que preescolar, en un sistema no directivo.

La sección preescolar de el «Pesta» estaba formada por una casa redonda de madera con un patio interior, un riachuelo y áreas de juegos exteriores compuestas por un gran cajón de arena, torres para trepar, columpios, un puente colgante, etc. Todos los materiales correspondientes a la etapa preoperativa estaban a disposición de los niños y se ubicaban según su funcionalidad en las áreas interiores, en el balcón que rodeaba la casa, en los espacios que quedaban debajo de esta o en las áreas exteriores (Wild, 2004). En las áreas interiores se podían encontrar varios rincones de interés, como juegos representativos de toda clase (cocinita, comedor, consultorio médico, disfraces...), rincones para música, distintas áreas con materiales sensoriales estructurados tipo Montessori y otras con materiales de coordinación sensorio-motriz y de introducción a los número y letras, etc. (Wild y Wild, 2002).

Cada mañana, los alumnos decidían qué hacer dentro de una gran variedad de opciones y de posibilidades de interacción. Los adultos se abstenían de dirigir a los niños, ya que su papel consistía en proporcionarles seguridad física y emocional (Wild, 2004). Dicha seguridad personal permitía al niño, según explican Wild y Wild (2002), aprender “a tomar decisiones importantes para él, a encontrar las actividades que más correspondan a sus necesidades y explorar el ambiente [...]” (p.17).

Además, cabe destacar que un total de siete adultos estaban presentes en los diferentes espacios. Estos no se responsabilizaban de un grupo fijo de niños, sino de un área en concreto, por las que rotaban cada semana (Wild, 2004). No obstante, en la segunda parte de la mañana, los adultos ofrecían diferentes actividades voluntarias, en las que los niños tenían la posibilidad de decidir si realizar o no y, en el caso de comprometerse a hacer dicha actividad, debían respetar las direcciones del adulto (Wild y Wild, 2002).

Así mismo, dado que a estas edades los niños tienen estructuras temporales frágiles, también existían «acontecimientos» rutinarios, como «la hora del zumo», «la hora del proyecto», «la hora de música», «la hora del cuento» y, finalmente, «la hora de ir a casa» para proporcionarles rutinas que les permitieran formar hábitos y ser autónomos (Wild, 2004).

Por otro lado, en cuanto a la evaluación que se llevaba a cabo en el «Pesta», esta no se basa en notas numéricas, sino que cada adulto tomaba notas de las actitudes sociales de los alumnos y de las actividades que lograba percibir, dependiendo del área en el que se encontrase. Dichas notas eran procesadas en un programa de ordenador cada semana, sirviendo como esquema para el informe pedagógico que se elaboraba cada 5 meses. En este se incluían descripciones de la forma de comunicación y expresión verbal de los niños, de su participación en las diferentes actividades, además de comentarios generales sobre su desarrollo, logros o problemas personales (Wild y Wild, 2002).

En lo que respecta a la participación de las familias, debían comprometerse a participar en una reunión mensual de estudio y discusión, a observar las actividades de los niños en la escuela varias veces al año y a dialogar con los maestros en el caso de tener alguna duda sobre sus hijos. Por tanto, la implicación de las familias era muy importante en el «Pesta», tanto es así que se realizaba un contrato de colaboración, ya que eran un elemento fundamental en el proceso educativo de sus hijos y, por ello, debían estar presentes y participar en todo lo posible (Wild y Wild, 2002).

El «Pesta» cerró sus puertas en 2015, dado el fallecimiento de Rebeca Wild. Sin embargo, se creó el proyecto denominado «El león dormido», que pasó a ser el heredero del anterior centro, con sus mismos ideales y donde los padres y madres de los niños son los responsables de su educación (El Pesta y el León Dormido en Ecuador, 2015)

Finalmente, podríamos destacar que en el «Pesta», se desarrollaba una estructura horizontal, no jerárquica y de cooperación, en la que los adultos, en lugar de enseñar y dirigir, asumían la importancia de proporcionar seguridad física y emocional a los niños, por lo que los alumnos aprendían a «hacerse a sí mismos» de forma autónoma, ya que tenían la oportunidad de descubrir cuáles eran sus verdaderos intereses y de tomar decisiones respecto a lo que hacer o lo que no.

Por tanto, podríamos identificar El «Pesta» como un claro ejemplo de la Pedagogía Activa No Directiva, ya que concede libertad de elección a los alumnos, respetando sus intereses y necesidades; los adultos no intervienen en sus decisiones, sino que les proporcionan seguridad física y emocional para crear un ambiente adecuado que posibilite la acción de los niños; los adultos preparan previamente los ambientes y los materiales para que los alumnos interactúen con estos y, además, el centro reúne unas características singulares, en lo que respecta a la distribución de los espacios y al contacto con la naturaleza, que facilitan y hacen posible la actividad libre y autónoma de los alumnos.

3.2. LA QUINTA 1 TEXU (Comunidad Autónoma de Asturias, España)

El colegio La Quinta 1 Texu abrió sus puertas en el año 2012. Situado en el pueblo de Villapérez, en la Comunidad Autónoma de Asturias, surgió por la iniciativa de un grupo de familias que compartían opiniones similares sobre la crianza y la educación de sus hijos. Estas familias tenían la firme creencia de que ir al colegio debía ser un placer, por lo que decidieron formar una cooperativa y crear un espacio en el que los niños fuesen el centro y donde todo girase en torno a sus necesidades e intereses (Colegio la Quinta del Texu, 2013-2019).

La Quinta 1 Texu define su línea pedagógica como una educación activa no directiva y apoya su método pedagógico en diferentes experiencias educativas, como Montessori, Reggio Emilia, Kilpatrick y el «Pesta» de Rebeca Wild. El centro es privado no concertado y abarca desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el tercer ciclo de Educación Primaria, nivel educativo que actualmente está en proceso de homologación (La Quinta 1 Texu, 2013). En lo que respecta a sus instalaciones, el centro no tiene el aspecto de un colegio tradicional, ya que se trata de una casa con un gran terreno con zonas verdes a ambos lados. Además, dispone de un arenero, un hórreo y un columpio en la zona delantera y de un huerto de grandes dimensiones en la zona trasera.

El centro se caracteriza por recrear un ambiente familiar y cómodo, ya que está dividido por espacios que representan situaciones cotidianas de la vida: la sala de juego simbólico y construcción, la sala de movimiento y música, la sala de lectura, material estructurado y arte, el exterior y los espacios comunes, como la cocina y los baños (La Quinta 1 Texu, 2013).

Los niños no están divididos por edades, ya que se fundamentan en el hecho de que en la vida real todos convivimos con personas de diversas edades. Además, disponen de total libertad para moverse por todos los espacios, en los que los diferentes materiales, adecuados a cada etapa, están a su altura y a su disposición para favorecer su autonomía (La Quinta 1 Texu, 2013).

Los maestros son denominados «acompañantes» por la función que desempeñan en el centro. Estos, sin anticiparse ni dirigir a los alumnos, les ayudan a establecer unas normas básicas de convivencia, a identificar sus emociones y a expresarlas al resto. Por tanto, acompañan diariamente a los alumnos, respetando su libertad de elección y basando todo el proceso educativo en sus intereses y necesidades. Cabe destacar que la ratio es de un acompañante por cada 12 alumnos (Fernández, 2017).

Por otro lado, además de la actividad libre y autónoma que los niños llevan a cabo en los diferentes espacios, también existen talleres voluntarios que los acompañantes proponen cada día de la semana con una duración máxima de una hora. La temática de estos varía en función de los intereses de los alumnos, por lo que también se tienen en cuenta sus propuestas. En el caso de que uno de los alumnos no quiera continuar, puede marcharse antes de que finalice porque son de carácter voluntario y se respeta la decisión del niño (Fernández, 2017).

La participación de las familias en un centro de tales características, y más siendo una cooperativa de familias, es fundamental, ya que estas son las que mantienen, gestionan y hacen que el colegio pueda seguir adelante (La Quinta 1 Texu, 2013).

Respecto a la evaluación, Fernández (2017) aclara que se basa en la observación directa e individualizada, tomando las notas pertinentes de cada alumno. Nunca se utilizan reforzadores ni castigos, ya que se respetan los ritmos, capacidades e intereses de cada alumno.

Por todo ello, podemos afirmar que La Quinta 1 Texu reúne los aspectos esenciales de la PAND en cuanto que los acompañantes no dirigen a los alumnos, ya que estos tienen total libertad para elegir qué hacer a lo largo de la jornada. Los acompañantes preparan previamente los espacios y los materiales para posibilitar la libertad y autonomía de los alumnos y, además, las características del centro proporcionan un espacio ideal, con

ambientes preparados y en contacto con la naturaleza, para que los alumnos exploren y consigan aprendizajes significativos.

Tabla 2

Comparación entre El Pesta y la Quinta 1 Texu

	El «Pesta» (Quito, Ecuador)	La Quinta 1 Texu (Comunidad Autónoma de Asturias, España)
Los niños son el centro del aprendizaje y se tiene en cuenta sus necesidades e intereses	Sí	Sí
Ambientes preparados y materiales al alcance de los alumnos	Sí	Sí
Los niños disponen de autonomía y libertad de elección para decidir qué hacer	Sí	Sí
Existencia de actividades voluntarias o talleres que los niños eligen	Sí	Sí
División de los alumnos por edades	Sí, había una diferenciación entre las instalaciones de Educación Infantil, Primaria y las de Secundaria, por lo que los alumnos estaban divididos por edades	No, los alumnos de Infantil y Primaria están todos juntos y conviven en los mismos espacios, ya que en la vida real convivimos con personas de diversas edades
Número total de adultos/acompañantes	7 adultos repartidos por los diferentes espacios	1 acompañante por cada 12 alumnos
Etapas educativas que abarca	Segundo ciclo de Educación Infantil, Primaria, Secundaria	Segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria (en proceso de homologación)
Sistema de evaluación	Se elaboraba un informe pedagógico a través de las notas que tomaban los adultos, mediante la observación	Observación directa e individualizada de los alumnos

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 3: PROPUESTA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES NO DIRECTIVAS: *¿PROFE, ESO LO PUEDO HACER?*

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta práctica, denominada *Profe, ¿eso lo puedo hacer?*, pretende dar a conocer una propuesta de actividades no directivas llevada a cabo en un aula de 2º de Educación Infantil, cuya metodología se ha fundamentado en los principios de la Pedagogía Activa No Directiva (PAND).

En primer lugar, entendemos como «propuesta práctica» una secuencia de actividades con temática común que pretenden alcanzar un objetivo. En este caso, la propuesta se ha caracterizado por la existencia de dos temáticas, el arte y la experimentación, cuyo objetivo principal ha sido la consecución de la autonomía. Además, la propuesta realizada en el aula ha tenido una orientación no directiva, es decir, el maestro no ha dirigido a los alumnos, por lo que ellos han tenido libertad de elección a la hora de escoger qué actividades hacer en las diferentes sesiones planteadas.

Cabe destacar que la palabra «actividades» no designa adecuadamente lo planteado en el aula, ya que este término lleva implícito un matiz de directividad, pero lo utilizaremos desde una perspectiva más global, asumiendo la no directividad. Tal y como define Martí (2003), la actividad es la “condición de la persona u objeto que es activo” (p.8). Por tanto, dado que los alumnos fueron sujetos activos en el aprendizaje, utilizaremos dicho término.

Esta propuesta surge tras la reflexión realizada durante el período de prácticas en un aula de Educación Infantil. En dicho período, se pudo observar que los alumnos mostraban un bajo nivel de autonomía en las diferentes actividades y/o tareas cotidianas del aula, por lo que recurrían constantemente al maestro para preguntar si podían acudir al baño, beber agua, jugar con unos materiales u otros, leer cuentos, etc. Por ello, se decidió diseñar y poner en práctica una propuesta de actividades no directivas que se fundamentara en las características de la PAND, con el objetivo de incrementar el nivel de autonomía de los alumnos.

2. CONTEXTO

La propuesta práctica se ha llevado a cabo en un colegio público de Valladolid (España), concretamente en un aula de 2º de Educación Infantil (4 y 5 años). En lo que respecta al contexto, el centro se encuentra en un barrio caracterizado por un nivel sociocultural medio-bajo. La situación laboral se encuentra afectada por los altos niveles de paro, lo cual se debe al bajo nivel de estudios de los residentes. Además, existe una gran diversidad cultural, siendo mayoritaria la etnia gitana.

Las familias que acuden al centro poseen niveles socioculturales variados, aunque algunas tienen problemas económicos y bajos niveles culturales. El 25% pertenece a minorías étnicas, culturales y/o sociales, siendo mayoría la etnia gitana y las familias de origen árabe. Por tanto, podríamos afirmar que la multiculturalidad está muy presente en las aulas, lo cual se tiene en cuenta para llevar a cabo proyectos educativos con temáticas culturales.

En lo que respecta a las características del alumnado, la clase estaba formada por 25 alumnos, de los cuales 16 eran niños y 9 eran niñas, cuyas edades oscilaban entre los 4 y 5 años, por lo que se encontraban en la etapa preoperacional (de 2 a 7 años), la cual pertenece a la teoría del desarrollo cognitivo elaborada por Jean Piaget.

En cuanto al nivel de autonomía de los alumnos, si estableciéramos unos valores hipotéticos del 1 al 5, este podría situarse en el valor número 2. Este valor se debe a que, a pesar de que los alumnos realizaban constantemente actividades dirigidas, poseían cierto nivel de autonomía cuando el maestro les concedía ratos de actividad libre, en los que tenían la oportunidad de escoger entre una variedad de opciones, como jugar en la zona de juegos, realizar dibujos, leer cuentos, hacer puzles, etc.

3. JUSTIFICACIÓN

Uno de los objetivos fundamentales del segundo ciclo de Educación Infantil es lograr la **autonomía personal** de los alumnos, es por ello por lo que se dedica un área del currículo para conseguirlo, el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Así mismo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, alude como objetivo en su artículo 13 que “la educación infantil contribuirá a

desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales” (p.86).

Sin embargo, en la aulas de Educación Infantil, la realidad es muy diferente, ya que, por diferentes motivos, no se consigue ese nivel de autonomía personal en los alumnos. Por tanto, la presente propuesta práctica pretende hacer posible la **autonomía de los alumnos en las aulas**, no solo en las actividades propuestas, sino también en aquellos aspectos relacionados con la vida cotidiana, como ir al baño o beber agua, respetando los ritmos, intereses y las necesidades de cada alumno, para así incrementar su nivel de autonomía personal.

En esta línea, tal y como se indica en el Real Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León:

En la etapa de Educación Infantil, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno. Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, por ello, su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo deberán ser elementos que condicionen la práctica educativa. (p.6)

De la afirmación anterior, podemos resaltar que para conseguir que los alumnos consigan un mayor nivel de autonomía es necesario que interactúen con el entorno que, en este caso, será el aula. Además, se deben tener en cuenta sus características personales, así como sus necesidades e intereses para propiciar la interacción con dicho entorno, el cual debe disponer de diferentes «ofertas» para que, de esta forma, el niño pueda elegir qué hacer, lo cual favorecerá en el incremento de su nivel de autonomía.

Por ello, en la presente propuesta práctica se ha considerado la importancia de la variedad de características, intereses y necesidades de los alumnos, motivo por el que se ha aplicado una «metodología no directiva», en la que los maestros no dirigían a los alumnos en ningún momento, por lo que los niños disponían de una gran variedad de opciones entre las que elegir para realizar aquellas actividades que se adecuasen a sus intereses y satisficieran sus necesidades. De esta forma, al permitir que los alumnos tuviesen libertad de elección, conseguían aprendizajes de un modo más sencillo, porque eran ellos mismos quienes decidían qué aprender y en qué momento hacerlo.

4. OBJETIVOS

- Incrementar el nivel de autonomía personal de los alumnos por medio de la exploración de las diferentes zonas propuestas en el aula.
- Expresar verbalmente y de forma ordenada todo aquello que se ha llevado a cabo durante las sesiones prácticas, así como las emociones que han experimentado en ese proceso.
- Comprender y seguir las normas establecidas referentes a respetar a los compañeros, a los maestros y el material.

5. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los principios metodológicos tenidos en cuenta para el diseño y la puesta en práctica de la propuesta, la cual se describirá en el siguiente apartado, se sustentan en las características de la Pedagogía Activa No Directiva. No obstante, dado que se ha llevado a cabo en un aula de educación formal, relacionaremos algunos de los principios metodológicos de dicha propuesta con los expuestos en el Real Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, para así fundamentarlos adecuadamente.

En primer lugar, en lo que respecta a la metodología empleada, la propuesta se ha fundamentado en la **no directividad**, es decir, la figura del maestro no debía dirigir en ningún momento a los alumnos, por lo que han tenido libertad de elección y autonomía a la hora de escoger qué actividades realizar en las diferentes zonas situadas en el aula.

Tal y como se señala en el currículo¹ “la tarea docente no supone una práctica de métodos únicos ni de metodologías concretas, y cualquier decisión que se tome en este sentido debe responder a una intencionalidad educativa” (p.8). Por tanto, el empleo de la PAND es tan adecuado como el uso de cualquier otro método, siempre que estos respondan a una intencionalidad educativa que, en este caso, es el incremento del nivel de autonomía de los alumnos.

¹ Nota: para no ser redundantes con el uso de la cita del currículo de Educación Infantil, utilizaremos la palabra “currículo” en este apartado para designar al Real Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

En lo que respecta a los **alumnos**, han sido **el centro del aprendizaje** (paidocentrismo), lo cual es una de las características básicas de la PAND. Por ello, se han tenido en cuenta sus características, necesidades e intereses para el diseño de la propuesta práctica y, además, se les ha concedido libertad de elección a la hora de escoger qué hacer.

Según indica el currículo, “uno de los principios que orientan la labor docente en este ciclo es que el niño realice aprendizajes significativos, para lo cual es necesario que éstos sean cercanos y próximos a sus intereses” (p.8). Por tanto, el currículo reafirma la importancia de tener en cuenta sus intereses y respetar, por ello, la decisión de cada alumno a la hora de escoger qué actividad realizar.

Por otro lado, podríamos afirmar que la propuesta, además de basarse en una «metodología no directiva», también se ha basado en una **metodología activa y participativa**, ya que se ha procurado la participación activa de los alumnos en las diferentes zonas situadas en el aula, las cuales explicaremos más adelante. Además, la actividad de los alumnos se ha caracterizado por la manipulación de los diferentes objetos de las zonas del aula y, tal y como se indica en el currículo, “a través de la manipulación, el niño construye el conocimiento de las cosas, establece relaciones causa-efecto, desarrolla sus habilidades motrices, creativas y comunicativas, y exterioriza sus sentimientos y emociones” (p.9).

Así mismo, otro de los principios metodológicos que se han tenido en consideración ha sido el uso del **juego como recurso educativo**. Para los alumnos, según estaba preparado el ambiente, todo suponía una situación de juego, por lo que mostraban una actitud muy positiva y podían conseguir aprendizajes significativos. Según se menciona en el currículo, el juego:

Proporciona un auténtico medio de aprendizaje y disfrute; favorece la imaginación y la creatividad; posibilita interactuar con otros compañeros y permite al adulto tener un conocimiento del niño, de lo que sabe hacer por sí mismo, de las ayudas que requiere, de sus necesidades e intereses. (p.8)

Además, también se ha considerado la importancia de que los alumnos se **expresasen libremente y comunicaran lo que sentían y lo que opinaban** durante las

actividades y al finalizar estas. Esto nos ha permitido ser conscientes de lo que cada uno de los niños piensa y siente y, por ello, nos acerca más a ellos, creando un clima de seguridad y confianza en el aula.

Finalmente, cabe destacar la **preparación previa del ambiente y de los materiales** dispuestos y al alcance de todos los alumnos. En la PAND, los espacios se caracterizan por disponer de ambientes previamente preparados por los acompañantes, con los materiales correspondientes y al alcance de los niños, para permitir la actuación autónoma y el aprendizaje.

6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PRÁCTICA

En este apartado, se hará una descripción de la propuesta práctica de actividades no directivas llevada a cabo en el aula, la cual se realizó durante 3 sesiones, en periodos de 1 ó 2 horas, variando los tiempos en cada sesión.

Las sesiones tuvieron una temática principal cada día, menos el primero, el cual fue utilizado a modo de «entrenamiento» para los niños, dado su bajo nivel de autonomía en el aula. Dichas temáticas se trabajaron a través de diferentes materiales en una zona del aula, pero, para conseguir que los alumnos tuvieran libertad de elección, era necesario la existencia de más zonas, por lo que se distribuyeron cuatro zonas más con otros materiales: la zona de los disfraces y el metalonotas, la zona de lógico-matemáticas, la zona de lectura y la zona de diversos materiales.

Cabe mencionar que en la PAND no se dividen las zonas por temáticas, pero, en este caso, dadas las características del aula, se agruparon algunos materiales por dicha temática, por lo que las zonas se denominaron según las características de los materiales.

Previamente a cada sesión, se prepararon las diferentes zonas, disponiendo los materiales en cada una de ellas. Para ello, se realizó una redistribución de las mesas y sillas del aula para así disponer de un mayor espacio por el que los niños pudieran moverse. Además, cada sesión tuvo una distribución diferente de algunas de las zonas (ver anexo 1), debido a las necesidades del espacio y las circunstancias que había que resolver en cada momento.

En lo que respecta a las **zonas** situadas en el aula, cada una poseía diferentes **materiales** que las caracterizaban. Las zonas dispuestas en el aula fueron las siguientes:

- **Zona de los disfraces y el metalonotas** (ver anexo 2): como su propio nombre indica, esta zona tenía una gran variedad de complementos de disfraces, situados en una mesa, como sombreros, pelucas, gafas de sol, tutús, telas, antifaces y algunos materiales relacionados con la temática de las emergencias, como un fonendoscopio, guantes o mascarillas, dado que en el aula se estaba trabajando en ese momento un proyecto con dicha temática. Además de lo anterior, los alumnos también disponían de un metalonotas.
- **Zona de lectura** (ver anexo 2): se dispuso una alfombra con una gran variedad de cuentos y, además, se colocó encima de una mesa una tabla de un tronco de un árbol con las letras del abecedario y unas piedras que también contenían todas las letras. Así mismo, en la misma mesa, se colocaron las letras del abecedario de tela. En la segunda sesión, también se colocaron tarjetas, que contenían palabras e imágenes, y pinzas con las letras del abecedario escritas.
- **Zona lógico-matemática** (ver anexo 2): en dicha zona se situaron diferentes “cajones” con diversos materiales, como figuras geométricas con diferentes texturas; bajalenguas de diferentes colores con figuras geométricas; tarjetas de números, rotuladores y abalorios.
- **Zona de diversos materiales** (ver anexo 2): situada en diferentes partes del aula según la sesión, disponía de varios puzzles, un memory, un dominó, aros de plástico con agujeros, cordones y abalorios.

A continuación, se explicarán cómo se desarrollaron las diferentes sesiones puestas en práctica en el aula.

SESIÓN 1: NUESTRO NUEVO COLEGIO

La primera sesión, como se ha mencionado con anterioridad, sirvió como «entrenamiento» para los alumnos para adaptarse a las nuevas características y zonas del aula. Al comenzar, se les leyó un cuento titulado *Nuestro nuevo colegio* (ver anexo 3), de elaboración propia. Este narra la historia de dos hermanos, Leire y Martín, a los que les gusta mucho explorar, pero un día sus padres les dan la triste noticia de que van a mudarse a una nueva ciudad. Allí, comienzan a ir a un nuevo colegio, que es muy diferente al anterior, donde los alumnos tienen toda la libertad para jugar o explorar en las distintas zonas, por lo que a los protagonistas les encanta su nuevo colegio.

Al finalizar el cuento, se explicó a los alumnos que las nuevas zonas dispuestas en el aula, descritas anteriormente, se parecían a las del nuevo colegio de Leire y Martín, por lo que se les incitó a explorarlas para descubrir qué había en cada una, al igual que hicieron los protagonistas del cuento, teniendo en cuenta las normas establecidas, como respetar a los compañeros, a los maestros y el material, el cual había que recoger y colocarlo en su zona correspondiente al finalizar cada sesión.

Los alumnos estuvieron aproximadamente 50 minutos explorando y jugando en las diferentes zonas.

Más tarde, reunidos en la asamblea, cada uno explicó qué había hecho en las diferentes zonas y cómo se había sentido durante la «exploración».

SESIÓN 2: ARTE

La segunda sesión giró en torno a la temática del arte, por lo que se dispuso papel continuo encima de una mesa, así como pinceles de diferentes tamaños y temperas. En otra mesa, contigua a la anterior, se colocaron una masa blanca, arcilla y agua (ver anexo 2).

Antes de comenzar con la exploración, se leyó el cuento de nuevo, dado que algunos alumnos habían faltado el día anterior, por lo que se volvió a animar a los alumnos a explorar las nuevas zonas del aula y se indicó que había una nueva zona con nuevos materiales que explorar.

En esta sesión se amenizó la exploración con música, lo cual animó a los alumnos a explorar bailando.

Al igual que en la sesión anterior, los alumnos explicaron, en la zona de la asamblea, qué hicieron en las zonas y cómo se habían sentido durante la sesión. Además, el tiempo de exploración fue mayor que el día anterior, abarcando 1 hora y 40 minutos aproximadamente.

SESIÓN 3: EXPERIMENTACIÓN

La tercera, y última sesión, tuvo como temática la experimentación. Por ello, se colocaron diferentes recipientes con harina, agua y sal (ver anexo 2), así como otros materiales, como pajitas, cucharas de diferentes tamaños, palas, embudos, platos de plástico, botes, etc.

Los alumnos exploraron las diferentes zonas durante 50 minutos, aproximadamente. Y, al finalizar, explicaron qué habían hecho y cómo se habían sentido en la exploración.

Como en las sesiones anteriores, el maestro no dirigió a los alumnos mientras ellos exploraban y jugaban en las diferentes zonas, por lo que tuvieron libertad de elección en todo momento. La figura del maestro servía para dar seguridad física y emocional a los alumnos, así como para recordar los límites establecidos en el caso de surgir un conflicto, para así crear un clima cercano y seguro.

7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación en el segundo ciclo de Educación Infantil, según el Real Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, debe ser “global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación” (p.7).

En la PAND, la evaluación también se basa en la observación directa de cada alumno. Por tanto, para evaluar la consecución de los objetivos de la presente propuesta práctica, mencionados con anterioridad, se utilizó la técnica de la observación, la cual se caracterizó por ser directa e individualizada. Para ello, se emplearon los siguientes instrumentos de evaluación: un diario y una rúbrica. En el diario se apuntaron diferentes aspectos relacionados con los alumnos en el transcurso de las sesiones, como su capacidad de decidir qué hacer, su comportamiento, las preguntas que realizaban al maestro, los materiales que más utilizaban, las zonas a las que más acudían, el lenguaje que empleaban en la asamblea al explicar qué habían hecho y cómo se habían sentido, etc.

La rúbrica (ver tabla 3) se utilizó para tener en cuenta las líneas generales y anotar los logros de cada alumno, para así comprobar su evolución. Esta contenía ocho ítems que definían los criterios de evaluación, los cuales evaluaban, como «en proceso», «conseguido» o «destaca», la autonomía de los alumnos, su capacidad de decisión a la hora de elegir qué hacer, su respeto hacia las normas establecidas, su capacidad de expresión verbal, etc. Las conclusiones en lo que respecta a la evaluación realizada a los alumnos se explicarán más adelante.

Tabla 3

Rúbrica de evaluación de los alumnos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EN PROCESO	CONSEGUIDO	DESTACA
1. Explora con autonomía las diferentes zonas dispuestas en el aula.			
2. Es capaz de decidir qué hacer en las diferentes zonas.			
3. No pregunta al maestro lo que hacer en las diferentes zonas o a qué zona ir.			
4. Respeta a sus compañeros durante la exploración.			
5. Recoge los materiales al finalizar las sesiones.			
6. Expresa verbalmente y de forma ordenada lo que ha realizado durante la exploración en las sesiones.			
7. Expresa verbalmente las emociones que ha sentido durante la exploración en las diferentes sesiones.			
8. Escucha atentamente a sus compañeros cuando explican qué han hecho y cómo se han sentido.			

Fuente: elaboración propia

8. CONCLUSIONES

Para comenzar, debemos resaltar como principal conclusión de la presente propuesta práctica que su principal objetivo, incrementar el nivel de autonomía de los alumnos, se ha cumplido.

Los alumnos, en las dos primeras sesiones, al no estar acostumbrados a ese ambiente libre de actividades no dirigidas, solían preguntar si podían hacer una acción u otra, pero con el transcurso de las sesiones y su habituación, en la última sesión ningún alumno realizó tal pregunta. Por tanto, podemos afirmar que su nivel de autonomía, anteriormente situado en el nivel 2, en un sentido hipotético, ha incrementado a un nivel 3,5 de 5 máximo, ya que todos han sido capaces de elegir qué hacer en las diferentes sesiones y han evolucionado en el aspecto de no preguntar al maestro.

En cuanto a los demás objetivos establecidos en la propuesta práctica, podemos afirmar que también se han conseguido. La expresión verbal de los alumnos fue mejorando notablemente, ya que, con el transcurso de las sesiones, utilizaban un vocabulario más elaborado y contaban lo que habían hecho en las zonas siguiendo un orden cronológico.

Respecto al cumplimiento de las normas establecidas en el aula, otro de los objetivos planteados, los alumnos comprendieron su importancia, por lo que cuando se indicaba que la sesión estaba finalizando, recogían todos los materiales y los colocaban en su zona correspondiente. Además, cuando surgía algún conflicto relacionado con la posesión de un material, los alumnos llegaban a un acuerdo y se turnaban para utilizarlo.

Por otro lado, otra de las conclusiones que podemos destacar se refiere a que este tipo de pedagogía es complicada de llevar a la práctica en un aula formal, pero se ha demostrado que es totalmente viable y que, con un poco de esfuerzo, puede lograrse. Aun así, no ha sido el ambiente perfecto, debido a la habitual distribución de las aulas en la educación formal, lo cual no se asemeja a los espacios de las experiencias que se fundamentan en la PAND.

A pesar de este inconveniente, es una metodología que puede darnos mucha información sobre los alumnos, ya que nos muestra cuáles son sus intereses, qué tipo de ayuda necesitan, si tienen autonomía, si son capaces de decidir qué hacer entre una gran variedad de alternativas, etc. Por ello, podría ser una metodología alternativa que tener en

cuenta en ciertas situaciones, como la observación del comportamiento de los alumnos, las interacciones entre ellos o la resolución de conflictos.

En el caso de llevarlo a la práctica, se debe tener en consideración que se necesita una preparación previa del ambiente, una selección de los materiales que se colocarán en el espacio y un motivo por el que realizarlo, es decir, una intencionalidad educativa que dé sentido a la propuesta.

Así mismo, como futuros maestros, es necesario que dejemos a un lado el miedo al «descontrol del aula», ya que no podemos controlarlo todo. Además, como se ha mencionado, es interesante observar a los alumnos en este tipo de situaciones porque nos muestran cómo responden ellos y cómo lo hacemos nosotros.

Por último, en lo referente a la actividad libre de los alumnos, debemos ser conscientes de que, aunque sean pequeños, son lo suficientemente inteligentes como para hacer tareas sencillas y/o complicadas. Por tanto, debemos darles la oportunidad de hacerlas, respetando siempre sus ritmos y tiempos, sin intervenir previamente, ni interrumpir el proceso de aprendizaje autónomo de los alumnos.

9. PROPUESTAS DE MEJORA

Una vez expuesta la propuesta práctica, es necesario realizar algunas propuestas de mejora, en relación con los materiales, el espacio y el tiempo, que deberían tenerse en cuenta para mejorar la práctica educativa.

En lo que respecta a los materiales, debe considerarse, previamente a su colocación, que algunos pueden captar la atención en mayor medida que otros, por lo que los alumnos pueden no mostrar interés por ciertos materiales. Para solucionarlo, el maestro deberá colocar los materiales de forma estratégica para que todos sean accesibles a los alumnos y capten su atención por igual.

Así mismo, el maestro deberá tener en cuenta los intereses de los alumnos para elegir los materiales que se colocarán en las diferentes zonas, lo cual motivará a los alumnos y permitirá incrementar su nivel de autonomía porque sabrán qué material escoger, sin necesidad de preguntar al maestro.

En cuanto al espacio, para posibilitar el movimiento y la actividad libre de los alumnos, las zonas deberán estar situadas en aquellas partes del aula que no impidan el paso de los alumnos. Por ello, se debe hacer un estudio de las características físicas del aula para aprovechar el espacio disponible y así permitir el movimiento de los alumnos y, por tanto, su autonomía.

Por último, respecto al tiempo, sería necesario diseñar y poner en práctica un mayor número de sesiones para percibir el incremento del nivel de la autonomía de los alumnos. Aun así, con tres sesiones, pudo observarse un incremento de su nivel de autonomía.

CONCLUSIÓN

Como bien es sabido, el siglo XIX trajo consigo muchos cambios en el ámbito educativo. La creación del movimiento de la *Escuela Nueva* fue el motivo principal de este cambio, ya que la educación comenzó a “evolucionar” hacia algo que, hasta ese momento, no se había conocido.

Así, se fue dejando a un lado la perspectiva tradicionalista de la educación y la escuela comenzó a centrar toda la atención en los alumnos, considerándoles como los verdaderos protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supuso un cambio radical en la educación, ya que la figura del maestro pasó a un segundo plano, cediendo su puesto a los alumnos.

Algunos teóricos, antes de la creación del movimiento de la *Escuela Nueva*, ya habían situado al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como Rousseau con su *paidocentrismo*. Sin embargo, fue dicho movimiento el que originó un verdadero cambio a nivel mundial en la educación.

Por tanto, gracias a esta nueva concepción de la educación, surgieron métodos innovadores de enseñanza que trataban de poner en práctica este nuevo modelo educativo, como el método Montessori o el «método de proyectos».

Así mismo, la no directividad, al igual que la *Escuela Nueva*, también ha supuesto un cambio radical en la educación, ya que requiere una preparación previa del ambiente, exige una gran formación de los maestros, los cuales deben tener unas cualidades determinadas, como la empatía, la templanza, el respeto a los ritmos de los alumnos, etc.

Por ello, la Pedagogía Activa No Directiva puede ser una posible alternativa a la pedagogía tradicional, ya que respeta las necesidades, intereses y características de cada alumno. Además, ha quedado demostrado en la propuesta práctica del presente Trabajo de Fin de Grado que es totalmente viable y que, aunque supone más trabajo que un método tradicional, los alumnos, al construir sus propios aprendizajes, disponen de herramientas útiles para resolver problemas y, por tanto, para adaptarse a una sociedad cambiante.

En esta misma línea, una propuesta práctica de estas características en un aula de educación formal, además de permitir que los alumnos adquieran capacidades que posibiliten el desarrollo de su autonomía personal, también proporciona información muy

necesaria y valiosa a los maestros, en relación con los intereses y las necesidades de los alumnos, lo cual permite que los docentes, al conocer a sus alumnos, diseñen propuestas que despierten su interés y curiosidad, posibilitando un aprendizaje significativo y un ambiente cercano y afectivo en el aula.

Finalmente, este tipo de pedagogías nos muestran que aún nos falta mucho camino por recorrer para conseguir un cambio educativo. Sin embargo, según se menciona en el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, “la transformación de la educación no depende solo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo” (p.4). Por tanto, es necesaria la implicación de toda la sociedad para lograr una verdadera transformación de la educación, una que sitúe al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que no se base únicamente en el logro de contenidos teóricos, sino que establezca como objetivo principal el desarrollo integral de los alumnos, es decir, que abarque cada una de sus capacidades físicas, afectivas, sociales e intelectuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aprender la chispa. (2015). *El Pesta y el León Dormido en Ecuador*. Recuperado de:
<https://aprenderlachispa.com/el-pesta-y-el-leon-dormido-en-ecuador/>
- Capitán, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. II, Pedagogía contemporánea*. Madrid, España: Dykinson.
- Capitán, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid, España: Alianza.
- Claparède, E. (1927). *Psicología del niño y psicología experimental: Problemas y métodos*. Madrid, Beltrán.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fernández, A. (2017). *La Pedagogía Activa No Directiva*. Redsocial.rededuca.net.
Recuperado de: <https://redsocal.rededuca.net/pedagogia-activa-no-directiva>
- Ferrière, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona, España: Herder.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- La Quinta'l Texu. (2013). *La Quinta'l Texu*. Recuperado de:
<http://colegiolaquintaltexu.org/blog/>
- Lamoutte, E. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 599-603.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- Ludus.org.es. (2013-2019). *Colegio La Quinta del Texu Colegio de Pedagogía Activa No Directiva*. Disponible en: <https://ludus.org.es/es/colegio-la-quinta-del-texu>
- Martí, I. (2003). *Diccionario enciclopédico de educación*. (Vol. 1, pp. 8-336) Barcelona, España: Ediciones Ceac.
- Mialaret, G. (1984). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. (Vol. 1, pp. 48-146) Barcelona, España: Oikos-tau.
- Neill, A. (1975). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.

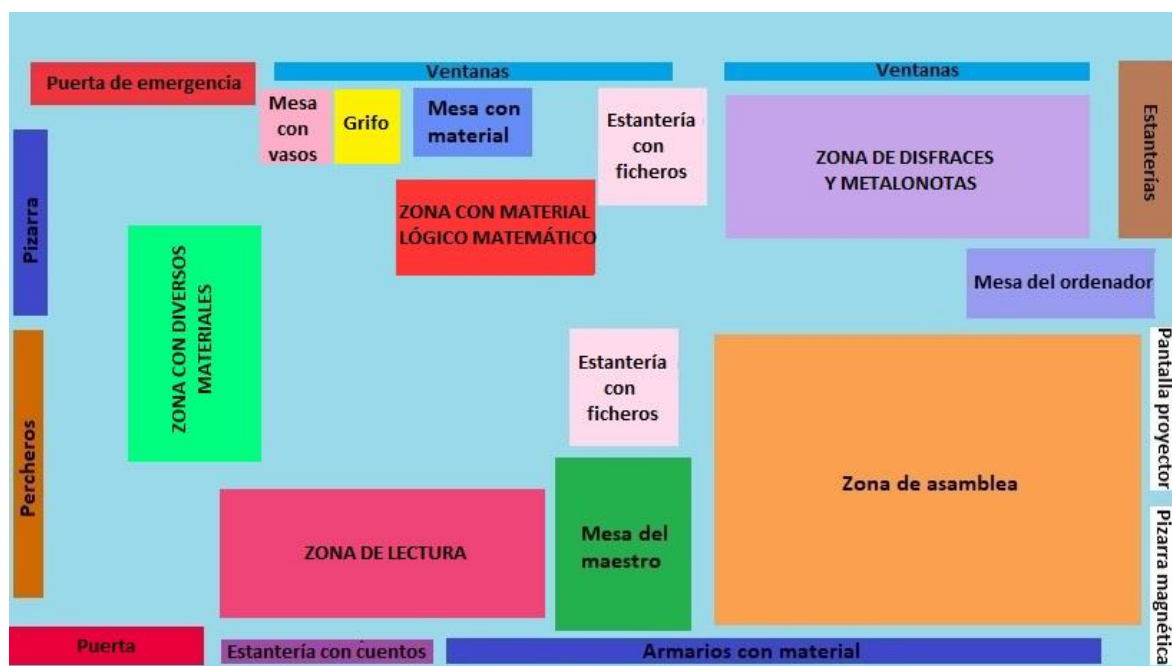
- Orem, R. (1986). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Poeydemenge, M. (1986). *La educación según Rogers*. Madrid, España: Narcea.
- Pulpillo, A. (1984). *La pedagogía no directiva: estudio crítico sobre el pensamiento pedagógico de Carl R. Rogers*. Madrid, España: Escuela Española.
- Real Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León
- Rogers, C. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, España: Paidós.
- Rousseau, J. (1982). *Emilio o De la educación*. Madrid, España: EDAF.
- Sanchidrián, C., y Berrio, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona, España: Graó.
- Skidelsky, R. (1973). *La escuela progresiva*. Barcelona, España: Redondo.
- Wild, R. (1999). *Educación para ser*. Barcelona, España: Herder.
- Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 18-21.
- Wild, R., y Wild, M. (2002). *Educación para ser. Una respuesta frente a la crisis*. Quito, Ecuador: Fundación Educativa Pestalozzi.

ANEXOS

ANEXO 1: DISTRIBUCIÓN DEL AULA EN LAS SESIONES



Distribución habitual del aula



Distribución del aula en la sesión 1



Distribución del aula en la sesión 2



Distribución del aula en la sesión 3

ANEXO 2: ZONAS DEL AULA DURANTE LAS SESIONES



Zona de los disfraces y el metalonotas durante las tres sesiones

Zona de lectura en las sesiones 1 y 3



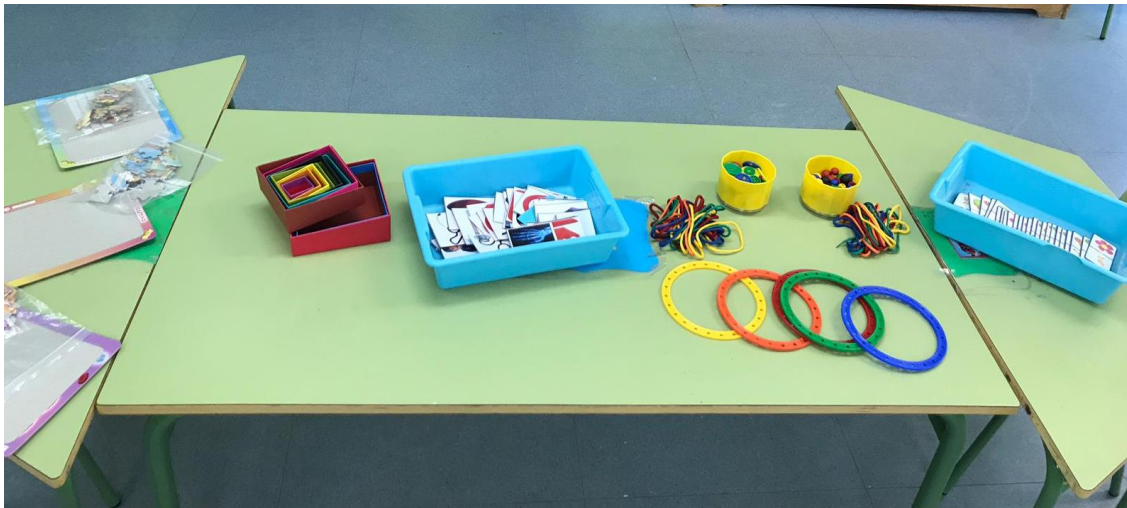


Zona de lectura en la sesión 2, con un nuevo material incluido (pinzas y tarjetas)

Zona lógico-matemática en las sesiones 1 y 2



Zona lógico-matemática en la sesión 3



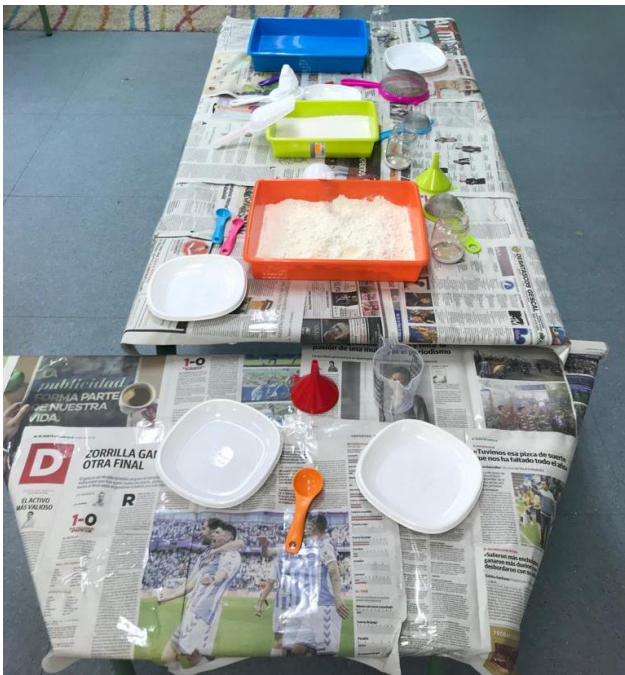
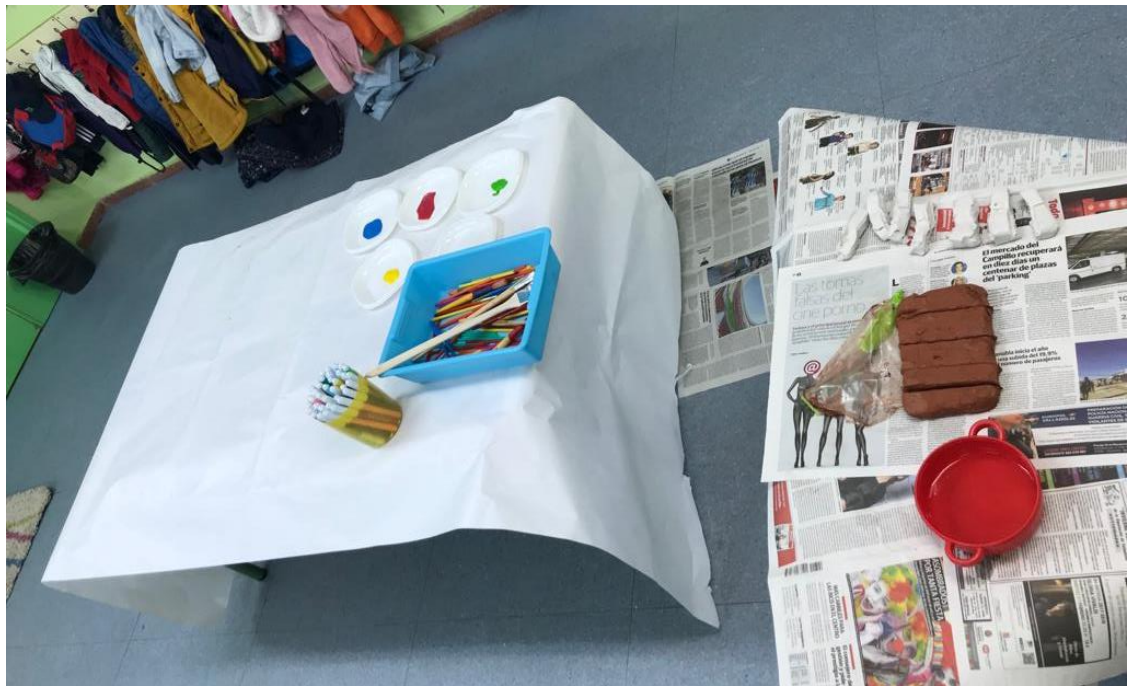
Zona de diversos materiales en la sesión 1

Zona de diversos materiales en la sesión 2



Zona de diversos materiales en la sesión 3

Zona del arte
de la sesión 2

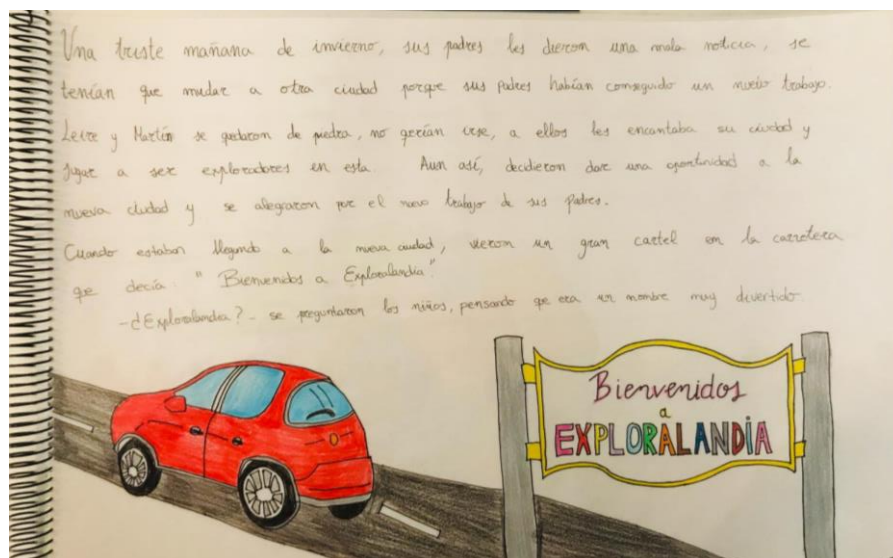
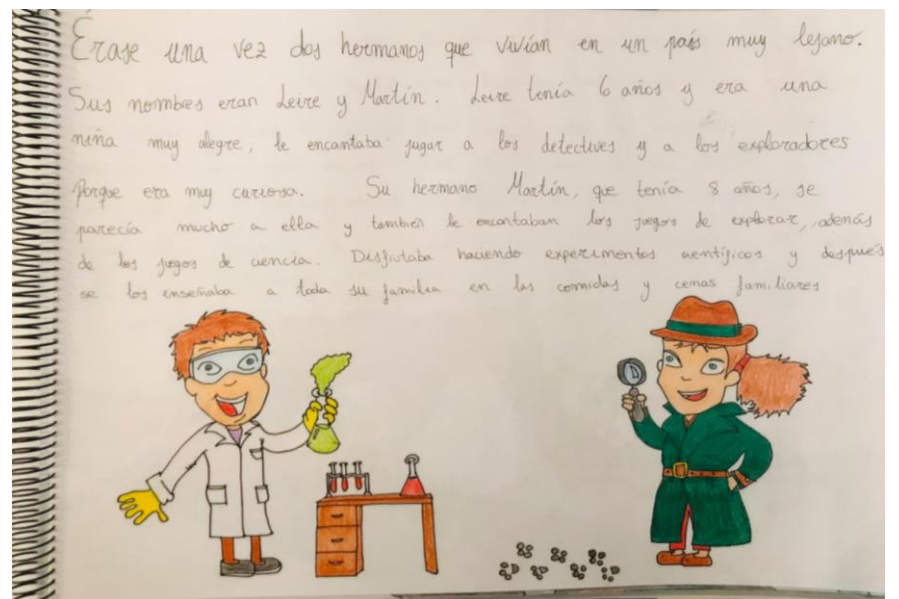


Zona de experimentación de la sesión 3

Zona de experimentación
de la sesión 3



ANEXO 3: CUENTO NUESTRO NUEVO COLEGIO



Al llegar a la nueva casa, corrieron a sus habitaciones y se entabalaron rápidamente para saber a jugar al jardín.

Esa misma noche sus padres les explicaron que su nuevo colegio era un poco diferente al que habían ido antes. Les contaron que allí les dejaban explorar todo lo que quisieran y podían jugar mucho. ¡Tenían muchas ganas de ir a su nuevo colegio!

Al día siguiente, se vistieron y prepararon muy deprisa porque tenían mucha curiosidad por saber cómo sería su nuevo colegio.



Una vez allí, se quedaron en poco entabalaros. El edificio no parecía un colegio, sino que era una casa muy colorida, con un gran jardín, un arroyo, un hector y unos columpios.

- Papi, mamá, ¿estáis seguros de que este es nuestro nuevo colegio? - preguntaron los niños.
- Sí, este es, ¡vamos a entrar! respondieron los padres con una sonrisa tierna.



Al entrar, Luce y Martín se quedaron boquiabiertos. ¡El colegio era muy grande y bonito! Las paredes estaban pintadas de muchos colores, los niños parecían muy contentos y había diferentes zonas: de juegos, de lectura, de disfraces, de arte, de música y no había mesas ni sillas como en su antiguo colegio.

- Este nuevo cole es muy diferente al anterior. Aquí pueden explorar, hacer experimentos, curiosarse... y lo mejor de todo es que aprenden muchas cosas - comentaron sus padres.
- ¡Qué divertido! - gritaron Luce y Martín mientras corrieron a ver todas las zonas de juego.



Al marchar sus padres, los maestros y los alumnos les dieron la bienvenida y les explicaron que en ese colegio tenían toda la libertad para elegir lo que hacer siempre, pero tenían que seguir unas normas: respetar a los compañeros, a los maestros y cuidar el material, ya que era de todos.

Letze y Martín se comprometieron a respetar las normas y una vez finalizada la bienvenida comenzaron las clases.

Primero fueron a la zona de arte, donde pintaron y dibujaron con temperas, pinceles e incluso con sus manos. Después, exploraron las demás zonas y se disfrazaron de cocineros en la zona de disfraces para después jugar a los cocinitos con sus nuevos amigos. Más tarde, fueron a la zona de música, donde decidieron bailar muchas canciones. ¡Qué divertido era en ese colegio!



6

Antes de terminar la mañana, todos los alumnos se reunieron para comentar lo que habían hecho durante el día en el colegio. Letze y Martín escucharon a sus compañeros atentamente. Descubrieron que también se podía salir al jardín a jugar en el aire libre o en los columpios y que en el huerto podían plantar todo tipo de verduras.

- ¡Qué ganas de volver mañana! - dijo Letze.

- Sí, ¡seguro que nos lo pasamos genial! - respondió Martín.



7

