

# HAY OTRAS ESCUELAS

---

José Contreras Domingo

## Resumo

En ese ensayo discuto sobre la posibilidad de otras escuelas, pues la imagen que profesionales y público en general tienen de la escuela es como el lugar para ser *enseñado*, más que para aprender, que ello requiere un orden secuenciado, y que la actividad en la clase pasa por variantes de un principio fijo: todos hacen lo mismo, a la vez y de la misma manera, para llegar al mismo sitio. Sin embargo, hay otras escuelas, que no son un modelo a seguir porque *no son un modelo*, sino una inspiración para la búsqueda y la creación de otras formas y posibilidades de lo educativo que amplíe la imaginación creadora, para salirnos del círculo vicioso de la crítica a lo dado que solo encuentra energía negativa como oposición reactiva. Al enseñar otros espacios, tiempos, relaciones, el saber y formas de experiencia, aparecen otras sensibilidades, como también nuevos problemas y circunstancias que requieren pensar de nuevo el qué de la infancia, nuestra relación con ella, lo que deseamos para los niños y niñas, el futuro y el presente, la sociedad y el mundo, y nuestra presencia en él.

**Palabras-clave:** escuela, escuelas alternativas, educación, educación alternativa.

## THERE ARE OTHER SCHOOLS

### Abstract

In this essay I discuss the possibility of other schools since the image that professionals and general public have got of the school is that of a place where one is taught instead of that of a place where one learns. Also, that a sequential order is required and that the activity in the classroom happens through variants of a fixed principle: everyone does the same thing, simultaneously and in the same way, to get to the same place. Nevertheless, there are other schools that are not a model to follow because they are not a model, but an inspiration for the search and the creation of other forms and possibilities which can extend the creative imagination and push it out of the vicious circle of the critic to find that we only have negative energy as reactive opposition. When showing other spaces, times, relationships, knowledge and forms of experience, other possibilities show up, as well as new problems and circumstances that lead us to think again about what childhood is, our relation to it, what we wish for the children, the future and the present, the society and the world, and our presence in it.

**Key-words:** schools, alternative school, education, alternative education.

## ¿De qué escuela hablamos?

Es probable que parezca provocador o simplemente equivocado si digo que hoy ya no se discute sobre la escuela. Se me dirá que es de lo que más se debate en la actualidad. Sin pensar mucho, a todos se nos ocurren polémicas actuales alrededor de la escuela. Tenemos, por ejemplo el debate, de larga historia entre nosotros, sobre escuela pública y privada, y que en la actualidad ha cobrado nuevos significados con las políticas neoliberales, que pretenden introducir formas de relación mercantil en las escuelas públicas. Tenemos también un debate que, curiosamente ha cobrado una cierta resonancia en los medios de comunicación sobre la no escolarización y los partidarios de la educación en casa<sup>1</sup>. Y hay también otros temas de discusión más profesionalizados, como los de la defensa de la escuela colaborativa, o la escuela integradora, o más de debate público, como escuela e inmigración, etc.

Sin embargo, es precisamente por la presencia de temas como éstos por lo que digo que ya no se discute la idea de escuela que tenemos: la escuela se da por hecho que es lo que es; y en todo caso, se discute si escuela sí o escuela en casa, o si pública o privada, o inclusión y exclusión en la escuela. Pero en todo caso, la imagen que profesionales y público en general tienen de aquello de lo que estamos hablando es compartida, única e inamovible: una escuela es lo que es, lo que todo el mundo tiene en la cabeza cuando oye la palabra escuela.

Pensar hoy en la escuela supone pensar en aulas separadas en edificios que constituyen recintos cerrados sin más vida propia que la vida escolar; aulas en las que sólo conviven (con más o menos restricciones a esa convivencia) niños y niñas de la misma edad, bajo la presencia de una única persona adulta, en relaciones masificadas, llenos de normativas que vienen impuestas por el hecho de la masificación. Aulas en las que las actividades fundamentales ocurren mientras están sentados ante una mesa, siguiendo una secuencia de actividad que determinan un curriculum fragmentado por cursos y un horario que establece un momento y un *tempo* para el aprendizaje académico que lo separa a la vez de otras experiencias y saberes. Toda una estructura que supone que la escuela es fundamentalmente el lugar para *ser enseñado*, más que para aprender, que ello requiere un orden secuenciado, y que la actividad en el aula pasa por variantes de un principio fijo: todos hacen lo mismo, a la vez y de la misma manera, para llegar al mismo sitio. Y ello supone la aceptación de que la enseñanza, “educarse”, es una obligación, lo cual significa que debe nacer de la fuerza de voluntad ante el deber, pero también, que si tal voluntad no aparece, puede llegar a ser obligada, a la fuerza.

---

<sup>1</sup> Un tema, por cierto, en el que creo que sería necesario entrar más a fondo, antes de rechazarlo como conservador, como vienen haciendo algunos autores, simplemente porque algunos ultraconservadores prefieren esta opción antes de llevar a sus hijos a las escuelas (sería equivalente a rechazar la escuela por conservadora por el hecho de existir escuelas del Opus Dei, por ejemplo).

Este hecho de que no se discuta ya lo que es la escuela, que se haya naturalizado un modelo escolar concreto, que tiene una historia específica, yo diría que está dando lugar a una limitación de la imaginación pedagógica. No sólo es que ya sólo se entiende por escuela una única cosa, es que cada vez más todo lo educativo se concibe al modo escolar, es decir, al modo de *este* modelo escolar que se nos ha convertido en único, que llena todo nuestro pensamiento y nuestra posibilidad de actuación. Muchos espacios sociales que buscan generar una influencia educativa o que pasan a ser concebidos como de importancia pedagógica, se transmutan en espacios de enseñanza que imitan la propia idea instituida de escuela. De la misma manera, muchas de las nuevas necesidades educativas que se vienen planteando, se identifican como nuevas necesidades de escolarización o de ámbitos que deben ser asumidos por la escuela, por *esta* escuela.

Todo el espectro de posibilidades de lo que puede ser la experiencia educativa, la vida de niños y niñas en crecimiento, su incorporación a saberes y prácticas culturales, todo lo que puede ser educarse, se ha sometido a un único modelo: la escuela graduada, en aislamiento, masificada, basada en la instrucción (esto es, en el aprender como consecuencia de ser enseñado), en el orden correcto de los aprendizajes y en la obligación. Una escuela, por lo demás, que se ha convertido en un engranaje de un monstruo gigantesco, el “sistema educativo”, lleno de burocracia, de controles, de razones administrativas más que pedagógicas para infinidad de sus prácticas, que basa el funcionamiento de su maquinaria en la lógica de la normativa (que busca el obligado cumplimiento al margen de las personas implicadas), más que en la de la relación, que es el espacio para encontrar lo adecuado.

No deja de llamar la atención que toda la crítica académica a las prácticas educativas de la escuela (desde el currículum oculto a lo que se quiera), como toda la actual consciencia de institución en crisis (minada internamente, ya sea por obra y gracia del “quintacolumnismo” de un sector del profesorado<sup>2</sup>, por el desinterés o incluso violencia de un sector del alumnado, por la falta de credibilidad o de reconocimiento social, por parte de un sector de la sociedad), tan sólo ha conducido a la recomendación de que había que modificar las prácticas en el *interior* de la escuela o sus relaciones con el *exterior*, pero no a que había y hay algo que requiere un replanteamiento profundo de la propia idea de la institución escolar que se ha consagrado como única.

Nos encontramos así que tanto las reformas educativas, como la mayoría de las propuestas de cambio, sean de derechas o de izquierdas, se plantean la transformación de lo que ocurre en el interior de la escuela, pero no la concepción acerca de ésta, de sus espacios, sus tiempos, sus relaciones, etc. La escuela graduada, masificada, aislada, basada en la enseñanza y en la obligación, parece ser, en la actualidad, de aceptación satisfactoria para todas las partes.

---

<sup>2</sup> Véase Fernández Enguita, M. (1999)

## Y sin embargo... siempre han existido otras escuelas

Podría contarse la historia del actual modelo de escuela como la historia de la victoria o del éxito del modelo de escuela graduada, un modelo de escolaridad que introducía nuevas posibilidades, en comparación con las formas anteriores de organización de la enseñanza, pero que también venía plagado de problemas, como ha explicado con detalle Viñao (1990) para el caso español. Un modelo con poco más de cien años entre nosotros, pero que consiguió fructificar y ser aceptado como el mejor y con el tiempo único modelo de escolaridad, pasando de las escuelas unitarias (escuelas-aulas) a las grandes instituciones de las agrupaciones escolares, combinando los sistemas de clasificación de la psicología científica de la época, para la justificación de las agrupaciones del alumnado, los nuevos sistemas de dirección y control de instituciones complejas como era la nueva escuela-colegio, el desarrollo de prescripciones curriculares secuenciadas, etc. Pero la mayoría de los dispositivos organizativos y didácticos que aún la escuela graduada ya estaban previamente maduros como categorías institucionales para la escuela, según demuestra Hamilton (1989): la idea de clase, la de atención simultánea, la búsqueda del método sencillo y eficaz de instrucción, la idea de currículum como secuencia ordenada de enseñanza, la de calificación y clasificación, etc.

Sin embargo, como en cualquier historia de la instauración de una ortodoxia, siempre hay también simultáneamente una historia de la heterodoxia. La constitución del modelo actual de enseñanza y escolaridad coexistió con otras prácticas y con otras visiones de la educación. Se podría decir que es ésa también la historia: la de cómo se destierran otras formas de educación<sup>3</sup>. Pero igualmente se podría decir que la historia es también la de cómo nacen, normalmente en los márgenes, otras experiencias escolares, otras escuelas pensadas de otra forma, precisamente por insatisfacción con lo que estaba siendo mayoritaria y predominantemente la escuela.

La historia de los márgenes suele ser marginal, y por eso menos conocida, menos desarrollada, manteniéndose en un nivel más episódico y con menos comprensión de las corrientes de fondo que han conectado unas experiencias y enfoques con otros, sosteniendo tradiciones y perspectivas que consiguen sobrevivir a pesar de su marginalidad.

Aquí quisiera referirme tan sólo a algunas de estas experiencias en tanto que reflejan precisamente esa idea de que a lo largo de la historia de la constitución de la escolaridad convencional han existido escuelas *no convencionales*, escuelas pensadas de otro modo, con otra lógica acerca de la infancia y sus necesidades, de su crecimiento, de su relación con los adultos, de sus formas de estar y aprender, de sus relaciones con otros niños y

---

<sup>3</sup> Ver Alvarez-Uría y Varela (1991), en donde mencionan precisamente cómo la instauración de la escuela obligatoria va acompañada de la destrucción de otras formas de instrucción y socialización.

niñas de diferentes edades y circunstancias, de lo que es saber y aprender y cómo eso puede ocurrir, de la diversidad de experiencias personales, sociales y culturales que pueden ser cultivadas y cuidadas, etc. Escuelas que tampoco pueden resumirse en un sistema, primero, porque muchas de ellas tienen poco de “sistema” y más de variedad de la vida en la búsqueda de lo apropiado en cada momento, de lo conveniente respecto a unos y a otros, en una atmósfera que no se reduce fácilmente a rasgos enumerables. Segundo, porque estas escuelas varían de unas a otras, reflejando que no se acomodaron a los estándares de la escuela convencional, no que crearan otra convencionalidad escolar.

Es por esta razón por lo que debe entenderse que no todas comparten los mismos ideales y aspiraciones. Pero lo que me parece especialmente destacable son aquellas escuelas que pusieron en duda la organización graduada, la masificación, el aislamiento, la obligación, el orden curricular y el predominio de la acción de enseñanza, por encima de la acción de la libre experiencia y aprendizaje.

Escuelas como la de Yásnaia Poliana, creada por el escritor León Tolstói, a mediados del siglo XIX, como la Escuela-Laboratorio creada por Dewey a finales del XIX, o las diversas escuelas que describe en su libro, *Las escuelas de mañana*, o bien en general la tradición de lo que dio en llamarse la *Escuela Nueva*, en concreto, no tanto en lo que esta corriente tuvo de ideario o de propuestas metodológicas, asimilables a las escuelas convencionales, que fue en lo que se acabó quedando, como por lo que supuso, sobre todo en sus inicios, en los albores del siglo XX, de creación de escuelas con un carácter diferente por toda Europa y por América (Luzuriaga, 1964).

Es lógico pensar que en una época en que aún no estaba completamente consolidado un modelo escolar, proliferaran otras iniciativas escolares, al no considerar aún algo sagrado la categoría institucional de la escuela graduada convencional. Pero también esto nos muestra que en una época en la que los sistemas de regulación y control por parte del estado no son exhaustivos, hay mucho más posibilidad de creación de otras formas institucionales para la educación de la infancia. Y también que mientras que no existe una hiperidentificación entre educación y un modelo único de institución, la libertad creativa, tanto como la iniciativa, son mayores.

Es probable que haya algo también de “espíritu de la época”, sea esto lo que sea, como caldo de cultivo en el que nacen y crecen proyectos de escuelas no convencionales. En los años 60 y 70, por ejemplo, se produce un resurgir de iniciativas de escuelas que quieren ser otra cosa. En Estados Unidos, por ejemplo, hay experiencias de escuelas no graduadas, de escuelas sin paredes, de miniescuelas; esto es, en general, escuelas que han roto con las ideas básicas de lo que se espera de una institución educativa.<sup>4</sup> En Inglaterr-

---

<sup>4</sup> En muchos de estos casos, en contra de lo que se suele suponer respecto de escuelas alternativas, se trata de escuelas urbanas, en barrios marginales, con población conflictiva, pero en las que se ha

ra, sigue existiendo Summerhill, creada en 1924, pero que alcanza sus máximas cotas de difusión, gracias a los escritos de su creador, en estos años. Fuente de inspiración para muchas escuelas que aparecen en estos momentos, comparten muchas de ellas la búsqueda de modelos no autoritarios de educación, en ocasiones autogestionarios, en ocasiones con raíces libertarias (conectando con las experiencias de educación libertaria y anarquista que se había producido a principios del siglo).<sup>5</sup> Igualmente aparecen experiencias de lo que en Inglaterra se llamaron las Escuelas Abiertas (*Open Schools*). En Francia, el Movimiento Freinet había cobrado una gran fuerza, extendiéndose por España, Italia y otros países, si bien en la mayoría de los casos, dentro de las escuelas convencionales; pero recordemos que Freinet fundó en realidad en Vence, en 1935, una escuela no convencional: no graduada, basada en la actividad y el trabajo, más que en la instrucción, pequeña (¡empezó con siete alumnos!), en un medio natural.

Muchos de estos planteamientos, al menos para quienes pretendían que la escuela debería ser otra cosa, formaron parte, como referentes inspiradores teóricos y prácticos, de muchas de las iniciativas de escuelas que se originaron en España en aquella época, si bien normalmente no como escuelas que rompieran de una clara forma con las convenciones de la escuela graduada, pero sí al menos en cuanto a otras formas de entender la vida y la actividad en su interior. Pero hubo también casos de escuelas no convencionales, que nacieron en aquellos años, de las cuales hoy aún algunas perviven, como O Pelouro, en Galicia y Paideia, en Extremadura.<sup>6</sup>

## ¿Y ahora?

Y sin embargo, todo esto parece que es ya algo del pasado, de los felices 60-70, y que ahora es otra la época que vivimos y toca vivir. Ahora, no sólo parecen haber desaparecido del mapa estas escuelas, sino que también parecen haber desaparecido como referentes iluminadores en la literatura pedagógica de los educadores actuales.

Una de las historias interesantes por reconstruir sería precisamente la de estas desapariciones u oscurecimientos de muchas de estas experiencias,

---

defendido un régimen de escuela basado en la no obligatoriedad, en la flexibilidad, en la relación más personal y directa, en la atención a necesidades más básicas y primarias de niños y jóvenes y en el estímulo de relaciones con los adultos basadas en el deseo de compartir experiencias y en la atención expresa y cuidadosa de los adultos a las peculiaridades de cada niño o niña. Un ejemplo de esto, y además de una gran riqueza pedagógica, narrado con gran vivacidad, puede encontrarse en Dennison (1972).

<sup>5</sup> Muchas de estas escuelas fueron reconocidas y estudiadas como Escuelas Libres (Graubard, 1981) y es también la época en que "lo alternativo" es la denominación poco definitoria en sí misma, pero claramente identificatoria de otros estilos de vida y que también pasó a aplicarse a las escuelas (Korn, 1991).

<sup>6</sup> Sobre O Pelouro, puede verse Cuadernos de Pedagogía, en su Número 313, de mayo de 2002, dedicado a esta escuela. Sobre Paideia, véase Martín Luengo (1990, 1993).

no tanto o no sólo físicamente, sino también simbólicamente, esto es, la historia de por qué dejan de actuar como referentes o aspiraciones respecto a lo que debe y puede ser la escuela y la educación. Sería ésta una historia en la que con toda seguridad nos encontraríamos, como ocurrió ya con las Escuelas Nuevas, que su fuerza creadora de nuevas realidades fue transformada en métodos nuevos para escuelas convencionales. Pero también nos encontraríamos con los procesos de neutralización y de desactivación de su potencial creador, en el caso de muchas de estas experiencias, en los procesos de legalización, al tener que someterse a controles y normativas que como efecto inmediato o a más largo plazo, significaban una negación de lo que estas escuelas eran como proyecto. De la misma forma que algunas de estas experiencias se agotaron por sí mismas, incapaces de regenerar la energía y los recursos que consumían en el esfuerzo por mantener escuelas que nadaban contracorriente en sus formas de financiación, o en sus prácticas pedagógicas. Otras, igualmente, a lo mejor, en su incapacidad para sobrevivir antes las contradicciones propias de sus proyectos, o ante las presiones sociales y políticas.

Pero una de las formas de neutralización y de oscurecimiento ha venido muchas veces de una cierta pedagogía “progresista”, que ha etiquetado estas experiencias de románticas, de utópicas, de elitista o de “experiencias aisladas”, esto es, de nada en lo que valiera la pena perder el tiempo, de lo que se pudiera aprender nada importante. En muchas ocasiones, preocupada la pedagogía “progresista” por la idea de escuela “estatal-pública”, ha pensado más como el legislador que busca un modelo igual para todos y ante lo que no era homogeneizable, ni “generalizable”, ni posible de realizar por todos, lo ha rechazado o ninguneado.<sup>7</sup>

Mucha pedagogía ha estado más preocupada en la discusión ideológica y teórico-práctica de las políticas y las prácticas en las escuelas convencionales, pero precisamente por eso, ha quedado atrapada en lo que no analizaba: lo que se entiende por política, como sólo aquello que depende de la acción administrativa, y lo que entiende por escuela, sin pensar que pudiera ser otra cosa. Ha quedado atrapada en la reacción crítica, que sigue quedando enredada en los propios esquemas de lo que se critica, en vez de estar pendiente y abierta a captar nuevas experiencias y realidades que han mostrado y que muestran otros caminos para la educación y para las escuelas.

## **Y sin embargo... sigue habiendo otras escuelas**

Y si embargo, ésta no es toda la verdad. Como el Guadiana, vuelven a salir a la luz o bien escuelas que nunca llegaron a desaparecer, o bien escuelas

---

<sup>7</sup> O bien, mucha de esa pedagogía progresista sólo ha creído en una educación que transmite ciertos contenidos y valores, pero sin poner en cuestión el modelo de pedagogía de la escuela convencional. Una pedagogía centrada en el enseñar y que entiende al alumnado como el que debe ser objeto de enseñanza, sólo que pretende que se le enseñe otra cosa.

que nacieron posteriormente, o bien nuevos proyectos que ahora, en estos momentos, están surgiendo. Algunas de ellas, como las dos que mencioné anteriormente del Pelouro y Paideia, han continuado su actividad desde su creación. De otras, aunque con una trayectoria de ya más de 20 años, hemos tenido noticia recientemente, como la escuela Pestalozzi (el "Pesta"), en el Ecuador (Wild, 1999, 2003).<sup>8</sup>

En España, en estos últimos años, han aparecido nuevas pequeñas escuelas, como Ojo de Agua, en la provincia de Alicante, Els Donyets, en la de Valencia, El Roure<sup>9</sup>, en la de Barcelona, El Cohete y la Estrella, y La Encina, en la de Madrid, así como otros proyectos, aún en fase de maduración en otros lugares. Pero fuera de España nos sorprendería saber la cantidad de escuelas no convencionales o alternativas y la variedad de éstas que existen.<sup>10</sup>

Es interesante señalar que muchas de estas experiencias han nacido del mismo impulso que ha conducido a muchas mujeres a no querer medicalizar ni patologizar el hecho de tener un hijo, optando por otras vías y acompañándose de profesionales que no expropián a las madres de esta experiencia, o del mismo impulso que está conduciendo a muchas mujeres y hombres a otras formas de medicina, que suponen una visión diferente de la salud y de la enfermedad, o del mismo impulso que está conduciendo a muchos a buscar una alimentación más natural, menos contaminada y menos contaminante, o en general una forma de vida, más acorde con las necesidades de la vida humana y del cuidado del mundo en que vivimos. De la misma forma, hay madres y padres que no quieren para sus hijos una escuela masificada, sin la posibilidad de vínculos variados entre adultos y niños, dirigida sólo a lo mental en un cuerpo sentado, en un lugar aislado, para ser sujetos pasivos de la enseñanza y sin cuidar ni atender las dimensiones más singulares y propias de cada niña y cada niño. Como hay maestras y maestros

---

<sup>8</sup> Rebeca y Mauricio Wild, creadores de esta escuela llevan años dando cursos por toda Europa, y desde hace tres años, también por España, no sólo dando a conocer su experiencia, sino apoyando de esta manera iniciativas de nuevas escuelas que están naciendo o quieren nacer.

<sup>9</sup> De la escuela El Roure puede verse en este mismo número el artículo de Begoña González.

<sup>10</sup> Es difícil dar cuenta de toda esta variedad de escuelas en lo que requeriría además un estudio más detallado respecto a las diferencias organizativas, institucionales, filosóficas, pedagógicas, culturales, etc. Algunas de ellas se están agrupando en redes. Dos ejemplos son: la National Coalition of Alternative Community Schools ([www.ncacs.org](http://www.ncacs.org)) y la International Democratic Education Network ([www.idenetwork.org](http://www.idenetwork.org)).

Hay que tener en cuenta, de todas formas, que hay otras variedades de escuelas no convencionales a las que hasta ahora no he hecho referencia, como las escuelas Waldorf, o escuelas que siguen el pensamiento de Krishnamurti, como la Rishi Valley School, fundada por él. Otro tema sería el de aquellas formas de educación en comunidades indígenas que tienen sus propios sistemas y organizaciones para la educación que no pasan necesariamente por una idea convencional de "escuela". Una cuestión importante, cuando toda la acción occidental para el "desarrollo" y la educación del llamado Tercer Mundo se plantea como la creación de escuelas, sin intentar el primer mundo aprender algo acerca de otras formas de educación vigentes en otros pueblos.

que no quieren ser objetos de un curriculum prediseñado, en un ambiente frío y hostil que tenga que posponer la maduración de vínculos personales y de experiencias vitales por las urgencias de lo que deben enseñar.

Estas otras escuelas nacen precisamente no de la oposición a, sino del deseo. Del deseo de muchas educadoras y educadores de hacer aquello que uno cree que tiene que hacer, que uno *quiere* hacer. De buscar la posibilidad de poner en obra (y por tanto, de poner en el mundo una obra) una forma de hacer escuela, de estar en relación con los niños y niñas, de cuidar sus mundos íntimos y personales y a la vez ponerlos en relación con el exterior, con el mundo social y cultural. O en un sentido menos grandilocuente, de vivir con los niños y niñas, acompañándoles en sus peripecias vitales, ofreciéndoles nuevas posibilidades, por la convicción de que es eso lo que uno quiere de su vida.

Escuelas, muchas de ellas, en las que la libertad encuentra su equilibrio con la vida del grupo, y con los referentes de los adultos, en donde aprender es algo consustancial con el ambiente que constituye la escuela, no algo forzado, “motivado”; espacios en los que cada uno puede explorar y encontrar su camino personal, su deseo profundo, en un ambiente lleno de posibilidades y experiencias llenas de sentido, ligadas a vivir en sí, y no subsistir para. Escuelas, además, cuyos fundadores han desarrollado una ascética y una sabiduría del vivir, porque al hacer y defender lo que querían, lo que amaban, lo han hecho desde la observación cuidadosa de lo que sostiene la vida en crecimiento de las criaturas, y han procurado aproximarse a ellas, no como quien mira una planta para ver qué beneficio le obtiene, o cómo la hace más productiva, sino cómo se puede acompañar su crecer de forma que no se frustren sus posibilidades, que lo que la mantiene viva —la fuerza del deseo, que es la manifestación de las ganas de vivir que cobra una orientación personal— pueda seguir viviendo, y ésa es una observación muy cuidadosa y amorosa de la percepción de algo que en muchos planos de nuestra sociedad hemos perdido.

Esto no significa que estas otras escuelas sean el modelo a seguir, la panacea de todos los males de la educación de nuestro tiempo. Con toda seguridad, como toda obra humana, estas escuelas enfrentan sus propios límites y contradicciones. Pero creo que sí que pueden ser experiencias iluminadoras no sólo de que la educación y la escuela pueden ser otra cosa, sino de que la educación puede ser otra cosa *si la escuela es otra cosa*.

Pero no son un modelo a seguir porque *no son un modelo*, esta —según parece— necesidad de la Pedagogía que tan mal acaba haciendo a la educación. No se trata de encontrar el modelo, sino de tomar la inspiración para la búsqueda y la creación de otras formas y posibilidades de lo educativo que amplíen la imaginación creadora. Inspiración para salirnos del círculo vicioso de la crítica a lo dado que sólo encuentra energía negativa como oposición reactiva. Pero inspiración también porque mira a lo que hay, a *lo otro* que también hay, y se pone a hacer.

De aquí puede venir la creación (o tan sólo la recuperación) de otras formas de ver, pensar y hacer lo educativo. Al mostrar otros espacios, tiempos, relaciones, saberes y formas de experiencia, aparecen otras sensibilidades a veces dormidas, como también nuevos problemas y circunstancias que requieren pensar de nuevo el qué de la infancia, nuestra relación con ella, lo que deseamos para los niños y niñas, el futuro y el presente, la sociedad y el mundo, y nuestra presencia en él.

## REFERÊNCIAS

- Alvarez-Uría, F. y Varela, J. (1994) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta
- Alves, R. (2002) *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, S.P.: Papyrus.
- Bremer, J. y Von Moschzisker (1975)** *La escuela sin paredes. Una nueva experiencia educativa*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carlgren, F. (1989)** *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- Canadell, A. y Vicens, J. (2001)** “Rishi Valley, educar en comunidad” *Cuadernos de Pedagogía*, N° 307, pp. 14-17.
- Contreras, J. (2002)** “O Pelouro. Una escuela para toda la infancia” *Cuadernos de Pedagogía*, N° 313, págs. 47-78.
- Dennison, G. (1972)** *Las vidas de los niños*. México: Siglo XXI.
- Dewey, J. y E. (1918)** *Las escuelas de mañana*. Madrid: Hernando.
- Dewey, J. (1994)** *Antología sociopedagógica*. (Introducción crítica a cargo de A. Molero y M. del Pozo). Madrid: CEPE. (incluye la obra de Dewey “Escuela y Sociedad”, en la que expone el funcionamiento de su Escuela-Laboratorio de Chicago).
- Fernández Enguita, M (1999)** “¿Es pública la escuela pública?” *Cuadernos de Pedagogía*, N° 284
- Graubard, A. (1981)** *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa.
- Gross, R. y Gross, B. (1972)** *Radical School Reform*. Hardmondsworth: Penguin Books.
- Hamilton, D. (1989)** *Towards a theory of schooling* Londres: Falmer (hay traducción de diversos capítulos de este libro en *Revista de Educación*, n° 295 y 296, 1991 y en *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 2, N° 1, 1999).
- Korn, C. V. (1991)** *Alternative American Schools. Ideals in action*. Albany: SUNY Press.

- Luzuriaga, L. (1964)** *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Losada.
- Martín Luengo, J (1990)** *Desde nuestra escuela "Paideia"*. Móstoles, Madrid: Ediciones Madre Tierra.
- Martín Luengo, J (1993)** *La escuela de la anarquía*. Móstoles, Madrid: Ediciones Madre Tierra.
- Miller, R. I. (1976)** *La escuela no graduada. Una nueva solución educativa*. Buenos Aires: El Ateneo. (ed. original, 1967).
- Neill, A. S. (1974)** *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: F.C.E.
- Rollins, S. P. (1968)** *Developing Nongraded Schools*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers.
- Tolstói, L. (2003)** *La escuela de Yásnaia Poliana*. Barcelona: Olañeta (ed. original, hacia 1860)
- Viñao, A. (1990)** *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- Wild, R. (1999)** *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2003)** *Calidad de vida para niños y otros seres humanos*. Barcelona: Herder.

---

---

**José Contreras Domingo** é doutor em Ciências da Educação e professor na Universidade de Barcelona, Espanha. Seus interesses fundamentais passam pela educação primária, pelo ser professor e, ultimamente, investiga escolas alternativas e experiências de escolas inovadoras. Suas publicações mais recentes: "O Pelouro: Más allá de la integración (Cuadernos de Pedagogía, N° 313, Mayo, 2002, pp. 47-78), A autonomia de professores (São Paulo: Cortez Editora, 2002), "Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática" (In: Ian Westbury (comp.) ¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora. Massanet de la Selva (Girona): Ediciones Pomares, 2002, pp. 75-109), "La Didáctica y la autorización del profesorado" (In: Arantes Tiballi, E. F. y Matias Chaves, S. (orgs.) *Concepções e práticas na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 11-31), "Una educación diferente" (Cuadernos de Pedagogía, N° 341, Diciembre 2004, pp. 12-17).  
e-mail: jcontreras@ub.edu

---

---