

Artículo de Investigación

Proyecto educativo alternativo *El Pesta* en Ecuador: acercamiento crítico al impacto en el desarrollo personal y profesional de su ex alumnado

El Pesta alternative educational project in Ecuador: critical approach to the impact on the personal and professional development of its former students

Aitor Garagarza Cambra¹: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España.

aitor.garagarza@ehu.eus

Israel Alonso Sáez: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España.

israel.alonso@ehu.eus

Miren Aguirregoitia-Güenechea: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España.

miren.aguirregoitia@ehu.eus

Fecha de Recepción: 11/06/2024

Fecha de Aceptación: 23/08/2024

Fecha de Publicación: 09/10/2024

Cómo citar el artículo

Garagarza, A., Alonso, I. y Aguirregoitia, M. (2024). Proyecto educativo alternativo *El Pesta* en Ecuador: sus contribuciones al desarrollo personal y profesional de su ex alumnado [El *Pesta* alternative educational project in Ecuador: its contributions to the personal and professional development of its former students] *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1240>

¹ **Autor Correspondiente:** Aitor Garagarza Cambra. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España).

Resumen:

Introducción: La educación alternativa es un movimiento centrado en la autonomía, participación y justicia social. Este estudio se enfoca en el impacto personal y profesional de los exalumnos/as del proyecto educativo *El Pesta* en Ecuador, fundado en 1977 por Rebeca y Mauricio Wild, que promovía una educación no directiva. **Metodología:** Se realizaron entrevistas y cuestionarios a 18 exalumnos/as, utilizando un análisis inductivo para desarrollar un sistema categorial flexible que explorara las percepciones de los participantes sobre su experiencia educativa en *El Pesta*. **Resultados:** Los exalumnos/as describen su paso por *El Pesta* como una experiencia que promovió la libertad, el juego y la autonomía. También se identificaron aspectos críticos que invitan a repensar este tipo de proyectos educativos. **Discusión:** El estudio revela una fuerte identidad colectiva entre los exalumnos/as y una influencia duradera del proyecto en sus vidas personales y profesionales. Se discuten los retos y áreas de mejora para que los proyectos de educación alternativa promuevan una mayor justicia social y equidad. **Conclusiones:** Los resultados subrayan las contribuciones de *El Pesta* a la educación de calidad, pero también destacan cuestiones pendientes para que estos proyectos puedan desarrollarse plenamente bajo criterios de justicia social.

Palabras clave: Educación alternativa; proyectos educativos; pedagogías alternativas; desarrollo personal y profesional; libertad; equidad; justicia social; identidad colectiva.

Abstract

Introduction: Alternative education is a movement focused on autonomy, participation, and social justice. This study focuses on the personal and professional impact of the alumni of the El Pesta educational project in Ecuador, founded in 1977 by Rebeca and Mauricio Wild, which promoted non-directive education. **Methodology:** Interviews and questionnaires were conducted with 18 former students, using an inductive analysis to develop a flexible categorial system to explore the participants' perceptions of their educational experience in El Pesta. **Results:** The former students describe their time at El Pesta as an experience that promoted freedom, play and autonomy. Critical aspects were also identified that invite a rethinking of this type of educational projects. **Discussion:** The study reveals a strong collective identity among the alumni/ae and a lasting influence of the project on their personal and professional lives. Challenges and areas for improvement are discussed for alternative education projects to promote greater social justice and equity. **Conclusions:** The results highlight the contributions of El Pesta to quality education, but also highlight outstanding issues for these projects to fully develop under social justice criteria.

Keywords: Alternative education, educational projects; alternative pedagogies; personal and professional development; freedom; equity; social justice; collective identity.

1. Introducción

1.1. La educación alternativa: concepto y características

Adentrarse en el ámbito de la educación alternativa acerca a los matices, visiones del mundo, realidades y contextos diversos con los que se enmarcan este tipo de prácticas. Tratar de conceptualizar qué se entiende por educación alternativa es una tarea difícil, ya que se trata de un concepto muy amplio que puede llevar a diferentes significados. Varios autores/as se han esforzado en clasificar y definir las características del Movimiento Educativo Alternativo (Carbonell, 2015; Carneros, 2018; Contreras 2004, 2010; Domènech, 2009; Feito, 2006; Garagarza, 2020; García, 2005; García, 2017; Mateu, 2011; Pérez, 2022; Pericacho, 2014). Todas coinciden en que es un movimiento heterogéneo y que su mera catalogación es complicada:

escuelas libres, educación libre, educación activa, pedagogías vivas, escuelas no convencionales y/o reeducación, son algunos de los conceptos utilizados.

Así, es difícil encontrar una definición precisa que integre todas las tendencias que pueden ser adjetivadas dentro de la educación alternativa, ya que bajo este nombre hay muchas escuelas que ofrecen posibilidades diferentes a la escuela de masas convencional. En ese sentido, Carneros (2018), Ramos y Pericacho (2013) y Raywid (1994) coinciden en la idea de que la multiplicidad en el ámbito de la educación alternativa no radica sólo en la terminología que se maneja, sino también en la diversidad de enfoques, en las posibilidades filosóficas y políticas (CEDEFOP, 2002) y en los métodos. En consecuencia, las actuaciones de todas ellas tienen resultados muy heterogéneos.

Como señala Carneros (2018), es importante diferenciar dentro de la educación alternativa los proyectos educativos alternativos y el concepto de pedagogía alternativa. Según este autor, las pedagogías alternativas pueden desarrollarse en ambos casos, tanto en el marco de la educación convencional como en proyectos de tendencia alternativa. Se habla de una metodología, no de una organización. Muchas de las prácticas que se están desarrollando en este ámbito no utilizan la misma metodología. Es más, en la educación alternativa existe una serie de tendencias y metodologías educativas, basadas en preocupaciones y concepciones pedagógicas diversas. La práctica educativa que desarrolla este tipo de proyectos es muy heterogénea.

Para resumir a qué se denomina educación alternativa, Contreras (2004, 2010) se basa en qué aspectos del modelo escolar convencional quiere cambiar. Estos aspectos son: el currículo establecido, la evaluación y procesos de calificación, la consideración de la enseñanza como única vía de aprendizaje, la agrupación por edades, la gestión de los procesos de enseñanza y la toma de decisiones bajo el control de las personas adultas, la delimitación de ámbitos y el control de tiempos.

En palabras de Carneros (2018), el proyecto educativo alternativo busca la justicia social y ambiental, convirtiéndose así en agentes del cambio, "a través de una educación ambiental, crítica, democrática y justa. Permite apropiarse de las injusticias del sistema y combatirlas (violencia, exclusión, falta de poder, explotación, imperialismo cultural e insostenibilidad, entre otras)" (p. 20).

Otros autores (Carbonell, 2015; García, 2005; García, 2017; Greenberg, 2003; Salmerón, 2010) señalan como elementos comunes la participación, la libertad, el respeto, la autonomía, el empoderamiento y la creatividad. Estos elementos se repiten de diferentes maneras pero, más allá de delimitar una definición hermética y dogmática de la educación alternativa, los autores proponen un campo interpretativo amplio y diverso capaz de aglutinar las tendencias del Movimiento Educativo Alternativo. Además, Carneros (2018) hace un matiz sobre las escuelas alternativas de modelo cerrado y de modelo abierto. En este trabajo nos referiremos a las del segundo bloque (modelo abierto):

Tabla 1.*Tendencias del Movimiento Educativo Alternativo*

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

Fuente: Tabla tomada de Carneros y Murillo, 2017, p. 133.

Garagarza *et al.* (2020), por su parte, señalan las siguientes características generales de este movimiento educativo: son iniciativas diversas, con diferentes planteamientos filosóficos, políticos y pedagógicos, que bien fuera del sistema escolar o dentro de él, plantean formas de acción educativas no convencionales, para el cambio social, que buscan la libertad individual y colectiva de las personas, impulsando el aprendizaje holístico y la participación protagónica en diversos espacios autogestionados.

1.1.1. *Summerhill y El Pesta, dos experiencias de referencia a nivel mundial*

En los últimos años se están desarrollando numerosos proyectos de educación alternativa en diferentes partes del planeta, estimulados por la incertidumbre que provoca el sistema mundial y las voces críticas que cuestionan el papel de la escuela convencional (Carneros, 2018; García, 2017). Cuantitativamente, son pocos los proyectos en sí mismos frente a la implantación general de la escuela, pero cada vez están más presentes.

Las diversas corrientes pedagógicas están desarrollando infinidad de proyectos, especialmente en Europa y América Latina. Estas experiencias, según las especificidades legales de cada Estado, se encuentran en situaciones diferentes. En muchos casos, los proyectos no tienen aprobación legal, son alegales o incluso ilegales (Carbonell, 2015).

Aunque este tipo de propuestas pedagógicas hayan cobrado vigencia en pleno siglo XXI la mayoría de las propuestas educativas presentadas fueron teorizadas e implementadas en el siglo XX. Cuentan, por tanto, con ricos recursos teóricos, pero hasta ahora, han tenido una baja implementación cuantitativa (Carbonell, 2015).

Dos proyectos pioneros e influyentes en el movimiento de educación alternativa han sido la Escuela de Summerhill (Neill y Torner, 1968; Neill, 2009), creada por Alexander Sutherland Neill a principios del siglo XX en el Reino Unido y *El Pesta*, impulsado por Rebeca y Mauricio Wild, a finales del siglo XX en Ecuador. Este último caso se denominó inicialmente *El Pesta* y luego, El León Dormido (Wild, 2013).

1.1.2. El Pestalozzi: trayectoria, fundamentos y metodología

Este artículo se centra en el Centro Educativo Pestalozzi conocido como *El Pesta*, que es el proyecto educativo alternativo al que acudieron las personas que son objeto de estudio de la investigación. Este centro educativo fue fundado por Rebeca y Mauricio Wild en 1977 en el valle de Tumbaco (Ecuador), proyecto que se desarrolló hasta 2001. Cabe mencionar que posteriormente, estos mismos, fundaron el “El León Dormido”, una comunidad educativa formada por varias familias, ubicada también en Ecuador (Cifre-Mas y Adrover, 2012).

Este centro educativo que comenzó su andadura con 4 niños y niñas de preescolar llegó a tener hasta 180 alumnas y alumnos, entre 3 y 18 años. En un principio, se centraron en la etapa preescolar únicamente y posteriormente, aumentaron su oferta pedagógica a educación primaria y secundaria. En 1982, constituyeron la “Fundación Educativa Pestalozzi” y en 1989, consiguieron el reconocimiento legal por parte de las autoridades educativas ecuatorianas (Linares-Segorbe, 2015; Velasco, 2018).

Rebeca y Mauricio Wild elaboraron su praxis educativa a partir de diferentes autores:

Wild parte de la teoría de la inteligencia sensorio-motriz de Piaget, que describe el desarrollo casi espontáneo de un pensamiento práctico, sustentado en la acción; se sitúa en la concepción social de Dewey, impulsando la práctica directa de la democracia; y comparte el objetivo de Illich de desinstitucionalizar la escuela. Metodológicamente, se basa en Pestalozzi por sus maneras activas y antiverbalistas; en Montessori, por su legado de materiales; y en Freinet, por su pedagogía de la expresión libre mediante diversas técnicas. (Cifre-Mas y Adrover, 2012, p. 17)

El Pesta basaba su praxis educativa en dos fundamentos unidos entre sí que determinaban la organización del espacio, su funcionamiento y los roles del personal educativo. Es decir, el respeto al niño y el juego eran las piedras angulares de la metodología de este centro educativo. Una metodología no directiva, basada en la libertad de los niños y niñas en la toma de decisiones, lo que no quiere decir que no existieran límites. Por ello, le daban mucha importancia a crear entornos adecuados a las necesidades de las niñas y niños, posibilitando una convivencia armónica, asegurando la seguridad emocional y afectiva. Según sus fundadores, creando ambientes adecuados, la libertad y los límites convivirían con coherencia (Cifre-Mas y Adrover, 2012; Nuin, 2013; Wild, 2013).

Como decíamos, existían diferentes espacios, con ambientes diversos, que nada tienen que ver con las aulas de las escuelas convencionales: ambientes para la libre manipulación, indagación, experimentación y formación de las personas; ambientes de libre uso y disfrute según los intereses de cada persona en cada momento. En ellos, se podía encontrar todo tipo de materiales. Cabe destacar que al equipo docente se le desprende de todo tipo de poder, su labor es de acompañamiento y, en caso de que las personas más pequeñas lo solicitaran, resolver sus dudas o dar cauce a sus inquietudes (García, 2017; Nuin, 2013; Wild, 2013). Este proyecto educativo que se dividía en dos etapas de 2 a 7 (preoperativa) y de 7 a 14 (operativa) años, no contaba con asignaturas definidas.

En los últimos años de funcionamiento de *El Pesta*, Rebeca Wild fue cuestionando el modelo educativo que habían construido. Observaban con preocupación cómo los padres y las madres delegaban la educación o el funcionamiento del centro en el personal profesional: “Wild ve aquí la principal fuente de conflictos entre adultos y niños, ya que los primeros viven bajo la presión de un horario inflexible, mientras que los segundos carecen de sentido del tiempo” (García, 2017, p. 95). Es por ello, que en el nuevo proyecto educativo que desarrollaron está

muy arraigada la idea de aprender en comunidad, compartiendo la crianza, el espacio, el tiempo y la economía (Wild, 2013).

1.1.3. Alumnos y Alumnas que han pasado por centros educativos alternativos

A día de hoy, las investigaciones para indagar el impacto a diferentes niveles que ha tenido el paso por un proyecto de educación alternativa sobre su alumnado son escasas. Pérez (2002) destaca tres investigaciones principales: una, realizada por Bernstein en 1968 sobre Summerhill (Inglaterra), en la cual se llegó a las mismas conclusiones que el Centre for Self Managed Learning, que trató de determinar si la asistencia a esta escuela había perjudicado de algún modo a sus antiguos estudiantes. Estas dos investigaciones señalaban que los exalumnos/as se integraban exitosamente en la sociedad, valoraban la autodeterminación y alcanzaban competencias académicas y personales notables (Bernstein, 1969). Así mismo, se fomentaba la autodisciplina, la motivación intrínseca y un ambiente de apoyo emocional, resultando en habilidades críticas y resolución de problemas (Centre for Self Managed Learning, 2000). También se encuentra en 1991 una investigación realizada sobre la escuela Sudbury Valley School, una escuela privada no tradicional fundada en 1968 en Estados Unidos. En esta última, se exploran las vidas de ex alumnos/as que pasaron sus años de formación en la escuela y se examinan en profundidad sus actuales valores, su carácter y sus carreras profesionales. Para la realización de la investigación, se usaron cuestionarios y se realizaron entrevistas llegando a analizar datos de 188 ex alumnos/as de la escuela. Los resultados de aquella investigación marcaron que el alumnado que había pasado parte de su formación educativa en este proyecto, se dedicaba a una amplia variedad de ocupaciones profesionales (administración, enseñanza, artes, oficios...); un 87% de los participantes siguieron sus estudios en escuelas postsecundarias y casi un 40% logró un título universitario (Greenberg *et al.*, 2005).

Pérez (2022) determina que estos trabajos de investigación atienden más a razones de carácter estratégicos publicitarios y de marketing centrándose, sobre todo,

en demostrar que esta conlleva beneficios para el individuo y han evitado abordar aquello que podría ponerla en entredicho. Por lo general, no mencionan que muchas de estas escuelas tienden a atraer a estudiantes procedentes de familias con unos valores muy concretos, favoreciendo de este modo un aislamiento cultural; que sus cuotas mensuales pueden llegar a ser muy elevadas y, por lo tanto, poco accesibles para muchas familias; y que aumentan la segregación social al concentrar en ellas a estudiantes de un nivel socioeconómico y sociocultural alto y privar de ellos a otras escuelas. (p. 82)

Desde esta investigación se trata de abordar el paso de algunos y algunas alumnas de *El Pesta* teniendo en cuenta las diferentes perspectivas que se han presentado: tanto los beneficios como las desventajas del centro y siempre siendo fieles a todas las opiniones tanto positivas como negativas, expresadas por las personas participantes en el estudio.

2. Metodología

La educación alternativa en la actualidad se ha convertido en un campo de estudio emergente con escasa investigación empírica que necesita de estudios que proporcionen evidencias del impacto que están teniendo estos proyectos en diferentes aspectos. Este estudio de caso tiene como objetivo analizar el desarrollo personal y profesional posterior de personas que acudieron al Centro Educativo El Pestalozzi (Ecuador). Este Centro Educativo se convirtió en la década de los setenta en uno de los espacios de referencia para aquellos proyectos que

abogaban por un modelo educativo alternativo a la escuela convencional. Si bien su proyecto educativo ha sido documentado y existe abundante literatura al respecto, no se ha encontrado trabajo alguno que analice el posterior desarrollo de las personas que pasaron por él. Por ello, como anunciábamos, el objetivo principal de esta investigación es analizar la influencia que ha tenido el espacio de aprendizaje alternativo en el desarrollo de sus ex alumnos/as, desvelando las implicaciones que ha tenido en el desarrollo personal y profesional e identificando aquellos factores que han ayudado u obstaculizado su desarrollo personal y profesional.

A través de este trabajo, se realiza un estudio de caso (Stake, 2007) en el que las técnicas implementadas para la producción de datos han contribuido al acercamiento a los objetivos de esta investigación. Estas herramientas de obtención de datos se han utilizado de forma flexible y se han adaptado en todo momento a los diferentes contextos cambiantes que han ido surgiendo. En concreto, las técnicas utilizadas han sido:

- Entrevista en profundidad (Taylor y Bodgan, 2008): con el objetivo de recibir información privada de los sujetos, desde las inquietudes personales hasta percepciones más generales del tema de estudio. Se realizaron, en total, 4 entrevistas entre marzo y abril de 2022.
- Cuestionario (Callejo *et al.*, 2010; Corral, 2010): se creó un cuestionario ad-hoc formado por preguntas sobre datos sociodemográficos y preguntas de carácter abierto. El cuestionario fue enviado mediante la aplicación *Googleforms* y el proceso de recogida de datos fue entre abril y julio de 2022.

Estos instrumentos se utilizaron en dos fases diferenciadas de la investigación. En la primera fase se realizaron cuatro entrevistas en profundidad que posibilitaron un acercamiento y un informe que fue posteriormente contrastado con académicos y profesionales de este ámbito, así como con la revisión de la literatura realizada. Para profundizar en los objetivos de la investigación, se inició una segunda fase para la cual, se creó el cuestionario ad-hoc con el fin de llegar a todo el ex alumnado de *El Pesta*.

2.1. Participantes

Esta investigación se ha llevado a cabo con personas que acudieron durante una parte o durante toda su etapa educativa no superior al Centro Educativo El Pestalozzi. Es decir, a la hora de seleccionar a los grupos de informantes se tuvieron en cuenta a aquellas personas que en algún momento de su vida asistieron a esta experiencia educativa.

Para la representación de la muestra se utilizaron informantes claves, consiguiendo equilibrio y diversidad y seleccionando múltiples voces. En total, en el estudio han participado 18 personas de diferentes generaciones²: se logró que 14 personas respondieran al cuestionario y que 4 personas fueron entrevistadas mediante la técnica de entrevista en profundidad. A continuación, se pueden observar las características de las personas que participaron en la fase de entrevistas en profundidad (fase 1):

² Hay que tener en cuenta que en su momento álgido acudieron a este centro 180 personas aproximadamente.

Tabla 2.

Datos de las personas entrevistadas

	Sexo	Tiempo de estancia en <i>El Pesta</i>
Entrevista 1 (E1)	Mujer	Desde los 2-3 años hasta los 15-16 años
Entrevista 2 (E2)	Mujer	Sale a los 16 años
Entrevista 3 (E3)	Mujer	Desde los 2-3 años hasta los 13 años
Entrevista 4 (E4)	Mujer	Desde los 3-4 años hasta los 15 años

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la siguiente tabla se pueden observar las características sociodemográficas de las personas participantes en el cuestionario (fase 2):

Tabla 3.

Datos demográficos de las personas participantes en el cuestionario

	Sexo	Edad	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia actual	Estado civil	Nivel educativo
01	Hombre	36	Quito	Quito	Casado	Tercer nivel técnico-tecnológico de grado
02	Hombre	34	Quito	Quito	Casado	Cuarto nivel o de posgrado
03	Mujer	34	Quito	Quito	Soltera	Tercer nivel técnico-tecnológico de grado
04	Hombre	34	Suiza	Suiza	Casado	Tercer nivel técnico-tecnológico de grado
05	Mujer	34	Quito	Múnich	Casada	Cuarto nivel o de posgrado
06	Mujer	41	Quito	Tumbaco	Casada	Tercer nivel técnico-tecnológico de grado
07	Hombre	45	Quito	Canadá	Casado	Cuarto nivel o de posgrado
08	Mujer	35	Quito	Quito	Soltera	Cuarto nivel o de posgrado
09	Hombre	35	Quito	Sídney	Soltero	Tercer nivel técnico-tecnológico de grado
10	Hombre	35	Quito	Noruega	Casado	Tercer nivel técnico-tecnológico de grado
11	Mujer	38	Quito	Tumbaco	En unión libre	Cuarto nivel o de posgrado
12	Mujer	35	Quito	Quito	Casada	Segundo nivel de educación general básica y bachillerato
13	Hombre	35	Cuenca	Cuenca	Divorciado	Cuarto nivel o de posgrado
14	Hombre	38	Quito	Quito	Soltero	Cuarto nivel o de posgrado

Fuente: Elaboración propia (2024).

2.2. Procedimiento de análisis de datos

En la fase 1, todos los datos recabados de los grupos informantes se han grabado y se han transcrito para realizar su posterior análisis. Para realizar la codificación de los datos, se ha utilizado el software informático Nvivo Release 1.7.1 (1534) (Valdemoros *et al.*, 2011). En cuanto al cuestionario (fase 2), desde la aplicación de *Googleforms*, se recogieron los datos en Excel y se trasladaron igualmente al programa Nvivo para su posterior análisis.

El análisis se ha realizado construyendo un sistema categorial de modo emergente, siguiendo un proceso analítico inductivo. Esta opción permite integrar las diferentes realidades que han surgido en el proceso de investigación de manera dinámica, flexible y siempre abierta a cualquier modificación. Es decir, no ha sido un sistema categorial predeterminado, sino un sistema categorial que se ha construido observando, escuchando y aprendiendo de las diferentes realidades que surgían (Gibbs, 2012; Schettini y Cortazzo, 2015). En concreto, el sistema categorial resultante ha sido:

Tabla 4.

Sistema categorial

BLOQUE TEMÁTICO	CATEGORÍAS
Proyecto educativo "El Pesta"	Razones de llegada al proyecto Actividades diarias y proceso de enseñanza-aprendizaje Recuerdos positivos Cambios que realizaría en el proyecto Sentimiento de diferencia respecto al entorno
Habilidades Personales-Adultez	Habilidades desarrolladas Habilidades no desarrolladas
Implicaciones vida personal y profesional - Adultez	Estudios posteriores – Ámbito laboral Dificultades de adaptación Repercusiones vida personal Repercusiones vida profesional

Fuente: Elaboración propia (2024)

3. Resultados

En este apartado vamos a recoger los resultados más importantes a partir del testimonio y las respuestas de ex alumnado participante de *El Pesta*. A través de estas, podemos acercarnos al universo que vivieron y cómo les ha influido en sus procesos vitales. Una primera cuestión que aparece, una vez analizados los diferentes testimonios, es que los efectos que ha tenido *El Pesta* no es diferente a otros centros o proyectos. La heterogeneidad de sus vivencias y los significados de estas es diferente, y detrás de ellos hay otras realidades y variables que influyen. En este sentido, hemos podido acceder al testimonio de personas para las que *El Pesta* ha significado y sigue significando una filosofía de vida y de estar en la sociedad. Otros que si bien, como veremos a continuación, valoran mucho lo que experimentaron esos años, y los efectos que ha tenido en su desarrollo personal y social, hacen esta reflexión desde un distanciamiento crítico con el proyecto y ven cuestiones que no fueron tan satisfactorias. Este era el objetivo, y se ha conseguido, acercarnos a este proyecto referente en el mundo de la educación alternativa, poniendo énfasis en los grandes aportes que consiguió influenciando a numerosos proyectos en todo el mundo, pero también las sombras y cuestiones que décadas

después, con perspectiva, nos permiten acercarnos de manera crítica a los efectos de este proyecto y otros similares.

3.1. De la “burbuja Pesta” a la “identidad de niño y niña Pesta”

Comenzando por el principio, por conocer cómo llegaron al proyecto, como es obvio, aparece como motivo la decisión de los padres y madres de buscar un proyecto educativo alternativo para sus hijos/as. A partir de aquí, aparecen diferentes motivos relacionados con, por ejemplo, conocer gente que estaba cerca del proyecto, haber oído hablar de sus líderes Rebeca y Mauricio, o simplemente estar buscando algo diferente a la oferta de escuela tradicional que había entonces. Entre estos padres y madres aparecen diferentes perfiles: personas que huían de la escuela tradicional y más estricta; que buscaban un espacio de bienestar para sus hijos/as; o perfiles con posiciones más políticas y feministas. También encontramos diferencias entre familias que desde el principio y durante todo el desarrollo del proyecto, se involucraron en él y formó parte de su identidad y manera de entender la vida y la sociedad, otros con más dudas y cuestiones sobre esta apuesta, o incluso parejas en las que uno de los progenitores era crítico respecto al proyecto.

Como veremos a continuación, haber vivido la experiencia de una escolarización en *El Pesta* ha tenido efectos positivos y no tan positivos dependiendo de las personas. Eso sí, en todos los casos, se muestra un vínculo muy fuerte con lo que supuso la vivencia en el proyecto en esos años. Aparece una identidad colectiva de ser niño “pesta”. Saber que lo que estaban viviendo era especial y poco usual. El propio proyecto, como señalamos más tarde, buscaba este objetivo. Generar un espacio con una filosofía y metodología educativa que trascendiera las horas en *El Pesta*, y que llegara también a las dinámicas de cada familia y la vida de los niños y niñas en comunidad. Por ello, desde *El Pesta* se trabajaba mucho con las familias, incluso posteriormente, el proyecto avanza en este sentido hacia la transformación en un proyecto educativo más comunitario. También, se buscaba que no se influenciara o contaminara durante ese periodo con otros estilos de educación o de crianza, por lo que se generaba intencionadamente unas condiciones para que estos niños, niñas y adolescentes (de aquí en adelante, NNA) no interactuaran con otros que no estaban en el centro, excepto en el entorno familiar extenso. Tanto es así, que la palabra que más se repite en las entrevistas es haber vivido, haber sido educados, en una “burbuja”. Eran conscientes de que lo que vivían era diferente, la educación que recibían, el placer y motivación de estar en la escuela, vivirlo como un espacio de juego y libertad, no era lo que otros niños y niñas de su edad experimentaban o les transmitían. Este aspecto tenía un efecto en estos a la hora de relacionarse con otros, de intentar entender los códigos de esa otra experiencia escolar, como plantea la siguiente voz: “lo recuerdo como un proyecto muy amoroso, de cuidado y de experimentación ... sueño, maravilloso y hermoso” (E2).

Por otro lado, por parte de los padres y madres, defender que sus hijos/as en muchos casos, por ejemplo, no leían hasta años después que el resto, que no tenían los conocimientos de otros niños y niñas a esa edad, y que sin embargo confiaban en que eso era natural en su proceso de aprendizaje y no iba a tener efectos en el futuro sino todo lo contrario, se puede observar en el siguiente testimonio:

Y que mi mamá siempre me dice que su familia le decía como eh, que. ¿O sea qué estás botando la plata? Y esta niña tiene que yo aprendí a hablarle a los ocho años, por ejemplo. Entonces era como esta niña ya está tan grande y no sabe ni leer ni sé qué. Entonces, como siempre, criticaba además por toda su familia y todo, y por la sociedad en general, era como esos niños no hacen nada, se pasan jugando. (E4)

Por todo ello, entendemos que los y las entrevistadas, más afines o no al proyecto, sí transmiten esa identidad colectiva, que incluso ha permitido años después, en todos ellos, seguir manteniendo relación con los que fueron sus compañeros y compañeras. Algunos de ellos, han mantenido estas amistades desde la época de educación infantil, otros se han ido distanciando de estos y estas pero, como plantea la siguiente voz, el vínculo sigue siendo muy fuerte:

algo que ha sido súper lindo es, por ejemplo, ver que con las compañeras del Pesta yo no tengo como una un vínculo muy grande, digamos. No, no me no me veo con frecuencia ni nada, ¿pero planteamos hacer una caja común una caja de ahorros y fue como impresionante darme cuenta la confianza que tenía con cada una, no? A pesar de que no les he visto en mucho tiempo que no les veo nunca. Pero era una confianza a ciegas, ¿no? como de códigos, de que sé que van a decir la verdad, sé que van a siempre a hacerse responsables de sus actos. (E1)

3.2. *El impacto de una manera alternativa de experimentar el aprendizaje y el ser*

Si algo une a todos los testimonios recogidos es la sensación de bienestar vivido en esos años. En primer lugar, la vivencia de un espacio libre, de juego y autonomía, en el que cada niño o niña podía ser él mismo y lo que en ese momento necesitara. En segundo lugar, un espacio para experimentar y relacionarse, compartiendo amistad con el resto de niños y niñas. También, un lugar de seguridad emocional, en el que los conflictos evidentemente se daban, pero eran tratados y afrontados de tal manera que no afectaban ni al desarrollo personal ni al grupo. En cuarto lugar, un espacio de aprendizaje diferente en el que el niño/a y sus necesidades estaban en el centro, y no se buscaba unos resultados concretos ni objetivos de aprendizaje, más allá de lo que cada NNA necesitara y quisiera en ese momento. Y, por último, un espacio de valores humanos y sociales, de entenderse en este mundo como ciudadanos con capacidad de decisión y agencia. A continuación, vamos a profundizar en estos cinco aspectos.

Todos los testimonios transmiten *El Pesta*, sus líderes y el resto de personal, como un espacio acogedor y donde cada NNA se sentía cuidado y querido. En el siguiente relato se puede apreciar un ejemplo de este acompañamiento y sentimiento de personas de referencia adultas, en las que confiar y también poder sostener las circunstancias complejas o dolorosas.

Era súper chiquita, pero me acuerdo, de hecho, el primer día que me quedé. No sé si fue un trauma, pero me acuerdo que me quedé, eh. ¿O sea, como que mi mamá me dejó y me acuerdo que una profesora se quedó conmigo, como creo que yo estuve llorando y ella se quedó conmigo acompañándome, no? Que eso es como mucho el tema del Pestalozzi de acompañar los procesos de cada niño o niña. Entonces, eh, me acuerdo que sí, como que mi mamá se iba y esta profesora me abrazó y se quedó ahí acompañándome. Entonces no era tanto esto de no llores sino como te acompaño, te acompaño en el sentimiento que estás transitando. (E4)

En este sentido, *El Pesta* era un lugar de relación entre iguales, que pasaron los años de escolarización juntos, fueron amigos y muchos relatan cómo se mantienen en el tiempo. La siguiente voz nos relata la fortaleza de esos vínculos que todavía hoy se mantienen, en su caso, desde la educación infantil

Y yo me acuerdo de entrar ahí, y un niño y una niña que luego serían mis amigos, me dijeron, ¿quieres jugar con nosotros? Y era muy lindo, y me acuerdo mucho de esas dos personas, él estuvo toda la escuela y he mantenido la amistad con ellos y con otros desde entonces, fíjate el vínculo que se creó. (E4)

Sin duda, el aspecto central de la experiencia de estos niños y niñas es el juego y la autonomía. Con pequeñas e importantes rutinas como el comienzo o el final de la jornada, o las asambleas que se realizaban, el resto del tiempo era libre. Cada niño y cada niña decidía dónde y con quién jugar, y cómo y qué aprender en los diferentes espacios habilitados para ello. Las voces recogidas recuerdan esta escuela como un espacio de diversión y alegría donde podían ser ellos y ellas mismas. Un espacio, además, de placer por el aprendizaje y la búsqueda de cada momento. Como dicen estas voces se valora “... la libertad que teníamos para decidir y escoger lo que queríamos hacer cada día” (C12), “ser feliz y no vivir estresada” (C10) o que “el resto de niños tenían deberes y presión familiar nosotros, no” (C1). El siguiente testimonio describe la experiencia que vivieron estos niños:

recuerdo con montón de alegría, como muchísima alegría, muchos juegos, juegos, juegos. Así como me acuerdo que iba con dos zapatos, regresaba con 1. A veces regresaba sin medias. Siempre me gustaba mucho meterme en una acequia que había como en un riachuelo chiquito. Y recuerdo sí eso, mucho juego mucho, mucha alegría, así como moverme de aquí para allá jugando, descubriendo. (E1)

Esto ha influido en su curiosidad y motivación por el aprendizaje también cuando dejaron *El Pesta*. Las personas entrevistadas relatan que no entendían en experiencias posteriores las conductas disruptivas o la desmotivación por aprender y estudiar que veían en otros NNA. Tampoco entendían los itinerarios formativos cerrados. Los y las participantes relatan que esta manera de vivir la escolarización les ha permitido una mayor curiosidad y motivación por el aprendizaje de manera amplia, y como plantea la siguiente voz, desarrollarla en una gran gama de posibilidades y concreciones:

siento que, eh, de alguna forma, pese a que cada uno digamos independientemente del camino que haya elegido cada persona, eh? Siento que con el Pesta el abanico de opciones ha sido mucho más grande. O sea, creo que en una escuela tradicional, el campo de visión es mucho más pequeña. Creo que el Pesta sí nos ha dado la opción como de ver muchas opciones, digamos para para el futuro. (E1)

Como se ha relatado en el apartado anterior, las personas entrevistadas recuerdan con satisfacción los diferentes espacios habilitados para el aprendizaje, diferenciados por las diferentes etapas, el *kinder* (Infantil), la primaria y la secundaria y cómo en todos ellos, el espacio y los materiales estaban muy cuidados y posibilitaban transitar por diferentes derivas educativas. También recuerdan el importante papel que jugaban las personas que trabajaban en cada uno de estos espacios y el rol del asistente, sin interceder en la curiosidad y las motivaciones de cada NNA.

En este sentido, el aprendizaje práctico y experiencial es señalado y recordado en muchas ocasiones como, por ejemplo, la semana del trabajo en la que cada alumno/a trabajaba en un oficio dentro de la comunidad. O conocer otras regiones a través de viajes en bicicleta de varios días que los propios alumnos/as organizaban y llevaban a cabo. Otras actividades centrales eran las deportivas y ya, en secundaria, aquellas que partían de sus intereses como fotografía, canto, teatro, etc.

El último aspecto a reseñar, son las actitudes y valores que desarrollaron a lo largo de estos años de aprendizaje los y las alumnas. Nos referimos a entenderse en el mundo como personas autónomas con confianza para buscar lo que querían, para respetar a las otras personas, colaborar con ellas y desarrollar la empatía. También, en muchos casos, en diferentes situaciones vitales tener la capacidad de adaptarse y tomar decisiones desde una actitud creativa. Así se expresan algunas de las personas entrevistadas al respecto: “empatía, respeto,

responsabilidad, solidaridad, tomar decisiones y asumir compromisos en base a tus necesidades/deseos” (C2); “no tener miedo de no saber. Ser como esponjas para comprender las dinámicas del entorno. Ser autodidactas” (C12);

Más que desarrollar habilidades, el Pesta (como lo decimos de cariño) fue una experiencia de vida. Sin embargo, en el ámbito profesional creo que temas como la empatía, la paciencia y el respeto son habilidades que en gran parte se deben al Pestalozzi. (C1)

También a vivir en comunidad, participando de las decisiones y dialogando la resolución de los conflictos:

Todos los lunes teníamos la asamblea en la en la primaria, en la secundaria teníamos los viernes y en la primaria estaban los adultos y las adultas que acompañaban y todos los niños y niñas. Era obligatorio.... se escogía cada inicio de año como tres personas que iban como a... a llevar los apuntes y a darle la palabra Y era el momento más largo y donde claro, eh, una persona que tenía algún conflicto, que había tenido un conflicto con una persona, lo podía anunciar ahí y decir no me gustó esto y a mí me molesta esto. Y la otra persona a su vez decía a mí tampoco esto entonces como que era un espacio donde se demoraba mucho y a muchos nos cansaba, pero era súper importante ese espacio. (E1)

Por último, se destacaron valores humanos y transformadores como la no competitividad y una visión crítica con el mundo capitalista y que no protege el planeta. En las siguientes voces podemos apreciar los aspectos planteados anteriormente sobre el impacto que ha tenido en sus vidas personales y profesionales: “no tener miedo de no saber algo y saber que se puede aprender todo. Inmenso amor por el campo. Gusto por la alimentación sana, por los espacios abiertos, por las canciones de la primaria, por aprender viendo y tocando” (C12); “me ha dado herramientas desde pequeña para que creas en ti misma y puedas crear desde ahí, te da la confianza. Y te dan la independencia de creer en ti y no depender de los adultos” (E2);

me permite seguir imaginado, jugando con lo que hago, y siempre entendiendo la lógica del porqué y de su función. permite poder romper estructuras determinadas, también ser más humanista en lo que hago como profesional, y no solo desde el tema de generar dinero. (E1)

3.3. Límites y críticas

En las voces y testimonios recogidos también aparecen aspectos críticos en torno a diferentes aspectos del planteamiento pedagógico de *El Pesta*, así como de sus efectos en su desarrollo académico y personal posterior.

Si bien los datos recogidos nos muestran claramente que en todos los casos el no haber tenido una enseñanza reglada no ha afectado en su desarrollo académico posterior, casi la mayoría de ellas acabaron el bachillerato y muchas de estas personas cursaron estudios universitarios y de posgrado, sí que aparecen cuestiones críticas en torno a las limitaciones que se han encontrado posteriormente. En la mayoría de los casos, se relata la dificultad de dejar la “burbuja” de *El Pesta*, teniendo que enfrentarse muchos de ellos y ellas a la enseñanza reglada. Más allá de los años de retraso en áreas como el lenguaje, ciencias o las matemáticas, que pudieron hacer frente gracias a aspectos anteriormente señalados como la motivación por aprender y asumir retos, sí que aparece que en algunos de estos aspectos se generó una brecha que han tenido la sensación que posteriormente les ha limitado. Por ejemplo, en el área de

matemáticas, como dice la siguiente voz, tenían la sensación que les faltaba base que no han podido solventar posteriormente:

Siento que eso no ese proceso que sobre todo en algunos, por ejemplo en las matemáticas, que necesitas tener justamente estas estos niveles de conocimiento para lograr hacer otra cosa. O sea, no vas a poder multiplicar si no sabes sumar y restar. Entonces ese tipo de cosas como que siento que sí faltaba un poco de como de esta estructura de aprendizaje. (E3)

Otro testimonio plantea en este sentido:

Fui a Alemania, y quería hacer educación infantil, pero pedían tener matemáticas y alemán para entrar, y dije ah no, eso es imposible con mi nivel, y lo sentí como un límite... pero después decidí que sí, me puse y lo conseguí y me encantó, y me acorde de Pesta, como que me lo había perdido, los materiales de Pesta y lo trabajado me sirvió mucho, pero me faltaba eso, la experiencia de separarme de ellos, y trabajar otras habilidades necesarias para entender y desarrollar las matemáticas. (E4)

En realidad, este testimonio nos muestra que al final sí fue posible, y que consiguió el objetivo, pero también que estos aspectos no estaban salvados en el planteamiento de *El Pesta*. Otras voces hablan de, sobre todo en la educación secundaria, un vacío en la preparación de hábitos y conocimientos que les permitiría que el paso posterior no fuera tan duro y abrupto como fue.

En este sentido, aparece como momento crítico, el cambio tan radical de pasar de *El Pesta* a un espacio más formal en muchos casos. Además, hay que tener en cuenta que, en muchas ocasiones, esto ocurría en una etapa del desarrollo compleja como es la adolescencia.

En relación con esta última cuestión, se echa de menos un planteamiento pedagógico para preparar y acompañar en esta transición, para que el sufrimiento y, en algunos casos, los efectos en las vidas de estos/as adolescentes fuera cuidado y atendido. También, en ocasiones, aparecen sentimientos de culpa o autocríticos por no haber entendido o aprovechado las situaciones de aprendizaje, o de sensación de no poder o tener las mismas oportunidades que otros chicos y chicas.

Otro aspecto crítico que aparece en las voces, es el relativo a un planteamiento integral del proyecto que incidía en sus vidas fuera de éste. Se promovía que el mismo ideario y praxis se llevara en el hogar familiar y también en su vida comunitaria. Esta cuestión pasaba por no poder participar de otras actividades deportivas y/o artísticas, no poder acceder a otras experiencias de aprendizaje. En algunos casos, esto se vio como una intromisión, sobre todo en la adolescencia, en su desarrollo y capacidad de decidir. Si bien está claro que esto era un elemento clave de este y otros planteamientos de educación alternativa, también tiene sus peligros y efectos negativos como se puede ver en el siguiente testimonio:

como que esto era un poco como un estilo de vida e inclusive hay gente que molesta diciendo que éramos una secta ya porque era súper cerrado. Como te digo, nadie más podía entrar como entraste de niño y si no ya nunca más. Y entonces tenían un poco esta, esta cosa súper cerrada y que yo lo veía después ya un poco más grande, entrando a la adolescencia que me molestaba mucho, que eran como muy invasivos inclusive en la vida del hogar. (E3)

Siguiendo con este aspecto, es reseñable como una de las voces reconocía que después de pasar por *El Pesta* descubrió que también fuera había personas creativas y comprometidas

socialmente. En otras palabras, que no era tan especiales y que otras personas educadas en otros sistemas también podían ser un aporte personal:

ahí fue cuando salí de mi burbuja Pesta, y cuando vi que no éramos tan especiales como pensábamos, siempre en Pesta en broma decíamos somos Pesta algo especial, pero al final encuentras gente más interesante igual de buena y social en otros lados. (E4)

Otro aspecto crítico señalado es que *El Pesta* se sustentaba en familias que podían pagar el proyecto y, en muchos casos, en el esfuerzo de estas por hacerlo. En el proyecto, si bien queda claro que había una diversidad en las personas que participaban, nos plantea que desde una perspectiva de “equidad y justicia social” no llegaba a todas las personas ni clases sociales.

Un último aspecto crítico, pero que también se puede ver como la consecuencia de lograr personas autónomas y críticas, es la que nos muestra la siguiente voz. Haberse educado en *El Pesta* también le ha dado una sensibilidad especial con las injusticias y no seguir el camino estipulado. Esto, a su vez, es fuente de sufrimiento, pero también de transformación según cómo se mire:

en lo personal está como mi personalidad, justamente mi tendencia. A mí lo que me parece fuerte es cómo aceptar este mundo...las reglas económicas por ejemplo, se me hace difícil aceptar las reglas impuestas y claro estoy como resistiendo, resistiendo y la resistencia es como compleja porque por ejemplo ahora estoy sin trabajo y es como, el camino convencional sería ya buscar un trabajo en cualquier ministerio y 8 horas diarias y así y yo no puedo jejej...es como...no lo logro, no quiero y el camino alterno, no convencional creo que es más complejo porque no está establecido, no tiene las líneas trazadas no? ¿Y eso me cuesta un poco como lidiar con eso no? Cómo moverme dentro de ese mundo no convencional...siento como que necesito más energía y a veces no la tengo... (E1)

4. Discusión

En la línea de estudios anteriores (García, 2017; Greenberg *et al.*, 2005), esta investigación vuelve a enfatizar los efectos positivos de estos planteamientos de educación alternativa en lo referido al bienestar, la confianza, un aprendizaje armónico, y los valores personales y sociales desarrollados, entre otros. Haber recuperado estos testimonios nos revela una coherencia entre los planteamientos del proyecto (Wild, 2013) y su praxis. Respondiendo a la cuestión que señala Pérez (2022), esta investigación da un nuevo paso, y sí que plantea también aspectos críticos más allá de la autocomplacencia. Aparece que, si bien el desarrollo de estos niños y niñas posterior no ha sido mermado, algunas bases sí que han podido tener un efecto limitante: aspectos como los procesos de transición en estos proyectos deben de ser cuidados y tenidos en cuenta; además, se pone en cuestión que, en algunos casos, la idea de un planteamiento alternativo global en todos los aspectos de su vida, puede ahogar a algunas personas.

Por último, los resultados de esta investigación vuelven a poner en cuestión la justicia social de estos proyectos (Carneros, 2018), como señalamos en el siguiente apartado. En relación a las limitaciones del estudio, podemos identificar su carácter cualitativo, que no permite hacer inferencias de tipo correlacional teniendo en cuenta variables como la clase social de estas personas y familias ni la comparación de estos resultados con grupos de control formados por NNA que no hayan tenido esta formación. En este sentido, sería interesante en futuras investigaciones poder tener en cuenta esta perspectiva cuantitativa, así como comparar los

resultados con diferentes proyectos siempre diversos de educación alternativa que se están o se han llevado a cabo. También muestra una línea interesante relacionada con la implicación y el papel de las familias en estos procesos, que aparece como un elemento clave.

5. Conclusiones

Los resultados de este trabajo nos permiten concluir que *El Pesta* ha tenido un impacto muy importante en el proceso de aprendizaje y vital de su ex alumnado. Un espacio con un fundamento educativo teórico y práctico que recoge cuestiones que pueden llegar a ser referencia en cualquier planteamiento pedagógico que busque un desarrollo armonioso y respetuoso con los NNA, así como, un desarrollo personal y social más allá de aquellos centrados en el éxito y en los resultados. En este sentido, no es extraño, que esta experiencia pionera en este ámbito siga siendo una referencia en muchos de los proyectos que se están llevando a cabo a nivel mundial.

Cuando se reflexiona sobre estos espacios de Educación alternativa aparecen dos mitos, el primero, que la participación de NNA en estos espacios es limitante en su proyección y posibilidades educativas posteriores. El segundo, todo lo contrario, plantea que haber sido educados en estos planteamientos les posibilita en el futuro estar más preparados para asumir cualquier reto educativo. Esta investigación deja claro que el primero no es cierto, y que como hemos dicho anteriormente los NNA que han participado en él, posteriormente, han podido continuar sus itinerarios académicos consiguiendo todos los niveles educativos. En relación al segundo, sí que aparecen matices y limitaciones en algunos aspectos. Cuestiones que tienen que servir de atención en estos proyectos, pero que también se pueden ver como el precio a pagar por tener una educación integral y respetuosa. En otras palabras, que aprender y desarrollarse con las habilidades y valores que se consiguen en estos proyectos, significa asumir algunas limitaciones, pero que el costo-beneficio de ello sigue teniendo un saldo positivo.

Una última conclusión, es la necesidad de replantear si estos proyectos pueden ser una respuesta real al acceso equitativo a una educación de calidad para todos los niños y niñas y no solo para aquellos que tengan recursos o familias concienciadas y comprometidas con su educación. Sin duda, esta es una cuestión clave a seguir reflexionando y buscando fórmulas para que estos planteamientos educativos puedan llegar a todas las personas y clases sociales, y que no sean exclusivos. Parece que esto pasa por integrarlos en una educación pública y con equidad, pero sin perder nunca su esencia e identidad.

Finalizamos destacando el valor de este estudio en un campo muy poco desarrollado como es el acercamiento crítico a los efectos e impacto que han tenido los proyectos de educación alternativa en NNA. Señala la necesidad de seguir desarrollando estudios en este campo que permitan rescatar sus aportaciones, que sirvan de referencia con el horizonte de una educación de calidad, y también estar atentos para que estos se lleven a cabo con claves de justicia social y equidad.

6. Referencias

- Bernstein, E. (1968). Summerhill. A follow-up study of its students. *Journal of Humanistic Psychology*, 8(2), 123-136.
- Callejo, J., del Val, C., Gutiérrez, J. y Viedma, A. (2010). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental* [Tesis doctoral] Universidad Autónoma de Madrid.
- Carneros, S. y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150.
- Centre for Self Managed Learning. (2000). *Report of an inquiry into Summerhill School-Leiston, Suffolk*. <https://bit.ly/3HbrGfh>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2002). *Ágora IX. Modelos alternativos de formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cifre-Mas, J. y Adrover, J. M. (2012). Aprender a través de los ambientes: una propuesta para una escuela activa y competencial. *Aula de Innovación Educativa*, 217, 16-19.
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-565). Morata.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168.
- Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Graó.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Siglo XXI.
- Garagarza, A. (2020). *Educación Alternativa: Desarrollo de la infancia y de la comunidad. Estudio de un caso* [Tesis doctoral] Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Garagarza, A., Alonso, I. y Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 40-54.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías alternativas*. Litera. Octaedro.
- García, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 46, 27-42.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Marién Fuentes y Javier Herrero.
- Greenberg, D., Sadofsky, M. y Lempka, J. (2005). *The Pursuit of happiness. The lives of Sudbury Valley Alumni*. The Sudbury Valley School Press.
- Linares-Segorbe, L. (2015). *Pedagogía no directiva: aportes de Rebeca Wild para una escuela que no enseña nada a los niños* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Granada. <http://bit.ly/3L7EXsa>
- Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y gestión educativa*, 4, 17-20.
- Neill, A. S. (2009). *Hijos en libertad*. Gedisa.
- Neill, A. S. y Torner, F. M. (1963). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Nuin, J. (2013). Visitar el León Dormido: una experiencia de activación. *Cuadernos de Pedagogía*, 434, 53-58.
- Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial.
- Pericacho, F. J. (2014). Educación social y modelos escolares alternativos: aproximación teórica, retos y posibilidades socio-educativas. *RES, Revista de Educación Social*, 18(1), 1-15.
- Pessoa, A. M. (2017). Una escola para a independència e para a responsabilidade: o Jardim Infantil Pestalozzi. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, 21, 159-171.
- Ramos, S. y Pericacho, F. J. (2013). Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: una propuesta metodológica. *Cabás*, 10, 143-168.
- Raywid, M. A. (1994). Alternative schools: the state of the art. *Educational Leadership*, 52(1), 26-31.
- Sabaté, M. C. T. (2011). Educar para ser hoy: una perspectiva de educación diferente y creativa. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 73-82.
- Salmerón, S. (2010). Nuevas miradas educativas: aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña. Una alternativa profesional y pedagógica. *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario*. Universidad de Alicante.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de la información cualitativa*. EDULP.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194-216.

- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29.
- Velasco, M. C. (2018). *Pedagogías alternativas. La escuela activa de Rebeca Wild* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. <https://bit.ly/4cGcZQN>
- Wild, R. (2013). Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible. *Cuadernos de Pedagogía*, 434, 48-52.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS Y FINANCIACIÓN

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Garagarza Cambra, A. **Software:** Aguirregoitia-Güenechea, M. **Validación:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Aguirregoitia-Güenechea, M. **Análisis formal:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Aguirregoitia-Güenechea, M.; **Curación de datos:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Aguirregoitia-Güenechea, M.; **Redacción-Preparación del borrador original:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Aguirregoitia-Güenechea, M. **Redacción-Re- visión y Edición:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Aguirregoitia-Güenechea, M. **Visualización:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Aguirregoitia-Güenechea, M. **Supervisión:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Aguirregoitia-Güenechea, M. **Administración de proyectos:** Garagarza Cambra, A. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Garagarza Cambra, A., Alonso Sáez, I. y Aguirregoitia-Güenechea, M.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

AUTORES/AS:

Aitor Garagarza Cambra

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España.

Doctorado por la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Su tesis se centra en el desarrollo de la infancia y la comunidad en el contexto de la educación alternativa. Además, ha participado en el Congreso Universitario Internacional, también ha desarrollado investigaciones sobre desarrollo comunitario y forma parte del profesorado del área de Teoría e Historia de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU.

aitor.garagarza@ehu.eus

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2019-6085>

Israel Alonso Sáez

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España.

Educador Social, Pedagogo, Doctor en Pedagogía (2015). Profesor agregado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el Grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. He publicado más de 70 artículos, libros y capítulos de libros científicos en diferentes líneas de investigación centrada en la educación y la acción socioeducativa. He participado en 24 proyectos y 3 contratos de investigación. En varios de ellos como investigador principal. Soy miembro del grupo de investigación KideON: Inclusión socioeducativa (IT1342-19) en el sistema vasco universitario. He dirigido cuatro tesis doctorales, una de ellas, centrada en los proyectos de educación alternativa.

israel.alonso@ehu.eus

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1139-5223>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57191906443>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=SIUs7D8AAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Israel-Saez>

Miren Aguirregoitia-Güenechea

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España.

Educadora Social por la Universidad de Deusto, Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid y con Máster Oficial en Desarrollo y Cooperación Internacional por la UPV/EHU. Experiencia de más de 10 años en intervención socioeducativa con diferentes colectivos y organizaciones sociales y en Educación para la transformación social en diferentes ONGDs y países de América Latina. En 2018, se incorpora como docente en la UPV/EHU y actualmente, continúa como profesora laboral en el Departamento de Ciencias de la Educación impartiendo clases en los Grados de Educación Social, Pedagogía, Educación Infantil y Primaria. Desarrolla su tesis doctoral dentro del Programa “Educación: Escuela, Lengua y Sociedad” investigando las prácticas pedagógicas de las escuelas rurales del País Vasco, las “Eskola Txikiak”.

miren.aguirregoitia@ehu.eus

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7372-2459>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=WvOeh8YAAAAJ>