

Primer congreso ONLINE internacional sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI.

Tema: Modelos educativos para el siglo XXI. Escuelas de calidad, especialización excesiva y educación por competencias.

LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS. UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN DEL FUTURO.

Ester Carrión Morales.

ester.carrion@um.es

Graduada en Pedagogía.

Universidad de Murcia.

M^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Departamento Teoría e Historia

de la Educación.

Universidad de Murcia

RESUMEN

La sociedad del conocimiento y la información del siglo XXI, caracterizada por su heterogeneidad, pluralismo e inestabilidad exige una educación capaz de dar respuesta a los cambios para preparar a las futuras generaciones en altos niveles de competencias personales y profesionales, para ello se hace necesario abrir los sistemas educativos a nuevas ideas que den respuesta a esta sociedad. La educación ha de ser proactiva, es decir, se ha de anticipar a futuros cambios y necesidades y debe ser entendida como un proceso que dura toda la vida. Asimismo será indispensable la participación de los diferentes agentes sociales en materia educativa, con la finalidad de que la educación se dirija hacia una pedagogía de la interioridad, centrada en el desarrollo integral del ser humano, donde no tiene cabida la exclusión. En esta línea surgen las escuelas alternativas, fruto del estancamiento de la educación en la sociedad actual.

Palabras clave: heterogeneidad, pedagogía de la interioridad, emociones, educación a lo largo de la vida, innovación

1. INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre los obstáculos, necesidades y realidades de la sociedad y de la educación en el siglo XXI es imprescindible para poder tener la posibilidad de redefinir los principales retos o desafíos de una educación que únicamente se puede contemplar desde una perspectiva de futuro, pues a pesar de que su práctica se lleve a cabo en el presente, siempre dará sus frutos con el paso del tiempo. De esta forma, el futuro de la educación va a depender muy decisivamente de cómo se respondan a los cambios que se están manifestando en la sociedad actual (Gimeno, 2016).

Los cambios vertiginosos que caracterizan a la sociedad del siglo XXI, nos obliga a ser conscientes del papel tan importante y trascendente que juega la educación, otorgándole un carácter prospectivo que le permite participar en los cambios e innovaciones que requiere el presente pero también el futuro, pues la educación constituye un medio muy valioso para ayudar a las futuras generaciones a adaptarse a los cambios (Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011).

También cabe señalar el contexto paradójico en el que se encuentra inserta la educación, pues como asevera Santos Guerra (2008) la cultura neoliberal contradice casi todos los presupuestos de la educación. La educación se ocupa de favorecer la solidaridad conducta prosocial de ayuda, el aprendizaje cooperativo y trabajos en equipo, así como unas relaciones de convivencia basadas en la igualdad y el respeto, en la que la instrumentalización y el abuso en forma de relaciones jerarquizadas dominio-sumisión no tiene cabida. Sin embargo, los grandes ejes del neoliberalismo son la competitividad, el individualismo y la obsesión por la eficacia, contribuyendo a hacer más ardua y compleja la acción educativa. Hasta el lenguaje en educación se vuelve complejo porque muchas palabras que se utilizan en el discurso educativo están llenas de connotaciones peligrosas: calidad, educación, mejora, libertad, participación, etc. aspectos todos ellos que se convierten en metas educativas, pero que requieren de delimitación conceptual.

Una de las dificultades a la que se enfrenta la educación actualmente es a la atención a la diversidad. El ser humano en su esencia es diverso y heterogéneo y por consiguiente no se podrá ofrecer una respuesta educativa única, sino que deberá estar adaptada a las necesidades del contexto y del alumnado que este inmerso en él. De ahí que la educación del siglo XXI debe ser una educación holista, teniendo la misión de formar seres humanos integrales y no reducir el aprendizaje a objetivos exclusivamente académicos (Gallegos, 2015), en la que la pedagogía desempeña la función de permitir que el educando se construya a sí mismo como sujeto autónomo en el mundo. Por lo tanto no tiene cabida una educación entendida como fabricación- clonación, es decir, como un proceso consistente en embutir un conjunto de saberes inertes, desconectados e irrelevantes en la mente de los educandos.

Para enfrentar los diversos desafíos de la sociedad, han emergido nuevas escuelas inspiradas en una pedagogía de la interioridad y de la felicidad que ponen el foco en la premisa de que el mundo interior del alumno es mucho más que el que es capaz de entender unos conceptos, memorizar unos datos o interiorizar unos comportamientos. Por ello se pone énfasis en educar en la conciencia y la experiencia de la importancia de las dimensiones interiores, pues tienen un valor pedagógico por sí mismo. (Galve y Ylla, 2013)

En este trabajo se reflexiona sobre la situación de crisis que presenta el sistema educativo español, poniendo énfasis en la comparación de la educación tradicional y las escuelas emergentes. Finalmente se destacan diferentes escuelas alternativas españolas cuya filosofía se basa en una pedagogía de la felicidad y de la interioridad, escuelas que están rompiendo con la concepción tradicional que se tiene de la educación, y, en cierto modo, presentan una revolución en la educación del siglo XXI.

2. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA.

La sociedad actual está caracterizada por la globalización, el cambio y la inestabilidad. Conocida como la sociedad del conocimiento por todos los avances científicos y tecnológicos que acaecen en la misma, así como por la aparición de nuevos agentes de socialización y de emisión de valores. La rapidez con que se produce nueva información, los avances del conocimiento, la diversidad de intereses y pautas culturales, conforman una nueva cultura donde las formas del pasado ya no son suficientes para pensar y para actuar.

Esta espiral de cambios sin precedentes, ha provocado una crisis de la sociedad que no todos los individuos han sido capaces de entender y asumir. La educación no es una excepción, siendo una de las mayores críticas que siempre se le han hecho, la falta de capacidad para renovarse al mismo ritmo que la sociedad, respondiendo así a sus necesidades (Medina, García Aretio y Ruíz Corbella, 2008)

Tal y como señala el Informe de la Comisión presidida por J. Delors, a la UNESCO en 1996, la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Fruto de estos pilares y de las necesidades emergentes en el contexto de la sociedad actual, emergen nuevos retos educativos. Para Barrio (2015) los principales retos educativos son: la diversidad cultural, la globalización, la sociedad de la información y la comunicación. Sin embargo, la principal crítica a la escuela de nuestros días es su incapacidad para promover el aprendizaje y para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento. Dicha incapacidad parece devenir de ciertas dificultades como las siguientes:

- a) La precariedad socioeconómica unida al nivel instructivo de las familias que se acaba correlacionando con el nivel de instrucción de sus hijos.
- b) La falta de recursos en el centro, que dificulta una adecuada inclusión de todo el alumnado.
- c) La falta de una cultura de la transformación que parta de las dificultades para generar un proceso de cambio y empoderamiento real de la educación.
- d) Un planteamiento educativo que intenta garantizar unos mínimos instructivos que no son suficientes para afrontar la sociedad de la información y la comunicación.
- e) El desequilibrio de la distribución de la diversidad del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos.
- f) La escasa comunicación real y posterior implicación de las familias en la dinámica del centro educativo.

Dichas dificultades desembocan, en un ser humano <<desempoderado>> que ha vivido una serie de experiencias que permiten definir las características del paradigma social encarnado hasta ahora (González Pérez, 2014):

- Desconexión con la esencia. En todas las sociedades las personas han sentido en algún momento estar separadas de su ser más íntimo.
- Fragmentación de la mirada. El ser humano se encuentra dividido por dentro y lo proyecta fuera, convirtiendo cualquier tipo de conocimiento en algo complejo y difícil de conectar con lo demás.
- Dramatización de la vida a través de creencias basadas en la dualidad.
- Delegación de la identidad de las creencias que configuran el ego.
- La necesidad identitaria como aglutinante cultural.
- Imaginarse habitante del futuro pero no su creador.

De esta forma se evidencia que el sistema educativo español ha valorado durante los últimos siglos un ideal concreto del ser humano: la persona inteligente y ha obviado las competencias relacionadas con el crecimiento personal y emocional del alumnado. (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005). En definitiva se evidencia que la educación prepara para el trabajo y la producción y no para la vida.

“Las escuelas no han mostrado ningún interés por desempeñar un papel público positivo en la sociedad en la que está inserta. El papel público tradicional de la pedagogía ha sido socavado por una visión corporativa y privada del lugar que ocupa la educación, además de su papel como una fuente de trabajo reglamentado para la economía. En este entorno, los alumnos y alumnas pasan de ser ciudadanos o ciudadanas a ser consumidores y consumidoras, susceptibles de ser comprados y vendidos. Así, el currículo social que enseñan las escuelas

occidentales del siglo XXI incluye a menudo una satisfacción de la esfera privada, de un modo que ayuda a consolidar el poder corporativo y los intereses del Estado” (Kincheloe, 2008, p.47).

Por otro lado, el uso masivo y generalizado de las nuevas tecnologías en la educación, el aumento intolerable del fracaso escolar y la necesario, aunque no conseguida vinculación y participación de las familias en las cuestiones escolares son consideradas las principales variables que más han afectado al ámbito de la educación durante los últimos años (Tierno y Escaja, 2000). Respecto al uso masivo y generalizado uso de las nuevas tecnologías en la educación, se pone de manifiesto la obsolescencia del conocimiento y la necesidad de promover una educación proactiva, una educación a lo largo de toda la vida del individuo, la misma que ya en 1965 acuñaba la UNESCO con el término de Educación Permanente (Martínez de Morentín, 2005).

En segundo lugar, el aumento del fracaso escolar en España es evidente. Recientemente, la Organización Mundial de la Salud (2016) ha emitido un informe en el que afirma que España es uno de los países en donde hay un mayor porcentaje de niños y niñas en edad escolar que se sienten “presionados” por la cantidad de tareas que les mandan en el centro escolar. Dicha presión pone en peligro la salud física y psíquica de los menores. Asimismo, en España los niños y niñas en edad escolar dan más horas de clase que los de la OCDE y se encuentra entre los cinco países que más deberes pone para realizar en casa. En cambio, lidera el abandono escolar prematuro de la Unión Europea. Este dato pone de manifiesto que el fracaso escolar no es del alumnado, sino del sistema o de los docentes que lo llevan a cabo (César Bona, 2016), es decir, no fracasa el alumnado, sino el propio sistema porque está mal planteado, partiendo de la base de que para establecer las diferentes leyes educativas no se tienen en cuenta ni la voz ni el voto de los profesionales de la educación.

Finalmente, la familia y la escuela son instituciones complementarias en la tarea educativa, por lo que es necesario profundizar en el conocimiento de las relaciones entre ambas y diseñar fórmulas para conseguir una cooperación productiva, debido a que hay muchos ámbitos del desarrollo de la persona que no es posible potenciar si no existe un trabajo conjunto entre ambos agentes educativos. Se trata de construir centros educativos en los que la inclusión no sea una meta educativa, sino una realidad implantada en las formas de hacer y vivir la escuela. En este sentido, la relación que se establece entre los implicados en la educación no debe ser complementaria pero individualizada, sino una actuación complementaria desde la cooperación constituyendo una auténtica comunidad de aprendizaje. Al respecto,

“la comunidad escolar no puede quedar reducida al sumatorio: Profesorado + Alumnado + Familias, incorporando, en el mejor de los casos, al entorno comunitario (asociaciones, vecindario, etc.). La comunidad supondría romper con el individualismo imperante en la sociedad que arrastra a los individuos a mantenerse en el binomio relacional yo-tú, para abrir las puertas al nosotros” (Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz, 2015, 49).

Ante esta situación, el Ministerio de Educación crea el documento “Pacto social y político por la educación” (2010) que se señala que:

“(…) para responder a los nuevos retos de la sociedad del siglo XXI, a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento, es imprescindible modernizar nuestro sistema educativo, que nos fijemos unos objetivos específicos para esta década que respondan a las necesidades que tienen tanto los jóvenes en edad escolar como la población adulta para disponer de los instrumentos necesarios para su desarrollo personal y profesional”. (p.7)

En definitiva,

“esta nueva era exige una nueva forma de educación que se ocupe de los cambios macroglobales y de una dimensión recursiva de la construcción sociopsicológica de lo individual. Los pedagogos y pedagogas tienen que asimilar este nuevo mundo complejo y sin nombre, desarrollando en el proceso nuevas perspectivas y modos de praxis que ayuden a los docentes, educadores, familias, estudiantes de todo el mundo a comprender la complicada relación que se da entre el extenso dominio sociopolítico y la vida del individuo” (Kincheloe, 2008, p.41).

De este modo, se plantea la colaboración como un medio necesario para incrementar el logro de cada alumno, reducir el fracaso de los grupos desaventajados y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto (XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2015). Por todo ello, el desafío que enfrenta la pedagogía en la actualidad es el de lograr que todos los agentes de la sociedad se involucren en la educación. De modo que no solo los alumnos deben aprender sino también las escuelas, las familias, los docentes, las empresas, las ciudades, la administración pública, los parlamentos y las naciones (Marina, 2015).

3. ¿ESCUELAS CONSERVADORAS O EMERGENTES?

Aún siendo conscientes de la actualidad y pertinencia del debate existente sobre la escuela moderna y la tradicional, la emergente y la conservadora, en este apartado nos limitaremos, por cuestiones de espacio y tiempo a exponer los rasgos principales de cada una de ellas. Así pues, respecto a las escuelas tradicionales, cabe situar la raíz de las mismas en el siglo XVIII con la revolución industrial, ya que trajo consigo la necesidad de una institución que asumiera la doble función de formar trabajadores y moralizar a la población.

La esencia de la escuela de la revolución industrial está inmersa en la estructura de las escuelas actuales. Esto lo podemos observar en el uso de test estandarizados, la división por edades, las clases obligatorias, la existencia de currículos desvinculados de la realidad y en un sistema de calificaciones y horarios estrictos. La educación tradicional se centra en un sistema que más que educativo es de adiestramiento, y además pretende ser únicamente una herramienta para formar trabajadores útiles al sistema, con la finalidad de mantener la estructura social vigente.

En estas escuelas no hay espacio para la diferencia, para atender a la heterogeneidad del alumnado, sino que se considera que todo el alumnado aprende de la misma manera, dentro de un aula y a través de unas materias educativas aisladas. De esta forma, la creatividad queda relegada a un segundo plano, pues el alumnado cuenta con un libro de texto y un maestro que les transmiten una verdad absoluta. Asimismo, las escuelas tradicionales han demostrado ser reacias a la implicación de las familias, limitándose únicamente a una participación en los consejos escolares reducida a convalidar lo ya decidido en el claustro de profesores. Como señala Ospina (2010), se descarga el peso de la educación en el llamado sistema escolar, olvidando el peso que en la educación tienen la familia, los medios de comunicación y los dirigentes sociales.

En estas escuelas las materias aparecen separadas en diferentes áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, biología, ciencias sociales, etc.) sin embargo como afirma Cárdenas (2002) no existen campos de conocimiento aislados sino que son sistemas vivos formados de redes y relaciones, parte de ese sistema son las ideas sobre la naturaleza del conocer, los valores, las creencias, la interacción y el ambiente de aprendizaje que afecta a la capacidad del individuo para desarrollarse y aprender.

Por otro lado, en estas escuelas conservadoras se compara el aprendizaje del sujeto con una escala de calificaciones que intenta medir su nivel de dominio de una determinada asignatura. Incongruencia si pensamos que el ser humano es único, singular e irrepetible. Como aseveran Fernández Berrocal y Extremera (2005), actualmente se considera que un niño es inteligente cuando domina las lenguas clásicas, las matemáticas y las ciencias, y además puntúa alto en los test de inteligencia. De esta forma, el cociente intelectual (CI) se ha convertido en el referente de este ideal para establecer una relación positiva entre el CI de los alumnos y el rendimiento académico. Sin embargo, en el siglo XXI, esta visión ha entrado en crisis por dos razones: la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional y no garantiza el éxito en la vida cotidiana. El CI no contribuye al equilibrio emocional ni a la salud mental de los sujetos. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de la estabilidad emocional y mental del ser humano, así como de su ajuste emocional y relacional.

“Hasta el momento prácticamente toda evaluación ha dependido indirectamente de la medición de la habilidad lógico matemática y lingüística; si los estudiantes no son buenos en estas dos áreas sus habilidades en otras áreas pueden quedar ocultas” (Gardner, 2015, p.21)

En esta línea surgen las escuelas emergentes en el siglo XXI, con la filosofía de una pedagogía de la interioridad y de la felicidad. En estas escuelas se respeta la heterogeneidad del alumnado, su diversidad y sus ritmos de aprendizaje. El aprendizaje no se limita al espacio cerrado del aula sino que se abre al mundo, porque el ser humano vive en sociedad y no aislado. En la institución educativa, la familia y la escuela trabajan juntas, comparten inquietudes, informaciones y pensamientos en materia educativa (Domínguez, 2010). La escuela se abre al mundo para que las familias así como otros agentes sociales participen.

Asimismo, en estas escuelas los maestros aprenden del alumnado. Los maestros se adaptan al niño y no el niño al sistema. El aprendizaje es entendido como algo global, por ello las asignaturas no se dividen en diferentes áreas de conocimiento, sino que se complementan en una red de aprendizaje que se materializan en proyectos que fomentan el compañerismo y la cooperación en el alumnado. De esta forma, el alumnado aprende conectando los nuevos aprendizajes con la experiencia, comprendiendo y sintiendo todo lo que realizan en cada momento.

Estas escuelas emergentes defienden la teoría de <<las inteligencias múltiples>> de Howard Gardner (2015) en la que muestra una visión pluralista de la mente, reconociendo las distintas facetas de la cognición, teniendo en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos.

Presenta este autor un concepto de escuela centrada en el individuo que se toma en serio esta visión polifacética de la inteligencia (inteligencia lingüística, lógico- matemática, espacial, musical, corporal-cinética, interpersonal e intrapersonal). De esta forma, la escuela del futuro se basa en dos hipótesis. Por un lado, no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades, no todos aprendemos de la misma forma. Por otro lado, nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender, pues como mencionábamos en el apartado anterior el conocimiento se queda obsoleto con la vertiginosidad de los cambios que acontecen la sociedad del siglo XXI, por eso las escuelas tienen que formar a personas críticas capaces de seleccionar aquella información que les interese y hacer un buen uso de ella.

Se pone el énfasis en ocuparse del mundo interior de los alumnos y esto debe ser de forma transversal y permanente. Aunque no se debe olvidar que el trabajo explícito de la interioridad requiere un trabajo del docente consigo mismo.

Sin embargo, estas escuelas emergentes están siendo duramente criticadas por autores como Alberto Royo (2015) que asevera que los pensadores de la nueva educación son “vendedores de felicidad, telepredicadores de la ignorancia sublimada y dispensadores de placebos pedagógicos que se esfuerzan por convencernos de los efectos curativos de sus métodos” (p.16). Se manifiesta defensor de una escuela tradicional, basada en el esfuerzo y en la competitividad. De este modo en la escuela habrá niños inteligentes que alcancen las mejores calificaciones y niños torpes que se quedaran fuera del sistema.

En la siguiente tabla se muestra una comparativa a modo resumen de las escuelas emergentes y conservadoras:

ESCUELAS CONSERVADORAS	ESCUELAS EMERGENTES
Todo el alumnado aprende de la misma forma. Homogeneidad.	El alumnado aprende de forma distinta. Heterogeneidad.
Se aprende en el aula.	Se aprende en el mundo.
Hay niños inteligentes y niños torpes.	Todos los niños son inteligentes.
Las escuelas las manejan especialistas que tienen el control.	Las escuelas las manejan los profesionales de la educación.
Conocimiento fragmentado en materias.	Conocimiento global.
Existe una verdad absoluta y el docente se la traspasa al alumno.	Nadie está en posesión de la verdad. Docentes y alumnos aprenden mutuamente.
Aprendizaje centrado la individualidad y en la competitividad.	Aprendizaje centrado en la cooperación y en el compañerismo.
Aprendizaje centrado en el maestro.	Aprendizaje centrado en el alumno.

4. UNA APROXIMACIÓN A DIFERENTES ESCUELAS ALTERNATIVAS.

La pedagogía en la que se basan las escuelas alternativas pone el foco en educar en la conciencia y la experiencia ya que las dimensiones interiores tienen un valor pedagógico por sí mismo. “La escuela proporciona las primeras bases para ocuparse del entorno, y debe proporcionar las primeras bases para ocuparse de uno mismo” (Galve y Ylla, 2014, p.47). Para los maestros de estas escuelas, en la línea de Goleman (1995) es imprescindible que el ser humano adquiera una alfabetización emocional, es decir, una autoconciencia emocional, un control de las emociones y un aprovechamiento productivo de las emociones. Esta pedagogía de la interioridad se centra en el corazón como órgano de la escucha, como espacio de sentido y de significado.

“Si pudiésemos arrancarnos las orejas y unir las, juntas formarían una silueta que nos recordaría claramente la forma del corazón. No se trata de una mera coincidencia (...) escuchar es mucho más que un simple oír, es dejar que resuene en nuestro interior aquello que oímos” (Toro, 2014, p.298)

Esta pedagogía de la interioridad tiene un gran auge en España en las últimas décadas, de tal forma que en el año 2015 se crea “Ludus”, el primer directorio web de educación alternativa en España que recoge 471 iniciativas divergentes de la pedagogía oficial. Según este directorio web las escuelas alternativas en España siguen filosofías como Waldorf o Montessori, el sistema Amara Berri, las escuelas constructivistas, las democráticas, las escuelas libres, los grupos de crianza y las madres de día.

El *sistema Amara Berri* basa el aprendizaje en la simulación de la vida cotidiana en dos ejes, un sistema globalizado y abierto y el proceso vital. Apuesta por impulsar los procesos de desarrollo de cada alumno, sin dividirlos en asignaturas como en el sistema tradicional.

La *Pedagogía Waldorf*, como afirma Hilmar-Jezek (2014) está basada en una educación para la libertad que integra el pensar, el sentir y el hacer; que revaloriza lo moral y la conciencia, para una mejor convivencia dentro y fuera de la escuela. Se trata de una educación personalizada que atiende al niño en sus necesidades individuales y lo ayuda a conectarse consigo mismo y con el mundo externo. Cuando los niños relacionan lo que aprenden con su propia experiencia, están interesados y llenos de vitalidad, y lo que aprenden se convierte en algo propio. Los colegios Waldorf están diseñados para promover y desarrollar este tipo de aprendizaje. Es un movimiento pedagógico reconocido por la UNESCO que actualmente se desarrolla en más de 1.200 escuelas alrededor del mundo. En España la asociación que aglutina los centros Waldorf recoge a 24 madres de día, 20 escuelas de educación infantil, 10 de primaria y 1 instituto. Esta pedagogía está reconocida por la Organización de las Naciones Unidas y sus principales características son:

- Estudio profundo de la naturaleza humana y del desarrollo de la conciencia a través de cada etapa de crecimiento.
- Respeto absoluto por las necesidades reales de cada etapa, permitiéndole al niño o niña vivir su infancia plenamente, sin la presión de la carrera económica y la sociedad actuales, que demanda cada vez una más temprana academización y “adultificación” de la niñez.

La *Pedagogía Montessori* tiene como principios básicos la educación individualizada, la mente absorbente y la libertad y autodisciplina Martínez-Salanova (s.f). La mente de los niños posee una capacidad maravillosa y única. Lo aprenden todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría. Se comprende así que el primer período del desarrollo humano es el más importante. El ambiente de aprendizaje es organizado cuidadosamente para el niño, diseñado para fomentar su auto-aprendizaje y crecimiento. En él se desarrollan los aspectos sociales, emocionales e intelectuales y responden a las necesidades de orden y seguridad. El rol del adulto en la Filosofía Montessori es guiar al niño y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal.

Actualmente la Pedagogía Montessori está viviendo un período de crecimiento exponencial, tanto con número de centros de nueva creación siguiendo la línea Montessori, como por el gran número de docentes que deciden formarse en la filosofía de la Dra. Montessori. (Complex Cultural i Esportiu Montessori- Palau, s.f).

En este tipo de escuelas se encuentran conectadas familia, educación y sociedad. Al alumnado se le educa para ser en el mundo del que forma parte. Para ello, las familias pueden acompañarle a la escuela y formar parte de la rutina del centro educativo. En definitiva, estas escuelas alternativas reflejan que para que todos podamos sobrevivir y progresar en el mundo en el que vivimos tan volátil, incierto, complejo y ambiguo, existen dos agentes sociales fundamentales que primero tienen que transformarse: la escuela y la familia. Santos (2008) y Marina (2015) así lo destacan reiteradamente. El hecho de que signifiquen los dos primeros motores de cambio educativo es cuanto menos una cuestión baladí. Aunque la escuela desde antaño imponga un currículum de forma rígida y homogeneizadora a los estudiantes, es una institución que además de educar para aprender a aprender, también lo tiene que hacer en la libertad.

5. CONCLUSIONES

La educación del siglo XXI demanda una transformación que vaya dirigida a afrontar los retos que la sociedad de la información presenta. Siendo fundamental considerar que la educación es continua, permanente y a lo largo de toda la vida y que debe atender a la dimensión integral del ser humano. Como asevera Gimeno (2016) es necesario abrir los sistemas educativos a nuevas ideas que vayan dirigidas a la diferencia y al cambio, hacia una concepción del aprendizaje y a un refuerzo del espacio público de la educación, en vez de seguir dirigiendo la mirada hacia una escuela rígida, homogénea y sobrecargada que causa un enajenamiento de la sociedad.

Para conseguir dichos retos es fundamental dedicar gran parte del tiempo en nuestra cultura a registrar, sentimientos, sensaciones o emociones. Pues como asevera Cárdenas (2002) el alumnado construye su aprendizaje desde el andamio de sus propias experiencias, voluntad, creencias, principios y emociones. Sin embargo, las escuelas más conservadoras se resisten a educar para ser en el mundo, a atender de forma holística al alumnado, teniendo presente que el ser humano es idiosincrático y no puede ser considerado de manera homogénea. Por lo tanto, se centran más bien en que el alumnado alcance buenas calificaciones en las evaluaciones cuantitativas para prepararlos para el sistema productivo. Por consiguiente, estas escuelas han demostrado no tener cabida para la participación de las familias y la sociedad dentro del contexto educativo.

Ante la situación crítica que presentan las escuelas conservadoras, han surgido en España en las últimas décadas, nuevas escuelas basadas en una pedagogía de la interioridad y de la felicidad que pretenden atender todas las dimensiones del ser humano. Estas escuelas abogan por crear comunidades de aprendizaje para que familia, escuela y sociedad cooperen juntas, pues de esta forma se podrán mitigar diferentes problemáticas que presenta actualmente la educación como el absentismo, la falta de motivación escolar, las situaciones de riesgos, el fracaso escolar, entre otros (Barrio, 2005).

“Una pedagogía de la interioridad termina convirtiendo el aula, los pasillos o cualquier rincón de la escuela en espacios luminosos y acogedores, los impregna de vida y, sobre todo, los envuelve con su amor y entrega. Y viceversa. Unos espacios así, lugares que podríamos calificar como habitados, son siempre una invitación y un reclamo a que maestros y alumnos se adentren en las estancias de su hogar interior” (Toro, 2014, p.307).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Barrio, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Ediciones Universidad de Salamanca*.19: 129-156.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. España: Plaza & Janes Editores.
- Cárdenas, J. (2002). *Escuelas que aprenden*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Consejo Escolar del Estado (2005). *XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Complex Cultural i Esportiu Montessori (s.f). Breve historia de la Pedagogía Montessori en España. Obtenido desde: <http://www.montessori-palau.net/ES/5163/menu-superior/metodologia-montessori/breve-historia-de-la-pedagogia-montessori-en-espana.html>
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Domínguez, S. (2010). Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8): 1-15.
- Feito, R. (2012). Una escuela para la sociedad del conocimiento. El sentido de la educación escolar. *Proyecto educativo*. Obtenido desde: <http://libroblanco.fuhem.es/el-sentido-de-la-educacion-escolar/>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*. Obtenido desde: rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf
- Galve, R. y Ylla L. (2013). “¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad en la escuela” en López, L. (coord.) *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gallegos, R. (2013). *Educación Holista. Pedagogía del amor universal*. Guadalajara: Fundación Ramón Gallegos.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Grupo Planeta.
- Gimeno, J. (2016). “¿Por qué nos importa la educación del futuro?” en Jaruta, B y Imbernón, F. (coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. España: GRAÓ.
- González, C. (2014). “La pedagogía de la interioridad a la luz de los nuevos paradigmas del conocimiento” en López, L. (coord.) *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A, Parra Martínez, J. y García Sanz, M.P. (2015) El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*,7,p.45-57. http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf

- Hilmar-Jezek, K. (2014). *Pedagogía Waldorf. Una educación que integra el pensar, el sentir y el hacer; que revaloriza la moral y la conciencia, para una mejor convivencia dentro y fuera de la escuela.* España: Wladorf Homeshoolers.
- Kincheloe, J.L. (2008). “La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir” en McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (dir.), *Pedagogía crítica- De qué hablamos, donde estamos* (p. 25-69). Barcelona: GRAÓ.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al Diplodocus.* Barcelona: Ariel.
- Martínez Clares y Martínez Juárez (2011). *La Orientación en el siglo XXI.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (1): 253-263.
- Martínez de Morentín, J.I. (2005). *¿Qué es educación de adultos?* San Sebastián: Centro UNESCO de San Sebastián.
- Martínez- Salanova, E. (s.f). *María Montessori. La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación.* Portal de Educomunicación. Obtenido desde: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_montessori.htm
- Medina, R., García, L. y Ruíz, M. (2008). *Teoría de la Educación. Educación Social.* Madrid: UNED.
- Ministerio de Educación (2010). *Pacto Social y político por la educación.* Documento de divulgación. Madrid: Autores.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in Young people's health and well-being.* Obtenido desde: https://drive.google.com/file/d/0B3SLpfg60_uVE1CeG1ady1TQ2c/view
- Ospina, W. (2010). *Preguntas para una nueva educación. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.* Obtenido desde: <http://metas2021.org/congreso/ospina.htm>
- Royo, A. (2015). *Contra la nueva educación.* España: Plataforma.
- Santos, M.A. (2008). *La Pedagogía contra Frankenstein.* Barcelona: GRAÓ.
- Tierno, B. y Escaja, A. (2011). *Saber educar hoy.* España: Grupo Planeta.
- Toro, J.M (2014). “¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro” en López, L. (coord.) *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad.* Madrid: Wolters Kluwer.