

Escuelas del futuro: Pistas para su comprensión a la luz de la educación alternativa en Chile

Ignacio Reyes Cayul, *Universidad de Playa Ancha*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-2.e760](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e760)

Resumen

El siguiente artículo presenta una reflexión sobre la educación del futuro, basada en la experiencia de las escuelas alternativas en Chile. Mediante entrevistas semi estructuradas a fundadoras de ocho escuelas alternativas del norte, centro y sur de Chile. Luego de haber codificado y establecido categorías mayores, presentaremos tres grupos seleccionados que tienen pertinencia con la educación del futuro. Los resultados nos muestran un diálogo entre muchos postulados sobre la educación del futuro y los proyectos de las escuelas; el lugar que ocupan las emociones de los niños en el diario vivir de los establecimientos y la relación con la naturaleza. Esta última es expresada, en términos declarativos de sus proyectos, en el emplazamiento de las escuelas en medio de bosques, zonas costeras y rurales, además de las salidas investigativas en lugares al aire libre, tal es el caso de las escuelas ubicadas en zonas urbanas. Por último, veremos el rol que ocupa el diálogo dentro de las escuelas como método aplicable en las distintas actividades, como también en sus orgánicas, encontrando similitud con la ética de lo humano.

Palabras clave: diálogo, ética, educación emocional, protección del medio ambiente, educación alternativa

Abstract

The following article presents a reflection on the education of the future based on the experience of alternative schools in Chile. Through semi-structured interviews with founders of eight alternative schools in northern, central, and southern Chile. After having codified and established significant categories, we will present three selected categories relevant to the education of the future. The results show us a dialogue between many postulates on the education of the future and the projects of the schools; the place of children's emotions in the daily life of the schools; and the relationship with nature, which is expressed in terms of their projects, in the location of the schools in the middle of forests, coastal and rural areas, as well as in the investigative outings in the open air, as in the case of the schools located in urban areas. Finally, we will look at the role of dialogue within the schools as a method applicable to the different activities and their organization, finding similarities with the ethics of humans.

Keywords: alternative education, dialog, ethics, emotional education, environmental protection

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo presentamos una investigación de tipo cualitativa sobre las escuelas alternativas en Chile. Hemos aplicado entrevistas semi estructuradas a las fundadoras de ocho escuelas del norte, centro y sur del país, expondremos el ideario y proyecto de estas escuelas, así como el lugar que ocupa la emocionalidad de los niños en la planificación diaria de estos establecimientos (Cordeiro, Marques, & Costa, 2021). Del mismo modo, observaremos la importancia que tiene la naturaleza para estas fundadoras. Pasando por la elección del nombre de la escuela inspirándose en la cultura Mapuche, la gente de la tierra, como de la presentación del proyecto educativo que recoge una educación que retoma la naturaleza, la ecología y el respeto del planeta (Martínez, 2000); como el emplazamiento del establecimiento en medio de la naturaleza. Esta investigación seleccionó a escuelas en la naturaleza, en contextos rurales y en la ciudad. En todos los casos veremos cuál es la relación de estas escuelas con el medio en el cual se encuentran. La educación del futuro ha sido definida en muchas ocasiones (Meirieu, 2021), actualmente, los objetivos del 2030 de las naciones unidas dan cuenta de una mirada de la educación para los próximos años (Vaillant Rodríguez, 2018). En nuestro artículo observaremos algunos planteamientos sobre la educación del futuro. La mirada del ser humano en una perspectiva multidimensional o bien, concebido como un microcosmos (Valdéz, 2021).

El ser humano representa una multiplicidad de manifestaciones que le dan el carácter antes descrito. El homo sapiens y el homo demens; homo faber, el homo ludens; El homo empíricus, el homo imaginarius; El homo economicus y el homo consumans; el homo prosaicus y el homo poéticus representan esta mirada sobre el ser humano. Del mismo modo, el problema planetario representa otro gran desafío para la educación del futuro. Las grandes catástrofes que estamos viviendo (Maldonado Salazar, 2018): sequías, inundaciones, contaminación de las aguas y de los cielos deben poner en primer lugar esta emergencia en las escuelas. Pensar en estudiantes que piensen en esta situación dejando de lado los paradigmas meramente numéricos del crecimiento (Cobo & Narodowski, 2020) y la medición del progreso humano. Estos elementos hacen pensar en una nueva ética centrada en el ser humano (Gil, 2021). La educación del futuro debe poner la vida en el fundamento de sus saberes y conocimientos entregados.

En tal sentido, nuestra investigación buscará establecer los vínculos que pueden observarse entre la educación del futuro y el rol de las escuelas alternativas. Los resultados nos mostrarán cómo estos postulados logran un diálogo con los proyectos educativos de las

escuelas libres. De este modo, podemos establecer un mayor vínculo, a saber, la perspectiva multidimensional del ser humano, la relación con la naturaleza y la construcción de una ética humana.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. La educación para el futuro: conceptos claves

En primer lugar, tomaremos algunos conceptos evocados por Edgar Morin, sobre la educación para el futuro, que escribió en 1999, en su libro “Por una educación para el futuro”. Morin propone siete pilares, que sostendrán la educación para el futuro, para el nuevo milenio, en tal sentido, vamos a tomar tres de estos pilares, que nos servirán para comprender cómo las escuelas alternativas, recogen muchas de las ideas evocadas por Morin. En primer lugar, tomaremos el concepto de enseñar la condición humana. Morin propone que el ser humano es a la vez, un ente singular y múltiple (Valdéz, 2021; Gil, 2021). El ser humano se plantea como un punto de un holograma, del mismo modo, el planeta no es más que un satélite en un universo infinito (Sánchez, 2013). Sin embargo, el planeta posee toda la materia, que forma parte del universo.

La idea de Morin, recoge aquella evocada por los griegos: *el hombre es un microcosmos*. Para Morin, el planeta también es un microcosmos y, por lo tanto, el ser humano también posee tal característica. El ser humano lleva al cosmos en sí. Por lo tanto, el ser humano es un ente complejo, que lleva en sí, de manera bipolarizada los caracteres antagónicos. El homo sapiens y el homo demens, el hombre racional y el hombre delirante. El homo faber, el homo ludens, el hombre trabajador y el hombre lúdico. El homo empiricus, el homo imaginarius, el hombre empírico e imaginativo. El homo economicus y el homo consumans, el hombre económico y el hombre consumidor o dilapidador (González, 2021). Y por último, el homo prosaicus y el homo poeticus, el hombre prosaico y el hombre poético. Todas estas designaciones, las podemos encontrar según Morin, en el ser humano. Por lo tanto, este ente se caracteriza por llevar en sí mismo la contradicción (Cifuentes-Ávila, Díaz-Fuentes & Osses-Bustingorry, 2018), la oposición en cuanto a su manera de ser. Tenemos un hombre que piensa racionalmente, pero al mismo tiempo, puede caer en el delirio, la irracionalidad absoluta (Gascón, 2020). Tenemos un ser humano que explica su existencia en base al trabajo, pero también el divertimento tiene una característica (Spinelli, 2019), por tanto, comprender la existencia del ser humano; la experiencia, los sentidos y la imaginación, también permiten la construcción de la naturaleza humana (Lorieri, 2009). Y, fundamentalmente en esta era, el hombre construye su vida en base a la economía y bienes materiales.

De este modo, el hombre transita entre la elevación del espíritu: la vida poética y la vida prosaica (Gil, 2020). Todas estas condiciones del ser humano no se dan separadamente, sino que la complejidad del ser humano radica en que todas estas condiciones pueden

manifestarse de manera confusa, pensada (Rasco, 2012). Una segunda idea que aporta Morin, es enseñar la identidad terrenal. El siglo XX nos ha dejado como legado corrientes dominantes, nos han envuelto en una mirada del mundo conformacional.

Las ideologías del siglo XX nos han hecho ver ante todo, al otro como un adversario (de Requena Farré, 2021). Sin embargo, fruto de estas mismas corrientes dominantes, han aparecido contra corrientes, las cuales deben acercar a una enseñanza de la identidad terrenal (Rodríguez, 2018). Una contracorriente es la ecológica que se opone al pensamiento técnico industrial (Balocco, 2012). Por otro lado, aparece una contracorriente llamada, según el autor, como de resistencia a la vida prosaica. Aparecen nuevas visiones que buscan la elevación del ser humano en una dimensión espiritual (Betanzos, Martínez, & Cabezas, 2022), que se aleja de la adoración de ciertos placeres mundanos. En este sentido, se evidencian flagelos, como el alcoholismo, la drogadicción, estos acrecientan la pasión desenfrenada, estimulando hasta el último punto los vicios (Goleman, 2022). En tal sentido una corriente de la resistencia busca contemplar la existencia y encontrar la plenitud. Así, Morin señala que transformar la especie humana en verdadera humanidad (Galvani, 2022), se vuelve el objetivo global y fundamental de toda educación, mirando no sólo el progreso, sino su supervivencia, la esencia de nuestra humanidad en esta era planetaria nos debiera conducir a una conmiseración recíproca (Reyes & Guaina, 2022) de todos para todos.

La educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria (Araiza, 2022). Obedecer y guiar la vida en base a la observación propia de lo que acontece en este momento, de las catástrofes naturales que emergen y de las condiciones de posibilidad de los seres humanos en distintos contextos. Así respetar al otro, mirando sus diferencias, nos permite también afirmar nuestra identidad (Sáenz, Zurita, García & Zúñiga, 2021). Estos valores van a encaminar al ser humano a desarrollar una ética de la solidaridad y de la comprensión, para luego, sondear una ética del género humano (Lares, 2022). No obstante, en estos tres pilares que acabamos de presentar sobre “los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, del filósofo Edgar Morin, aparece una pregunta clave, ¿cómo plasmar estos valores en la escuela, en el currículum, en los planes de estudio? Una pregunta esencial, que pareciera no contestarse, una suerte de libre interpretación muy general (Marçola, 2012). Trataremos de responder esta pregunta en la segunda parte de nuestro artículo.

1.2. Panorama de las escuelas alternativas

Vamos a explorar el origen y los valores de las Escuelas alternativas en Chile. Estas escuelas forman parte de una categoría mayor y podemos llamarlas escuelas alternativas (Garagarza, *et al.*, 2020). De este modo, si hablamos de escuelas alternativas, vamos a hablar de un movimiento que no es homogéneo, y en donde aparecen distintos objetivos muchas veces vinculados al territorio en el cual se encuentran ubicadas estas escuelas, como también al

historial de vida y profesional de los fundadores. De este modo, Carneros y Murillo, (2017) proponen la siguiente categorización:

- a. educación alternativa
- b. educación nueva
- c. pedagogía alternativa
- d. educación libre
- e. educación democrática
- f. educación activa
- g. educación responsable

¿Cuáles son las características de las escuelas alternativas? En primer lugar, la escuela posee un criterio propio (Carneros & Murillo, 2017) basado en el pensamiento pedagógico de sus fundadores. Su origen no está sustentado en la ley necesariamente, por lo tanto, no sigue al pie de la letra la legislación nacional sobre estructuras de establecimientos (Castillo-Armijo, 2022). De este modo, estas escuelas en su mayoría no están reconocidas por los Ministerios de Educación, sino que se mantienen en la categoría que llamamos educación no formal.

Tableau 1. Clasificación temática de las escuelas alternativas

Tabla 1. Tabla de clasificación de la escuela alternativa con ejemplos

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

Fuente: Carneros & Murillo (2017)

El Siglo XXI ha dado pie al surgimiento de muchas escuelas, las que se ubican en distintos lugares; en el campo, llamadas también *escuelas de la naturaleza* o *bosques escuelas*, en la ciudad, lugares costeros, (Díaz-Bajo, 2019). Finalmente, y como última característica, es el modelo abierto, el cual incorpora diferentes pedagogías. No necesariamente se basan en un modelo o en un pedagogo (Carneros & Murillo, 2017), sino que aparece una suerte de sincretismo o eclecticismo pedagógico (Roldán, 2012), que combina variadas metodologías, las cuales pueden verse combinadas por las propias experiencias pedagógicas de sus fundadores, quienes provienen en su mayoría, del sistema educativo formal.

Las *escuelas alternativas*, se implementan en espacios pequeños, principalmente en casas (Castillo-Armijo, 2022), pero también puede ser en parcelas, en el campo o en lugares costeros (Castillo-Armijo, 2022). Los planes de estudio son aquellos gubernamentales y al finalizar el estudiante el año escolar rinde exámenes libres. Los aprendizajes se dan combinados en forma de trenza, lo que indica que, en base a la realización de actividades, se busca combinar las materias del currículum nacional, integrando la matemática, la biología, el lenguaje, la historia (Vinasco & al., 2017), a partir de actividades manuales, las cuales se combinan con espacios de juegos y espacios de convivencia social. Así, estas escuelas buscan transformar la ética de la convivencia humana en una sociedad donde se favorezca el buen trato, el respeto y la solidaridad.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Hemos realizado un estudio de caso, de tipo exploratorio y hemos utilizado una metodología de casos.

Hemos seleccionado ocho escuelas alternativas, ubicadas en tres regiones de Chile; la Metropolitana, la Quinta y la Novena Región, las cuales nos entregan tres contextos distintos. Del mismo modo, nos permitirá comprender de mejor manera, las diferentes manifestaciones del currículum, mediante entrevistas semi dirigidas a fundadoras de escuelas alternativas, además, hemos abordado distintas temáticas (Hernández Carrera, 2014), tales como; surgimiento de la escuela, los proyectos educativos de estos establecimientos, perfil personal y profesional de los fundadores junto con los currículums de las escuelas, las jornadas tipo de las escuelas y finalmente la evaluación.

Luego de realizar las entrevistas, hemos procedido a la transcripción de estas. A partir de una lectura minuciosa de cada una de las entrevistas, se ha establecido una codificación usando Atlas ti (Alvarado, Cuentas, & Arbeláez, 2021). Una vez realizada esta codificación, en la cual se han tomado diferentes párrafos de las entrevistas, los hemos unido en base a esta codificación. Hemos instituido seis categorías mayores de análisis, las cuales nos servirán para ampliar nuestro análisis del contenido y establecer un diálogo con los conceptos más significativos de la educación para el futuro. En tal caso, hemos seleccionado tres categorías que nos parecen más pertinentes (Estrada-Acuña., Mora, & Arzuaga, 2020).

Para el desarrollo de cada categoría mencionaremos algunos párrafos tomados de las entrevistas, las cuales tendrán la siguiente identificación de las escuelas para su comprensión. Las escuelas las hemos identificado de la siguiente manera; Escuela, uno, escuela, dos, escuela tres, escuela cuatro, escuela cinco, escuela seis, escuela siete, escuela, ocho.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. Categoría 1: Proyectos de escuelas que buscan la humanización del proceso educativo

A partir de las entrevistas realizadas, las fundadoras señalaron varios aspectos que integran y forman parte de sus proyectos de escuela. Todas buscan poner de manifiesto diversos aspectos de la actividad humana. Por mencionar un aspecto en particular, se puede precisar la gestión de las emociones en grupo (Cornejo, *et al.*, 2021). Del mismo modo, un aspecto importante es la opinión de los niños en relación con las actividades que se desarrollan en el día a día:

Los derechos humanos en el sentido más amplio, más diverso. La aceptación de la diversidad humana en toda su magnitud y agudeza, ejemplificando, la presencia o ausencia de un niño, para nosotros son condiciones de éxito de nuestro proceso, en la medida en que logramos adaptar nuestro espacio en los niños. Y, fíjate que es curioso lo que te estoy diciendo, no es que los niños se adapten a nosotros, en la medida que nuestro espacio es capaz de adaptarse a los niños. (escuela uno)

Esta cita, nos explica un elemento que guía el proyecto de las escuelas en pos de instaurar un ambiente de humanización. La fundadora incluye el término derechos humanos dentro de su relato. Este término moldea la realidad del establecimiento. De este modo, ella recalca que el elemento más importante de la escuela es la presencia de los niños. Por lo tanto, el niño está en el centro del proceso formativo:

Son súper gratificantes las jornadas. (a veces, los niños) Llegan de malas y se empieza a hablar del tema y los compañeros lo apoyan, lo contienen, o se habla de qué forma uno podría hacerle...que, que esa emoción tiene en ese momento cambiará (escuela dos)

Tratar todas las emociones, conductas e imaginarios de los niños, formarán parte del plan de estudios de esta institución, así como de las actividades de cada jornada. Las reflexiones sobre los derechos humanos. La discusión se va a plasmar en diferentes tópicos que abordan diferentes áreas del quehacer humano:

El vivir en este espacio ha generado mucha sanación interior, mucha tranquilidad. Cuando, todos los seres humanos tenemos situaciones que nos han dolido en la vida, que nos complejizan, que se nos enredan en la cabeza y en el corazón. Y, cuando uno logra estar en un espacio donde hay más vida que se conecta contigo, entonces, empiezas a sentir en tu interior que no estás solo. (escuela tres)

La relación con el espacio es también otra arista de una perspectiva centrada en los derechos humanos, tal cual ha sido definida. En las entrevistas, se evidencia que asociar el espacio con la sanación interior da tranquilidad. Se enfoca aquí en tratar problemas vividos en el pasado, como también experiencias o conflictos en el diario vivir. El vínculo que realiza esta fundadora se asocia a las emociones:

Nosotros siempre como que estamos como en pos de los niños que vienen y siempre estamos preguntándoles qué les gustaría a ellos hacer. Lo que en un colegio pasa en un

cero por ciento, yo creo, porque tú vas al colegio a aprender entre comillas, lo que tienes que aprender, porque así funciona la sociedad no más. (escuela cuatro)

Las mediadoras realizan un trabajo personalizado y flexible, intentando que todos los chicos avancen a su ritmo, sin dejar gente en el camino. En tal sentido, las escuelas alternativas se distancian de las escuelas tradicionales, puesto que proponen una escolaridad menos centrada en la competitividad.

3.2. Categoría 2: Actividades en terreno, salidas a la naturaleza

La segunda categoría trata sobre las actividades en terreno, las salidas a la naturaleza, en definitiva, la descripción del entorno donde se ubican las escuelas alternativas. En un primer momento, hemos seleccionado algunos párrafos que dan cuenta del contexto en general, donde se ubican las escuelas alternativas. En un segundo momento, nos vamos a referir a algunas actividades realizadas en uno de estos establecimientos. Cuando nos referimos al entorno o al contexto, vamos a señalar dos cosas; en primer lugar, algunas reflexiones sobre la manera como se enmarcan algunas actividades lúdicas, como también algunas actividades de tipo lectivo. En segundo lugar, vamos a referirnos al ideario de la escuela y su vínculo con el entorno:

Yo no lo había notado al principio y cuando empezó a llegar y las niñas aquí saben mucho de plantas, de árboles, de flores y siempre te están enseñando, comentando algo. Pero cuando llega un niño de otro lado, es muy distinto, de hecho, que no sepan correr, significa que no hacen actividad ni siquiera jugando. (escuela cinco)

La fundadora da cuenta de las diferencias que existen entre los niños que integran la escuela, dependiendo del tiempo que llevan en el establecimiento. En cuanto a quienes se acaban de integrar, se evidencia la falta de manejo de motricidad, como también el conocimiento sobre el medio ambiente en el cual está inserta la escuela:

A nosotros nos costaba entenderlos, que como no van a ir a la plaza a jugar, pero ahí yo creo que también que viene como la reflexión de cada persona de cómo está concibiendo la infancia y la adolescencia en su imaginario y también, cómo responder a esos intereses que ellos tienen, porque quizás no era lo mismo hacer educación popular en el dos mil, que ya en el dos mil veinte... (escuela cuatro)

La fundadora nos señala las diferencias que existen entre los niños de este tiempo y los niños de hace diez o quince años. El juego en espacios públicos ha tendido a desaparecer, reemplazado por diversas actividades de tipo tecnológicas. Situaciones como ir a jugar a la plaza parecen perder un sentido común que poseía en las generaciones anteriores, las cuales asociaban naturalmente las actividades de tipo lúdicas, a un espacio público. El desafío de esta escuela es adaptarse a esta nueva realidad de los niños:

Una vez a la semana como te decía tenemos la salida investigativa que salimos de aquí con una hipótesis, ¿habrá hormigas en la plaza?, No sé, ¿habrá?, ¿qué crees tú?, ya, vamos, vamos a ver si hay hormigas en la plaza, y refutamos o aprobamos la, la hipótesis,

mira, sí, había hormigas en la plaza, súper bien, depende del, del multinivel, los más grandes tienen cosas más elaboradas por supuesto y todo eso depende y está como muy ligado a la clase de ciencias... (escuela dos)

Uno de los pilares de las escuelas alternativas son las hipótesis investigativas. En este caso, descubrir a las hormigas aparece como una actividad de biología, aunque también abarca otros saberes: el movimiento, la respiración. Y por supuesto, la construcción de un discurso para explicar, refutar o confirmar la hipótesis. Por lo tanto, aquí nuevamente vemos como las escuelas alternativas usan su entorno, no solamente el patio que pueda tener el edificio donde se ubican las escuelas, sino el espacio público que se encuentra al lado:

El nombre Ayilén, significa estar alegre en mapudungun. Nuestra orientación tiene que ver con el respeto principalmente como a la niñez, a la infancia, pilares fundamentales son los derechos y deberes de los niños y las niñas. Está en revalorizar a nuestros pueblos originarios. Entonces, también hay un respeto permanente por la tierra, por el cuidado del medio ambiente, por la valoración cierto, desde donde nosotros venimos de nuestros pueblos originarios. (escuela uno)

La relación con la naturaleza no solamente se refiere a las salidas pedagógicas. Existe también una proposición desde el punto de vista del ideario de las escuelas. En esta escuela el nombre escogido del establecimiento busca la revalorización de los pueblos originarios. El respeto a la tierra, al medio ambiente, forman parte de la misión y de la visión de esta escuela. Formulando su nombre en la lengua mapudungun, la lengua del pueblo mapuche – la gente de la tierra – el vínculo con la tierra tiene una significancia mayor:

Porque vivimos acá en un lugar que es semi urbano, no está urbanizada la Comunidad Ecológica, entonces, hay muchos lugares a los que podemos ir y ver qué pasa bajo tierra. Vamos a una parcela. Es muy grande y tiene distintas plantaciones. (escuela seis)

Dentro de la ciudad existen espacios semiurbanos, como la conocida comunidad ecológica en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. En tal sentido, esta escuela utiliza espacios campestres dentro de esta comunidad. Las actividades en una parcela permiten que los chicos tengan la oportunidad de conocer las plantaciones, los animales, con el fin de explorar la tierra y conocer qué hay bajo ella:

La primera actividad es ser parte de tu comunidad. ¿Y, esto que significa?, que cada niño o niña decide de qué manera va a entregar algo a su grupo. Entonces, por ejemplo, algunos le van a dar comida a los animales, otros ordenan y recolectan la leña, otros barren las entradas, otros limpian el huerto, riegan las plantas, otros preparan frutas. (escuela tres)

Dentro de esta comunidad existen diversas tareas vinculadas con la infraestructura de la escuela; limpiar el huerto, regar las plantas, recolectar y preparar frutas, preparar la leña para calentarse en los días en que hace frío. Se realizan de manera comunitaria. Por lo tanto, no están fuera del currículum de la escuela, sino que forman parte de las actividades diarias, las cuales están ancladas:

¿Cuál fue el perímetro que limpiamos hoy día? ¿Quién puede sacar el área de donde estaba la mayor cantidad de basura? ... (actividad dentro de) la última limpieza de playa... nos habían contactado hace poco una agrupación que protege los pilpilenes, es un ave que anida en la playa y muchos de sus huevos se pierden por acción humana o animal. (escuela siete)

Para continuar con las actividades que el contexto propone, esta escuela se encuentra a pocos metros de la playa, el anclaje de actividades está relacionado con el mar. En tal sentido, la actividad de recoger la basura en la playa implica diversas materias, en este caso las matemáticas. El cálculo del área es un contenido que se trabaja específicamente en esta actividad. Asimismo, el contacto con asociaciones vecinas para tratar asuntos que le son propios del lugar, como la protección de un ave la cual también se enmarca en el contexto:

Mi vecino, que es conocido, nos dijo "oye, tengo muchos animales por si los niños quieren venir a ver". Entonces, vimos corderos, habían chivos. Entonces, los niños estaban súper contentos, porque veían la diferencia entre uno y otro. Entonces, como el primer y segundo básico, que es el curso que tengo encargado yo, teníamos que ver corporalidad. Entonces, como siempre, oye observemos la piel; ¿Cómo es la piel? ¿Cómo será si yo tengo esa piel? Y, empezamos ahí a cuestionarnos, a observar. Y los miraba ahí felices. (escuela ocho)

De este modo, vemos cómo las escuelas alternativas, ya sea desde el punto de vista de sus proyectos, como del tipo de niño que aspiran a formar, así como actividades concretas que se desarrollen en el diario vivir, están relacionadas con el contacto con la naturaleza, al igual que el espacio que comparten con otras comunidades.

3.3. Categoría 3: Normas y relaciones para las escuelas alternativas

La tercera categoría trata sobre las normas y las relaciones que día a día, se llevan a cabo en las escuelas alternativas, del mismo modo que las instancias de decisión en estos establecimientos. En esta categoría acordaremos distintas estrategias implementadas por las escuelas alternativas que tienen como objetivo, la resolución de conflictos y la búsqueda de crear una comunidad cohesionada. Así mismo, veremos de qué manera se toman la decisión estos establecimientos:

Porque el EANYE igual siempre se saluda, se pregunta cómo está, qué pasó. Y los conflictos del día anterior se solucionan ahí, creo que es lo más importante de la metodología, el respeto hacia el niño, su aprendizaje, sus tiempos, sus emociones, lo que pueda pensar, opinar, que la experiencia educativa sea armoniosa, que sea divertida, que sea cariñosa. (escuela cuatro)

El EANYE, una dinámica que en sus iniciales significan Ejercicio de Actividad Neurológica Y Emocional. Esta dinámica generalmente forma parte de la primera actividad del día. El EANYE puede consistir en pequeños ejercicios de activación, combinado con algunos movimientos y/o de elongación. El ejercicio mencionado puede estar anclado a diferentes

temas del acontecer: retomar alguna situación ocurrida el día anterior, o bien, centrarse en las actividades que se verán durante la jornada. Asimismo, puede obedecer a una línea temática (la ecología, el respeto, el universo, las vocales, por ejemplo). En definitiva, sirven para dar continuidad a la jornada en las escuelas:

La libertad es que ellos pueden llegar entre nueve y nueve y media, entendiéndolo cierto, que la sanción no pasa por irse a la inspectoría o a la biblioteca, sino que la sanción es perder un espacio importante de tu vida, porque entre 9 y 9 y media los niños tienen juego libre. Entonces, cuando un niño no llega al juego libre, lo reclama y lo reclama. (escuela siete)

La búsqueda fundamental de esta actividad, así como de las diferentes tareas del día, es generar una disposición en los niños. Proponer una jornada en sintonía con un ambiente que le sea propio, así, las escuelas alternativas intentan poner en práctica la libertad, aplicándola en diversos momentos del día:

La responsabilidad de asistir a clases. Nosotras no penalizamos, no castigamos tampoco, pero sí, mediante conversaciones, hacemos ver a los niños la importancia de llegar temprano, como podemos perder algunas oportunidades en nuestra vida por llegar tarde. (escuela ocho)

Otro ejemplo de la aplicación de este valor es la flexibilidad para asistir a la escuela. En general las escuelas abren entre las 8:30 y las 10 de la mañana, no existe la obligación de llegar a la hora en punto, dado que no existe una sanción. La obligación de cumplir horarios es abordada mediante la oposición existente entre el cumplimiento de horarios y la sanción que conlleva la no observancia de esta obligación:

Ellos si necesitan ir al baño, se paran y van al baño, a mí no me pide permiso ninguno para ir al baño. Si necesita comer, puede comer, si necesita tomar agua, toma agua. Es como un bien libre en ese aspecto porque creemos que los chiquillos deben tener la libertad de satisfacer primero sus necesidades. Si a mí me suena la guata [sic], yo no voy a estar pensando en lo que me están tratando de enseñar. Entonces, por ejemplo, tomamos desayuno todos años juntos, virtual y después cuando estuvimos acá de manera presencial. (escuela dos)

Del mismo modo, las actividades del día pueden verse interrumpidas por necesidades biológicas. En las escuelas alternativas, lo señala esta fundadora, no existen inconvenientes para satisfacer cada una de estas necesidades. Por el contrario, la privación de tales urgencias es visto como un impedimento del proceso de aprendizaje de los niños:

También va a compartir que no sólo en el colegio se puede aprender matemáticas, lenguaje o ciencias naturales de la forma en que se aprenden, sino que, al estar conversando, al estar construyendo algo desde tus intereses. Puedes aprender, cómo todas estas áreas, desde una visión mucho más globalizada e integral. (escuela cuatro)

La posibilidad de expresarse está dentro del ideario de la escuela. Resaltar la demostración de las emociones está directamente relacionado con la convivencia del grupo. Este es uno

de los valores movilizados por las escuelas alternativas y tienen como objetivo finalmente, crear una comunidad cohesionada:

Yo como profe, estoy siempre observando para encontrar los momentos en que los niños deben ser acompañados y enseñados a mejorar sus vínculos sociales... Porque, muchas veces los conflictos de los niños pasan simplemente por no saber cuál es la estrategia indicada para llegar a lo que ellos quieren. (escuela tres)

Todas estas dinámicas son observadas por las mediadoras, donde el objetivo es generar vínculos. No olvidemos que muchas de las experiencias de la fundadora y de las familias que asisten a estas escuelas, tiene que ver con problemas en el sistema formal, relaciones laborales tóxicas, violencia y acoso escolar:

Hay un espacio día a día de conversación con los niños, donde ellos exponen su emocionalidad y se conversa... si hay alguna discusión entre los niños, hay una pelea o un intercambio de palabras fuertes, algún tipo de agresión, el espacio educativo se suspende, pasa a un segundo plano y se atiende a la exigencia emocional del minuto. (escuela uno)

Interrumpir una clase producto de algún conflicto o estado emocional complejo, está completamente permitido y forma parte del procedimiento que deben seguir las escuelas, dejando de lado la idea de aislar o de minimizar algún problema que le concierne a un estudiante en el aula:

Lo que sí tenemos, que es importante, las asambleas... me gusta que sean capaces de elegir, de hacer una, de montar un gobierno estudiantil, aunque sean pocos. Y, esa asamblea se lee en la próxima asamblea y toda la gente que está alrededor, profesoras incluidas, decimos si nos parece bien o no, dice acata o no la asamblea y si no se acata... (escuela seis)

Todas estas dinámicas en una escuela alternativa son refrendadas en la creación de una institucionalidad destinada a ejercer la toma de decisiones implicando a toda la comunidad. La asamblea es un órgano horizontal de toma de decisiones que comparte esta atribución con el cuerpo directivo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación para el futuro nos propone siete pilares fundamentales para el nuevo milenio. El elemento principal de estas propuestas es la condición humana y el respeto del planeta como sus objetivos y desafíos principales. Poner el acento en la humanidad supone, sin embargo, una comprensión compleja, toda vez que el ser humano es una multiplicidad, pero con una gran singularidad a la vez. Las entrevistas realizadas a fundadoras de escuelas alternativas declaran ofrecer una formación que busca retomar en ciertos aspectos de la condición del ser humano (Betanzos, Martínez, & Cabezas, 2022). El niño en el centro de los proyectos educativos, sus derechos, su expresión y su emocionalidad asoman como los ejes fundantes del ideario de estos establecimientos.

La conciencia del lugar debe tener un protagonismo mayor en la educación del futuro. Las fundadoras de las escuelas alternativas desprenden tres ideas al respecto:

- a. Proyectos educativos que retoman a la naturaleza como hilo conductor en sus propuestas (Lestón, 2021). En tal sentido, asoman la elección del nombre del establecimiento en idioma mapudungun, la lengua del pueblo de la tierra, el pueblo Mapuche.
- b. La elección del emplazamiento tiene una argumentación que busca la sanación de heridas, ansiedades o estrés.
- c. Las salidas y actividades pedagógicas de “anclaje”. La visita a parcelas o campos, con el fin de estudiar in situ, combinando contenidos de las asignaturas del currículum oficial.

La tercera idea es la ética del ser humano. Una nueva dimensión de las relaciones interpersonales y de la orientación de las instituciones de la sociedad que pone al ser humano como el principio y el fin de sus acciones. En tal sentido, el mero rendimiento académico deshumaniza el acto educativo (Ortega & Romero, 2021). Las entrevistas nos mostraron dos elementos al respecto. Para comenzar, la planificación de la jornada puede ser modificada si ocurre un inconveniente que afecte a un niño. El otro elemento que asomó es el EANYE, con el fin de disponer física, mental y espiritualmente a los niños en las distintas actividades del día. Por último, aparecen diversas instancias de participación y diálogo (Rapanta, *et al.*, 2021), tanto en momentos determinados de una actividad, como en una asamblea.

Tomando en consideración los pilares de la educación del futuro propuestos por Edgar Morin y los párrafos de las entrevistas realizadas, encontramos semejanzas en los relatos. ¿Podríamos asistir a un nuevo modelo escolar, a imagen y semejanza del modelo de las escuelas alternativas? Siguiendo la misma línea, ¿podemos concebir escuelas formales en medio del bosque, cerca del mar, en medio de parcelas y siembras, por ejemplo? Por otro lado, la integración de ejercicios de activación, terapias alternativas, yoga u otras técnicas, ¿Son aplicables en una nueva educación del futuro? Estas interrogantes, creemos, debieran formar parte de una nueva educación, una educación para el futuro.

APOYOS

Financiamiento del concurso de proyectos postdoctorales del año 2021-2022 en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Universidad de Playa Ancha.

REFERENCIAS

- Balocco, A. E. (2012). Novas narrativas do contemporâneo: uma análise crítica do discurso do movimento slow. *Linguagem Em (Dis)curso*, 12(2), 393-414. <https://doi.org/10.1590/s1518-76322012000200002>
- Betanzos, E. G., Martínez, M. J. I., & Cabezas, I. L. (2022). Las voces docentes de las escuelas Waldorf: un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 7, e022001-e022001. <https://bit.ly/3tj2yNt>
- Carneros, S., & 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. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- Castillo-Armijo, P. (2022). La pedagogía bien tratante dentro del Método Lefebvre Lever (MLL): el caso de la Escuelita Libre y Feliz. *Revista Saberes Educativos*, (8), 89-105. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.65960>
- Cifuentes-Ávila, F., Díaz-Fuentes, R., & Osses-Bustingorry, S. (2018). Ecología del comportamiento humano: las contradicciones tras el mensaje de crisis ambiental. *Acta Bioethica*, 24(2), 161-165. <https://doi.org/10.4067/s1726-569x2018000200161>
- Cobo, C., & Narodowski, M. (2019). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.001>
- Cordeiro, E. de P. B., Marques, M. M. C., & Costa, M. T. N. (2021). Socio-emotional education: paths to inspire studies, research and practices. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 14(33), 1-15. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.13729>
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 1-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- de Requena Farré, J. A. G. (2021). Esquema para una polemología pluralista de los registros del conflicto. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 60(158), 27-44. <https://bit.ly/3t8KHZu>
- Díaz Bajo, P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 247-281. <https://doi.org/10.36576/summa.108394>
- Estrada-Acuña, R. A., Mora, C. V. G., & Arzuaga, M. A. (2020). Aproximación al análisis de datos cualitativos en Teoría Fundamentada desde la perspectiva clásica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 19-37. <https://bit.ly/3C6NUgb>
- Galvani, P. (2022). Hommage à Edgar Morin : L'épistémologie écosystémique de la complexité vers une identité terrienne. *Éducation Relative à L'environnement*, 17(1), 1-6. <https://doi.org/10.4000/ere.8227>
- Garagarza, A., Alonso, I., & Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 40-54. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.887>

- García-Sánchez, J.F. (2013). Afuera y adentro. *Jornadas de introducción a la investigación de la UPCT*, (6), 22-24. <https://bit.ly/3ss42We>
- Gascón, J. Á. (2020). Pensadores autónomos, pensadores irracionales. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 9(13), 383-405. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3567231>
- Gil, M. G. (2021). Escuela, actitud ética y hospitalidad en la mirada del Otro. *Revista Educación y Pensamiento*, 27(27), 56-59. <https://bit.ly/3pp2hr8>
- Gil, R. (2020). El olvido del ser. *Gicos*, 5(2), 102-111. <https://bit.ly/3BXix7T>
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Barcelona: Ediciones B.
- González, M. A. (2021). Del homo demens al homo consumers. In M. A. González (Ed.), *Pensarnos y sentirnos en transiciones epocales* (pp. 11-22). México, D. F.: Ipecal, Universidad de Murcia y Horizontes Humanos de Kalkan.
- Hermoso López Araiza, J. P. (2022). Transdisciplinariedad y Ecosofía: saberes necesarios para comprender y habitar la Tierra. *Interconectando Saberes*, (13), 101-114. <https://doi.org/10.25009/is.v0i13.2730>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., & Martínez Ruiz, M. Á. (2013). Los modelos docentes desde las narrativas de los profesores noveles universitarios: un estudio cualitativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie6121087>
- Lares, A. (2022). Rousseau, el paseante solitario: cuatro notas. *Entreletras*, 1(3), 20-22. <https://bit.ly/3hujjLK>
- Lestón, T. V. (2021). Educación en la naturaleza. Una forma de aprendizaje significativo. *Creativity and Educational Innovation Review*, (5), 170-172. <https://doi.org/110.7203/CREATIVITY.5.21243>
- Lorieri, M. A. (2009). Cultura, Barbárie e Educação em Edgar Morin. *Notandum*, 13, 35-42.
- Maldonado Salazar, T. D. N. J. (2018). Educación ambiental para la sustentabilidad. *Didac*, (71), 13-20. <https://doi.org/10.19136/hs.a8n2.168>
- Marçola, F. H. P. (2012). Uma escola pública paulista: as atuais políticas de currículo e a voz dos professores em uma dimensão histórica. *Educação e Fronteiras*, 2(5), 36-47. <https://doi.org/10.30612/eduf.v2i5.2012>
- Martínez, J. M. B. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 171-182. <https://doi.org/10.6018/areas>
- Meirieu, P. (2021). El futuro de la Pedagogía. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Morin, C. (2015). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. *Pédagogie collégiale*. 17(3), 35-36. <https://bit.ly/35ygNFS>
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.

- Ortega Ruíz, P., & Romero Sánchez, E. (2020). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. *Comunicar*, 66, 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Rasco, J. F. A. (2012). Cuerpo, emociones, cultura. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (74), 53-74. <https://bit.ly/3hrZZmO>
- Reyes, M. T. S., & Guaina, D. D. V. C. (2022). Servir solidariamente, un rasgo esencial del aprendizaje para el desarrollo sostenible desde el compromiso social. *Didac*, 79, 29-38. https://doi.org/10.48102/didac.2022.79_ENE-JUN.97
- Rodríguez, M. C. (2018). El pensamiento de Edgar Morin: cinco retos educativos para la educación superior. *Didac*, (71), 21-27. <https://bit.ly/3ssH3up>
- Rojano Alvarado, Y. N., Contreras Cuentas, M. M., & Cardona Arbeláez, D. (2021). proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo Atlas.Ti. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2). <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6500>
- Roldán, M. J. R. (2012). Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado. *Educación XX1*, 15(2), 323. <https://bit.ly/3lwLB8r>
- Sáenz, K. Zurita, E. García, & Zúñiga, C. (2021). La tolerancia, una virtud indispensable en las sociedades multiculturales y en el espacio de la mediación, *Revista Ciencia Jurídica y Política* 7(13), 14-23. <http://doi.org/10.5377/rcijupo.v7i13.11889>
- Spinelli, H. (2019). Planes y juegos. *Revista Salud Colectiva*, 15, e2149. <http://doi.org/10.18294/sc.2019.2149>
- Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. In H. Monarca (Ed.). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Madrid: Editorial DYKINSON. <https://bit.ly/3C3lxPO>
- Valdéz, J. G. (2021). Antropología filosófica y estética desde la hermenéutica analógica. *Revista A&H*, (14), 16-36. <https://bit.ly/3ss42We>
- Vinasco-Zapata, D. C., Arias-Castellanos, J. E., Moncada-Tarazona, J. A., Rendón-Arroyave, E., & Palacio-Bernal, J. C. (2017). Ecosistemas comunicativos tecnomedios en educación. Un camino por explorar en el ámbito escolar. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (42), 143-158. <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.6968>

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de Genève
Creative Commons Licence 4.0

