

**ESCUELAS ALTERNATIVAS EN CHILE: EDUCANDO EN LA NATURALEZA. ANÁLISIS A PARTIR DE MISTRAL, STEINER Y FREINET***

ALTERNATIVES SCHOOLS IN CHILE: EDUCATING IN NATURE. ANALYSIS BASED ON MISTRAL, STEINER AND FREINET

Dr. Ignacio Reyes Cayul**

Universidad de Playa Ancha

Valparaíso – Chile

ignacio.reyes@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8494-716X>

FECHA DE RECEPCIÓN: 12 abril 2022 – FECHA DE ACEPTACIÓN: 21 junio 2022

RESUMEN: El siguiente artículo presenta una reflexión sobre la educación con y en la naturaleza, basada en la experiencia de las escuelas alternativas en Chile y reflexionando en torno a tres grandes educadores, Gabriela Mistral, Rudolf Steiner y Célestin Freinet. Esto último se efectúa, a través de entrevistas semi estructuradas a fundadoras de cinco escuelas alternativas del norte, centro y sur de Chile. Luego de haber codificado y establecido categorías mayores, presentaremos tres categorías seleccionadas que tienen pertinencia con la educación con y en la naturaleza. Los resultados nos muestran que la relación con la naturaleza se expresa en términos declarativos de sus proyectos, tanto en el ideario de las escuelas; como en el lugar que ocupan las emociones de los niños en el diario vivir de los establecimientos; en el emplazamiento de las escuelas en medio de bosques, zonas costeras y rurales; además de las salidas investigativas en lugares al aire libre.

PALABRAS CLAVES: Educación Alternativa; Educación No Formal; Estrategias Educativas; Escuela al Aire Libre; Proyecto de Educación

ABSTRACT: The following article presents a reflection on education with and in nature, based on the experience of alternatives schools in Chile and reflecting on three great educators, Gabriela Mistral, Rudolf Steiner and Célestin Freinet. Through semi-structured interviews with founders of five alternatives schools in the north, centre and south of Chile. After having codified and established major categories, we will present three selected categories that are relevant to education with and in nature. The results show us that the relationship with nature is expressed in declarative terms in their projects, both in the ideology of the schools and in the place that children's emotions occupy in the daily life of the establishments; 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.

KEYWORDS: Alternative Education; Nonformal Education; Educational Strategies; Open Plan Schools; Educational Projects

* **Proyecto de Investigación Regular EDU 12-2223** "Educación alternativa: nuevos enfoques aplicables a la formación inicial docente". Universidad de Playa Ancha, Dirección General de Investigación.

** **Correspondencia:** Universidad de Playa Ancha, Facultad de Educación. Av. Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo tiene como objetivo presentar una investigación de tipo estudio de caso sobre las escuelas alternativas en Chile. Este estudio se realiza en distintas escuelas a lo largo del país. Experiencias en el norte del país, en el centro, la costa, el valle y el sur del país, en zonas boscosas. Observaremos de qué manera las *escuelas* alternativas proponen un ideario basado en el respeto a la naturaleza.¹ A partir de este pilar, el lugar que ocupa el niño y cuáles son las propuestas pedagógicas refrendadas en las actividades del diario vivir.

Asimismo, presentaremos un panorama de las *escuelas alternativas* en Chile y en el mundo, poniendo de manifiesto los modelos existentes, así como la presencia de las llamadas *escuelas* alternativas. Estos establecimientos poseen un currículum abierto², lo cual quiere decir que pueden incorporar elementos de muchos enfoques pedagógicos venidos, tanto de otros modelos de *educación alternativa*, como del propio sistema educativo formal.

El otro elemento que abordaremos en esta contribución es el pensamiento de tres educadores e intelectuales del siglo XX. Nos referimos a Gabriela Mistral, Rudolf Steiner y Célestin Freinet. El propósito de reflexionar sobre el pensamiento de estos tres pedagogos es encontrar puntos de encuentros sobre la enseñanza con y en la naturaleza con las *escuelas* alternativas, pese a la distancia temporal y diferencias del contexto. Además, nos hemos propuesto buscar las diversas formas de pensar una educación en torno a la naturaleza.³ Estos tres pedagogos proponen varias pistas al respecto.

Por último, podemos señalar la definición del término rural. Naturalmente, esta palabra está asociada etimológicamente al latín y se define simplemente como *campo*. Ahora bien, existe también, una definición proveniente del sanscrito, *raven*⁴, la cual se define como un *lugar abierto o libre*. Si nos basamos desde esta definición, el término rural cobra una importancia mucho mayor, toda vez que no nos circunscribe solamente al campo, sino que, además, podríamos abordar esa definición en otros contextos.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. PANORAMA DE LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS

Vamos a explorar el origen y los valores de las *escuelas alternativas* en Chile.

Estas escuelas forman parte una categoría superior y podemos denominarlas *escuelas alternativas*⁵. De este modo, sí hablamos de *escuelas alternativas*, vamos a hablar de un movimiento que no es homogéneo, y 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 Murillo⁶ proponen la siguiente categorización: a) educación alternativa, b) educación nueva, c) pedagogía alternativa, d) educación libre, e) educación democrática, f) educación activa y g) educación responsable.

¿Cuáles son las características de las *escuelas alternativas*? En primer lugar, la escuela posee un proyecto propio⁷ basado en el pensamiento pedagógico de sus fundadores. Su origen no está basado en la ley necesariamente, por lo tanto, no sigue al pie de la letra la legislación nacional sobre estructuras de establecimientos⁸. 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*.

FIGURA 1
CLASIFICACIÓN TEMÁTICA DE LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS 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 y Murillo (2017), p. 132.

El Siglo XXI ha dado pie al surgimiento de muchas escuelas, las cuales se ubican en distintos lugares; en el campo, llamadas también *escuelas de la naturaleza* o *bosques escuelas*, en la ciudad, lugares costeros.⁹ Finalmente, como última característica es el modelo abierto, que incorporan distintas pedagogías. No necesariamente se basan en un modelo o en un pedagogo¹⁰, sino que aparece una suerte de sincretismo o eclecticismo pedagógico¹¹, que combina distintas metodologías, las cuales pueden verse combinadas por las propias experiencias pedagógicas de sus fundadores. Muchos de ellos provienen del sistema educativo formal.

Las *escuelas* alternativas se implementan en espacios pequeños, fundamentalmente en casas¹², pero también puede ser en parcelas, en el campo o en lugares costeros¹³, se trabajan los contenidos del Ministerio de Educación, rindiendo exámenes libres. Los aprendizajes se dan, combinados en forma de trenza. Esto quiere decir que, en base a la realización de actividades, se buscan combinar las distintas materias del currículum nacional, integrando la matemática, la biología, el lenguaje, la historia¹⁴, siempre a partir de actividades manuales, fundamentalmente, estas se mezclan 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.

2.2. EDUCAR RESPETANDO A LA NATURALEZA: PERSPECTIVA DE TRES PENSADORES

2.2.1. GABRIELA MISTRAL

En primer lugar, Gabriela Mistral en su obra pedagógica por excelencia, *“Magisterio y Niño”*¹⁵ señala que existe un vínculo inalienable entre la escuela y la naturaleza.¹⁶ En su obra señala que, lo primero que ella veía siendo niña, antes de ir a la escuela, era ver como “la montaña estaba presente, como bajaban las aguas y bajaba el verdor por esta imponente falda natural, del mismo modo el sol, ardía como una antorcha roja, brillante que transitaba por esta gran falda”¹⁷.

La mirada de Gabriela Mistral desde su niñez se basa en la comprensión de la naturaleza. La cual está presente en su imaginario, la que forma parte para ella de la escuela, camino de su casa a su escuela. Tenían como integrantes de esa marcha, la montaña, el valle, el sol, el cielo. Por lo tanto, Gabriela Mistral llevó a cabo una pedagogía vinculada en forma clara, a la naturaleza en contacto a pies descalzos y camina por la tierra. Muestra la unión entre el ser humano con su entorno.¹⁸

En sus viajes posteriores por el mundo, Gabriela Mistral se sorprendía con los maestros. Ellos no piden rectificar la barbarie. ¿Qué significa para Gabriela Mistral rectificar la barbarie? Para ella es arrancar las escuelas del vientre de las ciudades y dirigirlas hacia zonas rurales, hacia zonas verdes, en donde las personas, las situaciones son objetivas, no hay fraude.¹⁹

Los niños son para Gabriela Mistral, todo lo primordial²⁰ y la petición número uno que debiesen tener los maestros, sobre todo, es la infancia en el campo, un coloquio de hecho, con la tierra. La amistad con las bestiecitas, convivencia con la vegetación.²¹

Todo lo demás es perdonable, travesuras de niños, negligencias que pueda tener de antes, no hacer la tarea, llegar tarde. Eso es perdonable para Gabriela Mistral. No es perdonable, desarraigar al niño de la tierra.²² Para Gabriela Mistral, el nacimiento de la escuela es el campo, la ruralidad, el vientre de la escuela es la naturaleza. La ciudad para Gabriela Mistral representa lo contrario, personifica lo gris, representa una cultura artificial.²³

Abrir la ventana, decía Gabriela Mistral en su niñez, observando la montaña y el sol, se contraponía con la observancia del niño y de la niña de la urbe, que observa edificios, almacenes, bancos con el preludio de un niño burgués con un niño proletario.²⁴ Para Gabriela Mistral estos niños, no tuvieron el amamantamiento con la leche gruesa y vigorosa del campo.

2.2.2. RUDOLF STEINER

Steiner señalaba que la naturaleza del ser humano está dividida en su campo mental, físico y espiritual²⁵; De este modo el ser humano adquiere un sentimiento natural, un impulso que le lleva a buscar la tierra viviente, reclutarse en ella. Esta manera de unirse con el universo es la fuerza nacida del ser humano, le lleva a vincularse con la tierra viviente y con el universo, el cual es la otra manifestación de la fuerza de gravedad. Así, la gravedad atrae los cuerpos hacia el centro de la Tierra, el ser humano también busca atraer a la tierra viviente, conectarse con ella, una búsqueda recíproca.²⁶

Este fenómeno abarca, una mirada desde el punto de vista cognoscitivo, afectivo y espiritual. Para Steiner, la unión de estas tres manifestaciones del ser humano, su atracción por tierra viviente, se llama la *comprensión cósmica*²⁷. A partir de esta comprensión cósmica se pueden crear imágenes artísticas muy necesarias para la enseñanza.²⁸

Así, la transmisión artística es parte esencial de la educación, bajo el modelo pedagógico de Steiner²⁹. Esta puede ser luego, entendida en diferentes contextos de enseñanza, por lo tanto, un componente rural obraría más bien la definición proveniente del sanscrito, lugar abierto. Las posibilidades del ser humano para la realización de la *comprensión cósmica* son ilimitadas, la conexión de estos tres entes con el universo etéreo, pueden realizarse en todo lugar y en todo tiempo.³⁰ Las imágenes vivas y elocuentes que se le muestran al niño permiten que el alma del niño conecte con los seres la naturaleza³¹, suscitando también despertar la comprensión.³²

2.2.3. CÉLESTIN FREINET

Célestin Freinet proponía una *pedagogía a tientas*³³, tantear la experiencia sensorial, en el contexto en donde el niño crece, urbanos, semi urbanos, rurales, tanto en ciudades como en pueblos.³⁴ Para aprender decía Freinet, es necesario conocer, por ejemplo, los oficios presentes ya en la sociedad, aprender matemática, ir a aprender a la estación de tren, por ejemplo, la labor de los funcionarios de trenes. Para aprender sobre los animales, ir a una granja, para aprender sobre la agitación, aprender sobre la confección de alimentos, ir también a una pequeña industria, una panadería, una fiambrería. Ir al campo y ver la cosecha, y tener un contacto directo con los animales y con las plantas. De este modo Freinet popularizo, las llamadas clases paseo³⁵, mediante el caminar diario, donde el niño va activando su experiencia en el mundo³⁶, va conociendo la cultura cotidiana, va experimentando por sí la naturaleza y la cultura del pueblo, en diferentes localidades en las cuales se desenvuelve el ser humano.

De este modo, el interés de Freinet se basó en reconciliar la escuela con la vida, el medio natural, abrirse al medio ambiente humano y prontamente escribir, para corresponder e intercambiar con niños de otras regiones. Al mismo tiempo, trabajando la lengua francesa, mediante la correspondencia tal con niños de otras regiones para conocer sus experiencias³⁷, intercambiar informaciones históricas y geográficas, biológicas, a esto le llamó, este texto libre, le llamó "El libro de la vida"³⁸, donde se conjugan lo escrito, muy propio de la forma escolar tradicional, con la experiencia de vida a tientas del niño.

Un punto en común entre los tres pedagogos recaería en la búsqueda de una experiencia superior, contemplativa entre el niño y la naturaleza. Estos tres pedagogos desarrollan muy bien la idea del encuentro, el niño y las otras especies del planeta, el aprendizaje tanteando la naturaleza es una experiencia vital para el ser humano. Steiner habla de la contemplación, que es tanto de carácter sensorial como también espiritual. Y, por último, Gabriela Mistral pone como una condición obligatoria la relación con la naturaleza y la vuelta de la escuela a la naturaleza, como un nacimiento del niño en el útero materno.

3. MÉTODO

Esta investigación es de carácter cualitativa, de tipo exploratoria, utilizando una metodología de casos. Este diseño lo hemos seleccionado toda vez que un estudio exploratorio representa “un estudio intensivo de una unidad con el propósito de entender un conjunto mayor compuesto por unidades similares”³⁹. Asimismo, buscamos comprender los proyectos de las *escuelas* alternativas y su vínculo con y en la naturaleza, sin buscar representatividad, centrándonos en la particularidad de cada caso.⁴⁰

3.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis, las hemos configurado, luego de haber transcrito las entrevistas semi estructuradas, y tras una lectura acuciosa, hemos establecido códigos.⁴¹ Estos, luego de ser establecidos, nos han permitido confeccionar seis categorías de análisis. Para este artículo, presentamos tres: Categoría 1: Ideario de las escuelas alternativas, vínculos con la naturaleza; Categoría 2: Propuestas pedagógicas y su relación con el entorno; Categoría 3: Actividades en terreno, salidas a la naturaleza.

3.2. PARTICIPANTES

Hemos seleccionado, cinco *escuelas alternativas*, ubicadas en tres regiones de Chile; la Segunda, 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 las fundadoras de las *escuelas alternativas*, además, hemos abordado distintas temáticas⁴², tales como; surgimiento de la escuela, los proyectos educativos de estos establecimientos, perfil personal y profesional de los fundadores. Currículum de las escuelas, las jornadas tipo de las escuelas y finalmente la evaluación.

3.3. INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Hemos aplicado entrevistas semiestructuradas a las fundadoras de cinco escuelas alternativas del país. La confección de este instrumento tiene por objeto reflejar de la mejor manera posible, con mayor fidelidad, la particularidad de cada escuela, sabiendo que cada establecimiento representa una unidad de análisis por sí mismo, pero cuya estructura no excluye encontrar características comunes entre todas las escuelas.⁴³ La entrevista semiestructurada, además, nos permite adentrarnos en la realidad de cada escuela, sin que esto nos aleje de nuestro objetivo, que es caracterizar a las *escuelas alternativas*, estableciendo el vínculo con la naturaleza.

3.4. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez realizada esta codificación, en la cual hemos tomado diferentes párrafos de las entrevistas y los hemos unido en base a esta codificación, hemos instituido seis categorías mayores de análisis, las cuales nos servirán para ampliar nuestro estudio del contenido, utilizando el programa Atlas ti, afín de destacar los relatos sobre la educación en torno a la naturaleza y establecer un diálogo con el pensamiento de los tres pedagogos que presentamos en este artículo. Seleccionamos tres categorías que nos parecen más pertinentes⁴⁴; 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: Escuela alternativa, uno; escuela alternativa, dos; escuela alternativa, tres; escuela alternativa, cuatro; escuela alternativa cinco.

4. RESULTADOS

4.1. CATEGORÍA 1: IDEARIO DE LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS, VÍNCULOS CON LA NATURALEZA

La primera categoría tratará sobre el ideario de las escuelas alternativas, expresado en los proyectos de estos establecimientos. En las entrevistas, ha aparecido un vínculo muy importante de las *escuelas alternativas* con la naturaleza. Estos idearios, toman como referencia el entorno donde se encuentran las escuelas. Como primer elemento fundante de estos establecimientos y también, un vínculo muy fuerte tiene relación con el nombre de la escuela. En muchos casos estos están relacionado con la cultura mapuche, el cual, traduciendo este nombre al castellano, significa *la gente de la tierra*. Por último, como tercer elemento influyente en el ideario presentado durante las entrevistas, son las experiencias personales, valores y convicciones de las fundadoras de las *escuelas alternativas*.

“El proyecto, que hoy día es Bosque Escuela Panguipulli, comenzó hace ocho años atrás, como educación ambiental para niños y niñas de la comuna, donde traíamos a los niños desde las escuelas formales a generar educación ambiental. Comenzamos primero, yendo a las salas de los niños a trabajar. Ese fue un año completo. Y, recorrimos diferentes sectores, desde sectores de ciudad a sectores rurales, y nos dimos cuenta de que es muy difícil acercar la naturaleza a los niños en una sala de clases. Entonces, comienza esta propuesta de sacar a los niños de las salas, para trabajar educación ambiental al aire libre” (Escuela alternativa, uno).

La primera citación nos habla del historial de la escuela. Llama la atención cómo estas escuelas se enfocan en los niños del sector. Contrariamente a la idea que se señala de las escuelas alternativas, son también espacios para familias con un nivel económico alto. En este caso la *escuela* alternativa trabaja en una comuna más bien pobre del sur de Chile. El objetivo primordial es sacar a los niños de experiencias escolares tradicionales, proponiendo un proyecto centrado en la educación ambiental, donde las actividades al aire libre sean principales y no complementarias.

“... (yo) creé una escuela comunitaria libre, por supuesto, que era una de las cosas que tenía que hacer y que tuviera relación con la naturaleza, porque eso es lo que más tenemos acá en Laguna Verde; el mar, los humedales, los bosques y espacios naturales, que es tan importante sacarle el provecho” (Escuela alternativa, dos).

En esta segunda citación, la segunda escuela, situada en la zona central del país, confirma también un proyecto centrado en establecer una relación entre los niños y la naturaleza. Aprovechar los lugares que brinda la zona donde se encuentra la escuela: el mar, los humedales, los bosques y los espacios naturales. Esta cita comienza con una frase que expresa la convicción de la fundadora de atreverse por un proyecto de este tipo. Es ella quien crea esta escuela comunitaria y quien busca

aprovechar al máximo las condiciones naturales de un lugar, para brindar una pedagogía acorde y pertinente a este espacio.

“(…) nuestro proyecto es dar la palabra al niño, ósea, que los niños sean protagonistas lo más posible y que nos obliguen a hablar de lo que ellos están proponiendo, muchas veces. Ósea, tratamos de invertir cuando se puede, no siempre se puede. El paradigma de que el profesor es el que conoce todo y los niños no saben nada, entonces como que hay una parte intuitiva de ellos. Otro elemento es que el proyecto también tenga su viso ambiental y sea respetado y reconocido por ellos, sí lleva muchos años. Yo llevo muchos años hablando del medioambiente, y antes hacía un taller de alimentos” (Escuela alternativa, tres).

Esta escuela, ubicada en una zona semi rural de la región metropolitana, la comunidad ecológica. El proyecto comienza con un fuerte acento en los niños y en fomentar su expresión. Así, las actividades buscan salir del paradigma clásico, donde el profesor es dueño del saber, y los niños como depositarios de este conocimiento, en una propuesta más bien de la lógica de la educación bancaria. El vínculo entre la palabra y la expresión libre de los niños se da también con el medio ambiente. Son dos líneas que se trabajan en conjunto: el medio ambiente y la palabra de los niños. Esto se puede ver expresado en el ejemplo que propone la fundadora con un taller de alimentos, por ejemplo, como manera de expresar, para esta fundadora, concretamente la unión de ambos objetivos.

“El nombre Ayilén, significa ser feliz o 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. 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 alternativa, cuatro).

En la siguiente cita nos muestra también una escuela ubicada en la zona central de la quinta región. El vínculo aquí está dado con la cultura mapuche. El nombre de la escuela significa ser feliz o estar alegre. Y también está puesto en la niñez, en una niñez feliz. A partir de una cosmovisión indígena, la cual busca la felicidad de los niños, trabajando el respeto por la tierra, y el cuidado del medio ambiente. Aquí nuevamente se encuentra la visión de una niñez visible, buscando el bienestar de los niños y el respeto de los pueblos originarios.

“RukÄntu es un juego de palabra en mapudungun, que significa la casa del sol. Hasta el nombre es significativo [...] había niños que necesitaban otros métodos, empecé a observar, y a construir un método propio. Nuestra educación es al aire libre, con sello en educación emocional. Tenemos un espacio maravilloso: el trabajo es personal. Todos los profesores deben hacer terapias alternativas, para ellos, solo así pueden aplicar una metodología libre” (Escuela alternativa, cinco).

Esta cita retoma la importancia del nombre como su pilar en la construcción de su proyecto. Nuevamente un nombre en lengua indígena. El sol es convocado como elemento de la naturaleza. El norte de Chile posee un clima muy abierto y el sol golpea con fuerza en esa zona. Asimismo, existe

un dialogo intercultural entre el sol, propio de la cultura quechua o aymara y la *ruka*, la casa del *lof* mapuche. por otro lado, el sello de la escuela es la emocionalidad de los niños. Esto da cuenta que la fundadora detectó en su ambiente, que los niños deben reforzar este aspecto, así como plantear una formación-sanación para sus docentes.

4.2. CATEGORÍA 2: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y SU RELACIÓN EL ENTORNO

La segunda categoría tiene que ver con distintas propuestas pedagógicas relacionadas con el entorno de estas escuelas, tanto en sus medios rurales, así como semi rurales, en la naturaleza. En tal sentido, las citas que hemos seleccionado transitan en diversos ámbitos. Una de ellas nos habla del vínculo en general, que las escuelas realizan con diferentes actividades pedagógicas. Por otro lado, observaremos a otras escuelas que describen actividades puntuales y específicas de un día. Asimismo, constataremos las experiencias de las fundadoras frente al currículum y el vínculo que puede existir con las actividades en el campo.

“La idea era, que las familias entendieran, que su hijo iba a tener un espacio educativo totalmente amable con la primera infancia. Y, lo primero que, digamos, llevamos ese primer año, fue toda el área de la espiritualidad y la espiritualidad, la unimos a todo lo que era el proceso con la naturaleza. Entonces, los chiquillos tenían todas las mañanas de saludarnos al aire libre, a través de algún mantra con la profesora de yoga, prendíamos velitas y saludamos al sol, saludábamos a las cuatro direcciones. Hacíamos celebraciones respecto a los solsticios, a los cambios estacionales. Y, también la siembra del huerto y todos esos momentos, digamos, que tenían conexión con la espiritualidad de la Tierra, nos hacía vibrar mucho” (Escuela alternativa, uno).

Esta primera cita, observamos una propuesta general de esta escuela. Su propuesta pedagógica intenta unir la espiritualidad con distintos aspectos de la naturaleza, como es en este caso, la salida del sol, los puntos cardinales y los cambios de estación. Estos fenómenos son coherentes con los períodos de siembra y cosecha. Y actividades como el yoga. En tal sentido, esta escuela propone como hilo conductor de su pedagogía, la unión de estos tres aspectos: el sol, las estaciones del año; los procesos de siembra y cosecha; y, ejercicios de yoga.

“El día lunes, un día de reconexión, como que neuronalmente, orgánicamente, tenemos que limpiar un poco como las emociones y las cosas que la cabecita trae, las rabias, las penas y el bosque es impresionante como genera esta, como reestructuración, esta calma, que te permite tener una mejor disposición al aprendizaje” (Escuela alternativa, dos).

En la segunda cita, esta escuela busca enfocar el estado de ánimo de los niños durante el fin de semana en sus casas, de manera tal que el primer día de clases se realiza una vuelta a la calma, llamada reconexión. Esta propuesta tiene como fin tranquilizar diversas situaciones que pudieran haberse generado durante la semana, en los hogares. Esta actividad ocurre fundamentalmente en el bosque que dispone la escuela. La conexión con los árboles, con las plantas o con el suelo, es importante para realizar esta reactivación.

“Ahora están cada vez más ecológicos. Se dieron cuenta de que hay una demanda. Pero, entonces, aquí nosotros vamos y examinamos todo lo que nos interesa de la naturaleza. Ósea, por ejemplo, hicimos polinización en el verano, ósea en primavera. Seleccionamos los primeros botoncitos de flores, los aislamos con unos vasos de plástico, brotaron y los aislamos para polinizar nosotros, para que no lo hicieran las abejas y los bichos, está lleno de insectos, impresionante. Entonces, después con un pincelito sacábamos el polen y tratábamos de insertarlo en la cosa femenina y a ver si obtenemos resultados” (Escuela alternativa, tres).

Otra actividad que está vinculada con la tierra muestra como los niños de la escuela, son catalogados más ecológicos. Niños que se interesan por diversos procesos de la naturaleza y que se expresan en actividades concretas, situadas en un contexto real. El estudio de las flores, de las abejas y de la polinización lleva a esta escuela a planificar en una actividad concreta, mezclando el trabajo en la sala, y el trabajo en el campo.

“Ya hemos manejado el currículo, al salir, por ejemplo, a observar la naturaleza, cuando llueve, vamos también implementando contenidos. Ósea, ¿Qué ha pasado con los animales que estaban alrededor? [...] nos pusimos a observar cómo sembraban. Nos pusimos a observar cómo sembraban, cómo hacían los surcos, que herramientas utilizaban. Cuántas personas estaban haciendo ese trabajo. Y, luego mi vecino, que es el conocido, nos dijo “oye, tengo muchos animales por si los niños quieren venir a ver”. Entonces, vimos corderos, había chivos. Entonces, los niños estaban súper contentos, porque veían la diferencia entre uno y otro” (Escuela alternativa, cuatro).

Esta cita nos muestra cómo las profesoras y fundadoras poseen ya un manejo del currículum. De este modo pueden planificar salidas, actividades de observación de la naturaleza modificando la planificación diaria. En este caso, las condiciones meteorológicas, la lluvia que lleva a estas profesoras fundadoras, a cambiar la actividad del día y salir a observar la lluvia. Del mismo modo, la observación de los animales conecta a la escuela con su entorno. La observación del trabajo de la tierra, el proceso de melgar la tierra se combina con actividades en sala. Pero fundamentalmente, les permite observar las diferencias que existen entre animales, observar el proceso de siembra en un campo, actividades claramente pertinentes con las materias del currículum.

“Tenemos organizado el currículo, en RukĀntu es por ciclos, de acuerdo con su edad y nivel. Articulamos de forma transversal los contenidos, por ejemplo: la matemática no va a estar en el aula o en una guía. Desde cuarto a tercero vamos a hacer las compras, sacar cálculo, porcentajes. Así, concluimos con: ¿te das cuenta por qué la mamá te dice que no hay que comerse todo de una? Tratamos de articular la vida misma con el contenido” (Escuela alternativa, cinco).

Articular los contenidos fluyen con la vida misma. Esta escuela se define como eclectista en su concepción del modelo pedagógico. Pese a encontrarse en una parcela con siembras y animales, no se centra exclusivamente en esta área, sino que incluye situaciones de la vida cotidiana de los niños. Aquí la semejanza con la educación de Freinet es muy llamativa.

4.3. CATEGORÍA 3: 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 alguno de estos establecimientos. Cuando nos referimos al entorno o al contexto, vamos a señalar dos cosas; en primer lugar, algunas reflexiones sobre la manera en cómo 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. ¿De qué manera las escuelas intentan vincularse con su entorno?

Ahora bien, la relación con la naturaleza no solamente se refiere a las salidas pedagógicas. Existe también una proposición del punto de vista del ideario de las escuelas. En esta escuela el nombre escogido del establecimiento pone en relieve la revalorización de los pueblos originarios. El respeto a la tierra, al medio ambiente, forman parte del proyecto de la misión y de la visión de esta escuela. Formulando su nombre en la lengua mapudungun, la lengua del pueblo mapuche y traducida al castellano, significa la gente de la tierra, por lo tanto, el vínculo con la tierra tiene una significancia mayor. No sólo la mera salida pedagógica dentro de la clase de ciencias, sino la construcción de una idea, que se va a plasmar, en las actividades cotidianas de las escuelas alternativas.

“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, de hecho, esta es la foto de la parcela que te quería mostrar. Esta es una foto con satélite. Entonces, esta es la parcela, una parcela agrícola. Que tiene más o menos como unos doscientos, trescientos metros para allá y unos doscientos para acá. Es muy grande y tiene distintas plantaciones” (Escuela alternativa, tres).

Nuestra investigación no solo abarcó a las escuelas en contextos rurales o en la naturaleza, conocidas también como escuelas bosque, sino también a aquellas en contextos urbanos y semi urbanos. De allí que las actividades realizadas en las plazas públicas obedecen más a escuelas que se ubican en la ciudad. Ahora bien, dentro de la ciudad existen espacios semi urbanos, 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, donde los chicos tienen la oportunidad de conocer las plantaciones, los animales, con el fin de explorar la tierra y de conocer qué hay bajo tierra.

“La primera actividad que viene después de esto, que es parte de la estructura, es ser parte de tu comunidad. Y esto ¿qué 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. Todo el mundo puede decidir dónde quiere estar, pero sabemos que la acción que estamos haciendo es por el bien del colectivo. Y eso tiene una duración no muy larga, alrededor de 15 minutos” (Escuela alternativa, dos).

¿Cuáles son los ciclos de vida de las plantas y animales? Esta escuela en particular se basa en la pedagogía de Célestin Freinet. Ésta formulaba justamente, la visita a espacios de la sociedad en los que se permitiesen profundizar diversos contenidos del currículum. A saber, para conocer más sobre los seres vivos, Freinet, señalaba que era fundamental visitar una granja o una parcela, con el fin de interactuar, en vivo, con los animales, del mismo modo que con las acciones. Esta escuela mantiene este ideario y lo aplica beneficiándose del contexto en el cual está emplazado. Y dentro de esta comunidad existen diversas tareas que están vinculadas con las infraestructuras de la escuela: limpiar el huerto, regar las plantas, recolectar y preparar frutas, preparar la leña para calentarse en los días fríos. 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 son ancladas en diversas materias del currículum.

“¿Cuál fue el perímetro que limpiamos hoy día? ¿Quién puede sacar el área de dónde estaba la mayor cantidad de basura? Entremedio recuerdo que la última limpieza de playa, como te digo, tenemos esta oportunidad de que a nosotros nos contactan de muchos lados. Entonces, nos habían contactado hace poco una agrupación que protege los pilpilenes, que es un ave playera y que es un ave que anida en la playa en plena arena y muchos de sus huevos se pierden por acción humana o animal” (Escuela alternativa, uno).

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 recolección de basura en la playa tiene que ver con diversas asignaturas, 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. Y, por último, se trata de las relaciones que existen entre las escuelas y sus comunidades como parte del ideario centrado en el contexto donde se localizan las escuelas. El vínculo con una granja plantea nuevamente el anclaje de contenidos.

“Mi vecino, que es conocido, nos dijo: “oye, tengo muchos animales por si los niños quieren venir a ver”. Entonces, vimos corderos, había chivos. Entonces, los niños estaban súper contentos, porque veían la diferencia entre uno y otro. Los tomaron algunos, entonces había muchos, muchos animales. Entonces, había, no sé si eran patos o gallinas. 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 alternativa, cuatro).

Esta escuela desde el punto de vista de su proyecto educativo, así como del tipo de niño que aspiran formar, todo se relaciona con el contacto con la naturaleza y el espacio que comparten con otras comunidades. Las actividades concretas que se desarrollan en el diario vivir tienen por objetivo la cercanía con el entorno, diferenciándose claramente de lo que es la escuela tradicional.

“Observar la vida, ahí está todo. Cuando uno está recordando a sus ancestros, trabajamos la ancestrología, estamos en historia, por ejemplo, tratamos de articular todo con la vida. Por ejemplo, salimos a tomar el sol, entonces estudiamos la vitamina D. Les pregunto a los niños: “¿conoces la vitamina D? Ahí trabajamos las ciencias” (Escuela alternativa, cinco).

El vínculo con el sol vuelve a aparecer. Aquí salir a tomar el sol tiene un carácter terapéutico para la escuela, y además se incluye como contenido de la clase de ciencias. El hilo conductor que representa el sol para esta escuela del norte de Chile puede extenderse hasta la relación con los ancestros; recordemos que el sol en las culturas precolombinas del norte de Chile es una deidad que toma la figura del padre.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el ámbito no formal, las escuelas alternativas proponen una pedagogía que incorpora en sus diferentes actividades, la relación con el entorno, la recuperación de las raíces y costumbres culturales, valorando la naturaleza. La construcción de escuelas alternativas en el bosque, en zonas costeras, rurales y semi rurales, nos entrega mucha información sobre la manera en cómo las escuelas alternativas crean un vínculo entre sus planes de estudio y la naturaleza. Estas actividades se expresan fundamentalmente de dos formas: en primer lugar, el pilar de las escuelas alternativas sobre las hipótesis investigativas conmina a las escuelas formales (agregar formales si corresponde) a realizar salidas en la naturaleza con el fin de explorar, confirmar o refutar una hipótesis. En segundo lugar, los planes de estudios y propuesta pedagógica se organizan en función de la zona en que se encuentran, vale decir, actividades en la playa, en el bosque o en el campo, organizando por ejemplo el calendario escolar según las condiciones climáticas y fases de la cosecha y siembra. En las escuelas visitadas, se adquiere, como señalaba Steiner, un sentimiento natural, un impulso que le llevan a buscar la tierra viviente, a reclutarse en ella.

Las propuestas que destaquen la condición humana y el respeto del planeta son retos desafiantes. Poner el acento en la humanidad supone, sin embargo, de una comprensión compleja, toda vez que el ser humano es una multiplicidad, pero con una gran singularidad a la vez. Las entrevistas realizadas a las fundadoras de escuelas alternativas declaran ofrecer una formación que busca retomar en ciertos aspectos de la condición del ser humano.⁴⁵ 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. Las fundadoras de las escuelas alternativas desprenden tres ideas al respecto:

- a) Proyectos educativos que retoman a la naturaleza como hilo conductor en sus propuestas⁴⁶. 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 currículo oficial.

Así, observamos como este principio logra una correspondencia con la idea evocada por Gabriela Mistral, al relatar su experiencia en la niñez, siempre vinculada con la contemplación de la naturaleza, que le acompañaba hasta la escuela.

En tal sentido, el mero rendimiento académico deshumaniza el acto educativo.⁴⁷ 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 se evidencia es el ejercicio de activación neurológica y emocional (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 diálogo⁴⁸, tanto en momentos determinados de una actividad, como en una asamblea. En este punto, la observación del estudiante en su diario vivir, buscando dilucidar su estado de ánimo y su emocionalidad en la naturaleza, conectando con el entorno, se encuentra con la idea de Célestin Freinet, en cuanto al propósito de la clase-espacio. El niño va activando su experiencia en el mundo, pero siempre mediante la conversación con el docente y al aire libre, de forma tal de no perder la referencia del crecimiento y desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones.

Finalmente, en este artículo, hemos querido realzar el rol de las escuelas alternativas en distintas zonas de Chile: el norte, en medio del desierto; en el centro, el mar y la zona del valle; el sur, en medio de regiones boscosas. Estas experiencias nos muestran que estas escuelas basan sus proyectos, sus propuestas pedagógicas y sus planes de estudios en la vinculación con la naturaleza. Otras características nos muestran que el vínculo no es meramente accesorio, sino que el ideario, el nombre y la incorporación de saberes alternativos confirman que las escuelas alternativas se identifican en la naturaleza como pilar fundante de su existencia en el establecimiento. El pensamiento de tres intelectuales relacionados siempre con la educación y la naturaleza nos ha permitido unir estas ideas formuladas ya hace varias décadas y observar que tales tendencias siguen estando vigentes. Las escuelas alternativas consciente o inconscientemente retoman muchas de estas ideas en sus proyectos y prácticas.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha llevado a cabo, gracias a la adjudicación del Proyecto de Investigación Regular EDU 12-2223 “Educación alternativa: nuevos enfoques aplicables a la formación inicial docente”. Universidad de Playa Ancha, Dirección General de Investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, Y., M. Contreras y D. Arbeláez. “El proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo Atlas. ti”. *Saber, Ciencia y Libertad* Vol. 16 n° 2 (2021).

Amaya, C. “El ecosistema urbano: simbiosis espacial entre lo natural y lo artificial”. *Revista Forestal Latinoamericana* n° 37 (2005).

Arendt, H. *Labor, work, action* (Dordrecht: Springer, 1987).

- Arriagada, K. "El despertar de las emociones. Un trabajo corporal". *Multiárea* n° 6 (2013).
- Betanzos, E., J. Iglesias e I. Lozano. "Las voces docentes de las escuelas Waldorf: un estudio cualitativo". *Revista Internacional de Formação de Professores* n° 7 (2022).
- Biesta, G. y C. Noguera. "¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta". *Pedagogía y Saberes* n° 50 (2019).
- Bravo, P. "Principios del mapuche mongen para la resignificación de la economía en tiempos de crisis del capitalismo neoliberal, desde el sur de Chile". *Iberoamerican Journal of Development Studies* Vol. 10 n° 2 (2021).
- Bruchner, P. y A. Aragón. "Bosquescuela. Un modelo de escuela sostenible en la naturaleza". *Aula* n° 27 (2021).
- Carneros, S. y J. Murillo. "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* n° 3 (2017).
- Castillo, P. "La pedagogía bien tratante dentro del Método Lefebvre Lever (MLL): el caso de la Escuelita Libre y Feliz". *Revista Saberes Educativos* n° 8 (2022).
- Cruz, P. y L. Hernández. "La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia". *Cultura educación y sociedad* Vol. 13 n° 1 (2022).
- De Andrade e Silva, D. "Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf". *Educar em Revista* n° 56 (2015).
- Díaz, M. "Panorama actual de las pedagogías alternativas en España". *Papeles Salmantinos de Educación* n° 23 (2019).
- Diccionario etimológico castellano en línea (Ed.) (n.d.). Rural, definición. Diccionario etimológico castellano en línea (2022).
- Domínguez, N. "Estética cósmica". *Boletín del Centro Naval* n° 851 (2019).
- Estrada, R., C. Giraldo y M. Arzuaga. "Aproximación al análisis de datos cualitativos en Teoría Fundamentada desde la perspectiva clásica". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* Vol. 20 n° 10 (2020).
- Gamero, M. "Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. 4 n° 1 (2008).
- Gerring, J. "¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve?". En: R. Castiglioni y C. Fuentes (Eds.), *Política comparada sobre América Latina: teorías, tópicos y método* (Santiago: Ed. UDP, 2014).
- Godoy, L. *Magisterio y niño* (Santiago: Ed. Andrés Bello, 1979).
- Hernández, R. "La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada". *Cuestiones Pedagógicas* n° 23 (2014).
- Lladós, L. "El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad?". *Aula Infantil* n° 96 (2018).
- Ortega, P. y E. Romero. "El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo". *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria* Vol. 33 n° 1 (2021).
- Peña, J. y M. Sembler. "Movilizaciones estudiantiles y liderazgo directivo: un estudio exploratorio en tres liceos de la región metropolitana". *Calidad en la Educación* n° 51 (2019).
- Peyronie, H. *Célestin Freinet: Pédagogie et émancipation* (Paris: Hachette Éducation, 1999).

- Peyronie, H. *Le mouvement Freinet: du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif: regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique* (Caen: Presses universitaires de Caen, 2016).
- Pinto, J., J. Rodríguez y C. Donoso. "Lógica cósmica educativa en la pedagogía". *Revista Scientific* Vol. 4 n°13 (2019).
- Plum, M. "¿Un currículum acerca del juego libre? un análisis multisituado de la historia de un currículum nacional en la educación infantil danesa". *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria* n° 40 (2021).
- Poyet, F. y C. Jury. "Le blog de classe dans les écoles primaires françaises". *Éducation et Formation* n° 309 (2018).
- Rapanta, C., M. García, A. Remesal y C. Gonçalves. "El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria". *Comunicar* n° 66 (2021).
- Ríos, K. "La entrevista semi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología". *Caleidoscopio: Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades* n° 41 (2019).
- Rubio, M. "Formación pedagógica y práctica del profesorado". *Educación XXI* n° 2 (2012).
- Stake, R. *The art of case study research* (Thousand Oaks: Sage Publications, 1995).
- Steiner, R. *Education for adolescents: Eight lectures given to the teachers of the Stuttgart Waldorf School, June 12-19, 1921* (New York: Anthroposophic Press, 1996).
- Ueberschlag, J. "De Decroly à Freinet... Apprendre à lire, un pas vers la citoyenneté". *Les sciences de l'éducation-pour l'ère nouvelle* Vol. 53 n° 3 (2020).
- Viaud, M. "Des écoles différentes? Perspectives internationales". En: F. Darbellay, Z. Moody y M. Louviot (Eds.), *L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat* (Neuchâtel: Editions Alphil - Presses Universitaires Suisses, 2021).
- Vieites, T. "Educación en la naturaleza. Una forma de aprendizaje significativo". *Creativity and Educational Innovation Review* n° 5 (2021).
- Vinasco, D., J. Arias, J. Moncada, E. Rendón y J. Palacio. "Ecosistemas comunicativos tecnomedios en educación. Un camino por explorar en el ámbito escolar". *Tecné, Episteme y Didaxis: Revista de la Facultad de Ciencias y Tecnología* n° 42 (2017).
- Yin, R. "Discovering the future of the case study. Method in evaluation research". *Evaluation Practice* Vol. 15 n° 3 (1994).

¹ S. Careros y J. Murillo, "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* n° 3 (2017), p. 140.

² Careros y Murillo (2017), p. 134.

³ P. Bruchner y A. Aragón, "Bosquescuela. Un modelo de escuela sostenible en la naturaleza", *Aula* n° 27 (2021), p. 214.

⁴ Diccionario etimológico castellano en línea (2022).

⁵ M. Viaud, "Des écoles différentes? Perspectives internationales", en: F. Darbellay, Z. Moody y M. Louviot (Eds.), *L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat* (Neuchâtel: Editions Alphil - Presses Universitaires Suisses, 2021), p. 37.

⁶ Careros y Murillo (2017), pp. 132-133.

⁷ Careros y Murillo (2017), p. 142.

⁸ P. Castillo, "La pedagogía bien tratante dentro del Método Lefebvre Lever (MLL): el caso de la Escuelita Libre y Feliz", *Revista Saberes Educativos* n° 8 (2022), p. 92.

-
- ⁹ M. Díaz, "Panorama actual de las pedagogías alternativas en España", *Papeles Salmantinos de Educación* n° 23 (2019), p. 253.
- ¹⁰ Carneros y Murillo (2017), p. 134.
- ¹¹ M. Rubio, "Formación pedagógica y práctica del profesorado", *Educación XXI* n° 2 (2012), p. 324.
- ¹² Castillo (2022), p. 95.
- ¹³ Viaud (2021), p. 198.
- ¹⁴ D. Vinasco, et al., "Ecosistemas comunicativos tecnomediados en educación. Un camino por explorar en el ámbito escolar", *Tecné, Episteme y Didaxis: Revista de la Facultad de Ciencias y Tecnología* n° 42 (2017), p. 146.
- ¹⁵ L. Godoy, *Magisterio y niño* (Santiago: Ed. Andrés Bello, 1979), p. 58.
- ¹⁶ L. Lladós, "El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad?", *Aula Infantil* n° 96 (2018), p. 28.
- ¹⁷ Godoy (1979), p. 59.
- ¹⁸ H. Arendt, *Labor, work, action* (Dordrecht: Springer, 1987), p. 85.
- ¹⁹ Godoy (1979), p. 60.
- ²⁰ P. Cruz y L. Hernández, "La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia", *Cultura educación y sociedad* Vol. 13 n° 1 (2022), p. 262.
- ²¹ Godoy (1979), p. 61.
- ²² P. Bravo, "Principios del mapuche mongen para la resignificación de la economía en tiempos de crisis del capitalismo neoliberal, desde el sur de Chile", *Iberoamerican Journal of Development Studies* Vol. 10 n° 2 (2021), p. 95.
- ²³ C. Amaya, "El ecosistema urbano: simbiosis espacial entre lo natural y lo artificial", *Revista Forestal Latinoamericana* n° 37 (2005), p. 11.
- ²⁴ Godoy (1979), p. 62.
- ²⁵ R. Steiner, *Education for adolescents: Eight lectures given to the teachers of the Stuttgart Waldorf School, June 12-19, 1921* (New York: Anthroposophic Press, 1996), p. 89.
- ²⁶ Steiner (1996), p. 62.
- ²⁷ Steiner (1996), p. 63; N. Domínguez, "Estética cósmica", *Boletín del Centro Naval* n° 851 (2019), p. 228.
- ²⁸ J. Pinto, J. Rodríguez y C. Donoso, "Lógica cósmica educativa en la pedagogía", *Revista Scientific* Vol. 4 n°13 (2019), p. 321.
- ²⁹ D. De Andrade e Silva, "Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf", *Educar em Revista* n° 56 (2015), p. 111.
- ³⁰ Steiner (1996), p. 63.
- ³¹ M. Plum, "¿Un currículum acerca del juego libre? un análisis multisituado de la historia de un currículum nacional en la educación infantil danesa", *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria* n° 40 (2021), p. 127.
- ³² K. Arriagada, "El despertar de las emociones. Un trabajo corporal", *Multiárea* n° 6 (2013), p. 331.
- ³³ H. Peyronie, *Le mouvement Freinet: du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif: regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique* (Caen: Presses universitaires de Caen, 2016), p. 132.
- ³⁴ M. Gamero, "Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. 4 n° 1 (2008), p. 99.
- ³⁵ H. Peyronie, *Célestin Freinet: Pédagogie et émancipation* (Paris: Hachette Éducation, 1999), p. 43.
- ³⁶ G. Biesta y C. Noguera, "¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta", *Pedagogía y Saberes* n° 50 (2019), p. 68.
- ³⁷ J. Ueberschlag, "De Decroly à Freinet... Apprendre à lire, un pas vers la citoyenneté". *Les sciences de l'éducation-pour l'ère nouvelle* Vol. 53 n° 3 (2020), p. 15.
- ³⁸ F. Poyet y C. Jury, "Le blog de classe dans les écoles primaires françaises", *Éducation et Formation* n° 309 (2018), p. 58.
- ³⁹ J. Gerring, "¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve?", en: R. Castiglioni y C. Fuentes (Eds.), *Política comparada sobre América Latina: teorías, tópicos y método* (Santiago: Ed. UDP, 2014), p. 84; J. Peña y M. Sembler, "Movilizaciones estudiantiles y liderazgo directivo: un estudio exploratorio en tres liceos de la región metropolitana", *Calidad en la Educación* n° 51 (2019), p. 324.
- ⁴⁰ R. Stake, *The art of case study research* (Thousand Oaks: Sage Publications, 1995), p. 95; R. Yin, "Discovering the future of the case study. Method in evaluation research", *Evaluation Practice* Vol. 15 n° 3 (1994), p. 15; Peña y Sembler (2019), p. 324.
- ⁴¹ Y. Alvarado, M. Contreras y D. Arbeláez, "El proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo Atlas. ti", *Saber, Ciencia y Libertad* Vol. 16 n° 2 (2021), p. 178.

⁴² R. Hernández, “La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada”, *Cuestiones Pedagógicas* n° 23 (2014), p. 189.

⁴³ K. Ríos, “La entrevista semi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología”, *Caleidoscopio: Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades* n° 41 (2019), p. 152.

⁴⁴ R. Estrada, C. Giraldo y M. Arzuaga, “Aproximación al análisis de datos cualitativos en Teoría Fundamentada desde la perspectiva clásica”, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* Vol. 20 n° 10 (2020), p. 2.

⁴⁵ E. Betanzos, J. Iglesias e I. Lozano, “Las voces docentes de las escuelas Waldorf: un estudio cualitativo”, *Revista Internacional de Formação de Professores* n° 7 (2022), p. 123.

⁴⁶ T. Vieites, “Educación en la naturaleza. Una forma de aprendizaje significativo”, *Creativity and Educational Innovation Review* n° 5 (2021), p. 171.

⁴⁷ P. Ortega y E. Romero, “El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo”, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria* Vol. 33 n° 1 (2021), p. 95.

⁴⁸ C. Rapanta, et al., “El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria”, *Comunicar* n° 66 (2021), p. 14.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor o los autores son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La copia y reproducción parcial o total de este artículo se encuentra autorizada, siempre que no sea para fines comerciales y se reconozca y mencione al autor o autores y a *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículos publicados en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 3.0 CL.

