El currículum de educación ambiental: reflexiones a partir de las experiencias en la naturaleza de las escuelas alternativas en Chile.

The environmental education curriculum: reflections from the experiences of alternative schools in nature in Chile.

**Ignacio Reyes Cayul 1**

RESUMEN

Esta contribución presenta una reflexión sobre el currículum de educación ambiental, a la luz de la mirada de fundadoras de escuelas alternativas en Chile. Mediante entrevistas semi estructuradas a fundadoras de cinco escuelas alternativas del norte, centro y sur de Chile; hemos establecido tres categorías de análisis 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, Educación ambiental.

ABSTRACT

Key words: Alternative education, Non Formal education, Educational strategies, Open plan schools, Educational projects, Environmental education.

**Introducción**

El siguiente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el currículum de educación ambiental, a la luz de la mirada de fundadoras de escuelas alternativas en Chile. Mediante entrevistas semi estructuradas a fundadoras de cinco escuelas alternativas del norte, centro y sur de Chile; hemos establecido tres categorías de análisis que tienen pertinencia con la educación con y en la naturaleza.

La educación ambiental en Chile tiene una historia que data desde inicios de la década de los noventa. Se trata de un objetivo transversal que es abordado en todas las asignaturas del plan de estudios nacional, buscando ante todo la transdisciplinariedad de saberes. Su enfoque aborda distintos escenarios de daño medioambiental, buscando, de este modo la toma de conciencia por parte de los estudiantes, que busquen alternativas sustentables en la sociedad de este siglo.

En tal sentido, la investigación nos mostró las 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 (Carneros & Murillo, 2017) y a partir de este pilar, el lugar que ocupa el niño y cuales son las propuestas pedagógicas refrendadas en las actividades del diario vivir.

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 abierto (Carneros & Murillo, 2017), 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.

**Revisión de la literatura**

**El currículum de educación ambiental en Chile.**

La Educación ambiental en Chile tiene origen desde fines de la primera mitad de la década de los 90 (Nay & Cordero, 2019). En 1994 mediante la ley 19.300 de bases generales del medio ambiente se incorpora la educación ambiental. Esta ley señala que la educación ambiental es un proceso permanente que se extiende durante toda la escolaridad (Pérez-Abusleme, 2020).

La influencia de hitos a nivel internacional, tanto regional como mundial, se presentó como una importante influencia en el diseño de leyes y políticas públicas en materia de sostenibilidad, y por ende, de la educación ambiental.

La Cumbre de Río de 1992 es otro hito importante, toda vez que este encuentro plantea la agenda 21. La cual fomenta la educación ambiental, entregando valores, principios, actitudes y comportamientos (Meirea, 2015), centrados en el cuidado del planeta y la creación de una nueva forma de crecer de manera sustentable sin que esto provoque un daño comprometedor para las aguas, los desiertos, las montañas, los glaciares, los bosques y todo territorio con una gran biodiversidad.

Con poco más de diez años después de Río 92, las Naciones Unidas decretó entre 2005 y 2014 la década de la educación para el desarrollo sostenible (Rendón et al., 2018), iniciando un llamado general para que los actores de la educación integren en sus planes de estudio la sostenibilidad, en tanto objetivo de aprendizaje.

Volviendo a la realidad nacional, en 2009 aparece la política nacional de Educación para la sostenibilidad. Esta política trazó lineamientos más acabados, que permitieron formar una ciudadanía atenta al desarrollo sostenible de Chile (Canaza-Choque, 2019), y dio una conciencia nueva sobre la crisis ecológica que significa, al plantear que el mero crecimiento económico puede generar progreso, sin embargo, si éste no mide las consecuencias medioambientales, el daño al ecosistema puede crear importantes problemas o desastres.

El currículum de educación ambiental propone tres ejes, conocimientos, actitudes y práctica. Ahora bien, el objetivo sustancial de la política de Educación para la sostenibilidad en Chile podríamos definirlo como la toma de conciencia de la ciudadanía (Salinas, 2016), que pueda generar un compromiso para cambiar el modo de vida consumista y derrochador, asumiendo, por lo tanto, una responsabilidad local y global, que adopte, del mismo modo, una conciencia crítica del daño medioambiental acaecido por el modo de vida, en la llamada modernización capitalista a la chilena (Peña, 2017).

El fin de este objetivo es generar un cambio de paradigma que opere a nivel educativo pero también a nivel político económico y social; donde ya desaparece la asociación de la ecología con acciones más bien a escala del individuo (por ejemplo, no botar basura en el piso); por el contrario, la propuesta es a una escala sistémica (lo que se refiere a contextos territoriales, regionales, y nacional) que abarque problemáticas medioambientales, tales como las zonas de sacrificio, desaparición de glaciares por causa de proyectos mineros, depredación del bosque nativo; y por supuesto, el cambio climático.

Desde el punto de vista de organización del currículum, la educación ambiental se plantea como un objetivo transversal (Torres, Mesina, Salamanca & Sepúlveda, 2015), por lo tanto su presencia está en todas las disciplinas del currículum nacional. Ahora bien una de las constataciones de la transversalidad de este objetivo, es la manera como los docentes integran la educación ambiental en sus respectivas asignaturas (Torres Rivera, Benavides Peña, Latoja Vollouta & Novoa Contreras, 2017; Cabezas, 1997). Este último aspecto puede interpretarse como una falencia, no obstante, la libertad que puede disponer el docente para dar respuesta a este objetivo; sumado, a los múltiples escenarios del daño ambiental, y a la disciplina en cuestión del profesor, permite un enfoque heterogéneo de la educación ambiental.

**Tabla 1: Fines y praxis de la Educación ambiental**



 (Pérez-Abusleme, 2020)

La constatación de la falta de uniformidad en el currículum de educación ambiental tiene asidero en los fines que ella propone. En el siguiente cuadro podemos observar la característica de permanente construcción que la educación ambiental posee. La articulación con otras dimensiones de la educación, tales como el autocuidado, los derechos humanos, la educación para la paz, le dan este carácter flexible y articulador (Pérez-Abusleme, 2020), que, sumado a la heterogeneidad de los docentes, más la propia disciplina en las cuales este objetivo transversal se presenta, genera un campo del quehacer pedagógico en permanente construcción.

**Tabla 2: Actividades interdisciplinarias de educación ambiental.**



(Torres & al, 2017).

En este cuadro hemos podido observar cómo el objetivo transversal de la educación ambiental es puesto en práctica en tres asignaturas. El trabajo con la prensa nacional se marca dentro una actividad de comprensión lectora, en la asignatura de lenguaje y comunicación, en conexión con la asignatura de ciencias. Del mismo modo, en matemáticas, dentro del estudio de las fracciones y la creación de gráficos, se trató una temática atingente, como es la invasión de especies ajenas al ecosistema nacional. Por último, como eje interdisciplinario de ciencias, lenguaje y matemáticas se combinó la comprensión lectora de la actividad con la prensa nacional, con la elaboración de un afiche, que, a su vez, integró, de forma lúdica (Rodríguez, Palomo, Padilla, Corrales & Joode, 2022), los datos trabajados en matemáticas.

**2.3. Panorama de las escuelas alternativas**

Estas escuelas forman parte de una categoría mayor que podemos llamar educación alternativa (Eberhart, & Kapelari, 2010). Si hablamos de escuelas alternativas, vamos a hablar de un movimiento que no es homogéneo, y que plantea 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 y fundadoras. Los idearios de estos establecimientos forjan una unión entre el ser humano y su entorno (Arendt, 1957, 2022). De este modo, Carneros, y Murillo, (2017) proponen una categorización así: i). educación alternativa, ii) educación nueva, iii) pedagogía alternativa, iv) educación libre, v) educación democrática, vi) educación activa, vii) 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 basado 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.

**Tabla 3: Clasificación temática de las escuelas alternativas**

(Carneros & Murillo, 2017)

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, (Díaz-Bajo, 2019). Por último, el modelo abierto, incorpora distintas pedagogías. Estas 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 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 casas (Castillo-Armijo, 2022), pero también puede ser en parcelas, en el campo o en lugares costeros (Castillo-Armijo, 2022), se trabajan los contenidos del Ministerio de Educación, se rinden 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 historia (Vinasco Zapata, Arias Castellanos, Moncada Tarazona, Rendón Arroyave & Palacio Bernal, 2017), siempre a partir de actividades manuales, fundamentalmente, estas 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, estableciendo un vínculo inalienable entre la escuela y la naturaleza (Lladós, 2018).

Dentro del eclecticismo de los proyectos de las escuelas alternativas, figuran muchos pedagogos de distintos lugares que inspiran a sus fundadoras en la formulación de los proyectos educativos. Por ejemplo, el vínculo niños-naturaleza representa un eje fundamental. El desarraigo del niño de la tierra (Bravo, 2021) aparece como el principal mal de la educación occidental. Esta sentencia fue una de los principales planteamientos señalados por Gabriela Mistral. El nacimiento de la escuela es el campo, la ruralidad, el vientre de la escuela es la naturaleza. La ciudad representa lo contrario, representa lo gris, representa una cultura artificial (Amaya, 2005). La conexión entre el niño y la naturaleza transita también en un plano material, pero de igual modo, metafísico. Las imágenes vivas y elocuentes que se le muestran al niño permiten que el alma del niño conecte con los seres la naturaleza (Plum, 2021), suscitando también despertar la comprensión (Arriagada, 2013)***.***

El paso de una pedagogía estrictamente planificada a una *pedagogía a tientas* (Peyronie, 2001), implica, para las educadoras de las escuelas alternativas, plasmar la experiencia sensorial, en el contexto en donde el niño crece, urbanos, semi urbanos, rurales, tanto en ciudades como en pueblos (Mariano, 2008). Así, desde la perspectiva de Freinet, para aprender, 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 popularizó, las llamadas clases paseo (Peyronie, 2016), mediante el caminar diario, donde el niño va a activando su experiencia en el mundo (Biesta, & Noguera, 2019), va conociendo la cultura cotidiana, va experimentando por sí la naturaleza y la cultura del pueblo, en diferentes localidades en las cuales se desarrolla el ser humano.

**Método**

Esta investigación es de carácter cualitativa, de tipo exploratoria. 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” (Gerring, 2014; Peña & Sembler, 2019); Asimismo, buscamos comprender los proyectos de las escuelas alternativas y su vínculo con y en la naturaleza, sin buscar representatividad, centrándonos la particularidad de cada caso. ([Stake, 1995](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652019000200315&script=sci_arttext&tlng=n" \l "B66); Yin, 2004; Peña & Sembler, 2019).

Las categorías de análisis, las hemos configurado, luego de haber transcrito las entrevistas semi estructuradas, y tras una lectura acuciosa, hemos establecido códigos temáticos (Alvarado, Cuentas, Arbeláez, 2021). 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 el entorno

Categoría 3: Actividades en terreno, salidas a la naturaleza

Hemos seleccionado cinco Escuelas alternativas, ubicadas en tres regiones de Chile, Segunda, la Región de Valparaíso, la Novena Región; que nos entregan tres contextos distintos. Del mismo modo, no permitirá comprender de mejor manera, las diferentes manifestaciones del currículum, mediante entrevistas semi dirigidas a fundadoras de Escuelas alternativas, 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. Currículum de las escuelas, las jornadas tipo de lasescuelas y finalmente la evaluación.

Hemos aplicado entrevistas semiestructuradas a las fundadoras de cinco escuelas libres del país. La elección de este instrumento es reflejar de mejor manera posible, con mayor fidelidad, 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 (Martínez, 2019). 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, establecer el vínculo con la naturaleza.

Hemos instituido seis categorías mayores de análisis, las cuales nos servirán para ampliar nuestro análisis 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. 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 escuelas las hemos identificado de la siguiente manera: Escuela, uno; Escuela, dos; Escuela, tres; Escuela, cuatro. Escuela, cinco.

**Resultados**

**Categoría 1: Ideario de las escuelas alternativas, vínculos con la naturaleza**

La primera categoría tratará sobre el ideario de las escuelas alternativas, expresado como en las. Proyecto de estos establecimientos. En las entrevistas, ha aparecido un vínculo muy importante en 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 aparece un vínculo muy fuerte con el nombre de la escuela. En muchos casos estos están relacionados con la cultura mapuche. Por último, el tercer elemento que influye. El ideario presentado durante las entrevistas comprendió las historias 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. Entonces, comienza esta propuesta de sacar a los niños de las salas, para trabajar educación ambiental al aire libre”. (Escuela, uno).*

La primera cita 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 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.

*“...(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, dos).*

En esta segunda cita, 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 jugarse 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. 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, tres).*

En 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 fomenta su expresión. El vínculo entre la palabra y la expresión libre de los niños se da también con el medio ambiente. 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 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, 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 la felicidad 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, 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 esta zona. Asimismo, existe un diálogo 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.

**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. En sus medios rurales, 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, observaremos las experiencias de fundadoras frente al currículum y el vínculo que puede existir con 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, 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 están vinculados 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, dos).*

En esta 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 la semana de clases se realiza una vuelta a la calma, llamada reconexión. Esta propuesta tiene como fin calmar diversas situaciones que puede que pudieran haberse dado durante la semana en las casas. 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.

*“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, tres).*

Otra actividad que está vinculada con la tierra muestra cómo los niños de la escuela que acabamos de leer la cita. Son catalogados como más ecológicos. Niños que se interesan por diversos procesos de la naturaleza y que se expresan en actividades concretas, situadas en un contexto. El estudio de las flores, de las abejas y de la polinización lleva a esta escuela a planificar en una actividad concreta, la cual se mezcla el trabajo en la sala, como también 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, cómo hacían los surcos, que herramientas utilizaban.” (Escuela, 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. 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, las cuales estas actividades están claras con las materias del currículum.

*“tenemos organizado el currículo en 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 calcular, 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, cinco)*

Articular los contenidos con la vida misma. Esta escuela se define como eclecticista 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.

**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. 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.

*“porque vivimos acá en la Comunidad Ecológica, entonces, hay muchos lugares a los que podemos ir y ver qué pasa bajo tierra. Vamos a una parcela, 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, tres).*

Nuestra investigación abarcó tanto a las escuelas en contextos rurales o en la naturaleza, conocidas también como escuelas bosque, sino también en contextos urbanos y semiurbanos. 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 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, donde los chicos tienen la oportunidad de conocer las plantaciones, los animales, con el fin de explorar la tierra y de conocer que hay bajo tierra.

*“La primera actividad que viene es ser parte de tu comunidad: 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. La acción que estamos haciendo es por el bien del colectivo. Y, eso tiene una duración no muy larga, alrededor de 15 minutos”. (Escuela, dos).*

En esta escuela 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 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 en diversas materias del currículum.

*“¿Cuál fue el perímetro que limpiamos hoy día? ¿Quién puede sacar el área de donde estaba la mayor cantidad de basura? Entonces, nos habían contactado hace poco una agrupación que protege los pilpilen, 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, 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 recoger la basura en la playa tiene que ver con las 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 de 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 encuentran las escuelas. El vínculo con una granja plantea nuevamente el anclaje de contenidos. Está contextualizado con una actividad particular vale la piel del animal. Dentro de la clase de ciencias y el estudio del cuerpo. Esta actividad. Del mismo modo que el contacto y los vínculos existen en la comunidad escolar.

*“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, como el primer y segundo básico teníamos que ver corporalidad. Entonces, como siempre, oye observemos la piel. ¿Cómo es la piel? ¿Cómo será sí yo tengo esa piel? Y, empezamos ahí a cuestionarnos, a observar. Y los miraba ahí felices”. (Escuela, cuatro)*

Esta escuela, ya sea desde el punto de vista de su proyecto, 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; y con el espacio que comparten con otras comunidades. Este aspecto. Esto es muy relevante para las escuelas, se aprecian como otra forma de diferenciarse con la escuela tradicional.

*“trabajamos la ancestrología, estamos en historia, por ejemplo, tratamos de articular todo con la vida. Por ejemplo, salimos a tomar el sol, hago la pregunta a los niños: ¿conocen la vitamina D? ahí trabajamos las ciencias”. (Escuela, 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 incluyen contenidos de la clase de ciencia. 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.

**Discusión y conclusiones**

Desde el ámbito no formal, las escuelas alternativas proponen una pedagogía que incorpora en sus diferentes actividades, la relación con la naturaleza, la recuperación de las raíces y costumbres culturales, valorando 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 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: así, actividades en la playa, en el bosque o en el campo; como organizando el calendario escolar según las condiciones climáticas y fases de la cosecha y siembra.

El currículum de educación ambiental tiene un carácter transversal. Su objetivo central es generar la toma de conciencia de una ciudadanía comprometida con el daño medioambiental de esta era. Las estrategias adoptadas en el sistema formal se ven influenciada por dos factores: la disciplina que integra este currículum; el enfoque que escoge el propio docente. En tal sentido, estos factores son observados como falencias, sin embargo, las escuelas alternativas nos muestran que cada establecimiento y sus fundadoras adoptan un enfoque singular que genera un vínculo entre la naturaleza y los niños.

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; Steiner, 1991). 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

Las fundadoras de las escuelas alternativas desprenden tres ideas al respecto: i) 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. ii). La elección del emplazamiento tiene una argumentación que busca la sanación de heridas, ansiedades o estrés. iii) 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.

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, Garcia Mila, Remesal & Gonçalvez, 2021). La interdisciplinariedad que aboga la educación ambiental forma parte central de estas escuelas.

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 entregan elementos que llevan a la práctica de forma acabada los propios objetivos perseguidos por educación ambiental, a saber, la conciencia del ser humano en el medio ambiente, el daño del ecosistema y la transdisciplinariedad de los saberes.

Agradecimientos

Este trabajo cuenta con el apoyo de la Universidad de Playa Ancha y del Ministerio de Educación a través del Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales UPA 1799.

Referencias

Alvarado, Y. N. R., Cuentas, M. M. C., & Arbeláez, D. C. (2021). El 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>.

Amaya, C. (2005). El ecosistema urbano: simbiosis espacial entre lo natural y lo artificial. *Revista forestal latinoamericana*, *37*, 1-16.

Arendt, H. (2022). *Labor, trabajo y acción*. Flash.

Arriagada, K. (2013). El despertar de las emociones. Un trabajo corporal. *Multiárea*, *6*, 311-352.

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, p. 1-23.

Biesta, G., & Noguera-Ramírez, C. E. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y saberes*, (50), 63-74.

Bravo, P. V. (2021). Principios del mapuche mongen para la resignificación de la economía en tiempos de crisis del capitalismo neoliberal, desde el sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo= Iberoamerican Journal of Development Studies*, *10*(2), 84-107.

Canaza-Choque, F. A. (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales*, (165), 155-172.

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 Lefebre Lever (MLL): el caso de la Escuelita Libre y Feliz. *Revista Saberes Educativos*, (8), 89-105.

Díaz-Bajo, M. P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 247-281.

Eberhart, F., & Kapelari, B. (2010). Guía de Escuelas Alternativas Libres. *Recuperado de http://www. fundacionnec.org/images/fundacion/escola laserra/Guia\_escuelas\_alternativas\_libres\_resumen\_F\_Eberhart\_B\_Kapelari. pdf*.

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.

Gerring, J. (2014). ¿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 de Chile: Editorial UDP.

Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestionesmartínez Pedagógicas, 23, 187-210*.<https://doi.org/10.12795/CP>

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>

Lladós, L. (2018). El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad? *Aula de infantil*, *96*, 27-32.

Mariano, M. G. (2008). Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, *4*(1), 89-103.

Martínez, K. M. R. (2019). 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*, (41), 65-91.

Meirea Cartea, P. Á. (2015). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible: el rol socialmente controvertido de la educación ambiental. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*.

Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. Editorial Andrés Bello.

Nay-Valero, M., & Cordero-Briceño, M. E. F. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, *17*(02), 187-201.

Ortega Ruíz, P., & Romero Sánchez, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo*, 89-110.

Peña, C. (2017). ¿ Cuánta desigualdad necesita la democracia?. *Estudios Públicos*, (147).

Peña, Javiera, & Sembler, Matías. (2019). Movilizaciones estudiantiles y liderazgo directivo: un estudio exploratorio en tres liceos de la región metropolitana. *Calidad en la educación*, (51), 315-349. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.488>

Pérez-Abusleme, G. (2020). Educación ambiental: una mirada. *Revista Saberes Educativos*, (4), 63-76.

Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*. Siglo XXI.

Peyronie, H. (2016). *Le mouvement Freinet: du fondateur charismatique à l’intellectuel collectif: regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*. Presses universitaires de Caen.

Plum, M. (2021). ¿Un currículum acerca del juego libre? un análisis multisituado de la historia de un currículum nacional en la educación infantil danesa. *Hist. educ*., 40, 121-138

Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. [El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria]. Comunicar, 66, 21-31.<https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>

Rendón López, L. M., Escobar Londoño, J. V., Arango Ruiz, Á. D. J., Molina Benítez, J. A., Villamil Parodi, T., & Valencia Montaña, D. F. (2018). Educación para el desarrollo sostenible: acercamientos desde una perspectiva colombiana. *Producción+ Limpia*, *13*(2), 133-149.

Rodríguez Pinto, J. G., & Donoso Balboa, C. A. (2019). Lógica Cósmica Educativa en la Pedagogía. *Revista Scientific*, *4*(13), 307–321.<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.16.307-321>

Rodríguez, R., Palomo, L., Padilla, M., Corrales, A., & de Joode, B. (2022). Aprendizaje a través de estrategias lúdicas: una herramienta para la Educación Ambiental. *Revista de Ciencias Ambientales*, *56*(1), 209-228.

Roldán, M. J. R. (2012). Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado. *Educación XX1*, *15*(2), 323.

Salinas-Cabrera, D. (2016). Educación ambiental para el desarrollo y consumo sustentable en Chile. Una revisión bibliográfica. Revista Electrónica Educare, 20(2), 41-55.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Steiner, R. (1991). La educación del niño. Metodología de la enseñanza. *Ed. R. Steiner. Madrid*.

Torres Rivera, L. B., Benavides Peña, J. E., Latoja Vollouta, C. J., & Novoa Contreras, E. R. (2017). Presencia de una Educación Ambiental basada en conocimiento, actitudes y prácticas en la enseñanza de las ciencias naturales en establecimientos municipales de la ciudad de Los Ángeles, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *43*(3), 311-323.

Torres, L., Mesina, N., Salamanca, B., & Sepúlveda, C. (2015). Efectos de la enseñanza interdisciplinaria en la educación ambiental sobre los conocimientos, valores y actitudes ambientales de estudiantes de segundo ciclo básico (Los Ángeles, Región del Biobío, Chile). *Revista Complutense de Educación*, *27*(3), 1139-1155.<https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47551>

Vinasco-Zapata, D. C., Arias-Castellanos, J. E., Moncada-Tarazona, J. A., Rendón-Arroyave, E., & Palacio-Bernal, J. C. (2017). Ecosistemas comunicativos tecnomediados 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>

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and method*. Thousand Oaks: Sage Publications.