

Revisión crítica de la historia y desarrollo de la educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad

Andrea Barrientos Soto
Universidad de Granada (España)

Revisión crítica de la historia y desarrollo de la educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad

A Critical Review of the History and Development of Alternative Education and Second Chance Schools

Andrea Barrientos Soto

Universidad de Granada (España)

abarrientos@ugr.es

Fecha de recepción: 3 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2021

Resumen

La Educación Alternativa es poco comprendida, en parte debido a sus muchas definiciones y manifestaciones, aunque se asocia a propuestas pedagógicas como Montessori, Waldorf, entre otras. Las escuelas de segunda oportunidad, un componente de la Educación Alternativa, se han convertido en una herramienta de inclusión diseñada para jóvenes con necesidades educativas que no se abordan normalmente en un entorno escolar homogéneo. Este artículo presenta una revisión crítica sobre su historia y estrategias comunes del modelo, su tipología y los esquemas organizativos utilizados con relación a la educación regular. Además, se hace una lectura sobre su impacto en la retención, desempeño y graduación de los educandos basándose en los informes de proyectos y la experiencia en Europa, América Latina y Norte América.

Palabras clave: Educación Alternativa; Abandono escolar; Desarrollo humano; Historia de la educación; Juventud desfavorecida

Abstract

Alternative Education is poorly understood, in part due to its many definitions and manifestations, although it is associated with pedagogical applications such as Montessori, Waldorf, among others. Second-chance schools, a component of Alternative Education, have become an inclusion tool designed for young people with educational needs that are not normally addressed in a homogeneous school environment. This article presents a critical review of its history and common strategies of the model, its typology and the organizational schemes used in relation

to regular education. In addition, its impact on the retention, performance and graduation of students is analyzed based on the reports of projects and experiences in Europe, Latin America, and North America.

Keywords: Alternative Education; Disadvantaged youth; Early School Leaving; History of Education; Human development

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una revisión crítica de su historia y estrategias comunes del modelo de la Educación Alternativa, su tipología y los esquemas organizativos utilizados con relación a la educación regular. Indagamos en sus inicios con el fin de entender los esquemas que la rigen además de profundizar en el modelo de nivel educativo superior, de las escuelas de segunda oportunidad (ESO), y conocer, a pesar de los retos, las contribuciones de este modelo a una educación de calidad para jóvenes en desventaja dentro de un marco de justicia social. Se hace una lectura sobre su impacto en la retención, desempeño y graduación de los educandos basándose la documentación de experiencias en Europa, América Latina y Norte América, en particular en los Estados Unidos y Puerto Rico. Estas regiones fueron seleccionadas por su ávida documentación y por la realización de iniciativas de EA aún activas.

1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

La evolución de la Educación Alternativa (EA) responde a la continua búsqueda de una mejor opción educativa frente al modelo pedagógico homogéneo, caracterizado por su rigidez, autoritarismo y uniformidad (Carbonell, 2016). Para muchos, la escuela regular actual se queda corta en proveer las destrezas de pensamiento, experiencias y habilidades para la vida que los educandos necesitan en el siglo XXI. Para un gran número de aprendices y sus familias, el diseño del sistema educativo actual tiende a limitarse a una «educación con una mera preparación para el mundo laboral» (García, 2016, p. 20).

Ese reclamo de insatisfacción es el eje del cual surge la Educación Alternativa (EA) en las últimas décadas. Un punto de partida para pensar la EA como concepto son los adjetivos con los que usualmente se hace referencia a ella:

[...] radicales, alternativas, abiertas, sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, antiautoritarias, libertarias, al margen del sistema, democráticas [...] pero siempre son alternativas a la escolarización ordinaria y convencional (Carbonell, 2016, p. 99).

En los Estados Unidos, por ejemplo, todavía en los años 50 y 60 durante las luchas contra la segregación racial y a favor de los derechos civiles para los afroamericanos y minorías étnicas, la educación seguía siendo uno de los mecanismos más importantes para mantener la mentalidad segregacionista y el estatus quo. En

ese contexto, la Educación Alternativa surge como una oportunidad de equilibrar las balanzas de acceso y calidad a la educación negadas antes a las minorías, especial pero no exclusivamente a los afroamericanos; y que, además, ha servido como un laboratorio experimental, donde se valoran los procesos y se prueban formas de enseñar y evaluar (Sliwka, 2012).

Para los autores Mills y McGregor (2017), la Educación Alternativa de los Estados Unidos se podría definir como un componente y, a la vez, un producto de la revolución contracultural de la convulsa década de los sesenta. En las dos décadas siguientes, la educación regular estadounidense asume un carácter que podría denominarse *remedial*. Pretende *arreglar* o curar los problemas producidos en muchas generaciones de educandos, formados en un sistema altamente estandarizado (homogéneo) y con una metodología basada en la memoria. La alarmante situación de abandono escolar temprano los lleva a analizar el tipo de población y a evidenciar que, en su mayoría, proviene de minorías raciales en situaciones de vulnerabilidad social y académica. Les preocupa, además, la inexistencia de opciones educativas adecuadas a su condición que puedan proveer las destrezas necesarias para una integración social efectiva, que contempla la integración al mundo del trabajo. Así, esta masiva exclusión genera una subclase educativa y evidencia la necesidad de encontrar opciones viables que disminuyan la deserción escolar prematura y promuevan una escolaridad más amplia importante en una cierta movilidad social.

Una experiencia anglosajona que marca la historia de este movimiento educativo es la escuela democrática Summerhill fundada en 1927 por el escocés A.S. Neill en el Reino Unido, como una escuela internado-mixta. Summerhill¹ (Neill, 1986) es considerada por algunos autores como la primera experiencia de educación libre y democrática que se ha mantenido abierta por casi un siglo y ha sido documentada sistemáticamente. La propuesta teórico conceptual y su aplicación concreta a nivel de la enseñanza primaria y secundaria se basan en la libertad como capacidad de decidir y actuar respetando a los demás. Las clases son libres, las decisiones se toman en una asamblea semanal y la enseñanza es laica. Se consideran las necesidades de niños, niñas y jóvenes y se busca la autorregulación, y eliminar la interferencia de los adultos. Radical para su época, Summerhill consideraba la individualización y la educación en emociones como fundamentales en el aprendizaje.

Antes de Summerhill, las escuelas alternativas en Europa existían a través de la labor asumida por la Iglesia, para «rescatar» a jóvenes desplazados por las desigualdades económicas y educativas, ya sean causadas por el desplazamiento como consecuencia de la migración, la industrialización, la pobreza o las guerras. Entre los ejemplos está la escuela italiana Barbiana² establecida por el sacerdote Lorenzo

1 En 1968, abrió la primera escuela democrática fuera del Reino Unido, Sudbury Valley School, en Framingham, Massachusetts.

2 *Lettera a una professoressa* (1967), fue traducida al español en 1970 por alumnos y docentes de las Casa-Escuela Santiago Uno de Salamanca, España.

Milani en 1954, con el propósito explícito de formar jóvenes que se encontraban fuera del sistema escolar. Milani utiliza la técnica de escritura colectiva y recoge las reflexiones de ocho educandos sobre su experiencia en la escuela regular. A partir de este material, publica la carta, *Lettera a una professoressa*, haciendo un llamado a favor de una reforma educativa para evitar la desigualdad que provoca la deserción.

[...] también nosotros hemos visto que con ellos [estudiantes rezagados] la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable (Alumnos de la escuela Barbiana, 1986: 14).

Esta preocupación se da también en América Latina y el Caribe desde el siglo XIX, sobre todo en lo que se refiere a la marginalidad de los grupos específicos. Un ejemplo es la escuela en un taller del viejo San Juan, que fundan los hermanos maestros puertorriqueños Rafael y Celestina Cordero y Molina, quienes brindan educación básica a niños y niñas negros y mulatos, excluidos de la educación formal por la ley de esclavitud que aún persistía a principios del siglo XIX en Puerto Rico (Quintero, 2009). Esta experiencia representa uno de los primeros ejemplos en el Caribe de una escuela alternativa, que en este caso contempla a una población excluida de la educación oficial. La labor de este taller educativo continúa por décadas y se integra al imaginario colectivo de Puerto Rico.

Aunque existen esfuerzos por construir paralelos a la educación regular, como proyectos modelos experimentales, estos están contruidos en base del deseo de que la mayoría eventualmente pueda también disfrutar de una educación diferente. De los autores que llegaron a avanzar en esta perspectiva están Dewey, Ferrer, Neill e Ilich. Para Dewey (2004) la enseñanza y el currículo deben seguir las etapas de desarrollo del niño quien debe integrarse a la sociedad mediante el aprendizaje experiencial. Eugenio María de Hostos, filósofo y educador puertorriqueño, quien a fines del siglo XIX promovía el pensamiento solidario a través de la educación con al fin de afianzar la cultura y el sentido de patria propia ante los años de la colonización de España y luego la ocupación de los Estados Unidos en la isla. Hostos planteaba la creación de una Liga de Patriotas Puertorriqueños que expusiera la educación compulsoria para niños y niñas como también una escuela nocturna para la educación de trabajadores y jornaleros con el fin de eliminar las causas de la pobreza. La liga intentaba «enaltecer, fortalecer el trabajo, la libertad, la educación pública ...». Incluso, Hostos llegó a promover las cooperativas y los coros comunitarios para fomentar la solidaridad puertorriqueña, tanto económica como civil (Hostos, 1969).

Igual que Hostos, Francisco Ferrer, educador y anarquista, abogaba por la cultivación de la razón en la educación. Mediante su Escuela Moderna³ (fundada

3 Después de su fusilamiento en 1909, se fundó la Fundación Ferrer que dio vida a varias escuelas siguiendo el modelo original. La Escuela Moderna abrió sus puertas en Londres y tuvo

en Barcelona en 1901), rompió con la enseñanza religiosa fundamentándose en los valores libertarios. «Todo el valor de la educación consiste en el respeto de las facultades físicas, intelectuales y morales del niño. Como en la ciencia, la única demostración posible es la demostración por hechos; la educación no es digna de ese nombre a menos que esté despojada de todo dogmatismo» (Ferrer en Sacharoff, 2007).

A.S. Neill y la experiencia de la escuela Summerhill, como se ha señalado, abogan por la plena libertad de los niños en oposición a la conformidad y autoritarismo de los adultos y la sociedad (Carbonell, 2016). Ilich, por su lado, distingue entre la escolarización y la educación y promueve una enseñanza para todos, abierta, libre –fuera de la escuela– mediante redes educativas, un diálogo en equidad, pero entre diversos, y el aprovechamiento de las habilidades de los docentes y expertos y conocedores de distintos campos. Al conocimiento adquirido por estos medios le suma un contacto permanente con la naturaleza y las distintas facetas de lo cultural. Para Ilich, en su libro *La sociedad desescolarizada* (2011), solo el desencanto del ritual social monopolizado por la escuela permitiría alcanzar una educación liberadora.

María Montessori, igual de influyente, aplicó la observación antropológica a la enseñanza de los niños, desarrollando así una metodología concediendo gran importancia a que el alumno, desde muy pequeño, sea autónomo y capaz. Su método se distanciaba del conductismo del momento, ya que ella entendía que una escuela debía enseñar a cooperar y no a competir, a respetar al otro, a actuar apoyándose en la autodisciplina, la responsabilidad y la coherencia interna, y no por miedo al castigo. Aunque Montessori simpatizaba con algunos de los mencionados autores y del movimiento de la Nueva Escuela, siguió su propio camino revolucionario en «seguir al niño» mediante su método (García, 2016).

De América Latina cabe mencionar las propuestas educativas del cubano José Martí, la chilena Gabriela Mistral o la Escuela Normal en Costa Rica y sus ideólogos quienes proponen una nueva educación basada en el contacto con el contexto y la experiencia vital. Paulo Freire asume estos principios, pero los trasciende con una propuesta de educación más compleja que humaniza, concientiza a la sociedad, y pretende explícitamente formar individuos reflexivos, comprometidos y solidarios. A la propuesta educativa de Freire (particularmente en la educación de adultos), como educación liberadora, promueve el cambio, la transformación hacia una sociedad más inclusiva y menos injusta, mitigando así los efectos de la educación individualizada «bancaria». Su propuesta de basa en el principio del diálogo, de la interacción –los educadores también serían investigadores críticos– en y con el entorno. El maestro facilita el proceso que lleva al conocimiento por medio de un proceso de *praxis*,

influencia en la educación en Chile y México. La Modern School-Ferrer Center and Stelton Colony se estableció en 1911 en Nueva York luego en Nueva Jersey y duró hasta 1953. Sirvió de escuela modelo para escuelas en Chicago, Los Ángeles, Salt Lake City y Seattle.

la reflexión y la acción permanente. En este sentido «la Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación» (Freire, 1993, p. 34) ... una efectiva herramienta de lucha contra la pobreza y el estancamiento social.

En términos de sus similitudes, son varias las pedagogías alternativas que parten de un cambio profundo en la filosofía de la enseñanza-aprendizaje y se convierten en la «nueva escuela». Lo que tienen en común, es definir a la Educación Alternativa como una que se basa en la visión holística de la educación que ve al educando como un aprendiz autónomo, basándose en la idea de que la curiosidad natural del educando permite que adquiera la maestría del contenido y no al revés (Palladino, 2021).

Esto se da en un contexto de escuelas de menor escala, clases más pequeñas, en las cuales se construye conscientemente las relaciones de cogestión entre maestros y educandos; y donde se resalta la dimensión socioemocional del proceso enseñanza-aprendizaje mediante un enfoque democrático, no coercitivo y no violento de la educación, así como también mediante la plena participación y creación estudiantil de actividades de base cultural (Mills y McCluskey, 2018).

En 1997, la guía para padres sobre la Educación Alternativa listaba unos 20 diferentes tipos de escuelas alternativas y unas seis tendencias educativas en la educación en los Estados Unidos (Miller, 2004). Puede ser que esa lista haya sufrido cambios desde entonces, pero la diferencia entre ellos estriba en las orientaciones filosóficas y de valores que cada una exhibe. Algunas quieren maximizar la libertad para aprender, mientras otras cultivan la crianza infantil (*child nurturing*), otras se orientan por las creencias religiosas, entendimientos culturales o por sus ideales de justicia social o la sabiduría ecológica y medio ambiental.

Los modelos pedagógicos alternativos como Montessori, Waldorf, Freinet, Reggio Emilia, Educación libre, Educación democrática, Educación viva, entre otros, comparten algunas señales fundamentadas científicamente en las etapas del desarrollo humano y procesos neuro-educativos. Como, por ejemplo, Montessori y la escuela de Rebeca Wild se basan en Piaget para determinar las áreas de trabajo por las etapas del desarrollo humano, por ejemplo, en 0 a 3 años, 3 a 6 años, 6 a 12 años. Mientras Waldorf utiliza un sistema de septenios basado en observación científica para determinar el currículo *más apropiado por edades. Su pedagogía que debía basarse en el respeto por la individualidad del niño y el conocimiento de su desarrollo, que dividió en 3 etapas evolutivas: primer septenio (0-7 años), segundo (8-14 años) y tercer septenio (15-21 años)* (García, 2016, p. 64). A pesar de las diferencias, la mayoría de dichas metodologías comparten algunos valores básicos en sus ejecuciones. Parten de la base que:

- El niño no es concebido como un «humanito» *incompleto*
- Fomentan la autorregulación del niño
- La disciplina se convierte en autodisciplina

- Tiende a evitar ser adulto-céntrico
- Comparten la toma de decisiones a través de una participación democrática
- Vinculan los estudios con la naturaleza
- El libro de texto, si se utiliza, nunca es el único recurso
- No es un problema el que niños de distintos niveles compartan el aula
- Se persigue una educación integral por lo que se enseñan las humanidades y las artes en condiciones iguales a las ciencias y las matemáticas
- (García, 2016, pp. 30-33).

La EA experimenta un crecimiento rápido en los años 80 y 90 y con el propósito de ofrecer opciones o más bien compensar los estragos de una educación pública que privilegiaba las pruebas y exámenes, a la par con los modelos económicos y empresariales de «eficiencia y calidad» del momento (Lange y Sletten, 2002). En estas décadas no solo las tasas de abandono escolar temprano aumentan, sobre todo en comunidades vulnerables y excluidas, sino que la violencia escolar crece exponencialmente y se convierte en otro factor determinante. En el Reino Unido y los EE. UU., se empieza a registrar el acoso escolar y se estudia por primera vez su incidencia en la deserción y el abandono escolar temprano. Como un factor significativo aumenta el número de niños, niñas y adolescentes que reciben educación en el hogar, en ciertos casos por cuestiones religiosas o situaciones médicas, en otras, como respuesta a la violencia o al acoso experimentado en la escuela regular (Mills y McGregor, 2017).

La necesidad de contar con escuelas alternativas hace que ya para 1998, en Estados Unidos, 20 estados tengan definiciones oficiales de lo que se conoce como la Educación Alternativa y cuatro años después (2002), 48 estados habían legislado sobre ella (Porowski, O'Conner & Luo, 2014). Se estima que el más del 6% de todas las escuelas secundarias en los EE. UU. son alternativas (Deeds y DePaoli, 2017).

En el caso de España, no es de extrañar que también hayan proliferado las propuestas alternativas. Se habla de un auténtico *boom* de la educación activa. El directorio Ludus, que recoge escuelas, institutos y grupos de crianza de diferentes corrientes pedagógicas, pasó de contabilizar 30 proyectos en 2013 a más de 800 en 2016 (Larrañeta, 2015, en García, 2016, p. 28). Según explica García,

Este fue el caldo de cultivo que propició que en los últimos cinco años hayan surgido más proyectos alternativos que en los 20 anteriores. Sin este cuestionamiento de *lo oficial* que comenzó entonces, sería difícil entender que las pedagogías alternativas tengan ahora tanto empuje (García, 2016, p. 29).

Parte de la historia de las pedagogías alternativas, incluye las grandes aportaciones de esta a la educación regular. Estas han sido pioneras en prácticas educativas innovadoras que ahora son comúnmente aceptadas, tales como la reducción

del número de educandos por profesor, el currículo basado en temas o intereses (*theme based curriculum*), las comunidades de aprendizaje, el empoderamiento de los docentes, el *assessment* o evaluación auténtica, entre otros (Lange y Sletten, 2002).

Podemos ubicar la variada nomenclatura de la Educación Alternativa y sus metodologías en unas categorías basadas en el desarrollo humano que ayudan a entender los enfoques y motivaciones tras cada cual. Aunque no es exhaustivo, las categorías de los modelos, provistas en la Tabla 1, incluyen: Modelo de transmisión convencional, el aprendizaje basado en la libertad de aprender, el Modelo Social Constructivista, la Pedagogía crítica, el desarrollo espiritual, y la Educación holística, integral o humanista (Miller, 2004). Existen modalidades, modelos o metodologías⁴ que coinciden en varias categorías, como por ejemplo la metodología Montessori que a la vez que procura una exploración autodirigida en el proceso de aprendizaje también busca un vínculo continuo con la naturaleza. Sin embargo, estas categorías amplias brindan una estructura conceptual de las múltiples manifestaciones de la Educación Alternativa.

Tabla 1. Modelos presentes en la Educación Alternativa

Modelo	Descripción	Ejemplos
Modelo de transmisión	La información establecida y objetiva (mediante libros de textos validados) es transmitida y entregada. Existe un cuerpo de hechos aprendidos de forma autoritativa fuera de las experiencias personales del aprendiz. El educador controla la información y los medios de evaluación, que tiende a ser estandarizada y uniforme.	Educación homogénea regular, normalizada, educación religiosa, educación militar.
Aprendizaje basado en la libertad de aprender	Esta modalidad se centra en la automotivación del aprendiz de explorar y aprender en base de sus intereses y es relevante para su vida. La libertad y autonomía del aprendiz no se coartan. Se ejerce un sistema participativo en el manejo de la escuela, con cada persona ejerciendo voz y voto en la toma de decisiones, como microcosmo de una sociedad democrática y participativa.	Escritores: Neill, Illich, Tolstoy, John Holt, Ferrer, Yaacov Hecht Escuelas: Summerhill, Modern School Ferrer Colony, Sudbury Valley School, escuelas democráticas de Israel

4 Nos referimos a que una metodología implica la aplicación de un método verificable (Montessori); un modelo apunta a una secuencia y ciertos ingredientes claves en su implantación (modelo de educación); y una modalidad significa que es un estilo general de enseñanza y aprendizaje (modalidad alternativa).

Modelo Social constructivista	Se basa en el aprendizaje social, donde se producen relaciones conscientes entre las personas y fomenta la colaboración, exploración y resolución de problemas de maneras creativa. Conocida como educación progresista, se fundamenta en el lenguaje integral y el aprendizaje cooperativo. Esta se centra en el niño y en los aspectos de mejora y justicia social en su comunidad, inmediata y global.	Escritores: Dewey, Vygotsky, Freinet Escuelas: Friends Quaker, Reggio Emilia, Amara Berri, Freinet, Rebeca Wild
Pedagogía crítica	Propone que la educación debe tener un objetivo explícito de la responsabilidad social con la sociedad. Conciben la educación no solo como un acto individual sino un acto ético y colectivo. Propulsado desde la educación pública, esta enseña la solidaridad, igualdad y justicia social opuesto a la violencia y explotación, a las divisiones del racismo y clasismo y a los efectos de la globalización y expansionismo corporativo.	Escritores: Eugenio María de Hostos, Dewey, Freire Escuelas: Movimiento de desescolarización
Desarrollo espiritual	Encausadas en la búsqueda de la paz (interior), esta educación procura prácticas a la par con la dimensión espiritual del desarrollo humano. Extrayendo de varias culturas y tradiciones, ven el desarrollo humano a la luz de la espiritualidad. Algunas utilizan los arquetipos para ubicar a los educandos en grupos de trabajos. Es dirigido por los maestros y no es considerada un modelo libre, ni autodirigido por el aprendiz.	Escritores: Ghandi, Montessori, R. Steiner Escuelas: Waldorf Steiner, Montessori, escuelas bosque,
Educación holística, integral o humanística	Considera que todos los modelos educativos son válidos, pero hay que considerar la totalidad y crear un balance entre la estructura y la libertad, individualidad y responsabilidad social, la sabiduría espiritual y la espontaneidad. Muchas incorporan técnicas de otros modelos, pero se guían por su propia sabiduría de maestros para hacer su experiencia única. Implementan el «currículum del mundo» que integra diferentes materias según el nivel. Más que un modelo, es una actitud de apertura hacia el complejo mundo que vivimos a través del aprendizaje.	Escritores: Ken Wilbur, Krishnamurti, Parker Palmer Escuelas: Ananda Marga, Waldorf Steiner, Friends Quaker, Robert Muller School

Fuente: Elaboración propia basada en Miller, 2004.

Estas propuestas se multiplican y se diversifican como respuesta a los resultados negativos de la llamada educación homogénea e intentan responder dudas e inquietudes con distintas metodologías que tienen en común el desarrollo integral del estudiante con mayor participación y libertad que encamina al aprendiz hacia un proceso de aprendizaje autónomo.

Las escuelas de pedagogías alternativas nacen, entonces, como opciones específicas que tienen éxito y se consolidan a nivel internacional. Aunque estas comparten unas bases teóricas y epistemológicas, muchas responden a las presiones

y nuevas realidades sociales que se realizan en el contexto histórico, como es el caso de las escuelas democráticas en la postguerra.

2. MÉTODO

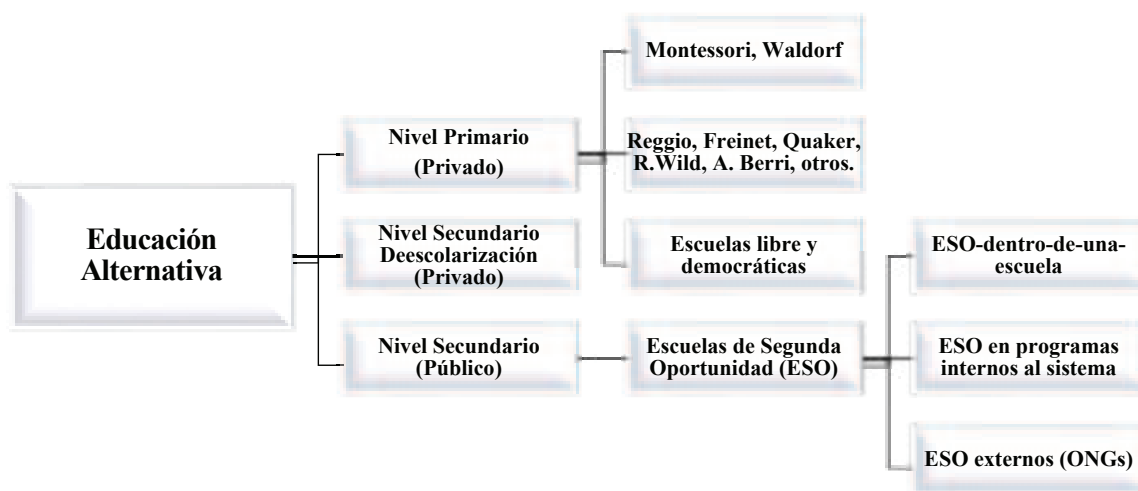
El presente artículo es un análisis crítico, que, por naturaleza, es de tipo teórico, por lo que se recurrió a métodos de pensamiento lógico-racional como el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción y la concreción. Ello permitió estructurar, a través de medios indirectos, un enfoque descriptivo, mediante la técnica de la revisión de la literatura, detalles del modelo de la Educación Alternativa y las escuelas de segunda oportunidad para conocer los antecedentes históricos, la teoría que lo sustenta, y las formas existentes de conocer y representar dicho modelo pedagógico. Para ello partimos de las siguientes preguntas: *¿En qué consiste el modelo de la Educación Alternativa y cómo se diferencia de las escuelas de segunda oportunidad?* y *¿Qué logros han obtenido?*

Este análisis ayuda a captar las definiciones, manifestaciones organizativas y operacionales de las escuelas y precisar los resultados o logros alcanzados. Utilizando los parámetros de definiciones de la EA y las ESO, se identificaron los estudios de casos y evaluaciones de centros educativos, programas y sistemas alternativos, como es el caso de la Unión Europea y América Latina, a través de los informes de la OCDE (2012), Unesco (2009), entre otros.

3. ESQUEMAS EN LA PROVISIÓN ORGANIZATIVA

Actualmente se distinguen tres modelos organizativos de la EA: uno a nivel elemental o primario que tiende a ser privado; uno privado para el nivel secundario; y otro público para la enseñanza secundaria (Véase, Figura 1). Para efectos de este artículo, nos concentramos en las dos vertientes del nivel secundario.

Figura 1. Esquema de la provisión de la Educación Alternativa



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Nivel secundario privado

En las últimas décadas, se ha visto la aparición de escuelas de pedagogías alternativas privadas para los grados secundarios. Aunque son una minoría en los ofrecimientos educativos, dichas escuelas tienden a ser una expansión de las escuelas originales de nivel elemental hacia los grados mayores por petición de los apoderados para darle continuación al aprendizaje alternativo para sus hijos. Estas pueden verse en los modelos Montessori y Waldorf más comúnmente.

En la última década ha despuntado la existencia de escuelas secundarias privadas orientadas al concepto de la desescolarización (AERO, 2020). Tanto en Canadá como en EE. UU., dichas escuelas componen el movimiento de *unschooling* que se guían por el concepto del aprendiz como forjador de su propio proceso de aprendizaje. Implica que el elemento de escolaridad se excluye del aprendizaje como una obligatoria y descansa completamente en la resolución y motivación de los aprendices. Inspirados en el modelo de aprendizaje basado en la libertad de aprender y la educación democrática, cada aprendiz establece su programa de estudio y dedica su tiempo a la investigación y al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), basado en Dewey, para integrar lo aprendido. Conectan con la comunidad mediante excursiones, realizan actividades de voluntariados y utilizan los servicios de los ayuntamientos para darle profundidad a sus estudios y vincularlos con la vida real. También determinan cómo y cuándo se evalúa su aprendizaje. No utilizan libros de textos o pruebas estandarizadas sino portafolios donde acumulan sus trabajos y proyectos y son utilizados para precisar el nivel de esfuerzo invertido por los educandos. Las escuelas hacen una transcripción equivalente de las materias «aprobadas» para el sistema regular con el fin de que los educandos puedan recibir su diploma oficial de secundaria y proseguir sus estudios (Alliance for Self-Directed Education, 2021).

Algunas de las escuelas del movimiento «*unschooling*» comparten la integración curricular de la Educación para la paz y de los Derechos Humanos. Presente en el curriculum a través de lecturas, lecciones, conferenciantes invitados y visitas a lugares históricos o destacados en la historia de la Educación para la paz, estas iniciativas pretenden crear un balance en la educación regular que consistentemente omite de la historia estudiada en las escuelas, la de los movimientos antiguerras, pacíficos e injusticias que han existido en la historia (Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018). Dentro de esta corriente se encuentran movimientos y redes de escuelas y educadores (EE. UU., Reino Unido⁵ y Canadá documentan estas redes) que llevan una prominente agenda antirracista y de visiones en contra de la opresión de tal forma que estas facilitan material, publicaciones y acciones pedagógicas para tratar

5 Con sede en Escocia, The Anti-Racist Educator es un colectivo de partes interesadas de la educación (incluidos los aprendices, docentes, apoderados, académicos y activistas) que trabajan para construir un sistema educativo que sea: equitativo, libre de injusticias raciales, comprometido críticamente con cuestiones de poder, identidad y privilegio. <https://www.theantiracisteducator.com>

el tema adecuadamente en el aula. Por ejemplo, una red en los EE. UU. ha redactado un currículo «consciente» de la historia de los EE. UU., para estar alertas («*woke*») a las injusticias y el racismo en la sociedad con el fin de no perpetuar una historia colonizadora, opresora o racista⁶ (Pryce, 2019).

Estas preocupaciones datan de varias décadas atrás con las investigaciones y escritos de los educadores y sociólogos Michael W. Apple, John Holt y Basil Bernstein que indagaban en el currículo oculto y lo vinculaban con una visión sistémica del racismo presente en los materiales educativos, prácticas y políticas educativas del momento (Barrientos, 2020). Actualmente, se observa en esta modalidad educativa alternativa, y en sus docentes, un interés extensivo en reconocer, apalabrar y trabajar activamente contra estos sesgos e injusticias encontrados en los materiales y orientaciones utilizadas en la educación regular (AERO, 2020).

El concepto de la desescolarización, según lo planteaba Illich (2011), se basa en que la sociedad no depende de la escuela formal y regular para enseñarle a sus niños ya que estos intrínsecamente son motivados por la curiosidad y la motivación natural para realizarlo. La tendencia en la desescolarización propone que los maestros no guardan el «monopolio» de la educación y nos plantea la necesidad de transitar del modelo de maestro con la información, la verdad y el conocimiento hacia un modelo de guías o facilitador de experiencias de enseñanzas.

Esto es particularmente real en los tiempos de la tecnología que está al alcance veloz de los educandos. La tecnología ha roto las barreras de la información, a pesar de que la información no es conocimiento, y, sin embargo, dicha información provee de manera rápida, sucinta y accesible datos que no se dan en el aula. Este hecho impulsa al papel del docente a transformarse en uno de guía para interpretar, críticamente, lo que ellos consiguen al alcance de un botón (Bolívar, 2006; Domingo, Martos & Domingo, 2010).

3.2. Nivel secundario público

El modelo pedagógico alternativo aplicado a la enseñanza secundaria pública –escuelas superiores de séptimo a duodécimo grado– en su mayoría, forma parte del sistema regular del Estado. La mayor parte de los jóvenes –entre 15 y 25 años– que acuden a esta modalidad vive en situaciones de vulnerabilidad por la pobreza y sin esta opción no podrían finalizar la secundaria. Estas escuelas también reciben educandos «en riesgo de fracaso escolar», remitidos por otras instituciones educativas o por el sistema de justicia de menores. La mayor parte presenta rezago académico

⁶ Estos currículos se difunden a través de la red *Speaking of Racism* y el PodCast *Woke Homeschooling* de la educadora Delina Pryce McPhaull. <https://speakingofracism.podbean.com/e/woke-homeschooling-with-delina-pryce-mcphaull/>

o se encuentra en una situación particular como sería el embarazo, la paternidad o responsabilidad económica familiar.

En el caso del Reino Unido, EE. UU., Australia y Canadá, se registran altos porcentajes de educandos que pertenecen a grupos étnicos –afroamericanos, latinos, indoamericanos–, que tienden a estar socialmente marginados por su nivel socioeconómico o que presentan necesidades especiales de aprendizaje (Glassett y Daniels, 2014, p. 107). Los objetivos de estas oportunidades de estudio alternativas para los jóvenes es que los educandos que abandonan el sistema o son expulsados del mismo, obtengan un diploma de estudios secundarios y logren su inserción social en la sociedad. Sin embargo, repetir la misma experiencia educativa recibida en la escuela regular, no funciona. Esta debe ser una que sea pertinente y que ayude en la construcción de destrezas de vida para mejor preparar a los jóvenes y de esa manera mitigar un segundo abandono escolar.

Estos educandos podrán realizar carreras universitarias, estudios técnicos, cursos vocacionales o insertarse al mundo laboral. A pesar de esto, se han documentado unas barreras institucionales presentes que tienden a dirigir a los educandos de esta población socioeconómica a estudios técnicos por encima de la opción de educación superior universitaria (Vincent en McGregor, Mills, Thomson y Pennacchia, 2018). Ello implica la necesidad de fortalecer la autosuficiencia en los jóvenes, de tal forma que cada educando pueda decidir su trayectoria ante sus intereses, talentos y medios para realizarlo, sin el sesgo, expectativa o dirección de terceros.

El concepto de «segunda oportunidad» se origina en la experiencia de «Escuelas de Segunda Oportunidad» desarrolladas por la Comunidad Económica Europea a fines de la década de los noventa. Según se observa en la Figura 1, dichas iniciativas, como hemos mencionado, se caracterizan por ser iniciativas experimentales, adaptadas al entorno social y cultural al que pertenecen los jóvenes, organizando alternativas formativas flexibles y motivadoras (UNESCO, 2009, p. 81). Algunas coexisten dentro de escuelas regulares, una-escuela-dentro-de-una-escuela, de tal forma que dichas escuelas funcionan como una burbuja (con su propio profesorado, currículo y actividades) dentro del plantel físico de la escuela regular. También concurren las ESO en instalaciones independientes pero que son formación de las agencias gubernamentales y por lo tanto responden y dependen del sistema. Estas cuentan con su currículo, profesorado y actividades dirigidas a una población selecta de jóvenes. Los jóvenes están en su escuela sin tener la necesidad de participar de programas fuera de la misma o asistir a otros centros. Y concurre la modalidad de organizaciones-escuelas, organizaciones sin fines de lucro, que asumen la matrícula de educandos becados que demuestran estar en riesgo de abandonar o que ya han abandonado la escuela con el fin de facilitar clases, actividades y servicios con su propio profesorado, instalaciones y recursos.

Las ESO se manifiestan de diferentes modalidades según el objetivo que persiguen y las necesidades presentadas por la población de educandos que atiende.

La lista que aparece a continuación (Tabla 2), pone de manifiesto dicha diversidad. Estas pueden ser públicas como también privadas o concertadas. Las intervenciones, duración o programa varían según la necesidad del aprendiz (McGregor *et al.*, 2018).

Tabla 2. Tipos de escuelas alternativas, ESO y sus modalidades

Tipo de escuela	Modalidad
1. Escuela-dentro-de-una-escuela	Constituye un espacio separado con un personal especializado en lo académico y lo social dentro de una escuela regular. Esta estrategia es comúnmente utilizada para reducir el número de educandos por maestro.
2. Escuelas sin paredes	Las clases, seminarios, adiestramientos y los servicios se ofrecen en diversos lugares dentro de una comunidad y cuenta con horarios flexibles para los educandos.
3. Escuelas residenciales	La escuela recibe educandos enviados por las cortes judiciales o por familias. Residen en el lugar y tienen servicios educativos y de consejería.
4. Centros de aprendizaje	Ofrecen un currículo especial –por ejemplo, para padres adolescentes- o programas vocacionales y técnicos. Se ubican dentro de organizaciones, iglesias y muchas veces ofrecen una combinación de servicios, tales como transporte.
5. Escuelas dentro de universidades	Centros educativos que integran al joven a la vida universitaria, le brindan ciertos servicios y logran mejora el crecimiento académico, algunos funcionan como escuelas laboratorio.
6. Escuelas de verano	Algunas se dedican a fortalecer las carencias académicas de educandos regulares rezagados; otras se enfocan en algún interés especial científico, deportivo, artístico o tecnológico y buscan más ser complementarias o entretener en vacaciones.
7. Escuelas Imán, <i>Magnet</i>	Su personal y currículo se especializa por áreas de interés (ciencias, artes, tecnología, etc.) y usualmente el estudiante participa voluntariamente. Recibe educandos de cualquier área geográfica.
8. Escuelas concertadas, <i>Charter</i>	Escuelas cuasi-privadas, autónomas, que operan bajo contrato negociado con la agencia gubernamental educativa y cuentan con la participación de padres y la comunidad en la administración y operación. Muchas veces responden a temas curriculares específicos.
9. Aulas de reingreso	Pueden ser multinivel y buscan a educandos, con mucho rezago escolar o que han abandonado sus estudios, a finalizar la enseñanza básica. Cuentan con un equipo profesional de apoyo educativo, psicológico y social y se trabaja de preferencia con grupos de pequeños. Son auspiciados por el sistema de educación pública.

Fuente: Elaboración propia basada en Lange y Sletten, 2002; Roberson, 2015.

En América Latina, la estructura de las ESO guarda similitudes con las modalidades antes mencionadas, con una mayoría vinculadas al Estado. Es posible entender las políticas y programas educativos en este ámbito desde tres estrategias:

las políticas y programas de prevención del abandono escolar prematuro dentro de las escuelas regulares; los espacios educativos alternativos (programas) para quienes han interrumpido su trayectoria educativa; y las Escuelas de Segundas Oportunidades (UNESCO, 2009, p. 81).

El informe de la UNESCO (2009), *Experiencias educativas de segunda oportunidad*, detalla las experiencias más relevantes de ESO en ese momento y propone una mirada menos lineal a la educación a lo largo de la vida, lo cual es relevante para los jóvenes que han «interrumpido» su trayectoria educativa por múltiples razones y motivaciones. Con las altas tasas de abandono escolar prematuro, los gobiernos de la región están viendo en las ESO formas de fomentar el regreso a la educación por medios alternativos, sin que el abandono escolar prematuro represente una condena social y económica. Sin embargo, esto requiere una visión diferente de las ESO,

El concepto de «segunda oportunidad» perdería sentido en el supuesto de sistemas educativos flexibles, ya que no habría una «única y favorable oportunidad» que pueda alterarse por diversas circunstancias de vida, sino múltiples caminos para llegar a alcanzar el logro de la escolaridad completa. Sin embargo, en sistemas educativos *altamente estructurados y altamente expulsivos* como los que predominan en nuestra región, cobra relevancia la gestión de experiencias educativas que permitan retomar la trayectoria educativa. El sistema educativo [...] sigue pensado como un sistema vertical con peldaños que conducen a un nivel superior, no como ciclos y circuitos de aprendizaje integrados y válidos por sí mismos, en una estructura modular capaz de permitir diversos puntos de entrada y salida, diversos itinerarios de aprendizaje, alternancia o combinación entre educación y capacitación, estudio y trabajo, teoría y práctica. Una estructura así se adecuaría mejor al paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a los requerimientos del aprendizaje en el mundo de hoy y a las necesidades y posibilidades diferenciadas de los distintos grupos [...] (Torres, 2005, en UNESCO, 2009, p. 85).

En el caso del Reino Unido, Australia, Francia y Puerto Rico, las escuelas alternativas de nivel superior funcionan bajo un modelo combinado, con escuelas figurando como proveedores contratados y otras con base comunitaria y sin fines de lucro. Ambos modelos operan bajo las leyes y reglamentos del Ministerio o Departamento de Educación, pero con una flexibilidad en el método de enseñanza y los servicios ofrecidos utilizando como base el currículo básico para el nivel superior, grado 12, de las escuelas regulares (OCDE, 2012).

Un menor número de escuelas alternativas en Puerto Rico siguen el modelo de corte comunitario siendo escuelas fundadas dentro de organizaciones comunitarias sin ánimo de lucro, o en algunos casos, las organizaciones son las mismas escuelas, «organizaciones-escuelas». Dichas organizaciones-escuelas cuentan con la ventaja de conocer a los educandos de las definidas áreas geográficas a las que sirven (a través de las redes comunitarias) y anclan las experiencias educativas en el contexto (y problemáticas) de sus vecindarios y comunidades.

Las escuelas alternativas de las que hablamos están suscritas a los Centros de Apoyo Sustentable al Alumno, conocido como Proyecto CASA del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR, 2014), y fueron nombradas oficialmente «alternativas» e integradas al proyecto en el año 2005. Son unas 14 escuelas alternativas que sirven a aproximadamente 1.200 educandos anualmente, con edades comprendidas entre 15 y 21 años, que han abandonado el sistema escolar público durante más de seis meses consecutivos y que regresan a la escuela para obtener su diploma de escuela secundaria.

En el país concurre otra instancia que apoya la EA, que incluso llega a formar una Alianza para la Educación Alternativa independiente del Estado (AEA, 2012). En 2012, totalizaban unos diez centros en diversos pueblos de la Isla y atendían a sobre 1.000 educandos anuales. Sus ingresos provienen en su mayoría de la legislatura complementada con donaciones de entidades privadas, fundaciones y aportaciones filantrópicas. Quizás el logro más grande de dicha colaboración ha sido la campaña de educación al público, y posterior aprobación, sobre la Ley Habilitadora para el desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico (Cámara de Representantes, 2012), la cual reconoce jurídicamente a la modalidad educativa, homologa los títulos y abre paso para que decenas de otras ESO obtengan credenciales para recibir educandos.

Algunas de las escuelas alternativas de la Alianza para la Educación Alternativa tienen influencias marcadas de las escuelas democráticas de los Estados Unidos, mientras otras han ideado un modelo único comprobado para su población de educandos. Estas se caracterizan por la variación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y el apoyo académico, el trabajo en módulos trimestrales, el apoyo a sus hijos y su familia y el apoyo biopsicosocial para fomentar la mejora personal, la identidad cultural y el emprendimiento social (Barrientos, 2017).

4. RESULTADOS

Los resultados de la examinación se dirigen a contestar las preguntas ¿En qué consiste el modelo de la Educación Alternativa y cómo se diferencia de las escuelas de segunda oportunidad? y ¿Qué logros han obtenido? Esta sección se divide en tres partes: a. *Los indicadores no pueden ser los mismos*; b. *Consenso de críticas*; y c. *Efectividad vinculada al mundo del trabajo*.

4.1. Los indicadores no pueden ser los mismos

La efectividad de las escuelas de segunda oportunidad (ESO) está determinada por unos indicadores (de calidad y progreso) internos y externos, generalmente basados en el rendimiento del estudiante, la tasa de graduación y el número de educandos que reingresan al aula regular. Estos tipos de indicadores de evaluación no siempre consideran el valor añadido que se distinguen en estas pedagogías.

Excluyen valorar el desarrollo psico-social o el fortalecimiento de las destrezas de vida que acompañan el proceso de aprendizaje (Lange y Sletten, 2002). Por lo que, se sugiere que la evaluación sea distinta, integral y con otros énfasis, al inicio de la trayectoria de nuevas escuelas alternativas para luego incorporar una evaluación típica educativa, si fuera necesario.

[...] hacer caso omiso de los resultados de los educandos no tradicionales puede anular los resultados positivos que han surgido en las áreas de mayor satisfacción, la autoestima y la conexión a la escuela - los resultados que en última instancia pueden mantener a los estudiantes en la escuela [...] (Lange y Sletten, 2002, p. 22).

Los estudios muestran que el modelo personalizado es exitoso, exhibiendo una mayor retención y graduación con educandos en situación de vulnerabilidad social y económica (Glassett y Daniels, 2014, p. 115). Para Roberson, parte del éxito de muchas de estas escuelas estriba en ser «altamente estructuradas y extremadamente flexibles» (Roberson, 2015, p. 58). Son estructuradas en lo operativo y flexibles para atender a las necesidades particulares de los educandos.

El elemento socioeducativo de convivir en comunidad que está presente en algunos de estos centros juega también un papel importante en su evaluación. Inspirados en los valores que fundamentan la Educación Social, aprender a vivir en comunidad basándose en principios democráticos es un requisito *sin quo non* para la población de educandos que no haya experimentado lo opuesto en su escuela de origen. Sin la voz y voto de los educandos en su proceso de aprendizaje y convivencia escolar, la escuela queda corta de prepararlos para la sociedad. Por lo que convivir en comunidad se aprende haciendo, y la Educación Social apunta a «aprender el deber y el haber en la vida social, aprender a trabajar con los demás para un fin común... despertar la conciencia para valorar los motivos de la acción, asimilar un sistema ético como guía para la conducta» y acción del individuo y del grupo (Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014, p. 58).

Los educadores reconocen que los programas de las ESO han sido eficaces en la disminución de las conductas agresivas y violentas, debido, en gran parte, a los procesos democráticos y de mediación de conflictos instalados en el modelo. También registran ser efectivos en lo que concierne la reincidencia del abandono escolar, el enriquecimiento académico, la mejora de la autoestima, la actitud positiva hacia la escuela y el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la motivación personal y una mejor apreciación de la diversidad étnica y de vida saludable. Inclusive, la investigación apunta a un progreso significativo en los jóvenes en cuanto a su nivel de compromiso, motivación e interés (Glassett y Daniels, 2014).

Los centros de aprendizaje alternativo más eficaces, con logros más significativos, son aquellos que ofrecen una comunidad de aprendizaje, un currículo atractivo y adaptable y un plan estratégico para el logro de las metas educativas del estudiante (Raywid, 1994). Inspirados en las pedagogías alternativas del nivel elemental,

los programas alternativos y las ESO tienden a trabajar con grupos más pequeños, lo que fortalece las relaciones personales, una mejor comprensión de los temas y un comportamiento de los educandos más colaborador y positivo. La confianza y seguridad que exprese el docente a los educandos crea un entorno de compromiso, los estimula a ser más eficientes, perfecciona sus habilidades y comportamiento y esto mejora su desempeño (Roberson, 2015). Como lo procura Montessori, Waldorf y las otras pedagogías alternativas, también se gestiona desarrollar un aprendizaje autónomo y autodirigido.

Con el aumento en ESO de los años 90, se dio a conocer un esquema que sugiere maneras de observar a las ESO en un espectro de progresión hacia la innovación. Con su aparición, el esquema plantea por primera vez la necesidad de tener un norte claro en el avance y perfeccionismo de las ESO y distinguir las prácticas entre escuelas. Raywid (1994), plantea un esquema de tres tipos de ESO, (1 siendo las escuelas más innovadoras y 3 la menos), que indican algunas prácticas dirigidas al: uso de un currículo relevante; uso de metodologías activas distanciándose de la educación regular; y si las escuelas ponen en marcha algún programa temático (como la tecnología, las artes o el deporte). Las tipologías de Raywid están en uso y sirven para determinar el nivel de innovación presente en las ESO (Raywid, 1994).

Otras evaluaciones de las ESO han utilizado indicadores no comunes para documentar el progreso. Algunas escuelas han registrado experiencias positivas en la calidad de intercambios y relaciones que se vinculan a los beneficios de estas. Uno de los beneficios documentados es que la independencia que manejan los educandos les permite apropiarse de su gestión educativa. En el estudio de caso de las escuelas aceleradas y escuelas alternativas en Puerto Rico (Vázquez, González y Ortiz, 2013), por ejemplo, los administradores escolares señalan como aspectos positivos que el tamaño de las clases permite una mayor seguridad, se pueden abordar proyectos especiales de manera continua lo cual mantiene motivado al estudiante.

4.2. Consenso de críticas

Los logros alcanzados y progreso adquirido con los educandos no niegan las enormes dificultades que debe enfrentar dentro del plantel, ni cambia la percepción que se tiene de este tipo de educación en algunos círculos. La más común es considerarlos como un sistema paralelo para acomodar a educandos con problemas de conducta y académicos que son rechazados en otras escuelas o programas. Es considerado como el lugar para «colocar» o deshacerse de los educandos problemáticos. Sin embargo, esta percepción está cambiando gracias a la diversificación de programas y la documentación de su efectividad (Raywid, 1994).

Entre las críticas más usuales están la falta de rigurosidad académica. Algunas escuelas alternativas no presentan desafíos académicos significativos o no exhiben el rigor académico necesario en sus planes de estudio o pedagogía, «tener un ambiente

de cuidado sin una oferta curricular sólida es insuficiente para la provisión de una educación significativa y socialmente justa» (European Commission, 2013, p. 89). Las escuelas alternativas que parten de las deficiencias o ubican a los educandos en una categoría de desventaja en lugar de establecer una perspectiva basada en las fortalezas, las lleva a reducir las expectativas y hace la instrucción menos rigurosa (Glassett y Daniels, 2014).

Para disminuir el riesgo de la falta de rigurosidad académica es necesario establecer metas y objetivos claros, marcar retos y plantear altos niveles de aprovechamiento y rendimiento. Muchas lo han logrado. Según el informe de OECD (2012), las ESO realizan avances significativos en lo que respecta a la retención y han ampliado su visión y filosofía para enfocar con mejores resultados el desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiante. Varios sistemas educativos públicos, asociados a la OECD, han analizado la legislación y conseguido financiamiento para incluir escuelas y programas alternativos en sus sistemas. De acuerdo con Sliwka, esta apertura se da, a pesar de la percepción sobre la rigurosidad académica, por el interés creciente de los padres por conseguir una educación más holística, enfocada «en el potencial del estudiante para el crecimiento» (2012, p. 2).

4.3. Efectividad vinculada al mundo del trabajo

El vínculo con el mundo del trabajo es un elemento que destaca en la revisión de este modelo. Se hace importante que las ESO tomen en cuenta el desarrollo de habilidades y experiencias *in situ* para lograr una mejor transición al mundo laboral. La exploración de talentos que fomente el desarrollo de habilidades y experiencia acerca al joven al mundo laboral o empresarial (privado o social). Ello se hace imprescindible a través de actividades de voluntariados y de internados en lugares de trabajo, como parte del currículo de las ESO. La expectativa no es exclusivamente que los educandos vayan directo al mundo de trabajo, obviando otras opciones de educación superior o técnica, pero dichas experiencias vinculan al educando con la sociedad más amplia, inclusive fuera de su comunidad inmediata, de tal forma que facilita de manera complementaria una integración social necesaria para esta población.

Las ESO en la Unión Europea han registrado unos resultados comparables con relación al vínculo con el mundo del trabajo. Según lo expresa la European Commission, al comparar el costo/beneficio se considera que dichas escuelas representan una buena inversión, tanto en recursos financieros como en recursos humanos, generando unos mejores resultados incluso que el de los programas que atienden la únicamente la inserción laboral de la Unión Europea (European Commission, 2013).

La mayor consecuencia de no contar con estas escuelas alternativas se encuentra en la continua marginación e insatisfacción de muchos niños, niñas y jóvenes que

no pueden adaptarse a una educación homogénea. Como resultado se reproducen las desigualdades sociales por generaciones y se amplifica su impacto negativo en la integración social y el disfrute pleno de la sociedad. Estas desigualdades dificultan salir de la pobreza e impiden el fortalecimiento de la participación cívica y de la democracia (Espíndola y León, 2002).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque en los últimos años se ha hecho un esfuerzo por documentar y evaluar los programas alternativos en algunos países, lo cierto es que aún queda mucho por concretar. A esto se suma la escasa divulgación de los resultados y la necesidad de que la sociedad tome conciencia de las severas implicaciones de continuar con una educación convencional que privilegie la memoria, la reproducción de conocimientos dejando muchas veces de lado el fomento de las destrezas de pensamiento, y las distintas necesidades sociales y emocionales de los educandos quienes en un número significativo abandonan prematuramente la escuela.

De la mano de este reto, recomendamos una mirada más profunda a la evaluación y la documentación. Se hace imprescindible una evaluación rigurosa y comprensiva; y una definición clara de los tipos de escuela alternativa y sus programas para quebrar estereotipos y disolver algunos cuestionamientos sobre la calidad y efectividad del modelo educativo (Lange y Sletten, 2002; Roberson, 2015). Además de los abundantes estudios etnográficos, es indispensable una investigación longitudinal que dé cuenta, no solo de las transformaciones experimentadas, sino de su efectividad a través de los graduados. Es necesario rastrear la inserción e integración social de los educandos y sus destinos tanto educativos como ocupacionales y profesionales a lo largo del tiempo y el efecto sobre las familias y comunidades. Conocer el paradero de los educandos y su impacto social es uno de los mejores indicadores de efectividad de la EA (European Commission, 2013).

La evaluación del proyecto piloto sobre las ESO –en once países de la Unión Europea– que se realiza en el año 2011, se propuso identificar las características y saber cuáles y en qué orden de jerarquía condicionan su éxito (European Commission, 2013). El resultado del informe es impactante, ya que revela que: *no son unos u otros factores* más o menos importantes *lo que da buenos resultados sino su conjunto*:

La evaluación [...] encontró que la importancia relativa de los distintos factores varía de acuerdo con las opiniones y experiencias de los entrevistados [...] y parece que es el *efecto acumulativo* de las diferentes características de estas escuelas es lo que las hace efectivas (European Commission, 2013, p. 91).

El retorno a la escuela, después de una «interrupción» debería ser aceptada y fomentada por el sistema regular de educación si consideramos que es el fundamento de la educación a lo largo de la vida, que muchos sistemas profesan alcanzar. El

abandono escolar, en el caso de las ESO, no debería significar una relación causa-efecto con la exclusión social o la pobreza. Sin embargo, en la medida que las ESO escaseen ante la gran demanda, y en la medida que estas se desenfocan de su misión de proveer innovación, creatividad, y efectividad, los educandos no tendrán alternativas viables para concluir sus estudios secundarios y perderían la oportunidad de lograr sus metas de vida.

Podemos concluir que modelos alternativos pedagógicos como Montessori, Waldorf o el de las escuelas democráticas, por ejemplo, no solo sientan las bases históricas y epistemológicas de la Educación Alternativa, sino que siguen influyendo en los nuevos modelos. Distintas entre sí, por su planteamiento ideológico, filosófico y metodológico, y condicionadas por una época y una geografía, todas aportan al cambio.

Es evidente que la Educación Alternativa en todos los casos apunta a distanciarse de la llamada educación homogénea. A través de su apoyo al éxito de los jóvenes unido a ambientes enriquecedores, respetuosos e inclusivos, las escuelas alternativas y las escuelas de segundas oportunidades han creado un nuevo camino hacia el aprendizaje para los niños, niñas y jóvenes que necesitan otras experiencias educativas o que han sido privados de sus derechos de acceder a una educación de calidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador Muñoz, Luis; Esteban Ibáñez, Macarena; Cárdenas Rodríguez, M^a del Rocío; Terrón Caro, M^a Teresa (2014). Ámbitos de la profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista Humanidades*, n. 21, pp. 51-70. DOI: <https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>
- Alternative Education Resource Organization (AERO) (2020). *The Ten Signs You Need to Find a Different Kind of Education for Your Child*. Recuperado de: <https://www.educationrevolution.org/>
- Alianza para la Educación Alternativa (2012). Informe Anual. San Juan: Alianza para la Educación Alternativa.
- Alliance for Self-Directed Education (2021). What is Self-Directed Education? Recuperado de: <https://www.self-directed.org/sde/>
- Alumnos de la Escuela Barbiana (1986). *Carta a una Maestra*. 8^a ed. Barcelona: Hogar del Libro.
- Barrientos Soto, Andrea (2017). Escuelas alternativas y el desarrollo de la Resiliencia: las razones tras el abandono escolar en jóvenes de Puerto Rico. *Revista Científico-Pedagógica Kuaapy Ayvu*, 8 (8), pp. 141-164. Recuperado de: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/kuaapyayvu%40gmail.com?projector=1>
- Barrientos Soto, Andrea (2020). *Educación Alternativa y la formación de sus docentes: una propuesta curricular para los programas de preparación de docentes*. Madrid: Dykinson.

- Revisión crítica de la historia y desarrollo de la educación alternativa...- A. Barrientos Soto
- Bolívar, Antonio (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, n. 339, pp. 119-146.
- Cámara de Representantes de Puerto Rico (2012). Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa en Puerto Rico. Proyecto de la Cámara de Representantes 3865; Ley 213. Recuperado de: <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2012/lexl2012213.htm>
- Carbonell, Jaume (2016). *Pedagogías del siglo xxi*. Barcelona: Octaedro.
- Deeds, Carinne & DePaoli, Jennifer (2017). *Measuring Success: Accountability for Alternative Education*. Policy Brief by the American Youth Policy Forum and Civic Enterprises.
- Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (DEPR) (2014). *Proyecto CASA*. Recuperado de: <https://dedigital.dde.pr/course/view.php?id=129§ion=4>
- Dewey, John. (2004). *Experiencia y Educación*. Sáenz Obregon, Javier (Ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Domingo Segovia, Jesús; Martos Titos, Manuel Alberto; y Domingo Martos, Lorena (2010). Colaboración Familia-Escuela en España: Retos y realidades. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación UCSC*, Vol. 9 (18), pp. 111-133.
- Espíndola, Ernesto y León, Arturo (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 30, pp. 39-62.
- European Commission (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education*. Brussels: European Union.
- Freire, Paulo (1993). *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- García, Almudena (2016). *Otra Educación ya es posible*. Madrid: Litera Libros.
- Glassett, Susan & Daniels, Erika (2014). Understanding Alternative Education: A Mixed Methods Examination of Student Experiences. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 1(1), pp. 106-121. National Council of Professors of Educational Administration.
- Hostos, Eugenio María de (1969). Liga de Patriotas Puertorriqueños. Discurso leído en Nueva York el 10 de septiembre de 1898. En: *Obras completas: Puerto Rico Madre Isla*, Segunda parte. Edición 1969. San Juan: Coquí.
- Ilich, Ivan (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Lange, Cheryl & Sletten, Sandra (2002). *Alternative Education: Brief History and Research Synthesis*. US Department of Education. Recuperado de: http://alternatyvuisisugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative_ed_history.pdf
- McGregor, Glenda; Mills, Martin; Thomson, Pat; and Pennacchia, Jodie (eds.) (2018). *Alternative Educational Programmes, Schools and Social Justice*. London: Routledge

- Miller, Ron (2004). A Map of the Alternative Education Landscape. Education Revolution. Recuperado de: <https://www.educationrevolution.org/store/resources/alternatives/mapoflandscape/>
- Mills, Martin & McGregor, Glenda (2017). *Alternative and Non-formal Education*. Oxford Research Encyclopedia-Education. Recuperado de: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-40>
- Mills, Martin & McCluskey, Gillean (eds.) (2018). *International Perspectives on Alternative Education: Policy and Practice*. London: Institute of Education Press, University College.
- National Alternative Education Association (2009). Promoting High Quality Alternative Education: An Executive Brief for the New Administration. Recuperado de: <https://olis.leg.state.or.us/liz/201711/Downloads/CommitteeMeetingDocument/148863>
- Neill, A.S. (1986). *Summerhill*. Barcelona: EUMO.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Palladino, Jeffrey (2021). Fannie Lou Hamer Freedom School. Recuperado de: https://www.flhfs.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=1510247&type=d&pREC_ID=1650366
- Porowski, Allen; O'Conner, Rosemarie & Luo, Jia (2014). *How do States define Alternative Education?* US Dept. of Education. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546775.pdf>
- Pozo, Francisco del; Jiménez Bautista, Francisco y Barrientos Soto, Andrea (2018). Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: cómo construir la Cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Revista Zona Próxima*, n. 29, julio-diciembre, pp. 32-51. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/9086>
- Pryce McPhaull, Delina (2019). Speaking of Racism. Woke Homeschooling PodCast. Recuperado de: <https://podcasts.apple.com/ca/podcast/woke-homeschooling-with-delina-pryce-mcphaull/id1448794346?i=1000447833490>
- Quintero, Ana Helvia (2009). Breve historia de la educación en Puerto Rico. En Enciclopedia de Puerto Rico. Recuperado de: <https://enciclopediapr.org/>
- Raywid, Mary Anne (1994). Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 52(1), pp. 26-31.
- Roberson, Lydia (2015). Perceptions of Educators Regarding the Effectiveness of Alternative Programs in a Southern State. Abraham S. Fischler School of Education, Nova Southeastern University. Doctoral Dissertation.
- Sacharoff, Victor & Others (2007). *Recollections from the Modern School Ferrer Colony*. Edited by Jon Thoreau Scott. Stelton, NJ: Friends of the Modern School. Recuperado de: <http://friendsofthemodernschool.org/history-of-the-modern-schools/>

Revisión crítica de la historia y desarrollo de la educación alternativa...- A. Barrientos Soto

Sliwka, Anne (2012). *The Contribution of Alternative Education*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/ceri/40805108.pdf>

Thomson, Pat & Penacchia, Jodie (2014). *What is the Alternative? Effective Support for Young People Disengaging from Mainstream Education*. London: The Prince's Trust & University of Nottingham.

UNESCO (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: UNESCO.

Vázquez, Yiselly; González, Aurora y Ortiz, María de los Ángeles (2013). Generación «Fast -Forward»: Estudio de caso sobre la Educación Acelerada en Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, n. 28, pp. 211-230.