

Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectivas globales y latinoamericanas

Social Education, Alternative Education and Second Chance Schools: Global and Latin American Perspectives

Andrea Barrientos Soto, Universidad de Granada, España

129

Resumen

La Educación Alternativa se ha convertido en una herramienta de inclusión, diseñada para jóvenes de cualquier grupo social con necesidades educativas especiales que no se abordan normalmente en un entorno escolar homogéneo. La Educación Alternativa es poco comprendida, en parte debido a sus muchas definiciones y manifestaciones, aunque se asocia a propuestas pedagógicas como Montessori y Waldorf. Cumple una tarea, al igual que la Educación Social, de integración social y educativa de educandos al margen de lo regular. Este artículo presenta una revisión de la historia, su tipología y los esquemas organizativos utilizados en la Educación Alternativa en relación a la educación regular; a la vez que se realiza un paralelo complementario de la acción socio-pedagógica de la Educación Social. Además, se hace una lectura sobre su impacto en la retención, desempeño y graduación de los educandos basándose en la experiencia europea, en Puerto Rico y los Estados Unidos.

Palabras clave: Educación Alternativa; Educación Social; Abandono escolar; Historia de la educación; Juventud desfavorecida.

Abstract

Alternative Education has become a tool for inclusion, designed for young people from any social groups with special educational needs that are not normally addressed in a homogeneous school environment. Alternative Education is poorly understood, in part due to its many definitions and manifestations, although it is associated with pedagogical proposals such as Montessori and Waldorf. It fulfills the task, like Social Education, of social and educational integration of students outside of the mainstream. This article presents a review of the history, its typology and the organizational schemes used in Alternative Education in relation to regular education; at the same time that a complementary parallel of the socio-pedagogical action of Social Education is carried out. In addition, a review of its impact on the retention, performance and graduation of students based on European experiences and in Puerto Rico and the United States.

Keywords: Alternative Education; Disadvantaged youth; Early School Leaving; History of Education; Social Education.

Fecha de recepción: 28/04/2021

Fecha de aceptación: 04/05/2021



1. Introducción¹

Existe una gran variedad de definiciones de la Educación Alternativa y sus modalidades (AERO, 2020). Con el fin de abordar dichas definiciones, revisamos los modelos de Educación Alternativa desde tres vertientes principales: escuelas elementales privadas; escuelas superiores privadas; y escuelas superiores públicas o de segunda oportunidad. Indagamos en la historia de la Educación Alternativa en Europa, los Estados Unidos y Puerto Rico, 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 su contribución a una educación de calidad para jóvenes en desventaja dentro de un marco de justicia social.

Dentro de estas múltiples definiciones y modalidades se encuentra un vínculo filosófico y epistemológico con la Educación Social (ES) que exploramos mediante un marco teórico y organizativo de su provisión. La Educación Social y la Educación Alternativa guardan paralelos importantes, pero más bien realizan una complementariedad esencial para grupos y colectivos en exclusión social que examinamos en este artículo.

2. Historia y concepto de la educación alternativa en el marco de la educación social

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 pensamientos, experiencias y habilidades para la vida que los educandos necesitan en el siglo XXI.

Tanto los aprendices como sus familias, y educadores de diversos plató, han hecho llamados por la calidad de la educación en varias instancias y a nivel mundial. En 2015, se inició una campaña internacional, suscrita por escuelas, educandos y pedagogos de diferentes países europeos y de Norte América, para exigir una nueva conceptualización de la educación. Esta campaña, Manifiesto 15^a, denuncia prácticas pedagógicas obsoletas y opta por una educación que considere al alumno parte del proceso. Específicamente solicitan que no penalice el error, que ponga fin a los exámenes obligatorios utilizados únicamente con el fin de medir resultados inmediatos (García, 2016).

Según indica el Manifiesto 15,

¹ En este artículo se emplea el masculino genérico para simplificar la exposición gráfica.



La tendencia *mainstream* escolar obligatoria se basa en un modelo anticuado del siglo xviii, que pretende crear ciudadanos con el potencial de convertirse en trabajadores fabriles leales, productivos y en burócratas. En la era posindustrial, este no debería ser el objetivo final de la educación. Necesitamos [...] generar en la sociedad nuevos resultados [...] los desafíos de hoy no pueden afrontarse con el antiguo modo de pensar.

Ese reclamo de insatisfacción es un eje del cual surge la Educación Alternativa (EA) en las últimas décadas. En el texto *Pedagogías del Siglo XXI*, Carbonell usa 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).

Teniendo en cuenta la evolución de la EA en distintos momentos históricos, vemos que 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. En ese contexto, la EA surge como una oportunidad de equilibrar las balanzas de acceso y calidad a la educación negadas antes a las minorías; 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 EA en el Reino Unido, y también en los EE.UU., 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 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 y una cierta movilidad social. Así nace la EA secundaria, conocida como las Escuelas de Segunda Oportunidad (abundamos en el siguiente apartado).

Un precursor de la EA que marca la historia de este movimiento es la escuela Summerhill fundada por el escocés A.S. Neill en el Reino Unido² (1927), como una escuela internado-mixta. Summerhill (Neill, 1986), escuela centenaria, es considerada por algunos educadores como la primera experiencia de educación libre y democrática que 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, actuar respetando a los demás y en la eliminación de los miedos y la infelicidad. 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.

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 extrema y las guerras. Entre los ejemplos está la Escuela Barbiana,³ localizada en las afueras de Florencia, Italia, y establecida por el sacerdote Lorenzo 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 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, p. 14).

Esta preocupación se da también en América Latina y el Caribe desde el siglo XIX. Un buen ejemplo es la escuela en un taller del viejo San Juan, que fundan los hermanos maestros

2 La siguiente escuela democrática inspirada en Summerhill fue Sands School (1968) en Framingham, Massachusetts, EE. UU.

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

puertorriqueños Rafael⁴ 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 vigente 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.

En términos de sus similitudes, son varias las pedagogías alternativas que parten de un cambio en la filosofía de la enseñanza-aprendizaje y se convierten en la «nueva escuela». La Educación Alternativa 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 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, 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 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 currículum más apropiado por edades. Su pedagogía se fundamenta en el respeto por la individualidad del niño y el conocimiento de su desarrollo, y está dividida en

4 Considerado el "Padre de la Educación Pública en Puerto Rico", en 2013, el papa Francisco lo declaró venerable siendo este el primer paso para su eventual canonización.

tres etapas evolutivas: primer septenio (0-7 años), segundo (8-14 años) y tercer septenio (15-21 años) (García, 2016, p. 64).

- La mayoría de dichas metodologías comparten las creencias de 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 premisa de que cada ser humano debe poder acceder a una educación de calidad, solidaria y libre que reconozca sus diferencias y tome en cuenta las necesidades físicas, emocionales, sociales e incluso espirituales es trascendida por otra de igual importancia: todas las personas deben ser educadas en calidad sin importar el grupo social al que pertenezcan. Ya Rousseau en su obra *Emilio o de la Educación* había rechazado el intelectualismo y la educación elitista en pro de una educación general basada en el contacto del niño con la naturaleza y en el conocimiento de sus propias necesidades.

De los educadores que llegaron a avanzar en esta perspectiva están Hostos, Dewey, Ferrer, Montessori, Neill, Freire, e Illich y muchos otros más. 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 ...*» (Hostos, 1969, p. 5). Incluso, Hostos llegó a promover las cooperativas y los coros comunitarios para fomentar la solidaridad puertorriqueña, tanto económica como civil (Hostos, 1969).

Illich, 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, estableciendo un diálogo en equidad pero entre diversos, aprovechando las habilidades de 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 Illich, en su libro *La sociedad desescolarizada* (2011), solo el desencanto del ritual social monopolizado por la escuela permitiría alcanzar una educación liberadora.

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 vínculo con el contexto del educando y la experiencia vital. Igual que para otros proponentes del cambio el conocimiento directo del entorno –salir al campo, a lugares de trabajo– el juego, la literatura y la lectura serían ejes fundamentales del aprendizaje.

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 y la transformación fundamentándose 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*, 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).

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 neoliberales económicos y empresariales de «eficiencia y calidad» introducidos en ese 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 educación en el hogar, (*homeschooling*), considerada también alternativa, en las últimas décadas se expande mundialmente, particularmente en los Estados Unidos, entre familias con características particulares, parejas profesionales y educadas de clase media. Esta propuesta requiere que, al menos uno de los encargados del estudiante se prepare en currículo y permanezca en el hogar un tiempo determinado. Sin embargo, hay familias que optan por esta vertiente a pesar del sacrificio económico que conlleva para asegurar guiar efectivamente la experiencia educativa de sus hijos. Hay familias que estructuran la enseñanza en el hogar como una escuela regular con horarios fijos, libros de textos y deberes. Y por el contrario, hay otras familias que implantan el currículo de la desescolarización ("*unschooling*") donde el aprendizaje es totalmente autodirigido por los niños. Existen numerosas asociaciones de familias que se unen en actividades sociales y educativas para complementar dicha experiencia educativa (García, 2008).

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 6 % de todas las escuelas secundarias en los EE. UU. son alternativas (Deeds y DePaoli, 2017). En el caso de España, las propuestas alternativas también proliferan en esos años. 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).

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 de la ratio 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 formativa, 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 metodologías⁵ 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. 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 estandarizados.	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.	Influencias: Neill, Illich, Tolstoy, John Holt, Ferrer, Yaacov Hecht Escuelas: Summerhill, Modern School Ferrer Colony, Sands School, Sudbury Valley School, escuelas democráticas de Israel
Modelo Social constructivista, Educación progresista	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 creativas. 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 comunitaria y global.	Influencias: 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 como un acto	Influencias: Eugenio María de Hostos, Dewey, Freire, Habermas, Mollenhauer,

⁵ Una metodología implica la aplicación de un método verificable (griego, meta a lo largo de, *odos*, camino) (ej. 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	Descripción	Ejemplos
	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.	Escuela de Frankfort Escuelas: Movimiento de desescolarización, Nuestra Escuela
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.	Influencias: Ghandi, Montessori, R. Steiner Escuelas: Waldorf Steiner, Montessori, escuelas bosque,
Educación holística, integral o humanística	Considera que 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. Implementan el «curriculum 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 a partir de Miller, 2004.

El desarrollo de la Educación Social (ES) guarda paralelos con la Educación Alternativa. Siendo la ES una base filosófica para abordar la necesidad del individuo de interactuar y pertenecer a un colectivo de manera socializadora, integral, saludable y contar con las habilidades de contribuir a la misma. Por lo que no se puede hablar de una auténtica educación individual si a la vez no se forma al individuo para vivir y convivir con los demás (Ortega, 2005, p. 113). El proceso educativo es parte del proceso social, de ahí la importancia de la ES para la integración social de los grupos marginados, y en este caso, del contexto alternativo.

Como es sabido, en el siglo XX la Pedagogía Social (PS) toma un giro epistemológico al momento que Nohl y su discípula Gertrud Bäumer, arquitectos de la Pedagogía Social-Educación Social, articularon la vertiente teórica de la PS y su enfoque hacia la praxis: la Educación Social nombrándole «*sector de la Pedagogía: todo lo que es educación, pero no escuela ni familia*» (Ortega, 1999, p, 19), Aquí la PS reenfoca la atención que la sociedad y el Estado le dedica a la educación, pero que se lleva a cabo al margen de la escuela. La PS, bajo la concepción de Nohl, se constituye teórica y prácticamente como un «*sistema de asistencia*

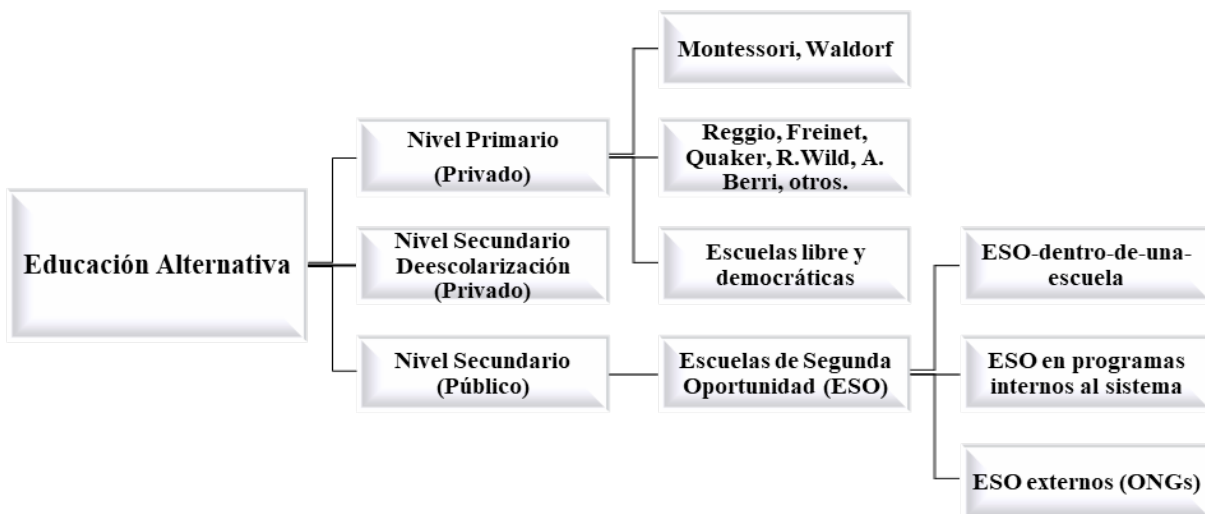
educativa pública [...] y protección a la juventud» (Ortega, 1999, p. 19). Desde entonces, la ES ha evolucionado para ampliar el concepto y su práctica socio-pedagógica a una lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela regular, y a una que contempla intervenciones con cualquier grupo o colectivo en exclusión social, no limitándose a los jóvenes.

La ES se manifiesta a través de la dinamización y activación de las condiciones educativas de la cultura, de la vida [social] del individuo; y además puede ser dirigida a la prevención, compensación, y reconducción socioeducativa de la dificultad, de la exclusión y del conflicto social. Como resultado, en la teoría y en la práctica, la ES tiene una función promotora y dinamizadora *«de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre [...]»* (Ortega, 2005, p. 114).

3. Esquemas organizativos en la provisión de la EA y ES

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

Figura 1. Esquema de la provisión de la Educación Alternativa



Fuente: Elaboración propia.

A. Nivel secundario privado

En las últimas décadas, se ha visto la aparición de escuelas de pedagogías alternativas privadas para los grados secundarios. Dichas escuelas tienden a ser una expansión de las escuelas originales primarias hacia los grados mayores por petición de los padres y madres para darle continuación al aprendizaje alternativo para sus hijos.

De estas, algunas están 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 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) para integrar lo aprendido. Conectan con la comunidad mediante excursiones, realizan actividades de voluntariados y utilizan los servicios culturales de los ayuntamientos para darle profundidad a sus estudios. 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 homologarse con el sistema regular (Alliance for Self-Directed Education, 2021).

Un factor interesante que tienen en común algunas de las escuelas del movimiento «*unschooling*» es 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 destacados, estas iniciativas pretenden crear un balance en la educación regular que consistentemente omite de la historia oficial la de los movimientos antiguerras, pacíficos e injusticias que han existido a lo largo de la historia (Del Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018). Intentan revivir estos hitos mediante lecciones que activen a los educandos a involucrarse (mediante proyectos o voluntariados) e implicarse en causas íntimas a sus valores y de relevancia para sus comunidades. Dentro de esta corriente se encuentran redes de

escuelas y educadores (EE.UU.⁶, Reino Unido⁷ y Canadá por ejemplo) 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 el tema adecuadamente en el aula.

Estas preocupaciones datan de varias décadas atrás con los 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). Además, se hace eco de los fundamentos democráticos tras la Educación Social, y en particular de la Pedagogía Social Crítica, a través de los escritos de Mollenhauer y Thiersch e integrantes de la Escuela de Frankfurt.

Basándose en la premisa de que se debe tener en cuenta en sus análisis los factores económicos, sociales, políticos cuando se acerca a la problemática de los jóvenes, la Pedagogía Social Crítica expone que esos factores componen la situación educativa del ser. El concepto se distancia de ubicar la responsabilidad de la experiencia negativa del individuo como una persona que debe ser reeducada para la sociedad «*por incapacidad de esta o de la familia*» (Ortega, 1999, p. 119). Es decir, reconoce que el medio ambiente o contexto forma a los individuos y por ende el papel del carácter o personalidad del individuo y su familia en esa formación es parcial, lo cual fuerza a mirar los aspectos que rodean al individuo como una parte íntegra de su formación.

A los autores Mollenhauer y Thiersch les ocupa las perspectivas de las fuerzas personales, sociales, económicas y políticas que impactan en la vida cotidiana de las personas que las han llevado hasta el momento actual en su desarrollo. Se considera que la Pedagogía Social Crítica contribuye a un proceso de emancipación mediante la comprensión de la visión del mundo de los sujetos de tal forma que se aprende a apreciar la validez de sus decisiones. Esta es una manera social de pensar sobre aquellos con quienes trabaja el pedagogo social, cuya orientación está basada en valores democráticos (Petrie, 2013). Para Mollenhauer, la tarea

6 Estos materiales 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/>

7 Con sede en Escocia, The Anti-Racist Educator es un colectivo de partes interesadas de la educación (estudiantes, maestros, padres, 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>

socio pedagógica consiste en la satisfacción de una necesidad educativa aguda resultado de la sociedad moderna. La meta de la PS crítica se puede resumir así: «[...] llevar a cabo una educación emancipatoria en un proceso dinámico, entendiendo al sujeto como individuo con sus problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas [...]» (Pérez Serrano, 2002, p. 222).

B. Nivel secundario público

El modelo pedagógico alternativo aplicado a la enseñanza secundaria pública –escuelas superiores de séptimo a duodécimo grado– en su mayoría, atiende a jóvenes –entre 15 y 25 años– para quienes sin esta opción no podrían finalizar la escuela secundaria. Estas escuelas también reciben educandos «en riesgo de fracaso escolar», remitidos por otras instituciones educativas o por el sistema de justicia de menores, que presentan rezago académico o se encuentra en una situación particular como sería el embarazo, la paternidad o responsabilidad económica por estar a cargo de otros miembros de su familia (Glassett y Daniels, 2014).

Al proporcionar acceso a la educación para jóvenes marginados y procesos de aprendizajes individualizados, democráticos y centrados en el niño, la EA funciona como un puente hacia la adultez dentro de un marco de justicia social.

Operan dentro de un paradigma de justicia social, enmarcado en cuestiones de distribución, reconocimiento de la diferencia y, en algunos casos, mayores oportunidades para el ejercicio de la voz de los estudiantes. Su misión es ser inclusivo con todos los estudiantes (Mills y McGregor, 2017).

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. 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). Gardner y Crockwell confirman la necesidad de diversificar los entornos educativos si se quiere lograr una educación para todos:

[...] se basa en la creencia de que hay muchas maneras de educarse, así como muchos tipos de entornos y estructuras dentro de los cuales esto puede ocurrir. Además, reconoce que todas las personas pueden ser educadas y que es en el interés de la sociedad para asegurar que todos son educados por lo menos a nivel de la escuela secundaria [...] Para lograr esto se requiere que ofrezcamos una variedad de estructuras y entornos tales que cada persona pueda encontrar uno que sea lo suficientemente cómodo para facilitar el progreso (2006, p. 8).

Según se observa en la Figura 1, existen una variedad de modalidades organizativas para ofrecer la experiencia educativa en segundas oportunidades. Coexisten las ESO dentro de escuelas regulares, una-escuela-dentro-de-una-escuela o como aulas de reingreso, de tal forma que dichas "escuelas" funcionan como una burbuja (con su propio profesorado, currículum y actividades) dentro del plantel físico de la escuela regular. También existen las ESO con instalaciones independientes que cuentan con su currículum, profesorado y actividades dirigidas a una población selecta de jóvenes. Los jóvenes están en su escuela sin tener la necesidad de acudir a 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 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. La integración de la tecnología y la flexibilidad en los horarios presenciales son algunos de los factores que resaltan como efectivos en dicha provisión. Estas pueden ser públicas como también privadas o concertadas y las intervenciones, duración o programa varían según la necesidad del aprendiz.

Tabla 2. Tipos de 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 currículum especial –por ejemplo, para padres adolescentes- y 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 rezagados; otras se enfocan en algún interés especial (científico, deportivo,

Tipo de escuela	Modalidad
	artístico o tecnológico) y buscan más ser complementarias o entretener en vacaciones.
7. Escuelas Imán, Magnet	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, Charter	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.

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. 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 internos o aulas de reingreso) para quienes han interrumpido su trayectoria educativa; y las Escuelas de Segundas Oportunidades (UNESCO, 2009, p. 81).

El informe de la UNESCO (2009), detalla las experiencias más relevantes de ESO y propone una mirada menos lineal a la educación lo cual es relevante para los jóvenes que han «interrumpido» su trayectoria educativa por múltiples razones. Con las altas tasas de abandono escolar prematuro, los gobiernos de la región de América Latina 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 América Latina, la inversión en la ESO tiene un impacto significativo en la disminución del abandono y en el retorno a la escuela convencional, sobre todo de las mujeres (Marrero, 2009). La baja del abandono escolar femenino contribuye a reducir las brechas salariales y las desigualdades de ingresos salariales entre ambos sexos, patentes en América Latina. En los países donde se observa un abandono escolar más temprano como Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua los varones que completan la escuela primaria reciben un incremento promedio del ingreso durante la vida activa cercano al 36 %. En los países que presentan un nivel de deserción intermedio y en los que el abandono escolar se concentra al finalizar la educación primaria como Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela, los varones que completan el primer ciclo de secundaria logran mejoras salariales de alrededor del 33 %. Y, por último, en los países que han logrado una extensión de la educación secundaria más alta (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Panamá y Perú), el efecto sería a la inversa: dejar la escuela dos años antes de completar la secundaria conlleva pérdidas de ingresos cercanas al 19 %. Así, el nivel de enseñanza alcanzado se traduce en menos desempleo y mejores oportunidades salariales (Espíndola y León, 2002, p. 41).

En el caso de Puerto Rico, por ejemplo, un menor número de escuelas alternativas 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 (Barrientos, 2020).

Las escuelas alternativas de las que hablamos están suscritas a los Centros de Apoyo Sustentable al Alumno, conocido como Proyecto CASA (DEPR, 2014), y fueron nombradas oficialmente «alternativas» e integradas al proyecto en el año 2005. Son unas 14 escuelas que sirven a aproximadamente 1.200 educandos anualmente quienes han estado fuera del sistema escolar 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 apunta a la EA y 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. Sus resultados apuntan a cambios sustanciales en los jóvenes que se traduce a una tasa de retención de más del 95 %, con una asistencia estudiantil que supera el 90 %. La mayoría de los estudiantes se gradúan para continuar estudios postsecundarios y universitarios, o se unen al mercado de trabajo o emprendiendo sus propios negocios (AEA, 2012). Pero 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 reciban 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. Las escuelas alternativas se caracterizan por la variación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y el apoyo académico, el trabajo en módulos trimestrales o escolares, el apoyo a sus hijos y su familia y el apoyo biopsicosocial para fomentar la resiliencia personal, la identidad cultural puertorriqueña y el emprendimiento social (Barrientos, 2017).

4. Efectividad de las Escuelas de Segunda Oportunidad (ESO)

La efectividad de las 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 evaluaciones tradicionales no siempre consideran el valor añadido de 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 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.

Los educadores reconocen que los programas de las ESO han sido eficaces en la disminución de las conductas violentas, la reincidencia del abandono escolar, el enriquecimiento académico, la mejora de la autopercepción, 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. Además, la investigación muestra progreso en los jóvenes en cuanto a su nivel de compromiso, motivación e interés en su desarrollo educativo (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, 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 procuran las otras pedagogías alternativas, también las ESO gestionan desarrollar un aprendiz autónomo y autodirigido.

La afirmación anterior no niega las enormes dificultades que deben enfrentar dentro del plantel los educandos, ni cambia la percepción que se tiene de este tipo de educación en algunos círculos. 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, por lo que «*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 ESO

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 estándares 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 ESO en sus sistemas. Esta apertura se da por el creciente interés de los padres por conseguir una educación más holística, enfocada menos en el historial y más «*en el potencial del estudiante para el crecimiento*» (Sliwka, 2012, p. 2).

Con el aumento en ESO de los años 90, se dio a conocer un sistema que sugiere maneras de observar a las ESO en un espectro de progresión hacia la innovación. Aunque no es un sistema de evaluación formal, con su aparición se plantea por primera vez la necesidad de tener un norte claro en el avance y perfeccionismo de las ESO y distinguir entre otras escuelas regulares que atienden a educandos que han abandonado el sistema. Raywid (1994), plantea una escala de tres tipos de ESO, (1 siendo las escuelas más innovadoras y 3 las menos), que indican algunas prácticas dirigidas al: uso de un currículum relevante; uso de metodologías activas distanciándose de la educación regular; y si las escuelas implementan programas temáticos (tecnología, las artes o el deporte).

Otras evaluaciones de las ESO han registrado experiencias positivas en la calidad de intercambios y relaciones que se vinculan a los beneficios de las mismas. 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 facilita que pueden abordar proyectos especiales de manera ininterrumpida lo cual los mantiene motivados. Además, permite brindar a los educandos una mayor seguridad física dentro del centro, protegiéndoles así de acoso y amenazas externas a la escuela.

Entonces, las ESO representan un mecanismo real para recuperar a los educandos que han abandonado la escuela regular y, de esa forma, mitigar su impacto económico a largo plazo en la comunidad. De acuerdo con los cálculos de la entidad estadounidense *Alliance for Excellent Education* (National Alternative Education Association, 2009), por cada estudiante recuperado, el Estado ahorra unos \$260,000US anuales, traducido en pérdidas en salarios, impuestos y productividad a lo largo de la vida. En esa misma línea, las ESO en la Unión Europea han registrado unos resultados comparables. 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 para los educandos incluso que el de los programas de inserción laboral de la Unión Europea (European Commission, 2013).

5. Esquema de la provisión desde la Educación Social

La Educación Social en el contexto escolar se hace una realidad, entre otras razones, en respuesta al cambio en las estructuras familiares. Unas razones de peso y actuales, aplicables a todo tipo de población estudiantil y contexto socio-económico, es la evolución de la estructura familiar, la cual ha cambiado sus funciones socializadoras y ha desplazado algunas de las responsabilidades educativas a la escuela (Llena y Úcar, 2006; Vera Vila, 2007). Los cambios en las funciones educativas de la familia y su transferencia a la institución escolar requieren de un diseño y desarrollo de programas colaborativos con el fin de reforzar los mecanismos de socialización y los factores de protección social (resiliencia) para la adquisición de las competencias sociales, individuales, familiares y comunitarias (March y Orte, 2003; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Existen unas diversas visiones sobre cómo maximizar el efecto de la ES en el contexto escolar. Aquí observamos dos visiones sobre dicha provisión ofrecidas por Ortega (2005, p. 122):

Visión transversal. Permite las acciones socializadoras y socio-educativas de la Educación Social sean parte del currículo de contenido y de las enseñanzas en el aula. La ES se integra transversalmente en el currículo, prácticas, organización y forma parte de la ESO.

Visión de servicios socializadores externos. Permite que la acción propia de la ES se impartan individualmente o en grupos, al margen del proceso de enseñanza y aprendizaje. Visualizado como un servicio o acción complementaria, la ES se hace un elemento externo a la escuela a la cual le competirá la socialización o integración de los aprendices.

Para la integración de la ES en la ESO, se sugiere establecer una colaboración entre los dos mundos: la Educación Social y la Escuela de Segunda Oportunidades. Esto implica una "repartición de tareas" de socialización y de intervenciones socioeducativas de tal forma que a través del currículo, las intervenciones y las colaboraciones, se genere una integración efectiva.

Las acciones deben manifestarse desde la óptica de los educadores sociales, los docentes en las ESO y con una visión de la unión entre la ES y la ESO. La relación se debe fundamentar en el conocimiento de los educadores sociales en la realidad escolar, reconociendo así el potencial socializador de la entidad. Por otro lado, para los docentes y el personal de apoyo escolar, esta relación se basa en la formación y desarrollo profesional con miras a adquirir los contenidos de la ES para mejor enfrentarse a los retos. Conocer y comprender los problemas socio-educativos, desde la ES para enlistar mayores y mejores herramientas de acción para con los educandos en el aula.

No se trata de llevar a cabo relaciones esporádicas y coyunturales, sino de vertebrar las relaciones entre los profesionales de la ES y los docentes no sólo para mejorar la capacidad socializadora de la escuela, sino también para llevar a cabo un trabajo de prevención y de promoción educativa que posibilite la adquisición de las competencias sociales (March y Orte, 2003, p. 102).

La exclusión social, la pobreza, la desigualdad, y la violencia, en sus manifestaciones, hacen que la ES sea básica en el contexto escolar regular, pero se hace esencial en el contexto de las ESO. Contar con un currículo actual y retador, actividades de investigación y proyectos, toma de decisión democráticas, entre otras estrategias alternativas hacen que las ESO llenen las necesidades y expectativas de los aprendices que asisten a dichas escuelas. Sin embargo, la tarea de la socialización para reforzar los factores de socialización, desarrollo ético, convivencia y resiliencia en los educandos deben ser abordados por las ESO de manera ponderada y consistentemente a través de la Educación Social.

6. Conclusiones

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, se presentan algunas recomendaciones que señalamos a continuación:

- *La evaluación:* Es 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.
- *Fortalecer la Educación Social:* Introducir y fortalecer las prácticas socio-pedagógicas de la Educación Social en las ESO que conscientemente construyen ambientes de paz e igualdad. A la vez, crear consciencia en los educandos sobre las injusticias y sesgos sistémicos e históricos con el fin de que ellos se impliquen en acciones útiles que les permitan contribuir al mejoramiento de sus comunidades.
- *Vínculo con el mundo del trabajo:* Tomar en cuenta actividades (voluntariados e internados) dirigidas a la exploración de talentos, desarrollo de habilidades y experiencias *en situ* para que acerquen al joven al mundo laboral o empresarial (privado o social), como parte integral del currículo de las ESO, y que los jóvenes visualicen su futura ocupación o profesión.
- *La investigación educativa y la documentación:* Es indispensable una investigación longitudinal que rastree la inserción social de los estudiantes y sus destinos (educativos, ocupacionales y profesionales) a lo largo del tiempo. Conocer el paradero de los estudiantes y su impacto social es uno de los mejores indicadores de efectividad (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).

Podemos concluir que los modelos pedagógicos alternativos 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 y necesario, la complementación de las ESO y la Educación Social para brindar un máximo nivel de protección y desarrollo a los educandos. A través de su apuesta al éxito de los aprendices, 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 de diferentes experiencias educativas.

Referencias bibliográficas

- 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*. (Octava edición), 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), 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.
- 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.



- Del Pozo, Francisco; 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*, 29, julio-diciembre, 32-51. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/9086>
- 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.
- Espíndola, Ernesto y León, Arturo. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 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.
- Gardner, Morgan & Crockwell, Angela. (2006). Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for Marginalized Youth and the Community. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol. 11(3), 1-19.
- Glassett, Susan & Daniels, Erika. (2014). Understanding Alternative Education: A Mixed Methods Examination of Student Experiences. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 1(1), 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. San Juan: Editorial Coquí.
- Illich, Ivan. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Kotliarenco, María Angélica; Cáceres, Irma y Fontecilla, Marcelo. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Santiago: Organización Panamericana de la Salud.
- Lange, Cheryl & Sletten, Sandra. (2002). *Alternative Education: Brief History and Research Synthesis*. US Department of Education. Recuperado de: http://alternatyvuisugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative_ed_history.pdf
- Llena, Asun. y Úcar, Xavier. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios. Pp. 11-57. En Úcar y Llena. (Coords.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Manifiesto 15. Recuperado de: www.manifiesto15.org
- March, Martí X. y Orte Socias, Carmen. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 10, 85-110.
- Marrero, Carmen. A. (2009). *Predictores del abandono escolar en una cohorte de adolescentes puertorriqueños*. San Juan: Universidad Central de Caribe.
- 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, Gilleán, 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>
- Ortega Esteban, José. (1999). Hacia la construcción de una Pedagogía Social Especializada. En Ortega Esteban (Coord.). *Pedagogía Social Especializada*. pp. 13-27. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega Esteban, José. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La Educación Social en la escuela. *Revista Educación*, 336, 111-127.
- Palladino, Jeffrey. (2021). Fannie Lou Hamer Freedom School. Recuperado de:
https://www.flhfhhs.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=1510247&type=d&pREC_ID=1650366
- Pérez Serrano, Gloria. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. Segunda época, 9, 193-231. Diciembre.
- Petrie, Pat. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*. 21(37). Recuperado de: <http://epa.asu.edu/ojs/article/view/1339>.
- 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>
- 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), 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.
- Sliwka, Anne. (2012). *The Contribution of Alternative Education*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Recuperado de:
<http://www.oecd.org/education/ceeri/40805108.pdf>
- 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*, 28, 211-230.
- Vera Vila, Julio. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Llena, Parcerisa y Ucar, (Coords.). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. pp. 11-35. Barcelona: Editorial Graó.

Para contactar:

Andrea Barrientos Soto, Universidad de Granada. Email: andreabarrientos01@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7740-8472>. Researcher ID: I-1171-2018

Andrea Barrientos Soto cuenta con una licenciatura de la Universidad de Illinois-Chicago en Psicología con especialización en Estudios Latinoamericanos y Estudios de la Mujer; y una Maestría en administración, planificación y política social en Educación de la Universidad de Harvard. Es doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Es colaboradora del Instituto de Paz y los Conflictos e integrante del grupo de investigación sobre Valores emergentes, Educación Social y Política educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, ambos de la Universidad de Granada.

* La autora quiere agradecer la colaboración de Gracia González-Gijón y María Pérez Yglesias en este escrito.

