

EXPERIENCIA DE ESCUELA COMUNITARIA KANDAN: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN.

Luis HERRERA¹
María Jesús DÍAZ²

Resumen

El artículo analiza y reflexiona sobre las dinámicas organizacionales y pedagógicas de la escuela alternativa Kandan (Talca, Chile), discutiendo sus desafíos y fundamentaciones. Para ello, se realiza una descripción de la experiencia, además de entrevistas semiestructuradas a 8 padres y una maestra guía, sobre los focos de crisis. Se asume que los grandes desafíos radicaron no sólo en la base pedagógica, sino, sobre todo, en los aspectos organizacionales y financieros de la comunidad, aspecto en el cual la comunicación directa y honesta, además de la coherencia de los procesos reflexivos y prácticos, juegan un rol clave.

Palabras clave: *educación alternativa, organización comunitaria, formación integral, desarrollo humano, aprendizaje.*

Abstract

The article analyzes and reflects on the organizational and pedagogical dynamics of the Kandan alternative school (Talca, Chile), discussing its challenges and foundations. For this, a description of the experience is made, in addition to semi-structured interviews with 8 parents and a guide teacher, about the crisis focus. It is assumed that the great challenges lay not only in the pedagogical basis, but, above all, in the organizational and financial aspects of the community, an aspect in which direct and honest communication, in addition to the coherence of reflective and practical processes, they play a key role.

Key words: *alternative education, community organization, integral formation, human development, learning.*

¹ *Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación*
Universidad Católica del Maule- Luis.herrera@gmail.com

² *Escuela Corazón de Jesús -jesusdiazar@gmail.com*

Fecha de recepción del artículo: Octubre 2018
Fecha de evaluación: Noviembre 2018

Resumé

L'article analyse et réfléchit sur la dynamique organisationnelle et pédagogique de l'école alternative Kandan (Talca, Chili), en examinant ses défis et ses fondements. Pour ce faire, une description de l'expérience est faite, en plus d'entretiens semi-structurés avec 8 parents et d'un guide de l'enseignant, sur les centres de crise. On suppose que les grands défis ne concernent pas seulement la base pédagogique, mais surtout les aspects organisationnels et financiers de la communauté, aspect dans lequel une communication directe et honnête s'ajoute à la cohérence des processus réflexifs et pratiques, ils jouent un rôle clé.

Mots clés: *éducation alternative, organisation communautaire, formation intégrale, développement humain, apprentissage.*

Introducción

La ciudad de Talca es la capital de la VII Región del Maule, contando con una población de 220.357 personas según los resultados del censo 2017 (INE, 2017). En cuanto a oferta escolar, posee 72 establecimientos educacionales reconocidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018) y que se alinean con los mecanismos de evaluación estandarizados: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU) que, no siendo un mecanismo de evaluación de la escuela, colegio o liceo, sino que la evaluación que permite la selección de los estudiantes a determinadas carreras profesionales en específicas universidades, también es utilizado como un indicador de calidad de la educación en la oferta escolar, sobre todo desde una perspectiva social. Ambas evaluaciones estandarizadas han sido foco de discusión y preocupación sobre la coherencia entre lo declarado y lo real del sistema educativo chileno (Herrera y Gómez, 2015).

En el año 2015 en Talca existían dos ofertas de escuelas alternativas autogestionadas, aunque con orientaciones metodológicas dispares. Un espacio educativo con principios Waldorf y otro, con principios Montessori. Cabe señalar que, encontrándose fuera del reconocimiento ministerial, no sólo no cuentan con financiamiento del Estado, sino también que los estudiantes deben ser registrados en el Ministerio de Educación como "estudiantes libres" debiendo dar un examen a fin de año en un establecimiento reconocido para validar sus estudios, según se estipula en el Decreto Exento 2272 del Ministerio de Educación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2014). El resto de los establecimientos escolares respondían a la lógica de administración nacional: municipales, particulares subvencionados y particulares privados. Ahora bien, dentro de los establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación, existían dos que ofrecían un distanciamiento de los direccionamientos recurrentes en el sistema escolar: una escuela de formación artística (municipal) y una escuela de orientación Montessori (particular subvencionado), sobre todo en los primeros niveles escolares (el año 2017 se sumó un nuevo colegio artístico de carácter municipal).

En abril del año 2015 media docena de familias de la ciudad de Talca o sus alrededores, decidieron organizar un espacio educativo para sus hijos e hijas de edad preescolar (entre 2 y medio a 6 años) con el propósito de sintonizar principios y creencias de crianza, educación y sociedad con la escolarización, cuestión que, evaluaban, no era posible de desarrollar en las escuelas y jardines infantiles del sistema tradicional o, al menos, no

existiría claridad sobre el para qué se educa (Herrera, 2015). Por lo tanto, se gestionó el arriendo de dos salones de un centro cultural, se coordinó la presencia de dos maestras guías, una tallerista de arte y manualidades, y un tallerista de música y movimiento. Para ello, cada familia debía pagar una mensualidad que sirviera para costear estos gastos, además de contar con el voluntarismo de la familia fundadora. Las horas de “clases” eran de 09:00 a 13:00 hrs.

El espacio fue llamado Kandan, por una de las niñas y se extendió durante un año, tiempo en el cual debió mudarse a otras dos direcciones, acrecentó el número de familias participantes a 15 y debió reemplazar a una maestra guía que optó por educar a sus hijos en casa (homeschooling) desde una perspectiva cristiana. Además, para fortalecer los recursos económicos y la relación tiempo/voluntarismo, se organizaron actividades culturales y la participación de 3 estudiantes practicantes de pedagogía que apoyaron en labores didácticas y de administración. Con el objetivo de complementar la mirada educativa integral, una de las maestras guías coordinó un taller de huerta y otro de cocina. En cuanto a los padres, la mayoría eran padres primerizos y se encontraban en un rango etario entre 20 y 40 años. Por otro lado, todos contaban con estudios de educación superior, incluyendo a varios profesores. Finalmente, cabe destacar que confluyeron distintas culturas: un tallerista y un padre italiano, un padre francés y un padre de origen Mapuche.

En cuanto a la lógica de organización, se pretendió una organización comunitaria, participativa y horizontal, aunque con la dirección manifiesta de la familia fundadora, que incluía a una de las maestras guías. Durante el transcurso semanal, algunas familias cumplían tareas de apoyo: aseo, recolección de basura y reciclaje, acompañamiento en el salón, etc. Las reuniones se desarrollaban una vez al mes y se utilizaban otros canales de comunicación a través de las redes sociales, además de recursos audiovisuales con fines persuasivos de atracción de nuevas familias coherentes con el proyecto (Kandan Educación libre para el desarrollo humano, 2015).

Finalmente, la Escuela Comunitaria Kandan respondía a principios pedagógicos que no se alineaban con alguna metodología alternativa en particular, sino que planteaba la observación particular de cada niño y el respeto esencial de su ritmo e interés; respondiendo a una visión de desarrollo integral del ser humano y la sociedad en el siglo XXI.

El presente artículo tiene por objetivo analizar y reflexionar sobre las dinámicas organizacionales y pedagógicas que dieron vida al proyecto, discutiendo los desafíos, problemáticas y explicaciones sobre la finalización que a mediados del año 2016 debimos enfrentar como participantes y gestores. Para ello, se realiza una descripción teórica y narrativa de la experiencia, puntualizando los focos de crisis y los desafíos resueltos y no resueltos, además de entrevistas semiestructuradas a ocho padres del proyecto y una maestra guía. Cabe señalar que el texto se ha estructurado en los siguientes apartados: *Fundamentos educativos del proyecto Kandan, Aspectos organizacionales de la comunidad, Factores críticos y Conclusiones.*

Fundamentos educativos del proyecto Kandan

El contexto

El currículum nacional declarado orienta aspectos relacionados a conocimientos y habilidades en cada asignatura, además de otros aspectos actitudinales que debieran complementar y poseer un rol preponderante en el sistema escolar: desarrollo del ser, creatividad, convivir en comunidad, valores, habilidades para la vida y para el trabajo, etc. (MINEDUC, 2017). No obstante, algunas de las prácticas curriculares decisivas en el último tiempo han sido la disminución de las horas de asignaturas creativas y reflexivas como Arte y Filosofía (Gaete y Miranda, 2007), en función de más actividades, ensayos y clases formales, generando una sobredemanda en los subsectores de lenguaje y matemáticas, en detrimento de los aspectos actitudinales y creativos que se constituyen en ejes esenciales de tales asignaturas. Indica Santos Guerra:

A los profesores se les prepara para impartir conocimientos, pero no tanto para la formación de actitudes. Muchos de ellos se consideran especialistas en su disciplina, pero no se sienten educadores de los alumnos y de las alumnas. Se establece aquí otro doble discurso: lo importante es aprender y enseñar las materias frente al más complejo deber de preparar a los alumnos para el compromiso ético, político y social. (2009, p. 26)

Por otro lado, el hecho de concentrar la evaluación del sistema en base a determinados conocimientos, memorizaciones y operaciones (SIMCE y PSU), tampoco contribuye al fomento de tales aspectos declarados en los programas de las asignaturas que poseen mayor cantidad de horas pedagógicas (Herrera y Gómez, 2015; Educación 2020, 2017). Sumamos a esto que los profesionales del sistema educativo trabajan en deficientes condiciones laborales. Por ejemplo, Vidal (2011) subraya que un tercio de los profesores municipales indican tener problemas en la calidad de la salud mental o, como señala Parra (2005), los docentes no cuentan con las condiciones mínimas de descanso o de planificación de la enseñanza.

Por lo tanto, se constata que el niño creativo y explorador por excelencia (Fuentes y Torbay, 2004), entra a un sistema educativo que en doce años lo transformará en un ser que no reconoce sus talentos, no posee un proyecto de vida y no adquiere herramientas para tomar decisiones (Herrera y Gómez, 2015). Por otro lado, cabe destacar que los estudiantes manifiestan una distancia alarmante con la cultura escolar, dada la preeminencia de aspectos jerárquicos, autoritarios y juicios de valor que se identifican a través de las expresiones verbales que prevalecen en los contextos escolares:

(...) a medida que la identidad lingüística tiende a emisiones positivas, simétricas y cercanas, su compromiso y sentido de pertenencia con el establecimiento tiende a ser mayor, al igual que su esfuerzo para alcanzar mejores resultados. En cambio, una identidad lingüística más distante en jerarquías, autoritaria y con un discurso más adoctrinador, competitivo y agresor verbalmente, trae como consecuencia un rechazo del contexto escolar por parte de los informantes (Herrera, Espinosa, Flores, Iturriaga, Poblete, 2015, p. 19).

Ahora bien, claro que hay resultados exitosos, aunque generalmente asociados a un contexto sociocultural privilegiado enfatizando el apartheid educacional de Chile (Educación 2020, 2017). Sin embargo, si nos detenemos a analizar en cuál es el valor agregado del sistema educativo, razón que debiera movernos a optar por él, no tenemos

claridad, más allá de lograr que el niño/a inquieto, adquiera cierta disciplina, cierta obediencia y algunos conocimientos útiles (Mayol, Araya, Azócar y Azócar, 2011), pero no está generando habilidades ni entregando oportunidades de formación que permitan al estudiante decidir qué vida quiere construir.

Por otro lado, no se puede obviar que desde el curriculum oculto, se plantea que las posibilidades de los estudiantes están determinadas, en bastante grado, por la herencia genética, lo cual no permite que las escuelas reflexionen y aprendan sobre sus prácticas, sino que todo es obra del destino prefigurado que la naturaleza ha otorgado a los aprendientes, siendo así, evidente, que se transmite la convicción que los resultados están condicionados por esta predisposición, reforzando, por lo demás, el individualismo de los educandos (Torres, 1991).

Desde otras perspectivas, por ejemplo, la concepción de desarrollo humano prefigurada por Amartya Sen y difundida por la UNESCO, es importante que se permita a las personas gestionar su propio talento, de manera que puedan contribuir a la agencia de un proyecto de vida personal, incidiendo también en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad a la que pertenecen. En ese sentido, Sen

no concibe la agencia en la tradición principal-agente (en la cual el principal mandata a un agente), sino como la capacidad humana de concebir e intentar llevar a cabo un plan de vida propio, basado en valores y aspiraciones personales. Y también, como miembro del público y como participante en actividades económicas, sociales y políticas (que van desde participar en el mercado hasta intervenir directa o indirectamente en actividades individuales o conjuntas en el terreno político o comunitario) (Herrera y Gómez, 2015, p. 147-148).

Por lo demás, estas concepciones sintonizan con la idea que

Educar para la ciudadanía significa, también, sensibilizar positivamente a los educandos frente al valor de la igualdad y al valor de la diferencia (o de igualdad de oportunidades y de respeto en la diferencia). Esto desafía a nuevas formas de relación al interior de la escuela, convirtiendo el aprendizaje de la diferencia en aprendizaje de ciudadanía: aprender a ponerse en el lugar del otro, entender la reciprocidad en dignidad y derechos (Ottone, Hopenhayn, 2007, p. 27).

Sin embargo, el sistema escolar chileno no promueve estas premisas, ni menos fomenta que la escuela se un espacio de reflexión o producción de vivencias significativas de la sociedad permitiendo el desarrollo de una ciudadanía en plenitud como planteaba Dewey (1995) ni menos suponiendo que “no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’. Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional” (Freire, 1976, p. 85)

Dado los antecedentes anteriores, cientos de familias en el mundo han optado por el desarrollo de una educación alternativa. Actualmente en Chile, existen más de una docena de escuelas con orientación Waldorf, más de sesenta escuelas de orientación Montessori y decenas de otras organizaciones educativas comunitarias, libres y autogestionadas (Goyeneche, 2015). Además, otro alto porcentaje de estudiantes se educan en modalidad

Homeschooling, dando una totalidad de entre 8.000 y 15.000 estudiantes que dan exámenes libres en Chile, es decir, que no se encuentran dentro del sistema escolar tradicional (Colegio online, 2017).

La mayoría de estas experiencias, dentro de un amplio rango metodológico, promueve el aprendizaje de acuerdo a intereses y motivaciones de los niños/as, respeto por el ritmo de aprendizaje, valoración de la diversidad, diferentes edades en las aulas, el juego como proceso esencial, fomento de la convivencia y el trabajo en equipo, interés por el medio natural, educación integral, no se evalúa de forma tradicional, sino, sobre todo en base a la observación de los progresos y logros de los niños/as (Benítez, 2017). Además, entre los objetivos más comunes se encuentra el fomentar el trabajo colaborativo, la autonomía, la solidaridad y el autoconocimiento, áreas actitudinales que según referimos anteriormente, suelen ser poco enfatizadas en el curriculum real de los establecimientos tradicionales.

Por último, sólo mencionar que generar una escuela alternativa es un punto intermedio entre la escuela tradicional y propuestas aún más radicales como la expuesta por Iván Ílich, que consistía en desescolarizar la sociedad, partiendo de la premisa que institucionalizar la educación era, finalmente, la institucionalización de la sociedad, por tanto, su anulación (Ílich, 1974).

Principios psicobiológicos del desarrollo y el aprendizaje

La mayoría de las familias que formaron la Escuela Kandan adherían a un empoderamiento importante en la teoría de crianza con apego, figurada por John Bowlby hace décadas. Esta teoría plantea que se configura un

cuidador constante y atento que pueda comunicarse con el bebé de pocos meses y no solo se preocupe de cubrir sus necesidades de limpieza o alimentación, como se entiende popularmente. Esta necesidad de atención permanente sugiere una entrega casi total por parte de la madre o el cuidador. Lo que no se sabe, es que esta demanda del bebé obedece a una necesidad biológica de comunicarse para la cual estamos programados genéticamente. (Moneta, 2014, p. 265-266)

Por tanto, la disposición de esta madre, padre o cuidador/a influirá en la seguridad emocional del ser humano en formación, de acuerdo a la accesibilidad que tenga para atender a estas necesidades biológicas, psicológicas y sociales. De esta manera, el apego contribuye a la comprensión de la naturaleza y origen de las relaciones afectivas, conectándose con la cognición social, es decir, “el proceso por medio del cual el niño en forma activa e interactiva, desarrolla la comprensión de su ambiente social como actor pensante” (Chamorro, 2012, p. 201). Tanto así que estos primeros años de vida permiten explicar y subsanar los posibles traumas y las emociones frente a las pérdidas que se dan más adelante en la vida (Bowlby, 1980). Cabe señalar, por otra parte, que esto no significa que el niño/a no pueda desarrollar la autonomía (que es la crítica que se hace no sólo desde otros supuestos teóricos, sino también desde creencias sociales) y que los padres deban acudir inmediatamente a “solucionarles todos los problemas”, sino que significa que los padres, siendo sensibles y flexibles, atenderán de acuerdo al crecimiento y demandas del niño/a, siempre en una atmósfera conciliadora, educativa y comprensiva, pues si la necesidad es satisfecha, el niño/a configurará un piso sólido para dar los siguientes pasos en su desarrollo.

Esta teoría no ignora que existe, naturalmente, una herencia genética. No obstante, según Daniel Siegel y Mary Hartzell (2005) atendiendo el profundo impacto en nuestro desarrollo que otorga la determinación de cuestiones innatas del sistema nervioso y el cómo interactuamos, también se debe subrayar el cómo la experiencia influye poderosamente en el desarrollo infantil, activando genes y modelando la estructura del cerebro. Para estos autores, la ya clásica dicotomía entre lo natural y lo cultural es totalmente falsa, pues genes y experiencia, finalmente, colaboran en construir quiénes somos. Incluso, aquí juegan un rol preponderante las experiencias difíciles. Para Siegel y Payne (2012) las experiencias problemáticas son las que permiten crecer y descubrir, para construir su visión del mundo, y el rol de los adultos/as, padres y madres, es la forma en que tienen ellos para entender e integrar las formas de dar respuesta a las distintas eventualidades. En ese sentido, padres conscientes y sanos emocionalmente, modelarán y acompañarán de mejor forma el desarrollo de los infantes. En esa línea, juega un rol preponderante la integración de lo que Siegel y Payne denominan los cuatro cerebros: izquierdo para el pensamiento lógico y verbal; derecho, para experimentar emociones e interpretar las señales no verbales; un cerebro reptil, para actuar intuitivamente; y un cerebro mamífero, que orienta hacia la conexión y las relaciones. Es decir, nuestro cerebro actúa desde distintas personalidades: algunas racionales, otras irracionales, algunas reflexivas, otras reactivas. La clave, entonces, está en lograr que trabajen todas en conjunto, de forma integrada y equilibrada. Si esto lo llevamos a la crianza o a la educación, indicaría que no sólo debemos fomentar el desarrollo del cerebro intelectual lógico, sino también la inteligencia emocional. Para ello, es fundamental que los padres y educadores se comuniquen e incentiven la narración de las experiencias y los sentimientos de los infantes, ofrezcan la posibilidad de explorar el mundo con su apoyo, para sortear los obstáculos, poner a prueba sus límites y lograr así que crear conexiones nuevas o más complejas entre las distintas partes del cerebro. En consecuencia, insisten estos autores, cuando se logra que los niños/as puedan expresar con palabras las experiencias, por ejemplo, difíciles que generaron miedo, susto o daño, se logra una reconciliación con la vivencia y se permite domar los dolores y los temores.

Para lograr este desarrollo integral, naturalmente que el movimiento físico y el juego son importantes, cuestión que las escuelas tradicionales suelen omitir, invitando, incluso en edades muy tempranas, a exigir cierto orden y pasividad, mantenerse quietos, callados y sobreprotegiendo a los niños de peligros y errores que involucran su motricidad. Indica Ivana Jáuregui de la Escola Livre Inkiri en Brasil: “Si un niño quiere subir a un árbol y yo lo ayudo, no lo dejo explorar sus limitaciones. Si lo intenta y no puede, sabrá su lugar y momento frente a la acción; si lo intenta y puede, sabrá cómo avanzar más arriba” (Chiarotti, 2013). Agréguese a esto, las exigencias sociales de los padres y madres que esperan que sus hijos se conviertan en genios sobre estimulándolos y adelantando conocimientos a su edad (Calvo, 2016). Cabe señalar, que es el rechazo de esta lógica, entre otras cosas, la que ha llevado a algunos sistemas a erigirse en los pioneros en materia educativa. Por ejemplo, como indica el Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Helsinki Jari Lavonen, la escuela en Finlandia comienza recién a los 7 años, pues antes de esa edad el niño sólo necesita jugar, colaborar, compartir y no recibir una formación estructurada. Incluso las guarderías que atienden a niños/as de menor edad, sólo se enfocan en una educación lúdica, no reglada ni instruccional. Es más, si los niños están con los padres antes de esa edad, no yendo a una guardería, el gobierno lo financia (2015). En el caso de Japón, por otro lado, las escuelas públicas están generando más

horas de tiempo libre no estructurado (un 25 % de las horas de clases), bajo la premisa que la clave no es estudiar más, sino tener más tiempo para pensar, independiente que las jornadas escolares sean más largas, de esta manera, la persona que está sin hacer ninguna actividad activa al cerebro y asienta distintas tareas (Calvo, 2016).

Respecto al juego, señala Desireé López, Doctora en mediación pedagógica:

(...) a través del seguimiento y la observación advertí el irrespeto que muchas veces existe hacia el juego de parte de los adultos, cuando, por ejemplo, irrumpen en un ambiente donde se desarrolla lo lúdico y se quiebra un momento de interacción y aprendizaje de los niños. El juego es sagrado y debe respetarse, pues en el momento mismo en que se ve interrumpido se termina. El juego posee un fin en sí mismo; claro, el niño aprende mediante el juego, pero eso él no lo sabe, sólo conoce que juega y que juega sólo por el gusto de jugar. Y cuando ese gusto o interés finaliza, sólo ahí y no antes, el juego acaba (2016, p. 34)

Si hablamos del juego en los niños, no podemos dissociar tales ideas con los aspectos relacionados a los sentidos: ver, oír, tocar, olfatear, degustar. Para ello, es importante comprender las formas que los niños/as tienen de conocer e interactuar con su entorno (a través de sus sentidos) y generar espacios educativos con los implementos necesarios y acordes a la totalidad de su ser integral. En esa línea, las experiencias sensorio-perceptivas son claves en el conocimiento, teniendo “en cuenta sus maneras especiales de conocer, la importancia que para ellos y ellas revisten las actividades motoras y exploratorias del entorno” (Ivaldi, 2016, p. 41).

Otro aspecto relacionado con el juego es la creatividad. Para Ken Robinson (2006) la creatividad se trata de generar ideas originales que tengan cierto valor y, en el contexto educativo tradicional, parece no ser un objetivo importante: “se privilegia el desarrollo de las llamadas funciones útiles del lenguaje, las cuales derivan habitualmente en la reproducción e imitación de patrones prefabricados, limitando las capacidades creativas de los alumnos” (Labarthe y Herrera, 2016, p. 20). Esto también puede estar dado, por lo ambiguo del término o las creencias erradas que existen sobre un proceso creativo, considerándose, desde diferentes concepciones, como algo abstracto, mágico e intangible. Incluso, Robinson (2012) puede mencionar algunos mitos al respecto: 1)- Sólo la gente especial es creativa, lo cual es errado, ya que todas las personas poseen capacidades creativas, la diferencia es que algunas no han podido desarrollarlas; 2)- La creatividad tiene que ver con actividades especiales como las artes, la publicidad, no obstante, se omite que la creatividad es esencial en ingeniería, negocios, deportes y las relaciones afectivas; 3)- Las personas son o no creativas, lo que sugiere que es algo predeterminado, sin embargo la evidencia puntualiza que es factible volverse más creativo en la vida o en el trabajo. Partir por derribar estas creencias, volvería a situar a la creatividad como un foco importante de atención para los profesores y un área de desarrollo eficaz para los estudiantes.

Finalmente, es importante destacar que el “yo” y la comunidad están completamente interrelacionados, pues el desarrollo cerebral de los niños/as ocurre a partir de las interacciones. Todo lo referente a la felicidad y el saber en el bienestar del ser humano, dependen de la atención y pasión de hacer el bien a/con otros y si deseamos educar individuos sanos en sus relaciones, debemos fomentar seres abiertos y receptivos (Siegel y Payne, 2012). En ese sentido, se rescata el valor de “lo social” en los procesos de

aprendizaje, lo cual desde algunas metodologías particulares puede ser mal desarrollada al confundir individualismo con autonomía. Autores como Vigotsky prefiguran esta dimensión del aprendizaje, a través del rol del guía y la zona de desarrollo próximo, es decir, llevar al niño/a hacia lo que todavía no sabía hacer (Vygotsky, 1995). Por tanto, en ese acompañamiento, también adquiere responsabilidad la interacción, suponiendo también la presencia de los otros estudiantes en el proceso de aprender. Cabe destacar la importancia del diálogo y el intercambio de ideas en el accionar educativo, sobre todo a la luz de lo que se ha denominado el conflicto sociocognitivo, entendido como la coordinación de diferentes esquemas en una situación de interacción social, es decir, el progreso del desarrollo cognitivo ocurre cuando se abre la posibilidad de intercambiar y confrontar puntos de vista propios como ajenos (Medrano, 1995). Para Kohlberg y sus colaboradores, la “discusión moral” forja cambios en los esquemas cognitivos y posibilita desarrollos que se sostienen de forma permanente (Medrano, 1995). Por último, indica Medrano, esta línea posicional de perspectiva educativa, también fomenta el aprendizaje cooperativo, en detrimento de procesos individualistas o competitivos. Mientras una estructura individualista alienta el trabajo en solitario y la obtención de resultados independientes de los otros; una competitiva, también fomenta el trabajar solo, aunque los resultados se relacionan con el de los otros; un trabajo cooperativo promueve el trabajo en conjunto, los objetivos en común y evaluaciones más formativas. No sólo se ha demostrado que esta última perspectiva fortalece el aprendizaje, sino que se desarrolla la responsabilidad, la motivación intrínseca, además de valores colectivos.

Por lo tanto, en el aula el aprendizaje del conocimiento sucede gracias a un proceso de interacción entre estudiantes, profesores y el contenido, desde una concepción interrelacionada:

Es necesario analizar no solo la actividad constructiva de los alumnos y alumnas (ideas previas sobre el contenido, predisposición o motivación para el aprendizaje del mismo, etc.), sino también los mecanismos de influencia o de ayuda pedagógica (Coll y otros, 1992; Gómez-Granell y Moreno, 1992) que les permiten construir y actualizar sus conocimientos (Gómez y Coll, 1994, p. 58).

Propuesta pedagógica de Kandan

Para Carlos Calvo (2010) la educación es el proceso de creación de relaciones posibles y, en forma contraria, la escuela como la repetición de relaciones preestablecidas, de tal manera, el educando aprenderá según pueda hipotetizar criterios explicativos, más allá si son errados o no, y aquello no es lo que fomenta la escuela tradicional esperando “hipótesis correctas”.

En la línea de crear relaciones posibles, el proyecto educativo Kandan (Díaz y Herrera, 2015) suponía el respeto por algunas premisas claves, por ejemplo, el forjar una dinámica de descubrimientos del conocimiento a partir de la experiencia, dando menos relevancia a la cantidad de conocimiento que se cubre (Chomsky, 2012), sintonizando, naturalmente, con aquella metáfora de Plutarco: "La mente no es un vaso para llenar, sino una lámpara para encender" (Sánchez, 2014). De esta manera, se buscaba potenciar los talentos personales de los estudiantes, a través de la gestión de oportunidades de desarrollo, con el propósito que tuvieran la capacidad de decidir sus propios proyectos de vida, con autonomía, autoconocimiento, habilidades y valores, para convivir y ser un aporte a la sociedad -respetando la dignidad, derechos, igualdades y diferencias- y el cuidado

medioambiental, preparándose para la vida y el mundo del trabajo. Para ello, Kandan debía proveer un hábitat que generase seguridad emocional, para que el niño se sintiera protegido incondicionalmente y pudiera crecer con cimientos emocionales seguros, equilibrando su ser natural y su ser cultural, gracias a padres y maestros flexibles, amorosos y conciliadores.

Dentro de las estrategias, destacaba la idea de utilizar toda vivencia y experiencia en una oportunidad de aprendizaje que apuntara al equilibrio e integración entre el hemisferio izquierdo (estructurado), el hemisferio derecho (creativo), el cerebro racional y el instintivo, de tal manera que el ser humano en formación, cultivara su propio cerebro. En ese sentido, la comunicación, el diálogo, la interacción y la guía empática y sabia, eran esenciales. Por cierto, el propósito es que el niño se transformase en un ser adulto que ha sido educado en el empoderamiento de su propio ser: conectado con su identidad, conocimientos significativos y sentido para la vida y el trabajo, autoconocimiento, creativo, libre al conectarse consigo mismo, feliz en su realización personal y con espíritu científico. Por tanto, se insiste que el niño aprendía mejor al descubrir, construyendo significados desde la experiencia, transformando su alimentación y su autocuidado, abierto al cambio y con el ideal de construir un mundo más colaborativo y de bienestar en común.

Cuando se habla del conocimiento significativo, se alude a las ideas expuestas por Ausubel, en cuanto un aprendizaje significativo se refiere a aprender cualquier contenido al que el estudiante puede otorgarle un significado, a través de su participación activa, promoviendo la profundización y la amplitud de tales significados (Romero, 2009).

Por supuesto que esta declaración de principios y orientaciones pedagógicas, demandó desde la comunidad, en lo inmediato, un aterrizaje en la práctica. Por consiguiente, se atendieron algunos planteamientos expuestos por Perrenoud (2004): trabajar a partir de las representaciones de los estudiantes, sus errores y obstáculos de aprendizaje; problemas de acuerdo a niveles y posibilidades de los estudiantes; evaluar desde un enfoque formativo en situaciones de aprendizaje; trabajar con estudiantes con dificultades; fomentar el deseo de aprender, explicitando el vínculo con el conocimiento, favorecer un proyecto personal del niño/a, etc.

Para ello, se configuró un perfil de objetivos que las maestras y maestros debían integrar en su quehacer:

Tabla 1:

Perfil de objetivos de los maestros y maestras

ROL DE LOS MAESTROS	EN LA PRÁCTICA
Empoderar al niño en su autoconocimiento.	La maestra/o debe guiar al niño para lograr su equilibrio: si está cerrado ante una situación, la maestra/o debe comprender lo que necesita y, a través de la

	<p>conversación reflexiva, llevarlo nuevamente a su centro. De tal manera, desde el cobijo, comprensión y comunicación, el niño va regulando se va regulando.</p> <p>La maestra/o debe intencionar la expresión interna de los niños, herramienta clave para la integración cerebral y la no creación de traumas.</p> <p>La exploración de los talentos es fundamental. Si un niño tiene aptitudes e intereses en las manualidades, sin descuidar las otras actividades (que siempre funcionan como invitaciones), debemos potenciarlo y presentar las oportunidades para su exploración.</p> <p>Es muy oportuno que el niño opine y tome decisiones, aunque sean pequeñas: usar tal zapato, tal gorro, o si prefiere sentarse en uno u otro lugar.</p> <p>La maestra no debe hacer el trabajo del niño/a, ayudándole a subir un árbol, por ejemplo. Debe dejarlo explorar sus capacidades y limitaciones, para que comprenda su lugar en ese momento y logre avanzar.</p>
Fomentar el descubrir, la exploración y el pensamiento científico.	Si bien, el maestro/a transmite información, la clave está en mostrar la “oportunidad” para que el niño observe, explore y, además, reconozca sus talentos.
Fomentar más preguntas que respuestas en el presente (claridad, una respuesta que invite a la reflexión, etc.).	El niño demanda claridad y respuestas concretas, aunque en ocasiones es importante que el maestro/a responda: ¿Cómo lo harías tú? ¿Qué piensas tú? ¿Por qué crees tú que ha sucedido esto?
Invitar y motivar respetando el ritmo del niño.	La tarea del maestro/a es motivar, no obligar: los maestros/as de talleres tendrán el desafío de motivar el acercamiento, proponer y mostrar, para que los niños exploren. Por ejemplo, proveer las herramientas para que el niño descubra cómo usarlas en un huerto, que el niño descubra cómo se usa un instrumento, cómo se usa la greda, etc.
	El maestro/a y los padres no necesitan estar presentes todo el tiempo intentando darle trascendencia y significado a cada hecho. Basta con que esté presente para ayudarles a estar más integrados, cuando se requiera.
Educar desde la intención pedagógica en coherencia con el ritmo e interés del niño, asegurando no cruzar el límite difuso hacia la “intención nula” o, por el contrario, el “determinismo”.	Cada una de las actividades, actitudes, intenciones, movimientos y decisiones deben estar teñidas por una concepción pedagógica desde nuestros principios: descubrimiento, autonomía, creatividad, límites no limitaciones, aprender desde la experiencia. Si vamos a generar, por ejemplo, un círculo, preguntarnos: ¿De qué manera esto contribuye a nuestros principios? Si decidimos un paseo, preguntarnos: ¿Cómo contribuye a su formación?
Fomentar la buena convivencia.	Los maestros/as deben enseñar que todo niño/a tiene límites de respeto que se configuran cuando tocan con los límites del otro/a. Para ello es importante que la maestra/o guía muestre de manera física y social ese límite, a través de aspectos concretos como marcar el límite con la mano.
	Permitir la discusión entre ellos, que se autoregulen, pero siempre atentos para intervenir cuando se sale de control.
	Anular la concepción de competencia frente al otro. Fomentar la solidaridad, la cooperación, el respeto por la diferencia y la diversidad.
	En la línea del autoconocimiento, es importante generar empatía: preguntar al niño cómo se siente o qué piensa sobre la reacción o llanto de otro/a, ante tal actitud, etc.
Contribuir a que el niño/a que aprende feliz, no olvida.	Los maestros/as deben ser atractivos y entretenidos, incentivando el juego, lo lúdico y la sorpresa. La buena convivencia, el permitirles descubrir y maravillarse, el bailar, cantar, darles su espacio: son aspectos fundamentales.
	Al niño/a no se le debe juzgar su creación como bonito o feo, bueno o malo, se le debe felicitar e invitar a seguir creando.
Implementar el juego como esencial en el desarrollo del niño/a.	El juego libre o la experiencia no estructurada, son experiencias trascendentales en la primera infancia para el descubrimiento y el aprendizaje.

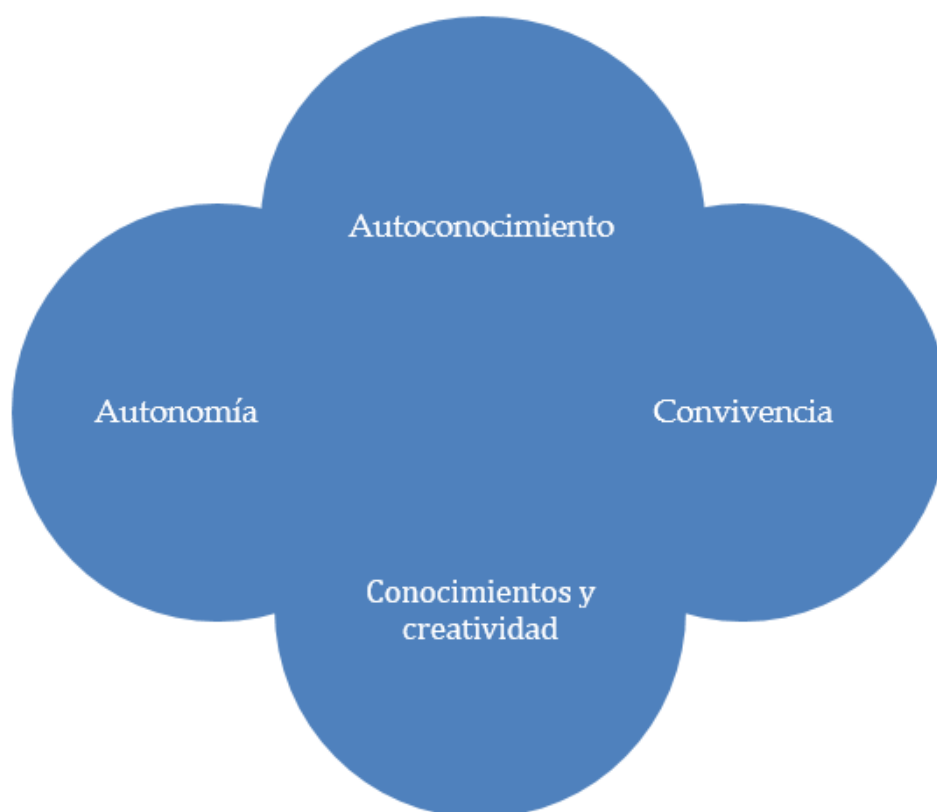
<p>Implementar situaciones de aprendizaje desde la vivencia.</p>	<p>Incentivar que el niño se aproxime, observe, toque, pruebe y descubra. Si logramos que el niño descubra por sí mismo, ese aprendizaje no se pierde. He ahí la idea de no dar tantas respuestas e incentivar también a través de preguntas. El error es una instancia de aprendizaje y felicitación: no un hecho negativo. Enseñar desde la vivencia, por tanto, también incentiva que el aprendizaje tenga sentido y vínculo con la realidad. Felicitar la creación y no calificar como bonito, feo, bueno o malo.</p>
<p>Utilizar toda instancia, incluso los conflictos, para formar en el conocimiento externo y el autoconocimiento.</p>	<p>Si bien no se va a fomentar el conflicto, una pelea, una discusión, un mal entendido entre los niños es una oportunidad de aprendizaje, que el maestro/a debe guiar desde la comunicación y expresión de la interioridad, para ayudarles a regularse e integrar sus aspectos cognitivos, sociales y emocionales. A esta edad, los niños ya están construyendo sus personajes o caretas, es importante, en palabras de Carlos González (2012), “provocarlos” un poco para que se desenvuelvan con naturalidad en su ser, más allá de la imagen que quieren proyectar. Ante una situación problemática el maestro debe invitar al niño a la expresión serena de lo sucedido: si actuamos “escondiéndole” lo sucedido, o le restamos la importancia que debe, el niño se siente confundido no logrando enfrentarse a sus emociones, surgiendo la posibilidad de traumas. Para ello, debe mostrarse impacto: si el niño está atrapado en la emocionalidad, el maestro debe reflejar que comparte esa emocionalidad para generar conexión, de tal forma pueda lograr la comunicación: la comunicación con palabras ayuda a integrar una lógica del cerebro izquierdo para comprender lo ilógico emotivo del hemisferio derecho. Como indica Siegel y Payne (2012) ante un reclamo, queja o pataleta del niño, la maestra/o debe mostrarse maternal/paternal y afectiva, en lo posible generar un contacto físico: abrazos, un cariño, un acercamiento. Ante rabieta del cerebro superior (el niño la decide, la controla, la manipula): este tipo de rabieta exige límites estrictos y una conversación en términos muy claros sobre cuál es la conducta y cuál inadecuada. Ante rabieta del cerebro inferior (el niño está descontrolado, no manipula): la respuesta es afectuosa y reconfortante.</p>

(Díaz y Herrera, 2015)

Por lo tanto, este perfil de objetivos de los maestros y maestras, pretendía desarrollar los siguientes ámbitos del desarrollo de los niños/as:

Imagen 1

Ámbitos de desarrollo de los niños/as



(Díaz y Herrera, 2015)

El autoconocimiento juega un rol preponderante, pues lleva al desarrollo de la autonomía y el saber conocer cuáles son los talentos propios que permitirán potenciar un proyecto propio. Es lo que Ken Robinson llama “El elemento”:

Lynne, Groening y Samuelson han conseguido muchas cosas en su vida. Pero no son los únicos capaces de lograrlo. Lo que los hace especiales es que han descubierto lo que les encanta hacer y están haciéndolo. Han encontrado su Elemento. Según mi propia experiencia, la mayoría de las personas no lo han descubierto. Encontrar el Elemento es imprescindible para el bienestar y el éxito a largo plazo y, por consiguiente, para la solidez de nuestras instituciones y la efectividad de nuestros sistemas educativos. Creo firmemente que cuando alguien encuentra su Elemento, adquiere el potencial para alcanzar mayores logros y satisfacciones. (...) Lo que digo es que todos tenemos habilidades e inclinaciones que pueden servirnos de estímulo para alcanzar mucho más de lo que imaginamos. Entender esto lo cambia todo. También nos ofrece la mejor, y quizá única, posibilidad de conseguir el auténtico y perdurable éxito en un futuro muy incierto. Estar en nuestro Elemento depende de que descubramos cuáles son nuestras habilidades y pasiones personales. ¿Por qué la mayoría de las personas no lo han hecho? Una de las razones más importantes es que la mayoría de la gente tiene una percepción muy limitada de sus propias capacidades naturales (2012, pp. 14-15).

El trabajo posterior en Kandan, fue definir, y en atención a algunos documentos de metodología Montessori y curriculum nacional, qué aprendizajes debían potenciarse:

Tabla 2

Aprendizajes a potenciar según ámbito

ÁMBITO	APRENDIZAJES A POTENCIAR
AUTO CONOCIMIENTO	Regula sus cambios bruscos de emoción a través del lenguaje.
	Integra sus cuatro áreas cerebrales de manera armónica (estructurado-creativo, racional-instintivo)
	Realiza actividades manuales con precisión y autocuidado.
	Maneja sus movimientos físicos, reconociendo sus límites y nuevos desafíos.
	Comprende y practica hábitos de cuidado personal, higiene y alimentación.
	Comunica algunos rasgos de su identidad: nombre, sexo, intereses y características personales.
	Reconoce sus sentimientos y emociones en distintas vivencias.
	Comprende la integración del ser humano como ser físico, social y emocional, junto a la interdependencia con la naturaleza.
	Se orienta temporal y espacialmente, describiendo ubicaciones propias y de otros.
TALENTO, CREATIVIDAD & CONOCIMIENTO	Explora y descubre por propia iniciativa sus propios talentos a partir de la actividad cotidiana, los implementos, el arte manual y la música.
	Manifiesta sus gustos y preferencias por sensaciones visuales, auditivas, táctiles, olfativas y kinestésicas que expresan sus intereses personales.
	Crea con el lenguaje bromas, situaciones humorísticas, anécdotas y narraciones ficticias.
	Inventa juegos para realizar de manera individual.
	Manifiesta un interés por el hábito lector.
	Crea expresiones visuales con distintos materiales.
	Explora y descubre por propia iniciativa el conocimiento del entorno y la naturaleza.
	Comprende y conoce distintas denominaciones, conceptos y elementos de su entorno, las percepciones y el arte.
	Maneja distintas expresiones artísticas, ya sea a través de instrumentos, la corporeidad, elementos plásticos, reciclaje y elementos de la naturaleza.
	Conoce y comprende distintos cuentos, imágenes artísticas y canciones.
	Identifica algunas palabras y letras (fonemas y grafemas), incluso copiando de manera gráfica.
	Identifican y usan algunos números con intención de contabilidad y grados.
	Comunica y comprende un segundo idioma en ideas concretas y cotidianas.
AUTONOMÍA	Manifiesta seguridad para explorar el medio sin depender necesariamente de otros.
Discierne sobre varias alternativas para tomar una decisión reflexionada.	
Expresa su opinión personal sobre distintas situaciones y experiencias.	
Domina el inicio, desarrollo y fin del ciclo de sus actividades, reconociendo la ubicación de sus requerimientos, el uso y posterior ordenamiento en sus ubicaciones de origen.	
CONVIVENCIA	Usa el saludo, el agradecimiento, el permiso, el por favor, la felicitación y la disculpa sin vergüenza y en situaciones pertinentes.
Reconoce paulatinamente a un mayor número de personas generando socialización y empatía.	
Reconoce los sentimientos y emociones de otros en distintas vivencias, actuando con comprensión, empatía y solidaridad.	

	Incorpora a su campo de percepciones y vivencias diversas expresiones culturales que se relacionan con las características de su familia y comunidad: juguetes, música, actividades, etc.
	Participa en actividades, juegos grupales y manifestaciones culturales con su grupo de pertenencia y otros.
	Inventa juegos con procedimientos en proyectos colectivos.
	Aprecia la diversidad de las formas de vida, comunidades y expresiones.
	Aprecia a los animales, vegetales y elementos naturales de su entorno.
	Respeto el principio de cooperación y cortesía en la comunicación, aprendiendo a escuchar e interesarse por el mensaje del interlocutor.

(Díaz y Herrera, 2015)

Dado que el proyecto consideraba una sostenibilidad en el tiempo, los desafíos a futuro se orientaban a la concreción de un curriculum que respondiera al desarrollo de los niños/as en edad escolar. Por consiguiente, se prefiguraron algunas orientaciones que, considerando la base ya expuesta para la edad preescolar, continuaran profundizando con un modelo de educación integral:

Tabla 3

Proyección de la propuesta a edad escolar

Organización del conocimiento	Ejes transversales
<i>Conocimiento y habilidades humanístico y artísticas.</i>	Desarrollo de talentos-entusiasmo-intereses propios: Fomentar a través de la motivación y el desafío. Reconocer los talentos e intereses propios para generar propuestas. Crear un clima grato y enriquecedor que resguarde el entusiasmo de los estudiantes. Generar espacio para la opinión y la crítica. Celebrar el error.
<i>Conocimiento y habilidades físicas.</i>	Desarrollo personal y social: Fomentar el trabajo en equipo, colaborativo. Generar espacio para la discusión y el enriquecimiento de ideas. Clima de empatía y respeto. Trabajar la integración cerebral, la frustración. Potenciar el autoconocimiento y la no invisibilidad de la emoción. Pensamiento crítico: Fomentar el uso de preguntas esenciales hacia el sentido del ser humano. Comprender el fenómeno de subjetividad del conocimiento y de comprensión de la realidad. Analizar los factores determinantes de nuestra sociedad y generar propuestas de cambio, desde la colaboración, la solidaridad y un sentido de justicia social, medioambiental y político.
<i>Conocimiento y habilidades lógico-lúdico-matemáticas.</i>	Creatividad y exploración: Fomentar un pensamiento divergente, creativo y un espíritu indagativo. El hacerse preguntas desde la reflexión para alcanzar ideas originales con valor. El docente debe crear oportunidades que desarrollen la motivación de los estudiantes, que los desafíe a buscar, preguntar e inventar.
<i>Conocimiento y habilidades científico – tecnológicas</i>	

(Díaz y Herrera, 2015)

Los desafíos de una educación escolar en la proyección de la escuela comunitaria Kandan, respondían, en palabras de Marcelo (2001) a la idea que la organización y estructura didáctica y curricular de los sistemas educativos están completamente obsoletos. La

escuela no puede pensarse en base a selección y clasificación, considerando que los estudiantes de la misma edad aprenden y deben aprender de la misma manera y al mismo ritmo (y a la misma edad) como tampoco la escuela puede suponer que el conocimiento es fragmentado en parcelas de asignaturas desarticuladas. En ese sentido, al igual que en la propuesta de primera infancia, en Kandan se adhería a la idea de integrar en un grupo curso a estudiantes de distintas edades como también a la idea de repensar la organización de las asignaturas, enfocándose más en ámbitos, áreas y temáticas, que plantearan experiencias, problemas y proyectos que pudiesen ser superados o resueltos a partir de la integración del saber y no sólo a partir de la memorización y repetición de contenidos aislados y tratados sin la interdependencia con otras áreas o temáticas.

Destaca también, la concepción del error como un acto celebratorio. En ese sentido, se asume la premisa expuesta por Saturnino de la Torre (2004) que el error indica cómo evoluciona el proceso, reportando información sobre mecanismos mentales que no podemos observar en las respuestas “correctas”. De ese modo, podemos diagnosticar en qué áreas el estudiante necesita más apoyo, fortaleciendo el proceso a través de mejoras en las estrategias. Cuando castigamos el error y no lo consideramos la iluminación de nuestros objetivos didácticos, bajo la superficie de los aciertos, podemos omitir aspectos esenciales que no están siendo desarrollados por el estudiante.

Evaluación

Tomando en consideración los aspectos pedagógicos ya señalados, los procesos de evaluación de los infantes se organizaron de tal manera que se comprendieran como una retroalimentación a los padres y maestros/as sobre el proceso de desarrollo de los niños y niñas. Para ello, cada 3 meses se entregaba un informe evaluativo que se sociabilizaba y discutía con los padres, con el propósito de dialogar los aspectos de mejora para continuar potenciando los aprendizajes.

En ese sentido, se considera la evaluación como un “instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora” (Santos Guerra, 1996, p.1) y no como suele ocurrir en el contexto escolar: “mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición” (Santos Guerra, 1996, p.1). Además, el intento, imposible de objetividad, de transformar el resultado de evaluación en una notación numérica, no sólo genera presión y competitividad en los estudiantes, sino que tiene más utilidad fuera del aula que al interior de la misma (Santos Guerra, 1996, p. 4). Es decir, prevalece el valor de uso de la evaluación, por sobre el valor de cambio por una calificación (Santos Guerra, 2003).

Por lo tanto, en síntesis, la evaluación no puede tender a la competencia, el individualismo, el juicio o la categorización selectiva; sino, muy por el contrario, a la retroalimentación, a la comprensión, a la mejora y el diálogo. Al evaluar, no sólo se evalúa al estudiante (“responsable” del error), sino que se evalúa toda la comunidad educativa. Para que los maestros/as entiendan la evaluación dirigida a la mejora, se deben respetar algunos principios:

- a.- Si la iniciativa de realizar la evaluación es ampliamente democrática y no está solamente promovida desde el exterior o por sólo una parte de los participantes en el programa.
- b.- si el proceso de exploración ha sido intenso y ha permitido poner sobre el tapete cuestiones importantes sobre el desarrollo y la valoración del mismo.

- c.- Si están sólidamente fundados los juicios que se expresan en la evaluación y rigurosamente argumentadas las interpretaciones.
 d.- si los evaluadores adoptan sugerencias sobre la mejora y la viabilidad de la misma, en el buen entendido que son los responsables del programa y los participantes en el mismo quienes deben hacer efectivo los cambios. (Santos Guerra, 1993, p.33).

Siguiendo esos preceptos, se configuró un instrumento de evaluación que se complementaba con el diálogo entre padres y maestros/as, para evaluar el desarrollo de los niños/as:

Tabla 4

**Ejemplo de evaluación del proyecto
 Ámbito de talento, creatividad & conocimiento**

Nombre:	Niña 1	Edad:	5 años
Ámbito	<i>Aprendizaje a potenciar</i>	Julio	Octubre
TALENTO, CREATIVIDAD & CONOCIMIENTO	<i>Explora y descubre por propia iniciativa sus propios talentos a partir de la actividad cotidiana, los implementos, el arte manual y la música.</i>	Participando de la rutina de jardín, en el juego libre muestra sus intereses utilizando los recursos que el medio provee.	Desarrollado y evolucionando. Le gusta explorar y crear nuevas formas de utilizar los implementos que tiene a disposición sobre todo en el juego libre.
	<i>Manifiesta sus gustos y preferencias por sensaciones visuales, auditivas, táctiles, olfativas y kinestésicas que expresan sus intereses personales.</i>	Verbaliza o manifiesta si le gusta o desagrada lo vivido siempre sin problemas.	Verbaliza o manifiesta si le gusta o desagrada lo vivido siempre sin problemas. En ese sentido, se observa un interés mayor por el movimiento físico (escalar, correr, saltar, etc.)
	<i>Crea con el lenguaje bromas, situaciones humorísticas, anécdotas y narraciones ficticias.</i>	No observado.	Observado de manera incipiente. Tiende a manifestarse más de forma corporal que oral.
	<i>Inventa juegos para realizar de manera individual.</i>	Ocasionalmente necesita jugar sola, creando sus propios juegos.	Juega sola en varios momentos. Observa el juego propuesto por los compañeros y participa, aunque si no le acomoda no tiene problemas en jugar sola.
	<i>Manifiesta un interés por el hábito lector.</i>	Aprendizaje observado, al querer que le relaten cuentos, aun cuando le cuesta concentrarse.	No siempre tiene interés en escuchar el relato y los libros no llaman tanto su atención.
	<i>Crea expresiones visuales con distintos materiales.</i>	Aprendizaje observado de manera regular, al utilizar objetos de madera, papel u otros y transformarlos según dicta la imaginación y el contexto del juego.	Desarrollado y evolucionando. Transforma los distintos objetos y juguetes en múltiples posibilidades y con distintos grados de sofisticación.
	<i>Explora y descubre por propia iniciativa el conocimiento del entorno y la naturaleza.</i>	Aprendizaje observado al desplazarse con dominio propio por el espacio, al descubrir otros espacios	Aprendizaje observable y con mayor dominio en las últimas semanas que lo referido en la última evaluación. Generalmente

	dentro de la misma escuela, patio y antejardín. Ante dudas verbaliza preguntas.	crea nuevas expediciones, apilando cajas para trepar o colgarse los árboles. Al hacerlo, suele observar insectos y formas de hojas que comunica a las maestras.
Comprende y conoce distintas denominaciones, conceptos y elementos de su entorno, las percepciones y el arte.	En proceso de desarrollo.	Observado de forma recurrente y evolucionando. Comprende y utiliza conceptos y elementos de su entorno y el arte (instrumentos, clasificación de insectos, identificación de pinturas, etc.)
Maneja distintas expresiones artísticas, ya sea a través de instrumentos, la corporeidad, elementos plásticos, reciclaje y elementos de la naturaleza.	En proceso de desarrollo, ocasionalmente observado, muestra disposición a utilizar variados instrumentos.	Observado de forma recurrente. Maneja el uso de instrumentos, de materiales y de elementos de la naturaleza sin problema. La expresión corporal guiada (ejercicios en el taller con motricidad o danza) no parecen ser de su predilección. No le llaman mucho la atención.
Conoce y comprende distintos cuentos, imágenes artísticas y canciones.	Verbaliza si conoce o no el cuento a relatar, y si este le agrada o no al igual que las canciones, pero es un proceso en constante desarrollo.	Se aprende con bastante facilidad las canciones. Recuerda lo ocurrido en los diversos cuentos y narraciones.
Identifica algunas palabras y letras (fonemas y grafemas), incluso copiando de manera gráfica.	De manera aislada reconoce letras de los cubos de madera pertenecientes al salón, no muestra interés aún.	Reconoce algunas letras en los cubos de madera y libros, pero no muestra aun un interés en copiar o dibujar letras, aunque ya escribe su nombre, mamá y papá.
Identifican y usan algunos números con intención de contabilidad y grados.	Observado ocasionalmente y en contextos como: "a la una, a las dos y a las tres" o en relatos cotidianos del juego como: "la bebé tiene la temperatura alta, tiene 40 tantos o cuantos" grados.	A parte de lo anteriormente descrito, también ha comenzado a reconocer números al verlos en los libros.
Comunica y comprende un segundo idioma en ideas concretas y cotidianas.	No observado.	No observado.

Se puede apreciar que la descripción en algunos criterios va evolucionando y en otras se mantiene estable, lo cual abre la pregunta si realmente el aprendizaje no había vivido cambios o, en realidad, las maestras y maestros no habían sabido observar o si, en definitiva, por las particularidades del instrumento no se había podido generar la capacitación suficiente para afinar una nueva forma de entender la evaluación, diseñarla y ejecutarla. Las preguntas que se hicieron comunes en cada proceso de evaluación redundaban sobre el lenguaje preciso y más objetivo de describir los procesos en desarrollo del niño/a. La búsqueda de tal objetividad generaba tensiones en la comunidad, debido, primero a que muchos integrantes esperaban o suponían o se encontraban

acostumbrados a la traducción numérica de la evaluación, lo cual genera la falsa ilusión de objetividad y, segundo, de alguna manera se evidenciaba que, si bien había una búsqueda de un fenómeno educativo alternativo, aún varios miembros de la comunidad comprendían el fenómeno de desarrollo del niño/a como algo objetivable y observable, independiente de las subjetividades de todos los participantes. Eso llevó, y se puede apreciar en las descripciones expuestas en el instrumento, a una incierta profundización en las valoraciones que las maestras y maestros hacían sobre los progresos de los estudiantes, cuidando, por una suposición de conflicto paradigmático, evitar las apreciaciones personales, juicios, valoraciones y opiniones que, si bien podrían haber llegado a tensionar los distintos puntos de vista sobre el niño/a, hubieran entregado información más honesta y útil para el trabajo en conjunto.

Después de todo, el conflicto que la instancia de evaluación generaba en los maestros y maestras, radicaba en el objetivo difuso sobre lo que esperábamos lograr en los estudiantes. Es decir, como Kandan no suponía que todos los niños/as aprenden igual y al mismo tiempo, no estandarizaba lo esperado, sino que, y se puede apreciar en la descripción de los ámbitos (Tabla 2), se situaba desde la idea de aprendizajes a potenciar, en consecuencia, aprendizajes que siempre pueden seguir evolucionando, desarrollándose, cultivándose. ¿Qué es lo correcto? ¿Qué debe hacer o saber un niño/a de 5 años? Eran cuestiones que, si bien nos llevaban a revisar las teorías al respecto, pasaban a un nivel secundario ante la premisa de entender a cada niño en su contexto e individualidad. Es por ello que la descripción de “en proceso de desarrollo”, que algunos maestros insistían en retroalimentar a los padres, fue bien discutida, ya que resultaba una redundancia sobre la concepción de aprendizaje que se promovía. Naturalmente, todos los aprendizajes están en proceso de desarrollo, la clave de la evaluación era reportar la información y comprensión de cómo va evolucionando el niño/a en dicho fenómeno.

Aspectos organizacionales de la comunidad

La escuela Kandan se planteaba como una organización comunitaria, por consiguiente, se basa en enfoques y principios comunitarios, que no sólo contemplan una reflexión sobre los contenidos de enseñanza, sino también en todo un cambio en la estructura educativa (Huanacuni, 2015). Esto significa subrayar una valoración comunitaria, una integración con la naturaleza, a fortalecer las capacidades naturales, la comprensión con sabiduría y una enseñanza-aprendizaje complementario para vivir en plenitud (Huanacuni, 2015).

Cabe destacar que una organización comunitaria “es cuando un grupo de personas se unen para ver los problemas que les afectan en su comunidad y le buscan soluciones. Los problemas pueden ser de carácter social, cultural, económico, político y productivo” (FAO, 2008, p. 10). Si bien es cierto, la comunidad Kandan no era una comunidad que compartiera un espacio geográfico específico en la ciudad, sí era una comunidad funcional que se constituyó en función de determinados objetivos, cumpliendo con las cualidades de una organización comunitaria: intereses en común, decisión voluntaria de organización, decisiones democráticas, planificación conjunta, beneficios para la mayoría, solidaridad, cooperación y responsabilidad compartida, logro de desarrollos sociales y económicos (FAO, 2008).

Ahora bien, en cuanto a la dirección del proyecto, habría que definir que el proyecto estaba entre una manera centralizada (mayor responsabilidad en uno o varios sujetos) en

la familia fundadora y una manera participativa (se considera la opinión de la mayoría, se les involucra en las decisiones y la ejecución) de todos los integrantes de la comunidad. Siendo el objetivo de la comunidad el construir un espacio educativo en común, se pretendía seguir la concepción de las organizaciones/escuelas que aprenden en contraste a las escuelas tradicionales:

Tabla 5

ORGANIZACIÓN TRADICIONAL	ORGANIZACIÓN QUE APRENDE
Valor enraizado desde instancias externas.	Valor enraizado en la cultura institucionalizada.
Individualización del trabajo: el éxito individual casi se fundamenta en el fracaso del otro.	Motivación para compartir, ya que redundando en beneficio de toda la organización.
El conocimiento es lineal y sirve para ser aplicado en la consecución de un objetivo externo.	El conocimiento tiene un recorrido que se inicia en la contextualización, pasa por la difusión y se consolida en la generación de cultura.
La organización asigna a sus miembros funciones estereotipadas que –a veces– no coinciden con sus capacidades.	La organización conoce las habilidades y conocimientos de sus miembros, de modo que se constituyen grupos flexibles de trabajo, en los que el rol de sus miembros varía en función de las tareas del grupo y las capacidades de sus miembros.
Existe una división del trabajo entre aquellos que reflexionan y aquellos otros que hacen el trabajo.	Todos aportan ideas de mejora y todos participan en la solución de las mismas.

TABLA 1. *Características de las organizaciones según su naturaleza.*

(Pérez, 1999-2000, p. 207)

Por consiguiente, las orientaciones organizativas promovían distintas instancias de encuentro, diálogo, convivencia y reflexión, ya sea de forma física durante las reuniones educativas y sociales, como también a través de los espacios de interacción virtual. “Generar una escuela para padres”, por ejemplo, fue una de las ideas que se concretaron, aunque tibiamente, con el fin de conciliar posturas, convicciones y prácticas en común. En ellas, participaban no sólo los padres, sino también, como es lógico, los maestros y maestras.

Para comprender cómo aprenden y mejoran las escuelas, Santos Guerra (2006) propone una serie de acciones para asegurar este principio:

Interrogarse: la escuela sólo puede progresar si se hace preguntas, partiendo de la base que las experiencias siempre se mueven en un amplio margen de incertidumbre. Poner en tela de juicio las prácticas y no caer en la rutina y las certezas que no han pasado por el filtro de la duda.

Investigar: fomentar la indagación rigurosa. Cuestionarse y buscar evidencias que sustenten las decisiones.

Dialogar: para abordar la investigación es necesario el diálogo entre todos los actores involucrados en la escuela, no por obligación, sino por la responsabilidad que les atañe. Para ello, no es suficiente con la actitud al diálogo, sino también con propiciar estructuras organizativas que lo promuevan.

Comprender: la comprensión de los fenómenos es trascendental para la transformación y la mejora.

Mejorar: la investigación y la comprensión buscan mejorar la práctica educativa, no sólo el acumular un conocimiento pasivo.

Escribir: sistematizar poniendo por escrito lo reflexionado, lo investigado, con el fin de establecer y compartir un orden en el pensamiento sobre la escuela.

Difundir: compartir lo realizado para otros profesionales y experiencias.

Debatir: al difundir, se abre la discusión, beneficiando la retroalimentación también desde el exterior a la comunidad educativa.

Exigir: como ciudadanos debemos exigir la transformación de las situaciones generales que aporten a la sociedad en su conjunto.

Factores críticos

Tras un poco más de un año, el proyecto de escuela comunitaria Kandan finalizó. Varios son los factores asociados que se desglosan a continuación a partir del análisis de contenido a las entrevistas realizadas a algunos participantes del proyecto (ocho padres y una maestra guía).

Factor económico

El cómo financiar el proyecto, desde sus inicios hasta el final, se constituyó en la necesidad fundamental de la comunidad. A partir de ahí, surgieron una serie de dinámicas y obstáculos que pusieron en peligro la sostenibilidad de Kandan.

En primer lugar, la urgencia, quizás por sobre entusiasmo de quienes liderábamos la iniciativa, de comenzar con el proyecto, instaló algunos voluntarismos que se mantuvieron durante todo el proceso, cuando aún no se generaban los recursos económicos necesarios para su ejecución, como señala la *Madre 3*:

“el componente económico... que sin duda influyó de manera importante... el sueldo de las guías, por ejemplo, era fundamental resguardarlo para resguardar el proyecto.”

Complementa la *Madre 4*: *“el desgaste de la familia que inicia el proyecto... bajo mi punto de vista, se debió a un tema económico además de otros personales también, pero centrándome en lo económico, el desgaste era muchísimo en términos físicos/psíquicos/emocionales que no se vio retribuido de ninguna forma por el grueso de las familias. Tengo muy claro que nunca esperaron retribución económica, sin embargo si la hubiesen tenido el desgaste hubiese sido menor.”*

Eso, naturalmente, naturalizó algunas prácticas que ponían en tensión el carácter transversal y participativo: las personas con mayor grado de participación voluntaria en el proyecto, es decir, sin retribución económica ¿Debían tener mayor nivel de decisión sobre el proyecto que otros/as que participaban más tangencialmente? ¿Cuáles eran las prioridades a solventar económicamente si, por un lado, existían “trabajos voluntarios”, y por otro, se debía mejorar en recursos didácticos e infraestructura?

Dice Madre 1: “un desafío constante fue lograr autogestionarse y sustentarse en el tiempo, por ser una iniciativa alternativa... la precariedad para mantener en funcionamiento (factores económicos y profesionales que recibieran un sueldo justo) una iniciativa vulnerable a los vaivenes económicos y lograr el equilibrio del precio justo fue difícil... Se pagaba poca mensualidad por niño/niña... pero ¿Cómo asegurar gastos mínimos que estuvieran cubiertos siempre?”

En segundo lugar, las familias participantes, pertenecientes a la clase media, decidimos un pago mensual que no fuera excluyente a ninguna familia, es decir, resguardando que el criterio de participación fuera la convicción y la coherencia, y no el factor económico. No obstante, si bien al pasar los meses se fueron incorporando nuevas familias y con ello se incrementó al doble los ingresos económicos, varias necesidades/problemáticas iban surgiendo en el camino, que no permitían ajustar el equilibrio ingreso-egreso o voluntarismo/retribución:

- Cambio de espacio educativo: Kandan comenzó arrendando durante las mañanas dos salones, patio, baño y cocina de una casona ubicada en el centro de Talca y que era administrada por un Centro Cultural que, al mes del acuerdo, cerró su funcionamiento. Posterior a ello, las familia líder y fundadora de Kandan decidió hacerse cargo del arriendo total de la casona, debiendo generar subarriendos (dos psicólogas, una facilitadora de saberes femeninos y musicoterapeuta). No obstante, tras un par de negociaciones, el dueño decidió arrendar la casona por un valor mayor a una institución gubernamental. Eso trajo como consecuencia que se discutieran distintas opciones para el espacio educativo. Finalmente, se arrendó una casa en una zona residencial ubicada en el centro sur de Talca, con un valor bastante menor al costo del arriendo total de la casona anterior. Sin embargo, a fines del año 2015, surgió la misma situación, y para el año 2016, Kandan cambió su ubicación al sector nororiente de Talca, subarrendando los salones de otro centro cultural y a un precio aún menor que la segunda casa. Por lo tanto, si bien el costo de arriendo fue disminuyendo a medida que se cambiaba de espacio, también es cierto que el desgaste de las búsquedas, gestión, traslados y pagos de “meses de garantía” tensionaban la estabilidad económica del proyecto. Describe la situación el *Padre 3*:

“como que hartas cosas nos jugaron en contra y no pudimos despegar... cuando teníamos la cantidad de familias para empezar a funcionar bien con todas las lucas [dinero], con los pagos bien para las maestras..., se venía encima el problema de buscar casa. La primera casa fue emblemática: central, amplia, independiente... bonita, pero la perdimos y tuvimos que irnos a otro extremo y 6 meses después a otro extremo de la ciudad... la sensación era de poca estabilidad”

- No cumplimiento de pago de mensualidades: durante el proceso del proyecto, un par de familias vivieron premuras económicas que imposibilitaron sus pagos durante algunos meses. El carácter comunitario, solidario y cooperativo que definía al grupo primó en el sentido de permitir la participación, incluso sin la retribución económica. No obstante, la discusión constante sobre los recursos terminó con la salida de un par de familias que no podían pagar el monto decidido colectivamente. En ese sentido,

la situación probablemente no fue resuelta con la comunicación efectiva necesaria.
Recuerda el *Padre 1*:

“me acuerdo de un problema en particular que muestra la tensión entre lo colectivo y lo jerárquico o entre lo solidario y lo individual... había una familia que no pudo pagar por un tiempo y, dado que el tema era quizás incómodo, lo conversaron con el gestor inicial y él decidió, sin decirle nada a nadie.. o sólo a las maestras, que podían participar sin ese pago mensual... sabiendo que faltaba dinero para pagarle a una guía o a las guías, algo así... cuando se transparentó la situación, se generó una discusión medio acalorada con otro padre que veía esto como una arbitrariedad y una situación muy grave... al final creo que ambos tenían razón, pero todo terminó, creo, con la salida de la familia que no podía pagar”

- Pago diferenciado: al finalizar el año 2015, y considerando, sobre todo, la participación de una maestra guía con una retribución económica prácticamente simbólica, se decidió que el problema de los recursos económicos no podía ser resuelto a partir de las ferias que se organizaban para atraer recursos, ni con las mensualidades, sino que se optaría por dos vías: un pago diferenciado por familia que correspondiera a un porcentaje fijo del sueldo familiar que considerase la cantidad de integrantes y la gestión de una personalidad jurídica para optar a recursos externos. Aquí se abrieron dos problemáticas: el abandono de una familia que no estuvo de acuerdo con el pago diferenciado y la desconfianza sobre la verdadera transparencia frente a los ingresos familiares. Es decir, si el porcentaje que la familia decidía pagar correspondía realmente al porcentaje del ingreso familiar o, finalmente, correspondía a lo que preferían pagar. Comenta el *Padre 3*:

“toda la convicción, lo romántico, lo pasional del proyecto jodió ahí... se notó mucho que cuando pensamos en realmente ser justos y solidarios a partir de pagos diferenciados, algunos claramente tiraron pa’ la cola [no apoyaron] y no quisieron pagar según el porcentaje que les correspondía... lo más terrible es que si ahora están en una escuela particular, deben estar pagando mucho más”

En resumen, los problemas económicos no resueltos en el proyecto, fueron alimentando además dinámicas comunicacionales y actitudinales que mermaron las confianzas y el fortalecimiento de las relaciones que daban vida a la escuela comunitaria.

Factor tiempo

Para una organización de esta naturaleza se requiere dedicar tiempo. Salvo las dos maestras guías, entre retribuidas económicamente y voluntarias, no existían otros participantes que pudieran dedicar horas fijas al funcionamiento, discusión y ejecución del proyecto, atendiendo el cotidiano, debido a extensas jornadas laborales. En ese sentido, la sobrecarga, nivel de responsabilidad y, finalmente, nivel de decisión se fue concentrando en las dos maestras guías y el gestor inicial del proyecto, con la tensión de, entonces, ir perdiendo el carácter de participativo y horizontal y el riesgo de ser más una organización que ofertaba una propuesta y se organizaba de forma jerárquica. Al respecto, la apreciación del padre 2:

“con este problema del tiempo, yo hubiera preferido una organización más vertical no más... yo confiaba en los cabecillas [líderes] y los criterios del proyecto... aunque claro, tampoco ganaban lucas [dinero], pero a veces las decisiones debían consensuarse mucho con participantes muy marginales... las decisiones tienen que ser tomadas por los que están encima del proyecto y los demás deberíamos asumir sumarnos o restarnos... pa' mí había una lógica clara: a más tiempo dedicado a Kandan, mayor nivel de decisión y punto”.

Por supuesto que las voluntades se materializaban en el diálogo, el desarrollo de la confianza y la participación en las reuniones (cada dos meses), intervenciones por los grupos virtuales (diariamente) o en la atención de emergencias u eventos de mudanza, actividades para reunir fondos y mejoramiento físico. Sin embargo, la comunidad no fue capaz de crear las instancias organizativas para traducir voluntad en trabajo-tiempo-función. Otra vez, el factor económico podría haber creado las oportunidades para crecer en el tiempo de dedicación de las familias o, por qué no, un desarrollo profesional al interior de la organización.

Factor participación

Totalmente relacionado a los otros dos factores, podemos puntualizar los desafíos que presentaba el nivel de participación y compromiso de las familias en la ejecución del proyecto. En ese sentido, podemos subrayar dos puntos esenciales:

- Sintonía con la propuesta: un aspecto valioso del proyecto es haber iniciado ya con una propuesta diseñada, con las orientaciones paradigmáticas definidas y un horizonte medianamente consensuado. Ahora bien, tal declaración de principios e intención metodológica en la práctica, no necesariamente se constituía en el factor aglutinante de todos los participantes. De esa forma, se pudieron identificar tres tipos de participantes según niveles de sintonía. Un primer tipo, en el cual se encontraban quienes sintonizaban familiar, ideológica y pragmáticamente con la propuesta; un segundo grupo, en el cual podríamos categorizar a participantes que sin tener una visión clara sobre la propuesta o alternativas a la educación, participaban por un rechazo al sistema tradicional; un tercer tipo que, aún declarando sintonía con la propuesta, sólo buscaban una alternativa para sus hijos o hijas en edad temprana, pretendiendo un espacio sobreprotector y más lúdico, pero que naturalmente terminarían ingresando al sistema tradicional.

Dice Madre 1: “Me motivó que era una iniciativa diseñada por padres y madres conscientes... de que querían un espacio sano y acogedor para los hijos. Sin presión del sistema escolar tradicional, favoreciendo el proceso natural de desarrollo y las primaras interacciones con otros seres de la edad”.

A su vez, sobre la motivación para participar en el proyecto, indica Madre 2: *“Las ganas de educar a nuestras hijas en un ambiente cálido, sin mayores reglas y exigencias, sino donde se fomentara el desarrollo emocional de ellas en su primera infancia... la sincronía con diferentes familias cuyo único propósito era liberarnos de la educación formal”.*

Por último, profundiza *Madre 3*: “*participamos por la posibilidad que nuestra hija formara parte y participara de un espacio educativo que respondiera de manera respetuosa y acogedora a las inquietudes esenciales de su etapa de desarrollo y... a las particularidades que irían surgiendo en ella en el transcurso del tiempo... también participar como familia en un colectivo que se empezaba a construir y establecer al margen de la institucionalidad, de lo formal, con supuestos que respondían al aprendizaje en un contexto de libertad, por lo tanto, con posibilidades de aportar, crear desde principios éticos y valóricos cercanos a los nuestros; asimismo con las metas y objetivos*”.

- Compromiso organizativo: en relación al punto anterior, un foco de diálogo que comenzó a hacerse más presente a los meses de funcionamiento, tuvo que ver con la proyección de las familias. Tal definición, cimentaba la idea de profundizar en un curriculum de enseñanza básica y una planificación financiera importante. Al momento de intencionar que las familias declarasen su posición frente al futuro, también se abrió un momento de conflicto pues fue el momento de transparentar que, efectivamente, existía un tipo tres que, tarde o temprano, llevaría a sus hijos o hijas al sistema tradicional. En ese sentido, las prácticas organizativas y los niveles de compromiso eran completamente discordantes, pues mientras algunos pretendían invertir temporal y económicamente en un proyecto a largo plazo, para otros participantes sólo era un compromiso temporal. Indica *Madre 4*:

“Bajo mi punto de vista el tema plata no fue gran problema, estoy segura que de alguna manera hubiésemos salido a flote [adelante] y el compromiso de las chiquillas [maestras guías] era mucho y hubiesen aguantado, pero con el apoyo y compromiso del resto de las familias... pero nadie estuvo dispuesto a hacer ese trabajo de gestión...”

De tal manera, los niveles de compromisos no eran concordantes en intereses, lo cual generó un problema importante de comunicación:

En relación a la comunicación en Kandan, señala *Madre 1*: “*... la diversidad de opiniones y el compromiso al diálogo, son difíciles en una sociedad donde no estamos acostumbrados a dialogar, tener discrepancias y esas cosas.... También la toma de decisiones se hace difícil*”.

Complementa *Madre 2*: “*los grandes obstáculos del grupo radicaban en la comprensión de lo que significa una organización horizontal participativa... el trabajo en equipo... la distribución de roles y la autogestión*”.

Para *Madre 3*, era relevante reconocer la sintonía con el proyecto: “*se necesitaba convocar a familias afines respecto a inquietudes educativas que advirtieran lo esencial de su participación*”.

Una mirada aún más crítica sobre la naturaleza comunitaria y horizontal del proyecto, la explica la *Maestra guía 2*: “*... desde la horizontalidad se perdía un poco la jerarquía necesaria para establecer claramente los roles de cada persona, porque hubo acontecimientos poco claros sobre quien hace qué, como papás... el problema de la*

horizontalidad es que el que no hace nada a veces quiere figurar o el que hace todo no quiere quedar como el que hace todo y así... enredos...”

En cierto modo, coincidiendo con la *Maestra guía 2*, el *Padre 4* señala: “*creo que era un proyecto desenfrenado y alucinante al que le faltó dirección (...) el máximo desafío era poder fortalecer la conducción del proyecto*”.

Factor formativo-educativo

Este factor, que quizás fuese el foco más relevante si los otros factores no hubieran constituido debilidades, pasaba a segundo plano frente a la contingencia de sustentabilidad, financiamiento, tareas prácticas. No obstante, este factor era el que demandaba más rigor y trabajo. La formación de profesores no sintoniza necesariamente con propuestas como la de Kandan o escuelas Montessori, Waldorf, libre y feliz, etc. De tal manera que no existe un “perfil formado” desde las academias, sino que durante el mismo proceso, los guías -a partir de un espíritu crítico, reflexivo, autónomo y autoformativo- necesitan ir consolidando el rol pedagógico, incluso muchas veces, derribando varias concepciones que ya traían incorporadas desde su formación profesional. Esto se resuelve, comúnmente, a partir de cursos, capacitaciones y talleres. Subraya *Maestra guía 2*:

“... como maestra lo más difícil era no tener la habilidad ... o los recursos necesarios o la autoeducación suficiente para lidiar con niños tan pequeños y además con diferencias de edad en el mismo salón, entre 3 y 6 años... habían variaciones de edades grandes... la diversidad de edad... lidiar con estrategias para necesidades, intereses y complejidades diferentes para tantas diversas edades”

En ese sentido, en Kandan las reuniones de los guías (guías principales, guía de música y movimiento, guía de artes) se constituían en espacios de discusión y autoformación, a partir de las problemáticas y desafíos propios de la comunidad de niños y niñas. En ese sentido, se sistematizó no sólo el proyecto educativo, sino también una serie de documentos pedagógicos, teóricos y didácticos, tanto en soporte textual como audiovisual, que se pusieron a total dominio de las familias. Por lo tanto, la autoformación de los guías también iba acompañada con talleres de discusión y “aterrizaje” educativo con las familias, de tal manera que se pudieran conciliar y reflexionar las decisiones formativas de los niños y niñas. Atendiendo a la distancias entre la propuesta y los profesores profesionales, el criterio de selección del equipo pasó más por aspectos actitudinales que de curriculum: la maestra guía 1 tiene formación en actuación y pedagogía teatral además de reflexología y activismo en crianza respetuosa y lactancia materna; la maestra guía 2 tiene formación de profesora de enseñanza general básica, emprendimiento en alimentación saludable y dos años de experiencia de homeschooling con sus hijos; el maestro de música y movimiento tiene formación teatral y de músicoterapia; y la guía de artes, formación en diseño, publicidad y tallerista de manualidades para adultos y niños. Todas personas que manifestaban apertura al conocimiento, análisis sobre las propias prácticas y constante evaluación de los procesos, además de compartir, aunque con matices, una visión integral del ser humano. Indica *Madre 3*:

“una gran fortaleza era la apertura a trabajar con maestros diversos respecto a sus saberes y con enfoque sensorial artístico”.

Sin embargo, no siempre se daba la instancia, ni menos el factor financiamiento-tiempo, para contar con el equipo aún más comprometido y disponible para la reflexión pedagógica. En ese sentido, la gradualidad del aprendizaje, la coherencia de todos los procesos y una lógica común en el proceso de evaluación estaban todavía en proceso de ajuste. Sobre la complejidad de evaluar, advierte *Maestra guía 2*:

“La evaluación siempre es parcial y nunca logrará ver o representar la totalidad del ser... aún cuando el instrumento evaluativo era bastante completo y cualitativo... no sé si lograba la representación pura del niño o niña”

Explica *Madre 3*: *“Existía una necesidad de incorporar una metodología educativa que diera respuesta a los principios que nos convocaban como... respaldo de los formativos en tanto conocimientos... unir e integrar en una manera de hacer y realizar las actividades y que las guías o maestros estuviesen alineadas con esta metodología, con conocimiento y comprensión respecto a infancia y educación”.*

Por último, de la mano con los factores anteriores, la misión de generar oportunidad material para que los niños y niñas pudieran explorar sus talentos, experimentar y motivarse, estaba supeditada a la donación de las familias o a los implementos que podían adquirirse según la realidad financiera, y no necesariamente a las demandas e intenciones metodológicas de los guías (instrumentos musicales, computadores, materiales para manualidades, indumentaria deportiva, cocina, data, etc.).

Conclusiones

Dentro de las distintas variables relacionadas con la educación, la situación crítica en que se ha estado desarrollando en Chile, probablemente no esté en discusión. Ya sea por aspectos actitudinales en la formación de los estudiantes o por los resultados en evaluaciones estandarizadas, es evidente que el sistema tradicional ha extraviado el rumbo, atrapado en los intereses económicos, la segregación y el desgaste de todos los actores. Bajo esa premisa, el fortalecimiento y crecimiento de alternativas a la escuela tradicional se está erigiendo como una opción cada día más recurrente para las familias chilenas que se interesan por un amplio rango de ofertas, que van desde el homeschooling hasta metodologías más preestablecidas como Montessori y Waldorf.

A partir de ese contexto, las expectativas sobre estos espacios de educación redundan en criterios como el respeto integral del niño o niña, el seguimiento de su ritmo, el trabajo de la motivación, los intereses y talentos personales, la integración de las edades, la erradicación de exigencias pobremente fundamentadas como el uniforme escolar e, incluso, a aspectos más técnicos como la integración de las asignaturas, evaluaciones cualitativas sin nota o el fomento del pensamiento crítico.

La escuela Kandan recogió algunas de las variables anteriores y creó una experiencia comunitaria en base a esos principios, con niños de edad preescolar. Múltiples fueron las tareas y fundamentos: alinear con la crianza respetuosa, fomentar la creatividad y el arte, no intelectualizar al niño/a, formar a un ser integral que siente, piensa, actúa, además de

repensar la evaluación, retomando los verdaderos sentidos de ella, en base a la retroalimentación, el proceso y la coherencia; y en los aspectos organizativos, ser una escuela que se cuestiona, investiga, que comprende, de carácter participativo, que tendía a la horizontalidad y la colaboración.

No obstante, el cierre del proyecto a un poco más de un año de su inicio, ha invitado a revisar los aspectos críticos que, según la evidencia cualitativa y la narración de la experiencia, abren los siguientes puntos:

- Tensión horizontalidad/verticalidad: plantear una organización comunitaria horizontal requiere plantear también con claridad los roles a desarrollar, para no confundir funcionamientos con compromisos y ámbitos de decisión. No se debe “temer al liderazgo”: la presencia de líderes no excluye el carácter participativo-colaborativo de una organización.
- Principios aglutinantes: en la medida que los principios fundantes sean explícitos y colectivos, y la organización tenga sus roles y estructuración clara, los participantes iniciales o emergentes debieran crear un “discurso” y “práctica” consensuada y común, a la cual sólo puedan sumarse familias que sintonicen en lo esencial con el proyecto. Si bien es cierto, nunca podría realmente asegurarse que no lleguen familias sin la convicción suficiente, al menos la fortaleza, unión y empoderamiento del grupo no permitiría tensiones excluyentes a las dinámicas que los aglutinan.
- Financiamiento base: Kandan mostró que no es recomendable partir y solucionar después. Hay que establecer colectivamente las necesidades básicas y óptimas para el funcionamiento ético que sirvan como peldaño inicial irrenunciable: ¿cuánto financiamiento necesitamos para funcionar de forma eficiente? Por lo tanto, ¿Cuánto dinero se debe gestionar? En el caso de Kandan, el comenzar sin la sustentabilidad suficiente, tensionó la sostenibilidad hasta su culminación prematura. En esa línea, plantear desde el principio organizativo, la fórmula de financiamiento para no recurrir a cambios en medio del proceso: si la mensualidad será un porcentaje según ingreso per cápita o un monto fijo, deben ser aspectos delicadamente consensuados y que aseguren el funcionamiento base. Y cuando se habla de funcionamiento base, se habla también de los recursos didácticos suficientes para dar vida a la propuesta educativa.
- Formación y práctica pedagógica: naturalmente que en los proyectos de educación alternativa no existen profesionales formados en metodologías tales. El principio de investigación y autoformación, de generar preguntas y comprensión, propias de una escuela que aprende con maestros/as que aprenden, debe ser un compromiso que toda la comunidad debiera aceptar y adquirir. Con esto, no se descarta la opción, evidente, de trabajar con profesionales con métodos tradicionales, lo cual podría hacer eficiente gran parte del proceso, sino que se subraya que rescatando la coherencia de un auténtico proceso de aprendizaje (sea tradicional o alternativo), la diferencia estará marcada por aspectos éticos, valóricos, actitudinales, ideológicos y paradigmáticos, que coincidan con los propuestos por la comunidad.

En cierto modo, la escuela comunitaria Kandan reflejó que el trabajo educativo de los niños y niñas en un proyecto de esta naturaleza, sólo puede ser posible a través de una reelaboración de la educación de los padres en comunidad. Para ello, la comunicación honesta, directa y fundamentada asegura un caldo de cultivo invaluable para el éxito de una propuesta que se erija como alternativa, ya sea tanto en la educación como en cualquier otra práctica humana.

Referencias bibliográficas

1. Benítez, A. (2017) *¿Qué es la educación alternativa y qué características tiene? Un estudio comparativo en la provincia de Sevilla*. Trabajo final de grado. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
2. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2014) *Decreto 2272 exento*. Santiago, Chile: BCN. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=267943>
3. Bowlby, J. (1980) *Attachment and Loss. Volume III: Loss Sadness and Depression*. New York, EEUU: Basic books.
4. Calvo, C. (Junio de 2016) Visión Antropológica del juego en educación parvularia. En *Ponencias del VII Congreso Latinoamericano: JUNJI-OMEPE. Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años*. En el Centro de Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
5. Calvo, C. (2010) Educación: creación de nuevas relaciones posibles. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), pp. 7-15.
6. Chamorro, L. (2012) El apego. Su importancia para el pediatra. *Pediatría (Asunción)*. 39 (3), pp. 199-206.
7. Chiarotti, Z. [Zelete Chiarotti]. (2013, octubre 4). Escola Livre Inkiri de Piracanga. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iPfumfnvtc>
8. Chomsky, N. (2012). Los objetivos de la educación. Conferencia Aprendizaje sin Fronteras (audio). Londres, Inglaterra. Recuperado de: <http://redaccion.hypotheses.org/397>
9. Colegio Online [Colegio Online]. (2017, agosto 3). Reportaje Canal 13 - Homeschool en Chile – 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=p40RLsg37m0>
10. De la Torre, S. (2004) *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires, Argentina: ed. Magisterio.
11. Dewey, J. (1995) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: ed. Morata.
12. Díaz, M.; Herrera, L. (2015) *Proyecto Educativo Kandan*. Talca, Chile: no publicado.
13. Educación 2020 (2017) *Plan Nacional de Educación. La educación chilena de cara al 2030*. Santiago, Chile: Ed. 2020.
14. FAO (2008) *Organización comunitaria*. Roma, Italia: FAO.
15. Freire, P. (1976) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Ed. Siglo XXI.
16. Fuentes, C.; Torbay, A. (2004) Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora sociopersonal REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1).
17. Gaete, M.; Miranda, L. (2007) *Arte y filosofía en el currículum escolar: un estudio genealógico*. En XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación. Santiago. Chile, 14-16 noviembre. Actas Santiago. Chile. MINEDUC/CPEIP, p. 56.
18. González, C. (2012) *Educar empoderando: la espiritualidad transcultural y sin jerarquías*. Barcelona, España: Autor. Recuperado de: http://elbienestardelser.com/EDUCAR_EMPODERANDO_LA_ESPIRITUALIDAD_TRANS-CULTURAL_Y_SIN%20JERARQUIAS%28Carlos_Gonzalez%29.pdf

19. Goyeneche, M. (2015, 2 de abril). Las neoesuelas. *Revista Capital*. Recuperado de: <https://www.capital.cl/las-neoesuelas/>
20. Gómez, C. y Coll, C. (1994) De que hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, pp. 54 – 58.
21. Herrera, L.; Gómez, V. (2015) Disonancias entre la educación actual y el desarrollo humano: una discusión clave. *Páginas de educación*, 8 (2), pp. 144-157.
22. Herrera, L.; Espinosa, P.; Flores, K.; Iturriaga, Y.; Poblete, J. (2015) La identidad lingüística del contexto escolar. *Papeles de trabajo*, 29, pp. 65-88.
23. Herrera, L. (2014) Reflexión sobre los propósitos de la sociedad y la educación actual. *Foro Educativo*, 23, pp. 85-100.
24. Huanacuni, F. (2015) Educación comunitaria. *Rev. Integra educativa*, 7 (4), pp. 159-168
25. Ílich, I. (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, España: Ed. Barral.
26. INE (2017) *Resultados censo 2017*. Santiago, Chile: INE. Url: <https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R07>
27. Ivaldi, M. (Junio de 2016) Práctica educativa y creatividad en educación parvularia. En *Ponencias del VII Congreso Latinoamericano: JUNJI-OMEP. Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años*. En el Centro de Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
28. Kandan [Kandan Educación Libre para el Desarrollo Humano] (2015) *KANDAN: "Primeros pasos de la escuela comunitaria libre"*. Url: <https://www.youtube.com/watch?v=K2yz4ljj0ag&t=20s>
29. Labarthe, J. y Herrera, L. (2016) Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de trabajo*, 31, pp. 19-37.
30. Lavonen, J. (2015, febrero 20). Jari Lavonen: "Un niño de cuatro años necesita jugar, no ir a la escuela". Recuperado de: https://static1.squarespace.com/static/5191e9c2e4b0a96be8719ead/t/54ecf59ae4b012d8652a9f7e/1424815514339/12_23febrer15.pdf
31. López, D. (junio de 2016) El juego libre en el desarrollo infantil. En *Ponencias del VII Congreso Latinoamericano: JUNJI-OMEP. Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años*. En el Centro de Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
32. Marcelo, C. (2001) Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), pp. 531-593.
33. Mayol, A.; Araya, J.; Azócar, C. & Azócar, C. (2011). *7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile*. Santiago, Chile: CIES Universidad de Chile.
34. Medrano, C. (1995) La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 23, pp. 177-186.
35. MINEDUC (2018) *Establecimientos educaciones comuna de Talca*. Santiago, Chile: MINEDUC. Url: <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/listado>
36. MINEDUC (2017) *Programas de estudio*. Santiago, Chile: MINEDUC.
37. Moneta, M. (2014) Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85 (3), pp. 265-268.
38. Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007) Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Pensamiento educativo*, 40 (1), pp. 13-29.

39. Parra, M. (2005) Condiciones de trabajo y salud de los docentes en Chile. *Docencia*, 26, pp. 72-84
40. Pérez, M. (1999-2000) La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza*, 17-18, pp. 201-216.
41. Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: ed. Grao.
42. Robinson, K.; Aronica, L. (2012) *El elemento, descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona, España: Ed. Conecta.
43. Robinson, K. (2005) *Las escuelas matan la creatividad*, de TED Talk. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
44. Romero, F. (2009) Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3, pp. 1-8.
45. Sánchez, F. (2014) *CloudRoom. Una Plataforma Universitaria Social, Semántica y Ubicua*. Trabajo final de Grado. Madrid, España: Universidad Politécnica de Madrid.
46. Santos Guerra, M. (2009) Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, pp. 23-47.
47. Santos Guerra, M. (2006) *La escuela que aprende*. Madrid, España: Ed. Morata.
48. Santos Guerra, M. (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5 (1), pp. 69-80.
49. Santos Guerra, M. (1996) Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la escuela*, 30, pp. 1-9.
50. Santos Guerra, M. (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*, 20, pp. 23-35.
51. Siegel, D. y Payne, T. (2012) *El cerebro del niño*. Barcelona, España: Ed. Alba.
52. Siegel, D. y Hartzell, M. (2005) *Ser padres conscientes*. Barcelona, España: Ed. La Llave.
53. Torres, J. (1991) *el curriculum oculto*. Madrid, España: ed. Morata.
54. Vidal, C. (2011) *Profesores municipales con precaria salud mental*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado, Publicación CIDE.
55. Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Fausto.