

Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Historia

*“Escuelas alternativas: aportes prácticos y  
metodológicos para una renovación  
pedagógica.”*

2020

Nombre tesista: Daniela Miño Araya

Profesora guía: Dra. Claudia Montero

## ÍNDICE

Agradecimientos.....	4
Introducción.....	5
Problema de investigación.....	5
Pregunta de investigación.....	8
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos.....	9
Hipótesis.....	9
Resumen Estado del arte.....	9
Resumen Marco teórico.....	11
Justificación.....	15
Metodología.....	17
Problemas de la investigación.....	21
Resumen de capítulos.....	23
Capitulo1	
Antecedentes Históricos.....	26
a) Principales propuestas a nivel mundial.....	27
-La Escuela Nueva.....	27
-El método Montessori.....	27
-La pedagogía Waldorf.....	28
-Educación popular.....	29
-Las Escuelas Libres.....	30
-Escuela comunitaria.....	30
-Comunidades de aprendizaje.....	30
-La Escuela Moderna.....	31
b) Experiencias en Chile.....	32
- Movimiento de reforma de la Asociación General de Profesores.....	34
- Las escuelas Federales Racionalistas de la FOCH.....	38
- Escuela de pobladores y pobladoras.....	41
c) “El sistema educativo moderno”.....	43
Desde sus orígenes hasta la consolidación de su hegemonía.....	43
El sistema Educativo en la Región Latinoamericana.....	49
El sistema Educativo en Chile.....	51
3.- CAPITULO II:	
“Escuelas alternativas: conceptualizaciones, principios y perspectivas pedagógicas”.....	55

Una aproximación a la definición de “Escuelas Alternativas” .....	55
Un nuevo paradigma: principios que sustentan a las “otras Escuelas” .....	61
-Educación en libertad y libertad de elección.....	65
-Educación Holística.....	66
-Diversidad espacial.....	67
-Currículum.....	67
-Sentido de la Educación.....	68
-Agrupaciones heterogéneas.....	69
-Precariedad económica y legal.....	69
-Autogestión y participación.....	70
-Bases psicopedagógicas.....	70
-Democracia Escolar.....	71
Perspectivas Educativas.....	71
-Educación comunitaria.....	72
- Educación Popular.....	74
- Pedagogía Crítica.....	76
<b>CAPÍTULO III</b>	
“Hacia una renovación pedagógica” .....	78
Movimiento de Renovación Pedagógica .....	78
Metodologías y prácticas educativas de los proyectos Alternativos.....	81
a) Metodología activa .....	82
b) Comunidades de aprendizaje.....	84
c) Aprendizaje experiencial.....	85
CONCLUSIONES.....	88
BIBLIOGRAFÍA.....	94

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia por proporcionarme el apoyo incondicional.

A las docentes de la Facultad de Humanidades Uv, Graciela Rubio y Claudia Montero por entregar un ejemplo con su labor docente y proporcionar conocimientos que abren perspectivas.

A toda la comunidad de Ubuntu en Espiral, por darme la oportunidad de experimentar un espacio de formación pedagógica que le otorgó sentido a estos años de formación, por abrirse a imaginar y recrear nuevos mundos y una nueva forma de educar.

A esos niños que crecen educándose con amor, al alero del juego y la curiosidad, en ellos depositamos la esperanza.

## **INTRODUCCIÓN**

El sistema escolar vigente en nuestro país, -y en gran parte del hemisferio occidental del mundo- surge como fenómeno de la modernidad y producto del advenimiento de la sociedad industrial, consolidándose y desarrollándose a la par de los Estados-nación. A pesar de dicho planteamiento y ante los cambios históricos, políticos y sociales de la época actual, es que han surgido nuevas necesidades y expectativas distintas a las del período dónde se origina este “modelo escolar formal”. En tiempos de “revoluciones”, el área educativa no queda exenta de cuestionamientos, críticas y la necesidad de someterse a una renovación pedagógica que se ajuste a los desafíos que exige la nueva sociedad contemporánea. Es en esta línea, que el presente trabajo investigativo vuelca su mirada hacia aquellas experiencias históricas que surgieron en las marginalidades del sistema formal; “las otras escuelas”, propuestas de educación las cuales son agrupadas en la denominación “Escuelas libres”, las cuáles responden a una multiplicidad de proyectos que han surgido de manera alternativa, y muchas veces como respuesta a las crisis institucionales del sistema convencional formativo.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **Escuelas alternativas: una mirada necesaria para la renovación pedagógica**

Al remontarnos a la trayectoria histórica de la escuela podemos determinar que a partir del siglo XIX el sistema escolar aparece como uno de los fenómenos de la modernidad, producto del advenimiento de la sociedad industrial que requirió la existencia de una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada.

En términos generales el modelo de la Escuela Pública, surge en Europa durante la Revolución industrial, y posteriormente es exportado al incipiente continente americano, en donde esta institución se desarrolla como un dispositivo de control disciplinario de los sujetos en formación, tal como lo expresa esta cita:

“La educación ha sido un pilar fundante en los Estado-nación desde el siglo XIX, cumpliendo desde su funcionalidad colonial la aculturación e imposición de una identidad nacional imaginada, por sobre las diversidades que componen nuestras sociedades”.<sup>1</sup>

Debido al contexto histórico, la escuela otorgó un orden disciplinario necesario para la cohesión social que requerían aquellos estados nacientes, y luego para la organización productiva de los respectivos países, logrando con ello satisfacer las necesidades económicas de la vida moderna y urbana. La escuela se encarga así, en un primer momento de la civilización y educación moral de los pueblos, para luego consolidarse como un modelo estandarizado, coercitivo, disciplinario y normativo que busca la homogeneidad de los ciudadanos en formación. De acuerdo a Pineau (2001):

La escuela y la escolarización, se establecen y logran la hegemonía como sistema educativo porque se apropia en cierto sentido -y responde de manera receptiva- a la concepción moderna del concepto educación. Esta hegemonía de la escuela moderna respecto del aprendizaje y la educación se debió entre otras cosas a la naturalización de ésta como algo normal y fuera de cuestionamientos.<sup>2</sup>

De esta forma la historia escolar se compone de un creciente ordenamiento jurídico-legal, y se nutre de un cuerpo de doctrina pedagógica esencialista la cual consigue que la escolarización masiva de niñas y niños durante cada vez más años de su vida, en espacios institucionalizados cerrados y bajo el control del Estado, se perciba como algo natural y normal en la mayoría de los países a nivel mundial.<sup>3</sup>

Bajo nuestra perspectiva los constructos modernos de educación y escolarización (los cuáles han llegado a establecerse como sinónimos), necesitan ser replanteados, bajo la premisa de que la Escuela no se puede concebir como un espacio neutral, sino un espacio dónde se despliegan relaciones de poder, y un espacio social y político en el que los sujetos despliegan acciones que influyen directamente sobre su entorno.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Andrés Donoso, *La educación en las luchas revolucionarias*. (Santiago de Chile: Quimantú, 2018), 4.

<sup>2</sup> Pablo Pineau, “¿Por qué Triunfó la Escuela? O, la Modernidad dijo: “Esto es Educación”, y la Escuela Respondió: “Yo me Ocupo”. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (Buenos Aires: Paidós, 2001).

<sup>3</sup> José María Aguilar y María Sotos, “La educación y la Escuela: un punto de vista sociológico”, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N°. 18, 2003, pág. 218.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032323>

<sup>4</sup> Raul Zibechi, “Autonomía y emancipaciones, América Latina en movimiento”(Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2008), 90.

Debido a la consolidación del neoliberalismo en el escenario mundial, se produce el retroceso del rol del Estado y la difuminación de los antiguos elementos cohesionadores del espectro social. El escenario moderno en que la masa era formada por los medios y la escuela con un afán homogeneizante, ya no encuentra cabida en nuestra sociedad actual, en que los dispositivos de información y la tecnología abrieron nuevos escenarios en donde la heterogeneidad y la diversidad son características de una realidad constantemente cambiante.

A pesar del constante cambio y de las transformaciones aceleradas que suceden en esta sociedad globalizada y revolucionada, el sistema escolar formal sigue amparándose y reproduciéndose bajo expectativas generadas en la época de la Revolución Industrial.

En nuestro país, el sistema educativo ha ido permeando sus objetivos de acuerdo a las perspectivas gubernamentales que han sucedido el poder. Sin embargo, la herencia dictatorial con la implementación del neoliberalismo, ha producido en la actualidad la mercantilización de las esferas de la vida social, también llegando a alcanzar el área educativa, consolidándose la función economicista de la escuela: asegurar la formación de ciudadanos productivos que aporten al desarrollo de la nación. De esta forma:

“En un sistema capitalista dónde no sólo la subsistencia, sino también la calidad de vida dependen del capital acumulado, la escuela aparece como el primer eslabón de una gran escalera que conducen al éxito social, al punto de haberse convertido en una encauzadora de las necesidades del mercado”.<sup>5</sup>

La relación de la configuración del sistema educativo con la consolidación del Estado Nación no ha estado exenta de críticas y tensiones, de parte de comunidades educativas que han sido marginadas y segregadas de esta planificación, dejando fuera sus necesidades, decisiones, acciones y proyecciones, dentro de sus parámetros curriculares y metodologías vigentes. Estas comunidades autónomamente han logrado consolidar proyectos educativos alternativos, desde una historia de la educación y la escolarización que se ha escrito al margen de la historia oficial en materia educativa.

Nos parece importante considerar el desarrollo histórico de estos proyectos y la evolución pedagógica de sus propuestas, puesto que podemos encontrar elementos innovadores que dan

---

<sup>5</sup> Contraescuela Pedagogía Libertaria. *Taller de pedagogía libertaria, Colección pedagogía crítica* (Córdoba: Lacandona, 2012), 59.

respuesta a los vacíos que la escuela convencional deja, observando cómo estas iniciativas se articulan haciendo frente a los retos educativos del presente.

La necesidad y urgencia de generar una renovación en el área pedagógica han generado nuevas investigaciones en torno a esta materia. Nuestra propuesta vuelca la mirada hacia aquellas experiencias alternativas, conglomeradas en la clasificación de “Escuelas Alternativas” y por tanto, que desarrollan “pedagogías alternativas”, ¿cuáles son los aportes metodológicos y prácticos de las “Escuelas alternativas” en pro de una renovación e innovación pedagógica que sea idónea con los desafíos y cambios de nuestras sociedades actuales?. Con este objetivo indagaremos en los antecedentes históricos, ejes estructurales, metodologías y prácticas educativas que se desarrollan en este modelo educativo, como experiencias históricas que han existido desde que se empezó a configurar la idea de “Escuela” que hoy tenemos como hegemónica, pero que se han minorizado e invisibilizado debido al afán de los gobiernos de consolidar una idea de educación pública que va ligada a lo estatal, la cual es universalizante, homogeneizadora, y reproductora de desigualdades sociales. Estos proyectos autónomos que encuentran sus antecedentes en la educación popular, la educación comunitaria y que se articulan gracias a las mismas comunidades educativas con el objetivo de otorgar soluciones a una problemática que bajo la institucionalidad no tenía cabida, nos posibilitan comenzar a vislumbrar alternativas pedagógicas eficientes, actualizadas y que tengan congruencia con la realidad actual de nuestra sociedad, lo cual invita a flexibilizar los paradigmas, estar abiertos a las transformaciones, bajo la premisa de que sí existen nuevas formas de aprender y enseñar.

De esta manera, a partir de dichos antecedentes podemos plantearnos la siguiente pregunta de investigación:

**¿Cuáles son los aportes metodológicos y prácticos de las Escuelas Alternativas en pro de una renovación e innovación pedagógica que sea idónea con los desafíos y cambios de nuestra sociedad actual?**

Por otra parte, los objetivos de esta investigación son:

### **OBJETIVO GENERAL**

Indagar acerca de los presupuestos teóricos, metodológicos y prácticas pedagógicas presentes en los proyectos de las llamadas “Escuelas alternativas” que nos permitan visualizar herramientas, en pro de una renovación y transformación de la perspectiva educativa.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1.- Exponer un recorrido histórico sobre las principales propuestas de “Educación alternativa” que han surgido a nivel mundial, así como aquellas que han surgido en Chile contextualizándolas, y profundizando en torno a sus presupuestos teóricos.

2.- Revisar el concepto de “Escuela alternativa”, de acuerdo a la bibliografía académica disponible, a partir de diferentes autores, así como sus ejes articuladores y perspectivas educativas que influyen en su configuración.

3.- Describir las claves y prácticas educativas que se desprenden de los proyectos educativos, las principales metodologías, aprendizajes y formas de trabajo que se pueden encontrar en la literatura académica actual.

### **HIPÓTESIS**

Ante el contexto de crisis que vive la educación actual, se hace urgente y necesario plantear nuevos paradigmas que sorteen los desafíos de la sociedad contemporánea. A lo largo de la historia de la educación, se han producido numerosas y diversas experiencias de educación y escuelas que difieren considerablemente del modelo convencional escolar, estos proyectos contemplan nuevas metodologías y prácticas que podrían considerarse un aporte para desarrollar estos nuevos paradigmas educativos.

### **RESUMEN ESTADO DEL ARTE**

Debido a la preminencia del modelo de Educación de la Escuela Moderna expandido a nivel mundial, ocurre una especie de invisibilización y marginación respecto a los proyectos pedagógicos alternativos, presentándose muchas veces estas experiencias “alternativas” como desvíos marginales o temporales conducentes a un único modelo. Sin embargo, al

hacer una revisión de la literatura respecto a la temática y al adentrarnos en la historia de la educación, es posible advertir diferentes propuestas teóricas, iniciativas y prácticas que han ido modificando las estructuras pedagógicas y el imaginario educativo establecido en busca de otro tipo de escuela, y con ello de una mirada diferente sobre el sentido de la educación. Al momento de realizar el abordaje investigativo nos hemos encontrado con una rica, amplia y variada historia de innovación y renovación pedagógica, así como de experiencias, proyectos y metodologías de enseñanza propuestas.

Distintos autores coinciden en que el origen de las escuelas alternativas puede encontrarse en el legado pedagógico del movimiento conocido como la “Escuela Nueva”, dentro de los cuáles se puede mencionar a Dewey, Fröebel, Tolstoi, Montessori o Decroly como principales autores, quienes difundieron los principios de este movimiento creando sus propios modelos pedagógicos, basado en el principio de la libertad como nuevo ideal para formar al hombre y la sociedad.

A partir de este legado, así como de experiencias anteriores se empiezan a configurar propuestas en torno a un discurso pedagógico y una acción docente proclive al cambio. De este modo, al hablar de pedagogías alternativas, estamos aludiendo a un conjunto de estrategias docentes, que pretenden abrir caminos dirigidos a desarrollar tendencias educativas renovadoras del hecho educativo.

Respecto a las discusiones bibliográficas sobre el tema, diferentes autores han intentado clasificar y definir las características que cumple el movimiento de educación alternativa (Graubard, 1981; Contreras 2004, 2010; García, 2005; Feito, 2006; Domènech, 2009; Mateu, 2011; Pericacho, 2014; Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018), coincidiendo entre ellos en la heterogeneidad de este movimiento. De esta forma aunar las definiciones sobre un proyecto sistematizado y unificado respecto a las “Escuelas libres o alternativas”, se vuelve una tarea compleja. Nuestro Estado del Arte recopila distintas definiciones de “Escuela alternativa”, a partir de diferentes épocas y visiones.

Según la bibliografía a la que recurrimos, podemos determinar que este concepto es muy amplio, llevándonos a diversos significados según las subjetividades, los matices, las cosmovisiones, las realidades y diferentes contextos en los cuales surgen estos proyectos.

Sin embargo, es posible reconocer ejes transversales y estructurales en común, los cuáles se oponen radicalmente a aspectos básicos del sistema escolar tradicional, tales como: la idea del currículum como un orden preestablecido, críticas frente al uso de las evaluaciones y calificaciones estandarizadas, la no linealidad del aprendizaje y el crecimiento, el aprendizaje orgánico, la convivencia inter-edades, ser escuelas pequeñas, la libertad y responsabilidad como principios básicos, el respeto a la infancia y la juventud, el juego considerado como motor del aprendizaje, el fomento a la convivencia, cooperación y trabajo en equipo, la búsqueda de una educación integral que promueva la creatividad y el pensamiento crítico, entre otras.

En resumen, podemos encontrarnos diferencias conceptuales que se encuentran en cada una de las iniciativas de educación alternativa, involucrando diferentes planteamientos filosóficos, políticos y pedagógicos, así como la influencia de variadas experiencias educativas de años anteriores o actuales. Ahora bien, a pesar de esa diversificación, es posible identificar en la literatura académica revisada ciertos elementos comunes torno a la libertad, el respeto, la autonomía, el empoderamiento, la creatividad y la participación protagónica del educando. Estos elementos son considerados en cada propuesta de manera distinta, y más allá de delimitar o crear una definición hermética y dogmática de la educación alternativa, proponen un marco interpretativo amplio, plural y capaz de agrupar las diferentes tendencias que componen el Movimiento de Educación Alternativa.

### **RESUMEN MARCO TEÓRICO**

El sistema educativo actual es heredero de paradigmas que se consolidaron durante el proceso de la escolarización masiva generado a fines del siglo XIX. De acuerdo a la perspectiva de autores consultados, dicho proceso no corresponde a una evolución natural, sino más bien a una concepción arbitraria, histórica y relativamente reciente que se tiene sobre la configuración de la escuela. Con la escolarización comienzan a introducirse nuevas nociones, tales como la del currículum, y es producto de la introducción de la “racionalización de la organización” derivada del modelo productivo y permeada a la escuela, que las características de orden, disciplina y secuencia van a ser consideradas primordiales y sinónimos de la escolaridad. Si bien la visión moderna de la educación se moldea desde antes,

es durante el desarrollo del modelo llamado “Escuela gradual” que va a encontrar cabida, consolidándose categorías institucionales de prácticas y de mentalidades pedagógicas que aseguraron su éxito y fructificación. A largo plazo, el currículum y la enseñanza fueron articulándose bajo esta visión moderna, que implicó una organización y cultura propias, extendiendo el modelo de Escuela graduada como el único posible, adoptándola sobre cualquier otra instancia de transmisión de saberes.

Los fines de este estudio pretenden demostrar lo contrario, es decir visibilizar aquellas iniciativas y proyectos educativos que se han articulado al margen de los parámetros establecidos. El estudio y análisis de dichas propuestas posibilitando afirmar que este no es el único modelo posible de escuela o la única organización que puede clasificarse como escolar. La dificultad para comprender estas “otras escuelas” viene dada por la concepción naturalizada y universalizada que tenemos de la Escuela. Al tensionar el modelo pedagógico tradicional, estamos tensionando el currículum, y con ello represando el sentido de lo educativo, abriéndonos a nuevas experiencias que las “otras escuelas” nos pueden aportar.

De esta manera la reinención del currículum que responde a las preguntas ¿porqué enseñar? Y ¿qué tipo de persona se pretende formar? Implica plantearnos nuevas preguntas acerca de las experiencias que son educativamente valiosas, Lo cual nos ayudará a poder pensar de nuevo el sentido de lo educativo.

La escuela limitada bajo las expectativas del contexto en que surgió, hoy se ve obligada a transformarse a la luz de los cambios que la sociedad de la globalización y la información demanda. Así el currículum formativo, los métodos de enseñanza y aprendizaje y los soportes técnicos de la educación deberán reinventarse. Este cambio de paradigma puede encontrar sustento en aquellas experiencias que se han desplegado en nuestra sociedad y que demuestran que hay otras formas de aprender y enseñar, es decir, en aquellas experiencias educativas que sin constituirse bajo los parámetros y principios establecidos pueden proporcionar prácticas formativas que deben ser tomadas en cuenta.

El marco teórico de nuestra investigación pretende caracterizar (no así generalizar) aquellos principios transversales y estructurantes de dichas propuestas, entre ellos podemos mencionar: la educación en libertad y holística, la diversidad espacial, el sentido de la

educación, la precariedad espacial, la heterogeneidad, la autogestión y participación, la democracia escolar, entre otras.

Luego expone las principales perspectivas educativas que a nuestro criterio permean los proyectos de educación alternativa, así se exponen 3 perspectivas las cuáles resumiremos a continuación:

**1.-La educación comunitaria:** Para la Educación comunitaria, la educación no puede aspirar a la supremacía de la conciencia individual porque su objetivo es colectivista, comunitario, es decir, el sentido de la Educación en sí mismo conlleva a una acción colectiva, que además implica la transformación social.

**2.-Educación popular:** La perspectiva de la educación popular genera que exista una asociación entre lo político y lo pedagógico, con perspectiva crítica, emancipadora y transformadora. En esta, el proceso educativo debe estar centrado en la comprensión de la propia realidad de los estudiantes como parte del aprendizaje, gracias al proceso de “concientización”.

**3.-Pedagogía crítica:** Desde esta pedagogía se agrupan múltiples argumentos protagonizados por educadores, intelectuales, políticos y movimientos pedagógicos diversos, que desarrollan sus identidades y estrategias de vida pensando y actuando desde la crítica, desde los “bordes” hacia el centro. Dicha perspectiva promueve el análisis crítico, la apertura a ser sujeto de interpretaciones de lo que acontece, de este modo las prácticas educativas al no ser neutrales, se entienden como un proceso de “disputas” y de elaboración de sentidos.

En un siguiente apartado se aborda el movimiento de renovación pedagógica entendido como el conjunto de actividades teóricas y prácticas encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado, siempre favorable a la mejora de los procesos socio-educativos y la institución escolar en general. El abordaje de este movimiento para fines de la investigación se debe a su interés por promover nuevas formas de entender la educación, recuperándola como un derecho y servicio público, además por su orientación crítica que genera un cuestionamiento orden social y educativo existentes, indagando en las relaciones existentes entre saber-identidad-poder. Los actuales movimientos de renovación pedagógica encuentran sus orígenes en experiencias históricas con un alto grado de crítica en el discurso

social y educativo, las cuáles hoy permiten esbozar una serie de principios educativos y aspectos pedagógicos tales como: la participación activa del alumnado, modelos de aprendizaje en que cobra relevancia el trabajo autónomo, la participación por medio del trabajo cooperativo, la investigación ligada con la realidad social, entre otras.

De esta forma las propuestas del MRP han posibilitado configurar una amplia red de intercambio y elaboración de alternativas pedagógicas, en su dimensión educativa en relación a la tarea docente, pero también en su dimensión política, elaborando alternativas generales del modelo educativo, intentando incidir en los procesos de reforma, por lo que se considera en esta investigación un movimiento importante para el cambio educativo.

En una última instancia, exponemos a modo de ejemplo 3 de los métodos de aprendizaje de las multiplicidades y variedades que podemos encontrar en el espectro de la educación alternativa. A continuación un breve resumen de cada una de ellas:

- A) **Metodologías activas:** se fundamentan en una relación docente-alumno, en que el primero tiene el rol de guía posibilitando el desarrollo de una mayor responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje.
- B) **Comunidades de aprendizaje:** son un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos y comisiones de trabajo, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos/as.
- C) **Aprendizaje experiencial:** El aprendizaje experiencial, toma en consideración la cotidianidad del alumnado, siendo la motivación y la curiosidad los motores para el desarrollo de la práctica educativa. La escuela debe ser facilitadora del crecimiento personal, desarrollando las potencialidades del alumno. De esta forma se promueve la utilización de técnicas activas y participativas, fundamentadas en la experimentación, la investigación y la experiencia, a partir de estas mismas se va construyendo el conocimiento.

Muchas de estas prácticas educativas propuestas por los proyectos alternativos al momento que fueron formuladas fueron vistas como radicales, incómodas o irrealizables por los

profesionales del área, sin embargo, hoy en día algunas han sido incorporadas al sistema formal, otras no se han sistematizado aun utilizándose sólo dentro de los proyectos educativos que las conforman, y otras han generado eco en el interés de los propios docentes por mejorar la didáctica y metodologías de su quehacer.

Estas prácticas se han vuelto renovadoras al otorgar herramientas que posibilitan un abordaje diferente en torno a los procesos educativos y el sentido mismo de la educación, por lo que volcar la mirada hacia ellas posibilitaría mejorar las respuestas que las instituciones ofrecen a los retos educativos que la sociedad demanda.

### **JUSTIFICACIÓN**

Las propuestas educativas presentes en la siguiente investigación provienen de perspectivas diferentes en todo aspecto (tanto en los lugares donde se originaron, como en su época histórica), sin embargo, nuestra tarea se orientó hacia los aspectos transversales de estas, con el fin de forjar un conocimiento pedagógico constructivo que promueva la sistematización de materiales necesarios para llevar a cabo pedagogías diferentes.

La siguiente investigación tiene sus fundamentos en el análisis y conocimiento sobre el movimiento de educación alternativa, viéndolo como una oportunidad para innovar ante los desafíos educativos del presente.

Sin embargo, según Carneros (2018): “Es un hecho que existe muy poca literatura científica en torno a este movimiento y que resulta urgente dedicar más tiempo y recursos a la investigación en torno al tema”.<sup>6</sup> En este sentido, la investigación encuentra su justificación debido a que esta temática las últimas décadas ha dejado de estar en una situación residual, cobrando cada vez mayor relevancia, al considerar sus prácticas pedagógicas como elementos innovadores que dan respuesta a los vacíos que la escuela convencional deja. Sin embargo, esto aún no se refleja en el área académica en donde, según nuestro criterio los proyectos alternativos deberían tener más eco como objeto de estudio por su potencial aporte a la renovación pedagógica.

---

<sup>6</sup> Sergio Carneros, “La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental”. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. 2018. 120  
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/685437>

Nos parece importante seguir el recorrido histórico de este movimiento, indagar en las fortalezas y debilidades de estas propuestas, su evolución pedagógica, la convergencia que realizan con sectores sociales y otros movimientos, la forma en que se articula su identidad propia y por sobre todo, analizar cómo estas iniciativas se articulan y hacen frente a los retos educativos del presente.

Con la siguiente tesis se pretende aportar en el debate pedagógico actual, tensionando el discurso de la escolarización y el constructo de escuela moderna en torno a su hegemonía respecto del aprendizaje y la escolarización que la sitúan como el único modelo escolar posible. La contribución a este debate radica en que en el momento de cuestionamiento y crisis de la institución educativa, las propuestas de innovación educativa pueden trascender al movimiento, y ser asumidas de manera parcial por la escuela convencional abriendo posibilidades para llevar a cabo procesos transformadores de la educación.

En síntesis, la investigación presente pretende entender la escuela como un espacio histórico, social y político, y desarrollar una línea de trabajo que pretende trazar un recorrido histórico por las principales propuestas de educación alternativas, con el fin de aportar antecedentes y una contextualización que permita profundizar en torno a sus principios teóricos para otorgarles visibilidad y legitimidad en la narrativa de la historia de la educación, esto debido a que estos proyectos como hemos reiterado se conciben al margen, en contra o simplemente se invisibilizan en el proceso de formación docente, así como también de la historia oficial. Por otra parte se pretende profundizar teóricamente en torno a las conceptualizaciones de la “escuela alternativa”, a partir de diferentes autores, exponiendo sus principales ejes articuladores y perspectivas educativas que le otorgan sustento. Por último, la descripción de alguna de las metodologías que surgen en estos proyectos a modo de ejemplificación permite reconceptualizar en torno al sentido de la educación desde una mirada renovadora y propositiva.

## **METODOLOGÍA**

La metodología utilizada para la elaboración de la presente investigación, corresponde a una investigación cualitativa de tipo exploratoria, sustentada en la técnica de la investigación

documental por medio de la revisión de fuentes primarias con un enfoque en torno a la pedagogía crítica y el socioconstructivismo.

El hecho de adoptar una perspectiva cualitativa, se debe al carácter interpretativo y comprensivo de esta investigación. El propósito de nuestra pregunta en esta investigación es construir teoría, para esto es necesario, según Strauss et al, (2002): “formular una pregunta de manera que permita la flexibilidad y libertad para explorar un fenómeno con profundidad”<sup>7</sup>.

Por otra parte, esta investigación es de tipo exploratoria, ya que su objetivo principal es captar una perspectiva general del problema, examinando una temática que ha sido poco estudiado dentro de nuestra área académica. Además, este estudio pretende identificar relaciones potenciales entre fenómenos para establecer investigaciones posteriores más rigurosas y contundentes en torno al cambio educativo y las aportaciones que los proyectos alternativos pueden hacer respecto a este.

En cuanto a las técnicas utilizadas, la revisión documental, bibliográfica o revisión académica, reside en la búsqueda, identificación y consulta bibliográfica de fuentes y materiales para recopilar información necesaria, relevante y útil en relación a nuestra temática de investigación, proporcionando una visión amplia sobre el estado del tema en la actualidad. De acuerdo a Vera (2009) consiste en “un estudio crítico y selectivo cuya finalidad es examinar la bibliografía publicada y situarla en cierta perspectiva”<sup>8</sup>. El criterio selectivo para revisar y recolectar el material se vuelve clave, debido a que debemos darle prioridad a aquellas fuentes más importantes y/o recientes, así se debe intentar utilizar un criterio extensivo en términos de intentar acceder a la mayor cantidad de material existente sobre la temática, y al mismo tiempo, ser intensivo, en términos de profundidad y atingencia del tema.

Cuando investigamos una fuente, establecemos diálogos con los autores, posibilitando la construcción de nuevos conocimientos. También permite comprender fenómenos a nivel

---

<sup>7</sup> Anselm Strauss y Juliet Corbin, “Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada”. (Bogotá: Contus Editorial, Universidad de Antioquia, 2002). 45.

<sup>8</sup> Oscar vera, “Cómo escribir artículos de revisión”, Revista Médica, v.15, n.º1, 2009, 63. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-89582009000100010](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010)

global, sistematizar y reconstruir conocimientos, de acuerdo con Vargas (1992): “con nuevas preguntas reelabora un conocimiento que ha producido unos resultados y un saber previos y en esta medida modifica los fenómenos objeto de reflexión”<sup>9</sup>. Parte importante de esta técnica son los criterios de selección y estrategias de búsqueda, los cuales deben ser los más objetivos posibles evitando sesgos personales de parte del investigador.

Para concretar los objetivos de la investigación recurrimos a fuentes primarias, en su mayoría libros y artículos de revistas del área educativa y docente.

Así, para lograr el objetivo de exponer un recorrido histórico sobre las principales propuestas de “Educación alternativa”, en lo que se refiere al contexto Chileno, recurrimos a dos autoras que acercan la historia de la educación con la historia social:

Camila Silva Salinas, *Escuelas de pobladoras: experiencias educativas del movimiento de pobladoras y pobladores*, La victoria, Blanqueado y Nueva La Habana (Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2018). La lectura de esta fuente nos permitió profundizar en torno al lugar de la Escuela en el movimiento popular en Chile.

Y por otro lado, revisamos el análisis que realiza Leonora Reyes en dos de sus publicaciones, el artículo: *Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*, (2010) y su tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile: *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, (2005). Los dos hechos que analizamos en base a este artículo fueron: la Reforma integral de la educación pública de la Asociación General de Profesores y las “escuelas racionalistas federadas”, de la Federación Obrera de Chile, FOCH. Recurrimos a estas fuentes para profundizar en torno a experiencias educativas que surgieron en el seno de las clases populares chilenas, otorgando protagonismo a nuevos actores sociales, así como la posibilidad fáctica de llevar a cabo modelos de Escuelas alternativas que tensionaron el paradigma educativo de sus respectivos períodos.

---

<sup>9</sup> Guillen Vargas, “Algunas características epistemológicas de la investigación documental”, *Revista de Ascolbi*, n°1, 1998, 26.  
<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-ascolbi/articulo/algunas-caracteristicas-epistemologicas-de-la-investigacion-documental>

Por otro lado, para analizar el sistema educativo de forma global recurrimos al texto del Profesor Pablo Pineau (2001) *¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"*, que nos permite comprender la hegemonía del sistema educativo moderno y la consolidación de la Escuela como espacio educativo.

Para el segundo y tercer objetivo que nos propusimos, entorno a la revisión de las conceptualizaciones de "escuela alternativa", ejes y perspectivas, así como la descripción de sus metodologías y prácticas educativas, realizamos un abordaje investigativo que involucró la investigación en revistas académicas especializadas en el área educativa, dentro de las cuáles podemos mencionar: *Cuadernos de pedagogía, Revista Educación y Pedagogía, Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Educere, perspectiva educacional, Estudios Pedagógicos XXXVII, Tabanque, Revista Pedagógica, Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo, Materiales para la Innovación Educativa, REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, entre otras.

Por otra parte, revisamos libros que desarrollan perspectivas educativas y sus influencias, dentro de los cuales podemos mencionar: *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa, Historia cultural y educación Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización, Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España, Saberes e incertidumbres sobre el currículum, El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia, Educación Waldorf: ideas de Rudolf Steiner en la práctica, Sumerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños, La Escuela activa, La escuela de la anarquía, Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum*, entre otras.

La revisión de estas fuentes primarias posibilitó proporcionarnos información de manera directa, lo que nos permitió sintetizar información en torno a estas perspectivas pedagógicas, identificar sus aspectos relevantes, dar respuesta a los cuestionamientos planteados, así como también sugerir temáticas de investigación que tengan pertinencia con el material acá recopilado.

Por último, el enfoque utilizado para la realización de esta investigación se nutre de las perspectivas de la pedagogía crítica puesto que analizamos la relación entre el sistema escolar y la sociedad actual. Compartimos el análisis del concebir a la Escuela como una institución reproductora del sistema político, social y cultural, pero al mismo tiempo confiamos en su capacidad de transformación.

Nos situamos desde una mirada reflexiva, crítica y transformadora, que implique concebir un nuevo sentido social y político respecto al quehacer de la profesión docente. En este sentido, proponemos la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, así como el cambio de las metodologías que tienden a formar un individuo pasivo, mero receptor y reproductor de contenidos, reemplazándolas por aquellas que formen sujetos activos, participativos y protagonistas de su aprendizaje, en dónde la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico posibiliten a largo plazo la formación de ciudadanos que aporten a la construcción de sociedades más democráticas.

En torno al socioconstructivismo, nos pareció importante mencionar esta teoría psicológica-educativa desarrollada por Vigotsky, debido a que estas establecen que los aprendizajes que realizan las personas no se efectúan únicamente en el contexto escolar, junto con las prácticas educativas escolares, es necesario contemplar otro tipo de prácticas como las familiares o las que se producen entre pares. Este enfoque nos permite establecer que la educación del ser humano va más allá de la educación formal, no quedando limitada a esta, dando énfasis en la importancia de la cultura a través de la significación, como fuente del desarrollo individual y de la socialización.<sup>10</sup>

### **PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN**

El interés inicial que nos impulsó al desarrollo de esta investigación, surge a partir de una experiencia de formación docente fuera del espacio académico que se nos invitó a formar parte conocido como: “Ubuntu en espiral, comunidad de aprendizaje experimental”,

---

<sup>10</sup> Ignasi Vila Mendiburu, “Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, cap. 8 en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (Barcelona: Editorial Grao, 2001), 222.

comunidad que surge en los cerros de Valparaíso en el año 2014, debido a la iniciativa y asociación de familias que deciden desescolarizar a sus hijas/os y hacerse cargo de su propia educación, tras compartir percepciones sobre el sistema educativo normado y confluir en una crítica al sistema neoliberal en su totalidad, así como las manifestaciones de opresión que vivían sus hijos/as en el sistema educativo formal. La comunidad logra articularse y organizarse por medio de asambleas y gracias a voluntarios y colaboradores que de manera desinteresada van uniéndose al proyecto educativo, que para ese entonces tenía su espacio físico en la casa de una de sus fundadoras.

A grandes rasgos, esta organización comunitaria se busca sensibilizar, visibilizar y concientizar los procesos de aprendizajes y de formación socio política, activa y participativa con foco en la defensa y protección de la niñez y juventudes, sus familias, las comunidades, en ámbitos o líneas de acción como: Educación e investigación, acción social y medio ambiente, fomento de las artes y cultura basados en principios políticos fundamentales que nos sustentan y que buscan acompañar procesos de liberación, crecimiento personal y de transformación social en comunidad. Ubuntu se plantea como un Espacio de aprendizaje, no busca replicar una escuela, sino proveer del aprendizaje constante.

En el año 2019, formamos parte del equipo de Ubuntu, estando a cargo del taller de historia, que se renombró como “Raíces, cultura y memoria”, elaborado para un curso multinivel de cinco niñas/os que iban de los 8 a los 10 años de edad. Durante y tras el desarrollo de esta experiencia, se volvió fundamental la investigación y rescate de prácticas educativas que muchas veces no se encontraban sistematizadas, o que no eran habituales dentro de la escolarización formal, tales como la metodología experimental, que incluye el juego dentro de los procesos cognitivos y el error dentro del proceso de aprendizaje.

El interés por sistematizar aquellas prácticas, por aprender y conocer nuevas metodologías educativas fue el motor de impulso para comenzar a articular este proyecto.

La idea inicial de esta tesis era llegar a realizar un estudio de caso por medio de la investigación inductiva con características etnográficas y de investigación/acción participativas que permitieran por una parte contribuir a la sistematización de algunas prácticas y metodologías, su categorización y análisis, procesos que se concebían necesarios

tanto para nuestra formación docente, como también para aportar al trabajo investigativo que desarrollan las personas integrantes del proyecto Ubuntu, y por otro lado exponer estas prácticas con el interés de aportar en la renovación que a nuestro parecer debiera comenzar a articularse en el sistema educativo. Para esto era necesario realizar entrevistas, y un pequeño proceso recopilatorio de información base que permitiera exponer los principios y perspectivas educativas del espacio educativo.

Pero el contexto de crisis sanitaria, producto de la pandemia producida por el Corona virus, obstaculizó este proceso, generando que los plazos para recoger la información fueran extendiéndose y las posibilidades de encuentro anulándose.

En este sentido cabe recalcar las apreciaciones de Carbonell (2015) respecto a las Escuelas alternativas, que establece:

“En las últimas décadas desde diferentes corrientes pedagógicas se vienen desarrollando un sin fin de proyectos sobre todo en Europa y América Latina. Experiencias que, dependiendo de las singularidades legales de cada Estado, se encuentran en situación dispar. En muchos casos son proyectos que no cuentan con reconocimiento legal y situándose en los márgenes de la ley”.<sup>11</sup>

Esta disparidad se traduce también en términos del sustento económico que poseen estos proyectos, dónde muchas veces los recursos humanos y la autogestión se configuran como el motor para su funcionamiento, en Ubuntu era así, y la precarización se agudizó durante el contexto de crisis sanitaria, produciendo que al encontrarse en una situación de emergencia, aquellas personas pertenecientes al proyecto volcaran sus energías en desarrollar el trabajo territorial para subsistir, generando una dilatación de los tiempos, siendo difícil mantener la comunicación constante y recaudar el material necesario para proseguir con el objetivo inicial.

Es por esta razón que esta investigación debió dar un vuelco metodológico, debiendo acomodarse a la técnica de la revisión de bibliografía.

---

<sup>11</sup> Carbonell, Jaume, *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Cataluña: Octaedro, 2015.

Así, si bien la iniciativa inicial no pudo concretarse, el proceso de recopilación y estudio de fuentes directas en torno a estos proyectos nos sirvió para generar un abordaje teórico y contextual sólido y diverso en torno la información y aprendizajes que se buscaban obtener.

## **RESUMEN DE CAPÍTULOS**

### **CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

En el primer apartado de esta investigación, expondremos aquellos antecedentes históricos que permiten contextualizar en torno a los orígenes de las propuestas de educación alternativa, pasando por sus principales ideólogos y representantes, así como sus principios a nivel general. La clasificación y categorización realizada pretende vislumbrar un mapeo de estas propuestas con el objetivo de visibilizar las que consideramos más relevantes, facilitando la comprensión de estas propuestas alternativas al exhibir sus especificidades. Durante el desarrollo de este capítulo resaltaré la heterogeneidad y diversificación de estas propuestas, llevándonos a diferentes períodos históricos, lugares y planteamientos educativos.

En una segunda instancia, trazaremos un recorrido histórico situado en nuestro país, a modo de exponer aquellos primeros intentos de proyectos educativos autónomos que surgieron al margen del modelo educativo oficial, como resultado de períodos de tensión y politización profunda al interior de la sociedad chilena, además de la influencia de idearios foráneos. Con el objetivo de desarrollar estos fines, hemos recurrido a dos fuentes de dos mujeres (Leonora Reyes y Camila Silva) que han ido más allá del enfoque tradicional de la historia de la educación para acercarse a la “nueva historia social”, permitiendo otorgar visibilidad a reflexiones, planteamientos, prácticas y propuestas provenientes de sectores populares, las cuáles generalmente han quedado ocultos y marginados de la historia oficial.

En una última instancia, analizaremos el sistema educativo moderno, en torno a tres secciones: de forma global, situado en Latinoamérica y situado en Chile.

Para analizar el sistema de forma global recurriremos al texto del Profesor Pablo Pineau *¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"* que nos permite comprender la hegemonía del sistema educativo moderno y la consolidación

de la Escuela como espacio educativo. Este apartado se incluye más bien con fines explicativos de un fenómeno moderno que nace en Europa pero que se exporta a escala global. La comprensión de este sistema hegemónico, nos permitirá tensionar el constructo moderno de educación, y exponer aquellas prácticas y principios pedagógicos, contraponiéndolos con los que emanan de los proyectos alternativos.

El desarrollo del sistema educativo en la región latinoamericana se incluye para situarnos en la región en que nos desarrollamos como docentes, exhibiendo principalmente las hipótesis en torno a la crisis educativa que actualmente estamos viviendo producto de la permeabilidad de los sistemas escolares a las lógicas de la mercantilización, impuestas bajo un sistema económico neoliberal que sobrepasa las barreras de lo educativo.

Por último, un pequeño análisis crítico en torno al sistema educativo chileno, el cual los investigadores resaltan como un caso único, debido a nuestra historia político-social que nos sitúa como el primer país que experimentó la imposición de las políticas neoliberales. Se analizarán las consecuencias de esta implementación en el área educativa, las cuales evidenciarán un desenlace crítico y desalentador, no muy distinto al análisis realizado para el sistema educativo a nivel latinoamericano.

## **CAPÍTULO II ESCUELAS ALTERNATIVAS: CONCEPTUALIZACIONES,**

### **PRINCIPIOS Y PERSPECTIVAS EDUCATIVAS**

En este capítulo se abordará la revisión de la literatura académica disponible en torno a las conceptualizaciones que diversos autores han realizado respecto de las escuelas alternativas. El abordaje investigativo resalta por su amplitud y variedad de definiciones conceptuales, ya que así como existen numerosas propuestas de educación alternativa, existen distintos sentidos de la educación detrás de estas, lo que nos permite proponer un marco interpretativo amplio, más allá de una definición limitada y dogmática.

## **CAPÍTULO III HACIA UNA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA**

Este capítulo en una primera instancia, se orienta en torno al proceso de escolarización masiva de fines del siglo XIX, que sumada a la integración de nuevas nociones como el currículum y el encaje con el modelo de la “escuela gradual” generarán la hegemonía y consolidación de la educación moderna, cuya heredera es la educación actual. Pero los fines

de este estudio pretenden demostrar que al margen de este modelo erigido como el único, a lo largo de la historia de la educación surgieron otros proyectos, llamadas por José Contreras: “las otras escuelas”. Estas escuelas al tensionar el modelo pedagógico tradicional, tensionan también el currículo, y con ello abren las posibilidades de conocer nuevas experiencias que nos hagan repensar el sentido de lo educativo.

Con estos fines, en este apartado se caracteriza en torno a los principios transversales y estructurantes de dichas propuestas, las perspectivas educativas que según nuestro criterio permean los proyectos de educación alternativa, se aborda el movimiento de renovación pedagógica al considerarlo un movimiento importante para el cambio educativo y por último, exponemos a modo de ejemplo 3 de los métodos de aprendizaje que podemos encontrar en el espectro de la educación alternativa.

A modo de cierre de esta síntesis, exponemos las palabras de José Contreras (2010), con el fin de introducir al lector al análisis reflexivo y la crítica que subyace tras esta investigación, e invitarlo a hacerse parte de este cuestionamiento, si lo prefiere.

“Por qué nos parece tan difícil concebir algo así en nuestras escuelas ordinarias? ¿Qué es lo que hace tan difícil que una escuela convencional pueda desarrollar propuestas pedagógicas inspiradas en ideas como las que acabo de exponer? ¿Cuántas dudas nos genera respecto a sus virtudes pedagógicas? ¿Cuántas respecto a su funcionamiento práctico? Para responder a estas preguntas creo que es necesario que volvamos a nuestra idea naturalizada de escuela y que nos fijemos en cómo se constituyó, porque es probable que así podamos entender mejor cómo se nos incrustó una pedagogía que está íntimamente unida a ese modelo escolar. Porque la cuestión no es sólo que tengamos un modelo escolar que dificulta otra práctica, sino que estamos socializados en un modelo escolar que nos dificulta otro pensamiento pedagógico.”<sup>12</sup>

## **CAPITULO 1: ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

Al adentrarnos en la Historia de la Educación, es posible vislumbrar que existe una multiplicidad de propuestas pedagógicas, surgidas a raíz de diferentes contextos político-

---

<sup>12</sup> José Contreras, “Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículo”, en cap. XXVI *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*, (Madrid, ediciones Morata, 2010). 554.

sociales e históricos en cada territorio, puesto que: “La educación y su cristalización institucional en la escuela, no se ha presentado como algo estático e inmutable en el tiempo”<sup>13</sup>.

Para fines de este proceso investigativo nos centraremos en aquellas que se clasifican dentro de las “Pedagogías alternativas”, entendidas según la definición de Pérez et al (2010): “un conjunto de estrategias innovadoras que abren caminos a posturas fundamentadas en tendencias educativas que pretenden ser renovadoras del hecho educativo”<sup>14</sup>. Sin embargo, dichas experiencias educativas no se han construido desde planteamientos teóricos idénticos, ni tampoco han dado como resultado prácticas homogéneas, es por esta razón que al hablar de “pedagogías alternativas”, nos encontramos con un vasto corpus teórico e iniciativas escolares, las cuáles han significado rupturas y cambios en cada momento histórico en el que han acontecido. Debido a esta diversificación teórica, es que en este apartado nuestro interés yace en exponer los antecedentes históricos que nos permiten contextualizar los orígenes de dichas propuestas, sus principales ideólogos y representantes y sus principios a nivel general.

En una segunda instancia, trazaremos un recorrido histórico situado en nuestro país, a modo de exteriorizar aquellos primeros intentos de proyectos educativos autónomos que surgieron al margen del modelo educativo oficial, como resultado de períodos de tensión y politización profunda al interior de la sociedad chilena. Dichos proyectos generaron una territorialización y un cambio significativo en torno a la percepción de la Escuela concebida como espacio social, elementos que discutiremos más adelante.

### **Principales propuestas a nivel mundial**

Las pedagogías alternativas encuentran sus orígenes en algunas experiencias históricas con alto grado de crítica en el discurso social y educativo. En términos teóricos Freinet,

---

<sup>13</sup> Sara Ramos y Francisco Pericacho, “Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria. Una propuesta metodológica”, *Cabás*, n° 10, (2013), 144.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523801>

<sup>14</sup> Alirio Pérez et al., “Una aproximación a las pedagogías alternativas”. *Educere* 20, no. 66 (2016):237-247. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35649692005>

Makarenko, Ferrer y Guarda, Steiner, Montessori, Tolstoi, Neill, Freire, por nombrar a los más conocidos, son quizás los más clásicos representantes del siglo XX, de una pedagogía progresista, crítica y alternativa, que a diferencia de la tradicional basa su concepto de educación en el principio de la libertad y la autonomía, y del desarrollo intrínseco de los sujetos.

Según nuestro criterio, los tipos de Pedagogías Alternativas más relevantes que podemos nombrar son los siguientes.

**La Escuela Nueva:** es identificada con diferentes designaciones: educación progresista, escuela nueva, escuela activa, la nueva educación, la pedagogía reformista, la pedagogía progresista, entre otras. Es una corriente pedagógica conformada por un cúmulo de fundamentos docentes que surgieron como opción contraria a la escuela tradicional de finales del siglo XIX, y que logra consolidarse en los inicios del siglo XX. Dentro de esta corriente se encuentran pensadores, investigadores y teóricos notables del campo educativo, tales como: John Dewey, Alexander Neill, Jean Piaget, Joel Spring, Iván Illich, Paulo Freire, entre otros. A modo de síntesis de esta propuesta podemos mencionar:

“La pedagogía progresista pretende la aplicación de una formación para la educación práctica, dinámica, participativa, estimulante y motivadora que busca romper con el formalismo tradicional, pretendiendo educar para el cambio constante, logrando un individuo crítico que coopera de manera activa y democrática en el proceso educativo”.<sup>15</sup>

**El Método Montessori:** este método debe su nombre a las ideas pedagógicas propuestas por María Montessori a fines del siglo XIX y principios del XX. Comenzó en Italia a partir de experiencias con niños con riesgo social. Este sistema de enseñanza infantil convierte al niño en el protagonista de su propio aprendizaje, fomentando su autonomía, iniciativa, desarrollo de la voluntad y disciplina. Más que un método, este sistema es considerado un modelo educativo al estar enmarcado dentro de una concepción filosófica del aprendizaje. Para desarrollarlo con eficacia, es necesario un ambiente acondicionado de forma estructurada y acorde a las capacidades del educando. Así, el aula de clases se convierte en un espacio de

---

<sup>15</sup> Jordi Mateu, “Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas”, *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 19, nº4, (2011), 40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3687172>

convivencia, promoviendo las condiciones para que el niño realice una actividad creativa y subjetiva, en la que el educador es sólo un observador y guía del acto educativo. El principio fundamental del método Montessori se resume en la frase: “Educación mediante la libertad en un medio preparado”.<sup>16</sup>

**Pedagogía Waldorf:** La pedagogía Waldorf nace en Alemania en medio del caos social y económico que precedió a la primera guerra mundial. Rudolf Steiner es el principal representante de esta propuesta, quién tuvo que organizar, formar el equipo docente y las propuestas didácticas y metodológicas para hacer clases a los hijos de los obreros de una fábrica de cigarrillos que destinó fondos para que Steiner, quién era el maestro nocturno en este recinto desarrollara su proyecto.

Esta pedagogía parte de un conocimiento profundo de la naturaleza humana y se adapta a las distintas fases evolutivas del ser humano. El principal objetivo de Steiner era formar seres humanos libres, que fueran capaces por sí mismos de comunicar un propósito y dirección a sus vidas. Durante 5 años Steiner dirigió esta nueva escuela destinada a ser un modelo educativo y social vivo según su idea de la “triformación del organismo social.”<sup>17</sup> Según Moreno (2010), la pedagogía Waldorf pretende:

“Conducir al niño/a hacia un desarrollo claro y equilibrado de su intelecto, hacia un sentir enriquecido artísticamente y al fortalecimiento de una voluntad sana y activa, de tal modo que sus pensamientos, sentimientos y actos puedan hacer frente a los desafíos prácticos de la vida”.<sup>18</sup>

Los aprendizajes en esta pedagogía están impregnados de una visión artística que pretende equilibrar el saber intelectual, que se materializa en el papel predominante que se le concede a la música, los trabajos manuales y variadas prácticas artísticas. Según las propias palabras de Steiner:

---

<sup>16</sup> Edwin Standing, *La evolución Montessori en educación* (Madrid: Siglo XXI 2ª ed., 1974), 8.

<sup>17</sup> Para ampliar este concepto ver: Carlgren Frans, “*Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*”. (Madrid, Editorial Rudolf Steiner S.A. 2004). Págs.39-44

<sup>18</sup> Macarena Moreno, “Pedagogía Waldorf”, *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 5, 2010, 203.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE>

“La educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de basarse en una amistosa colaboración entre maestros, maestras, madres y padres porque los alumnos serán siempre el centro de toda actividad”.<sup>19</sup>

**Educación popular:** es vista como un movimiento crítico y social que surgió en la década de los 60 en el siglo XX, debido al ideario del reconocido pedagogo Paulo Freire, quién a raíz de las injusticias y graves desigualdades sociales del período escribe “*Pedagogía del Oprimido*”, en el cual se concibe la educación como:

“Un medio esencial para superar el dogma de la clase burguesa que inculcaba su pensamiento autoritario, mezquino, alienante y clasista en la población obrera, esclava o marginal que estaba representada por los indígenas, los negros y mestizos; de allí que, se enfocó en educarles en derechos humanos y en especial en lo que a educación concierne, para que fueran capaces de defenderse por sí mismos a través de la autoconciencia-reflexión de su dignidad humana ante cualquier forma de explotación.”<sup>20</sup>

Es así como asociada a esta perspectiva se desarrolla el denominado “sistema Paulo Freire” que podía aplicarse a todos los niveles de la enseñanza formal y no formal. Los fundamentos de este sistema se basan en que el proceso educativo debe estar centrado en la comprensión de la propia realidad de los estudiantes como parte del aprendizaje, gracias al proceso de “concientización”.

En su propuesta teórica Freire propone la teoría dialéctica del conocimiento, entendida como la relación dialéctica entre la acción y la reflexión. De esta forma se parte desde la práctica, desde los saberes populares, aquello que la gente vive y siente, para desarrollar una teorización al ritmo de los propios participantes en el proceso educativo. El núcleo del método dialéctico es la acción-reflexión-acción o práctica-teoría-práctica, donde la praxis supone la transformación de la realidad que adquirimos por medio del conocimiento. Es en la práctica social desde donde surgen los conocimientos, y en la transformación de la práctica donde se constata la verdad del conocimiento. Una de las referencias que podemos exponer sobre esta perspectiva dicha en las propias palabras de Freire es la siguiente “Saber que

---

<sup>19</sup> Rudolf Steiner, *Filosofía de la libertad*. (Madrid: Edit. Rudolf Steiner S.L., 2004).

<sup>20</sup> García Nelly, "La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes." *Educere* 18, no. 60 (2014):258. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743008>

enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.”<sup>21</sup>

**Las Escuelas Libres:** estas corresponden a las llamadas Escuelas Autogestionadas al margen de la enseñanza oficial, las cuales utilizan diferentes métodos de enseñanza- aprendizaje y diseñan sus estrategias educativas de manera dinámica y variable. Dentro de estas escuelas, se considera el tiempo de aprendizaje del niño y brindan un ambiente que promueve la creatividad, la curiosidad y el desarrollo personal. Las Escuelas Libres son experiencias que se han implementados de manera generalizada; éstas se basan en que el hecho educativo permite investigar y aprender de manera constante. Dentro de sus objetivos de acuerdo a Jiménez (2009): “El ser consciente, comprender y proceder adecuadamente con el fin de erigir una sociedad más humana y más libre, practicando la igualdad, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la ayuda mutua, el respeto y la justicia.”<sup>22</sup>

**Escuelas Comunitarias:** El “National Center for Community Schools” indica que no son un programa sino que constituyen una estrategia en sí misma, la cual reúne un conjunto de asociados que tienen como fin común, dirigir y organizar los recursos de la comunidad en pro del éxito de la actividad educativa. Su propósito es el de incluir al contenido académico aspectos relacionados con los servicios sociales y de salud junto con actividades extracurriculares. Esta estrategia permite el acceso de los miembros de la comunidad y busca como resultado el autoaprendizaje dentro de un ambiente conocido y con el apoyo de sus familiares. Dentro de las Escuelas Comunitarias existen diversos ejemplos, entre ellos: Escuelas Puente al Éxito, Escuela de la Comunidad de la Sociedad de Apoyo a la Niñez, La Comunidad en las Escuelas, Comienzo Saludable, Escuelas del Siglo XXI, las Escuelas Autogestionadas y Escuelas asistidas por las Universidades.<sup>23</sup>

**Comunidades de Aprendizaje:** Este modelo se basa en la elaboración de redes para el intercambio y reconocimiento de saberes que coadyuven al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las competencias, habilidades, destrezas y experiencias de cada uno de los integrantes de dichas redes, es decir, es un espacio de

---

<sup>21</sup> Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. (Rio de Janeiro: Paz e Terra 1ª edición: 1970), 47.

<sup>22</sup> . Ángela Jiménez, “La escuela nueva y los espacios para educar”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21 n°54, 2009, 107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291474>

<sup>23</sup> Ibid.

socialización de los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, donde el aprendizaje se realiza conscientemente y de manera continua. Con ello, se evidencia la interdependencia del conocimiento y de la acción.<sup>24</sup>

**La Escuela Moderna:** es una de las primeras experiencias que se enmarcan dentro de proyectos de tendencia libertaria. Este centro de enseñanza surgió a principios del siglo XX en Barcelona, por el pedagogo y librepensador Francisco Ferrer Guardia. En ella se puso en práctica un ideario educativo profundamente renovador para la época: erradicación de los exámenes, las calificaciones y los castigos físicos; coeducación de sexos y de clases; y eliminación de todo conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico. La “Escuela Moderna” fue paralizada en 1906 tras el atentado perpetrado por Mateo Morral (bibliotecario de la escuela) contra Alfonso XIII. El objetivo esencial de este proyecto educativo era: “Educar a la clase trabajadora de una manera racionalista, secular y no coercitiva”<sup>25</sup>. Así, el proyecto tendría intenciones claramente clasistas, al dirigirse a la formación de la clase trabajadora y sus niños, los cuales eran marginados del sistema educativo de la época. Francisco Ferrer adhería a las ideas de las corrientes libertarias, por lo que la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza constituirían la vía fundamental para acceder a la emancipación y liberación del ser humano. El proyecto de Ferrer, se encuentra sintetizado en la siguiente cita:

“Los niños y las niñas tendrán una insólita libertad, se realizarán ejercicios, juegos y esparcimientos al aire libre, se insistirá en el equilibrio con el entorno natural y con el medio, en la higiene personal y social, desaparecerán los exámenes y los premios y los castigos. Se hace especial atención al tema de la enseñanza de la higiene y al cuidado de la salud. Los alumnos visitarán centros de trabajo y harán excursiones de exploración. Las redacciones y los comentarios de estas vivencias por parte de sus mismos protagonistas se convertirán en uno de los ejes del aprendizaje. Y esto se hará extensivo a las familias de los alumnos, mediante la organización de conferencias y charlas dominicales.”<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Faure et al. *Aprender a ser: La educación del futuro*. (Madrid: Alianza Editorial/Unesco, 1973), 128.

<sup>25</sup> Francisco Ferrer i Guardia, “*La Escuela moderna*”, (Barcelona: Fundación Ferrer i Guardia, 1912). 7 [http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer\\_i\\_Guardia\\_Escuela\\_Moderna.pdf](http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer_i_Guardia_Escuela_Moderna.pdf)

<sup>26</sup> Ibid, 10.

## Experiencias en Chile

Prosiguiendo con la recopilación de antecedentes históricos y aportes de experiencias sobre las pedagogías alternativas, consideramos necesario profundizar y exponer ciertos procesos y períodos específicos de la historia de la educación en Chile. Con estos fines, hemos recurrido a dos autoras: Leonora Reyes y Camila Silva, quiénes han ido más allá del enfoque tradicional de la historia de la educación para acercarse a la “Nueva Historia Social”, permitiendo con sus estudios dar visibilidad a reflexiones, planteamientos, prácticas y propuestas provenientes de sectores populares, partiendo de la hipótesis que desde este entramado social se han desplegado propuestas y discursos en torno a la pedagogía los cuáles han quedado ocultos y marginados de la historiografía tradicional, al configurarse esta desde una perspectiva institucionalista.

En primer lugar partiremos desde el análisis que realiza Leonora Reyes en dos de sus publicaciones, el artículo: Profesorado y trabajadores: *Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928*, (2010) y su tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en *Historia de Chile: Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*, (2005). En base a estas fuentes analizaremos dos experiencias históricas que consideramos antecedentes importantes para el desarrollo de nuestra investigación debido a su plasmación como propuestas desafiantes del ordenamiento social y por sobre todo educacional, de las primeras décadas del siglo XX, articulándose en torno a un discurso que promovía una nueva mirada respecto a los paradigmas y epistemologías educativas que hasta entonces se había desarrollado en nuestro país, abriendo puertas para comenzar articular alternativas que incluso se hicieron posibles de llevar en la práctica durante ese período, y también por hacer visible en la vida pública nuevos actores sociales que se alzaron como los portadores de aquellos ideales de cambios. Los dos hechos que analizaremos son: la Reforma integral de la educación pública de la Asociación General de Profesores y las “escuelas racionalistas federadas”, de la Federación Obrera de Chile, FOCH. Vamos a profundizar sobre ellas a continuación.

En palabras de Leonora (2005) partimos por señalar:

“Existe en nuestro país un nutrido entramado histórico de movimientos sociales y de educadores que, a pesar de su diversa procedencia social y cultural, así como sus especificidades históricas particulares, desde principios del siglo XX –con períodos de subsidencias y emergencias– ha ido articulando un proyecto educativo fundado en la relación de la escuela con la comunidad, teniendo como horizonte la democratización de la sociedad, en función de devolverle a los sujetos su capacidad deliberativa en las decisiones atinentes al gobierno educativo y comunitario”.<sup>27</sup>

En esta línea, para la autora es posible determinar que existen desde fines del siglo XIX y principios del XX, estrategias elaboradas por una base social que se nutrió del legado de las Escuelas mutuales y mancomunales para constituir experiencias pedagógicas de carácter experimental y autogestivo, en torno a las cuáles fue posible ir desarrollando un discurso crítico frente al sistema educacional vigente en esa época. Entre las propuestas desarrolladas por Leonora (2010), cabe mencionar:

“Las Escuelas Federadas y Racionalistas de la Federación Obrera de Chile (FOCH), las Escuelas Libres y Racionalistas de las organizaciones obreras anarquistas, la propuesta de Reforma Integral de la Enseñanza Pública impulsada por la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), la Universidad Popular Lastarria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.”<sup>28</sup>

En términos históricos, nos encontramos en décadas donde se encuentra en auge la “Cuestión social”<sup>29</sup>, y se ha superado el “Modelo oligárquico” de la educación para dar pie a un “segundo pacto educacional: El estado docente”, el cual conlleva con su implementación un ideario de la educación homogeneizante, disciplinante y fuertemente centralizada, el cual pretende configurarse como: “La consolidación jurídica de un sistema de instrucción primaria estatal como la única vía para alcanzar una verdadera estabilidad social.”<sup>30</sup>

De esta forma desde las elites criollas se intenta consensuar una “unidad nacional” como también social, por medio de la fundación de escuelas públicas con el fin de moralizar al

---

<sup>27</sup> Leonora Reyes, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, Departamento Estudios Pedagógicos-Universidad de Chile: *Docencia* n°40, (2010), 41.  
<http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/>

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> El analfabetismo y la deserción escolar, pero sobretudo la mortalidad infantil, el hambre y la falta de habitación eran expresiones del gran cuadro que las elites intelectuales y políticas llamaron “la Cuestión Social”. Ibid, 57.

<sup>30</sup> Leonora Reyes, “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)”. Tesis Doctoral. Universidad de Chile facultad de filosofía y humanidades, 2005: 69.  
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108851>

pueblo y producir una monopolización de la educación en manos del Estado, que trajera consigo la paz social. Tal como lo explica la siguiente cita de Valentín Letelier que sintetiza los pensamientos de los intelectuales y actores políticos en el poder:

“Todo buen sistema de política (había afirmado ya en 1888) es un verdadero sistema de educación, así como todo sistema general de educación es un verdadero sistema político. Pero, cuidado! la “magna empresa” unificadora exige dos condiciones. Primera, que respaldando la instrucción general se halle la ciencia, no la teología. (...) Y luego la instrucción general debe ser, ojalá monopolizada o cuando menos estrechamente dirigida por el Estado. Solo el Estado, que es la resultante de todas las fuerzas sociales, puede organizar una enseñanza que no ofenda a conciencia alguna y que abrace en su seno a todos los espíritus. Si se quiere que algún día haya paz (social y espiritual)... póngase la enseñanza en las solas manos del Estado, a fin de que él armonice... el desarrollo de la educación... (y) el sistema político. Que la educación... reprima en la juventud con igual energía las tendencias reaccionarias contra los progresos realizados y las tendencias revolucionarias contra el orden establecido.”<sup>31</sup>

Sin embargo, esta unificación y homogeneización que pretendían instituir las cúpulas gobernantes en la práctica fue muy difícil de realizar debido a un aumento de la crisis social, provocada por la deslegitimación de la clase política y la ausencia de una legislación laboral y social satisfactoria para los sectores asalariados y populares. Este agudo tensionamiento dio pie al desarrollo y posterior consolidación de un movimiento social conformado por trabajadores al cuál se sumaron después los profesores, quienes lograron desplegar un sólido discurso crítico contrario al monopolio y las políticas estatales de la época.

### **Movimiento de reforma de la Asociación General de Profesores**

El momento de mayor tensión entre el profesorado y el aparato Estatal se da tras la aprobación de la Ley de instrucción Primaria Obligatoria de 1920, la cual consolidaba un sistema centralizado en donde la capacidad de acción de los docentes era prácticamente nula. La entrada en vigencia de esta legislación se consideró un fracaso, al implementarse en un momento en que el profesorado se nutría de nuevos idearios y paradigmas contrarios a las políticas públicas desplegadas por el Estado, debido a que durante este período llegan al país las ideas del movimiento de la “Escuela Nueva”, así como también las corrientes educativas

---

<sup>31</sup> Valentín Letelier, citado en: Gonzalo Vial. *Historia de Chile (1891-1973)*. Santiago: Zig-Zag, 2001.

emergentes en América Latina (José Vasconcelos en México, José Carlos Mariátegui en Perú y el movimiento Universitario reformista de Córdoba por nombrar algunas).

Es por estas razones que desarrollamos este apartado, puesto que estas nuevas ideas van a cambiar las concepciones en torno a la pedagogía y también respecto a la figura del maestro docente que se tenía hasta ese entonces. Aquel maestro rutinario, acrítico, repetidor y memorístico, atrapado en las redes del clientelismo político característico del período parlamentario, va a reemplazarse por un ideal de maestro inédito en Chile: “un sujeto que estudia, interpreta, elabora, se asocia con otros y decide sobre su realidad educacional.”<sup>32</sup>

Por otro lado, las significaciones en torno a la Escuela cambian, la “Escuela nueva” en tanto “Escuela vida” una “célula palpitante del organismo nacional”, no podía pertenecer sólo a los maestros, sino que le correspondía a todo el espectro social participar de ella. Este replanteamiento implicó resignificar el sentido que se le otorgaba a la institución escolar, para considerarla un espacio social, en el marco de un proyecto que comienza a desarrollarse y a convertirse en una verdadera apuesta de “construcción administración y control social-comunitario del sistema educacional nacional.”<sup>33</sup>

De esta manera y gracias a la propagación de este ideario a través de las páginas del periódico *Nuevos Rumbos*, que se constituyó como el órgano oficial de difusión, los maestros normalistas posicionados desde una postura crítica se reúnen en la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), quienes desde su condición de exclusión respecto a las políticas educacionales por parte de las autoridades, demuestran la viabilidad de la construcción de experiencias pedagógicas distintas, aludiendo a las deficiencias en la naturaleza misma de la escuela pública estatal, pasando a constituirse como actores sociales públicos visibles y en un momento posterior propositivos al desarrollar un proyecto de reforma total e integral del sistema de enseñanza promovida por el movimiento del profesorado y aprobada por los sectores populares.

El proyecto de reforma de la AGP, contemplaba la reconstrucción de la enseñanza nacional, descentralizando y despolitizando el servicio educacional, promoviendo la participación

---

<sup>32</sup> Véase nota 27.

<sup>33</sup> Ibid, 102.

protagónica de los profesores, en conjunto con los padres de familia y las organizaciones de trabajadores. En lo social, se aspiraba a la construcción de la “escuela común” sin distinción de clases, en lo intelectual pretendía aprovechar las aptitudes del niño orientándolas hacia un conocimiento científico actualizado y hacia diferentes especializaciones productivas.

La importancia de la propuesta pedagógica de la AGP, en términos de esta investigación va a estar dada por una parte por el vuelco en el paradigma que plantea en torno a la enseñanza tradicional desarrollada hasta entonces en nuestro país, así como también por las alianzas generadas con sectores de la sociedad civil, como lo fue el movimiento obrero reunido en la Federación de Trabajadores de Chile (FOCH), lo que generó una convergencia entre obreros y maestros permitiendo una alianza táctica y estratégica entre estos inédita en la historia, que posibilitó la concreción de un completo plan educativo, social y popular inserto en el “Plan de Reforma Educacional” que significaba profundos cambios en el sistema educativo, traspasando también sus límites hacia el mundo social y cultural.

Este “modelo radical de reforma” supuso una transformación y resignificación real de las concepciones y prácticas educativas, en el que el docente basaría su práctica educativa sobre una concepción filosófica y social que veía al niño como el centro de la educación (principios de la Escuela Activa), y por lo cual se podía velar porque este viviera su infancia en plenitud.

Dicha propuesta implicó el concebir a la educación como un problema social, configurándose la AGP como el primer movimiento crítico público frente al modelo de escolarización social, en dónde el viejo modelo de educación pública elitista, segregatoria y centralizada era cuestionado en su práctica y su ideología. Por su parte, el gobierno de turno (Alessandri Palma) reconocía que la crisis educacional existía, pero el juicio del presidente expresado en una de las audiencias que lograron concordar los maestros fue que esta era un asunto de Estado, no de la Sociedad:

“Es el Gobierno el encargado de explicar las leyes sociales y no ustedes, porque su labor está en la escuela y nada más que en la escuela. Ustedes han constituido un Estado dentro del Estado y su Club es un centro donde se reúnen toda la gente que sustenta principios disolventes y en donde se me ataca

diariamente. Tengo la mesa toda llena de partes que me trae la policía, y es increíble que los maestros de mi patria haya que tenerlos constantemente vigilados por la policía”<sup>34</sup>

De esta manera se aprueba una Carta Fundamental que no incluía las demandas del profesorado ni mucho menos el proyecto de reforma, perpetuando los criterios tradicionales del Estado Docente, además de la creación de una Superintendencia de educación.

Ya para 1927, bajo el régimen de Carlos Ibáñez fue posible implementar parte de la Reforma, siendo nombrados los profesores en cargos del ministerio. A pesar de esto, las deficiencias materiales del sistema, sumado a las posiciones tradicionalistas contrarias al proceso de modernización, generó que el Presidente diera un vuelco radical implementando una “contrarreforma”, esta significó que los principales miembros de la AGP fueran despedidos y perseguidos, ejerciéndose sobre el resto de los profesores vinculados a la agrupación la represión Estatal, que consistió en exoneraciones, relegaciones, detenciones y amedrentamientos que terminaron por ahogar todos los nuevos aires de cambios del sistema educativo chileno.

Según el Historiador José Carlos Mariátegui (1981):

Tanto el “espíritu” como los “objetivos” del movimiento pedagógico asustaron a los “espíritus conservadores” y a los “intereses reaccionarios”. La reforma propuesta tomaba un rumbo que “iba contra el sentimiento de los factores más decisivos de la estabilidad y consolidación del régimen”.<sup>35</sup>

Lo que quedó después de clausurada la experiencia de los maestros asociados, fue un sector aislado de “escuelas experimentales” donde podrían ser practicadas nuevas metodologías pedagógicas. Lo que permanecería: el sesgo clasista, el carácter verticalista y centralista de la administración escolar, y la rigidez curricular del sistema educacional.

### **Las escuelas Federales Racionalistas de la FOCH**

---

<sup>34</sup> Periódico “*Nuevos Rumbos*”, Santiago, 2 de Junio de 1925.

<sup>35</sup> José Carlos Mariátegui, *La crisis de la reforma educacional en Chile*, Temas de Educación: Ediciones Populares de las Obras Completas, (1981): 79.

En una segunda instancia, y dentro del mismo período (1921-1926), se perfilaron alternativas educacionales de carácter más orgánico, fundadas en el principio de la autogestión: Las Escuelas Federales Racionalistas de la FOCH.

La FOCH, en una postura unánime con el profesorado declaró el fracaso de la Ley de instrucción Primaria Obligatoria de 1920, debido a que consideraba que no resolvía el problema del número de escuelas (acceso a la educación), ni tampoco respecto a las condiciones materiales a las que estaban sometidos los niños en ese período, además de las crecientes tasas de analfabetismo de los sectores marginados. De esta manera consideraba que la enseñanza oficial era reproductora de las injusticias del régimen en el que vivían. El descontento hacia un sistema educativo que promovía las desigualdades sociales era advertido en párrafos de periódicos como el siguiente:

La “funesta influencia” de la Escuela del Estado en la mentalidad de sus hijos provocaba cada vez mayor indignación en los asalariados organizados. La enseñanza oficial, preparaba al niño para la perpetuación del injusto régimen social en que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida del pasado.<sup>36</sup>

Así, la escuela pública fiscal dependiente de las políticas estatales se consideraba una de las principales causas del bloqueo y retroceso intelectual de los niños hijos de trabajadores y trabajadoras, al ser una vía para conservar el orden vigente, tal como se expresa en esta cita:

“En vez de ampliar los conocimientos de los niños, estrecha el círculo de ellos a fin de limitar las ansias naturales de libertad de los descontentos. De ese modo se somete al hombre a tolerar el injusto y criminal régimen social en que los débiles son mantenidos ahora por toda clase de medios. Por tanto la escuela del Estado y la sectaria de todos modos atrofian las facultades intelectivas del niño para que puedan subsistir castas.”<sup>37</sup>

Cómo hemos mencionado anteriormente, en épocas de tensionamiento, las doctrinas libertarias de teóricos como Ferrer i Guardia son acogidas en el seno de una sociedad que vivía una crisis sistémica, en la cual las ideas progresistas y de izquierda comienzan a calar en la memoria de sujetos populares. Así, comienzan a surgir organizaciones que bajo la figura de “Centro de estudios sociales” comienzan a profundizar en el legado de estas teorías

---

<sup>36</sup> Periódico “*La federación obrera de Chile*”, 1922, 339.

<sup>37</sup> *Ibid.*, 1.

e ideologías político-sociales, los cuáles, en su versión más radical llegaban incluso a proclamar las siguientes expresiones:

“Las escuelas primarias y superiores deben ser libertarias. Ya que se enseña para la vida, debe enseñarse en la vida misma. No sólo deben tener influencia en ellas los padres de familias, sino que los mismos alumnos (...)... se habla de boicotear las escuelas del Estado y formar escuelas libres, sin local si es posible, en el medio de la naturaleza, gozando del sol, donde los niños corran y canten, como las aves y vivan sanos como las flores. Francisco Ferrer, en España, arrojó la idea de estas escuelas libres y lo mataron, porque temieron que la Escuela Moderna o Racionalista podría formar hombres que estrangularan las víboras burguesas. Este español grande, que sólo es de la España proletaria y del mundo, nos dejó un camino luminoso. Y ya se han hecho ensayo de escuelas racionalistas en todas las regiones. Nuestra I.W. W. No puede menos que patrocinar esa educación sana y libre. Hay un Comité de Escuela Racionalista, y en el pondremos nuestros esfuerzos para demostrar que miramos a todo el horizonte y que estamos formando los cimientos del mundo.”<sup>38</sup>

Es así como sectores de la FOCH comienzan a promover la formación clasista de los obreros y a reconocer en su organización una fuente de conocimientos, valores y prácticas sociales que debían ser promovidas por los trabajadores y sus hijos. Inspirados en la pedagogía anarco-libertaria del Francisco Ferrer levantan una veintena Escuelas federadas y racionalistas que son vistas como:

“Las Escuelas Federales Racionalistas se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos y las familias que los componían; basados en una concepción pedagógica de base científica, anticlerical y de investigación sobre sus raíces históricas (enseñaban historia social) así como de análisis sobre los problemas que enfrentaba su colectividad.”<sup>39</sup>

Desde estas experiencias, el rol de la pedagogía, se concibe como creación, puesto que no es la doctrina lo que debía aprenderse, sino el problematizar en torno a las dificultades materiales como subjetivas a las que se enfrentaba la clase obrera de comienzos del siglo XX. Implicaba formarse política y culturalmente, sin olvidar la vida cotidiana de los sujetos populares, conjugando el teatro, la literatura, la poesía con la actividad pedagógica, y en el que los centros de estudios sociales, recreativos y las bibliotecas populares se constituyeron

---

<sup>38</sup> Periódico “*Acción Directa*”, Segunda quincena de mayo de 1922, 2.

<sup>39</sup> Véase nota 27, 44.

como núcleos para propagar el ideario social durante la época. Desde estas escuelas se promovían estilos de enseñanza que iban en contra de las relaciones autoritarias y paternalistas, el sexismo y el dogmatismo, lo que implicaba participación en su labor educativa, al educarse entre ellos mismos, participar de la gestión y financiamiento de las escuelas, e instaurando por sobre el “adoctrinamiento”, el pensamiento crítico y la conciencia de clase. La noción educativa que primó en las Escuelas Federales fue la de “educación social”, laica, racionalista y orientada a desarrollar la capacidad de investigación, crítica y autogestión de los educandos.

Por consiguiente podemos desprender que para este movimiento la escuela posee un carácter comunitario y es vista como espacio social:

“La escuela debiera ser en primer lugar de los niños/as y de los padres, de los obreros, industriales, trabajadores y periodistas. La Escuela Federal Racionalista, así como la mayoría de los espacios de acción cultural, constituyeron la síntesis entre el hogar, el sindicato y la organización.”<sup>40</sup>

El nivel de organización demostrada en la fundación de escuelas federadas que contradecían los valores impartidos por la escuela oficial, fue algo que evidentemente preocupó a las autoridades de la época, por lo que se prosiguió a clausurar muchas de estas experiencias y otras se disolvieron producto de disensos a nivel interno de la FOCH.

Según lo desarrollado hasta aquí, podemos evidenciar que durante las primeras décadas del siglo XX, el Estado se muestra incapaz de responder a las necesidades educativas de una sociedad que poco a poco va desarrollando más capacidad de organización y politización, en este sentido, es posible afirmar que las políticas públicas educativas desplegadas en esa época responden a una perspectiva conservadora, tradicionalista y rígida de la Educación que se amparaba en la institucionalidad del Estado Docente, generando un bloqueo en la apertura a aceptar aquellas demandas y propuestas de cambio levantadas por la sociedad civil.

---

<sup>40</sup> Luis Gómez, *Instituciones y educadores chilenos de la primera mitad del siglo XX* (Santiago: Museo Pedagógico de Chile, 1992), 43.

Prosiguiendo con nuestro análisis de documentos, nos referiremos al texto de Camila Silva Salinas “Escuelas de pobladoras: experiencias educativas del movimiento de pobladoras y pobladores”, 2018, para referirnos a otros hechos que marcan la historia educativa del país.

La intención de la autora en esta fuente contempla la idea de profundizar en torno al lugar que ha tenido la escuela en el desarrollo del movimiento popular en Chile, esperando reconstruir una historia de la escolarización popular al margen de la historia oficial estatal, advirtiendo el límite cultural que significó la escuela tradicional al imponer prácticas pedagógicas que marginaban a los niños populares.

### **Escuela de pobladoras y pobladores**

Ya entrada la década del 60, es que el Estado promueve la idea de Escuela como proyecto democratizador, impulsando ideas reformistas para período. En el mundo social, la demanda por la educación se va a ligar a la del derecho a una vida digna, generando alianzas y propuestas pedagógicas desde el movimiento de pobladores y pobladoras, surgidas en campamentos como La Victoria, Blanqueado y Nueva La Habana 1953-1973 (todas ubicadas en Santiago de Chile, hacemos mención de ellas por el ejemplo histórico que concebimos en estas, pero surgieron otras a nivel nacional que aún no han sido profundizadas).

Mientras desde el Estado se propulsaron reformas que implicaban una mayor cobertura al área educativa, la distribución del poder al interior de las comunidades educativas no generará grandes avances. Es decir, en términos de democratización: “Es el mismo sistema educacional estatal quién absorbe o aislará estas iniciativas mediante el discurso de la planificación central.”<sup>41</sup> De esta forma, ante un sistema educacional estatal que se sustenta en la existencia de contenidos comunes mínimos, que apelan a una unidad nacional y no a la generación de saberes locales y parcializados, aquellos contenidos que se articulaban en torno a pretensiones alejadas e irrelevantes para la realidad social de la época fue generando cada vez más críticas, llevando a los pobladores/as a enfrentarse muchas veces con la institucionalidad. Tal como establece Silva (2018):

---

<sup>41</sup> Camila Silva. *Escuelas de pobladoras: experiencias educativas del movimiento de pobladoras y pobladores* (Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2018). 54.

“Las experiencias educativas de pobladores pueden ser comprendidas como una tensión creativa que surgió en torno a ese problema, pues fueron una solución local, solidaria y novedosa para el problema de la escolarización popular, abriendo una nueva alternativa que abordó tanto la democratización como la participación.”<sup>42</sup>

Ante la precariedad y falta de respuesta del Estado se generan comunidades educadoras que pretendían construir con sus propias manos las escuelas que faltaban para sus hijos, como lo expresa este párrafo de la misma autora:

“La experiencia histórica contribuyó a que los pobladores tuvieran mayor conciencia de participar activamente en el funcionamiento de la escuela para optimizar su capacidad de incidir en la educación de sus hijos, y no ser desplazados frente al discurso técnico de los funcionarios ministeriales”<sup>43</sup>

El campamento Nueva La Habana fue muy conocido durante la Unidad Popular debido al papel que cumplió para el movimiento de pobladores en general y para el Movimiento de izquierda Revolucionaria (MIR) en particular. Surge debido al traslado de poblaciones hacia terrenos del Fundo los Castaños en 1970, lo que significó el asentamiento de miles de familias. Su importancia calve radica en el modelo organizativo al que se acogía, encontrándose en sus bases una politización notable para el período. Desde el plano educativo, los procesos que se pudieron advertir en el campamento trascendieron los espacios educativos formales, debido a que aquellos miembros de la comunidad educativa, se constituyeron como agentes de la transformación educacional, en tanto los padres y madres a pesar de la precariedad material de la que eran parte, intentaban transformar la realidad mediante la cooperación y organización en la búsqueda de la dignidad en sus vidas. De esta forma podemos mencionar las siguientes citas en torno a las ideas de colectividad y pedagogía del campamento Nueva La Habana:

“La experiencia de la colectividad estuvo en la base de la construcción de la identidad de los niños descrita por los profesores, constituyéndose en un elemento fundamental a la hora de evaluar la experiencia histórica de Nueva La Habana.”<sup>44</sup>

Las creativas propuestas pedagógicas desarrolladas en Nueva La Habana fueron una respuesta a las condiciones en las que los niños debían aprender, siendo formas germinales de una pedagogía territorializada, tendíamos a utilizar la realidad misma como una forma de enseñanza, como recurso.”<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup>Ibid, 211.

<sup>43</sup> Ibid, 240.

<sup>44</sup> Ibid, 186.

<sup>45</sup> Ibid, 192.

La necesidad educativa significó gestionar una escuela desde la misma asamblea de pobladores y pobladoras, en la que cooperaron numerosos docentes y estudiantes en formación, los cuáles sin embargo tendrían que manifestar afinidad política con el proyecto que sostenía el campamento, lo que significó que en sus metodologías como en contenidos las familias como los docentes estuvieran implicados.

En esta experiencia, al igual que la analizada anteriormente la escuela es vista por la población como un espacio social, donde se despliegan relaciones que van mucho más allá de la construcción de un edificio o del despliegue de normas y prácticas desde una institución, en donde la participación, el trabajo colectivo y la elevada politización implicaron una territorialización de la escuela, es decir, se entiende como un espacio de acción política en donde los sujetos pueden ejercer decisiones directamente sobre su espacio.

A fines de 1972, tras una inflexión en el desarrollo del proyecto político de la Unidad Popular, ocurriendo complejas tensiones entre el gobierno y los trabajadores y pobladores, una vez surgido los paros, las tareas del campamento se volcaron en asegurar el abastecimiento bienes básicos, y la preparación ante un eventual Golpe de Estado, el funcionamiento de la Escuela comienza a ser irregular debido a las tensiones políticas que vive el país.

## **EL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO**

### **Desde sus orígenes hasta la consolidación de su hegemonía**

Antes de continuar analizando y profundizando en torno a aquellas propuestas educativas que surgen en el seno de la sociedad y al margen de una institucionalidad consolidada, es necesario contextualizar en torno a aquellos principios prácticos y teóricos a los cuáles dichos proyectos se contraponen o difieren. Porque para que estos proyectos sean considerados una alternativa u opción es necesario que exista un sistema que se extienda como hegemónico (al cual estas propuestas van a desbordar). En primer lugar es necesario determinar que educación, no es lo mismo que sistemas educativos. Al respecto, la escuela y la escolarización en tanto sistemas educativos, son fenómenos bastante recientes, existiendo una fuerte y compleja relación entre el desarrollo y consolidación de los Estados nacionales y los sistemas mencionados.

Tal como lo expresa la siguiente cita:

“La escuela pública, moderna, en Latinoamérica, nació en el siglo XIX junto a la necesidad cohesionadora y homogeneizadora de los nuevos Estados-naciones de formar ciudadanos que se sintieran miembros de un determinado e incipiente grupo cultural: la nación. El mayor objetivo, en ese marco, fue formar ciudadanos; y su herramienta fundamental: el adoctrinamiento a través de la figura del profesor.”<sup>46</sup>

Para complementar dichas afirmaciones nos referiremos al texto del Profesor Pablo Pineau *¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"*, en el cuál se refiere a la consolidación de la Escuela como forma educativa hegemónica expandida a través de todo el mundo, volviéndose un símbolo innegable de progreso y civilización. Este proceso se inserta en los profundos cambios sociales y pedagógicos acaecidos en el traspaso del siglo XIX y principios del XX, en el cuál la Escuela se transforma en una institución vista como una de las mayores construcciones de la modernidad, según Vicencio (2016):

“La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos.”<sup>47</sup>

Según Pineau (2001), la hipótesis de aquel triunfo que consolida la hegemonía de la escuela, se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación. Por tanto:

La constitución de la escuela no es un fenómeno que resulta de la evolución lógica y natural de la educación, sino de una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir. Pero, a su vez, la escuela puede considerarse el punto culmine de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso sobre el que se apoya su naturalización.<sup>48</sup>

En este sentido, el autor determina ciertos pilares edificadores del sistema educativo hegemónico, los cuáles tendieron a reordenar el campo educativo para imponer nuevas reglas

---

<sup>46</sup> Cristóbal Vicencio, “Sobre la Experiencia de Educar sin Escuela en Chile hoy”. Tesis para optar al grado de pedagogía en Castellano. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 2016. [https://www.researchgate.net/publication/316493480\\_Sobre\\_la\\_experiencia\\_de\\_Educar\\_sin\\_Escuela\\_en\\_Chile\\_hoy](https://www.researchgate.net/publication/316493480_Sobre_la_experiencia_de_Educar_sin_Escuela_en_Chile_hoy)

<sup>47</sup> Véase nota 2, 2.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, 9.

en el juego, a continuación haremos mención de aquellos que consideramos relevantes para fines de este estudio.

En primer lugar, la expansión de la Escuela se debió a la imposición y adopción de pautas de escolarización por sobre otras formas educativas presentes como estrategia mediante la cual logra volverse sinónimo de educación y subordinar el resto de las prácticas. Por otra parte, la matriz eclesiástica de la Escuela Moderna implica heredar del monasterio la noción de “Espacio educativo total”, revalidando el dispositivo de encierro institucional, así la escuela se cierra y separa del espacio mundano con la justificación de la conservación del saber validado en la época.

Por otra parte, el proceso denominado “establecimiento de la gubernamentalidad”<sup>49</sup> influyó en la construcción del poder moderno, al implicar la cimentación de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular, estrategia adoptada por la escuela como una forma de enseñar a muchos a la vez. El poder moderno, actúa así por producción de sujetos y no por su represión.

Para que se constituyera un campo pedagógico, fue necesaria la ruptura con el modelo de la escolástica, lo que condujo en el contexto de la modernidad, diferenciar aquellas formas de saber con las de aprender, el “método de enseñar” se vuelve el objeto de una nueva disciplina: “la pedagogía”, es durante el siglo XVII y XIX que el campo pedagógico se reduce al campo escolar, para en el siglo XX limitarse a lo curricular. De este modo la cadena lógica se articula de acuerdo a este orden: pedagogía-escuela-curriculum, implicando el triunfo de la racionalidad técnica en el campo de lo educativo. Para que estos saberes fueran traspasados, fue necesaria la formación institucional de sujetos especializados en las diversas disciplinas: los docentes. Estos debían constituirse como el ejemplo de conducta a seguir por sus estudiantes. Por su parte, también se construyó durante este período el sujeto pedagógico, el “alumno”, diferenciando la “infancia” de las otras etapas a partir de su “incompletud”, siendo la totalidad de la vida de los niños escolarizada, de esta manera el sentido de la educación se

---

<sup>49</sup> Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, (México edit. Siglo XXI, 1981).

transforma, puesto que educar significará completar al niño para volverlo un adulto, como podemos advertir en estas palabras:

“Solo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la «niñez» comenzó a ser factible (...). Si no existiese una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la «niñez» dejaría de fabricarse (...). Solo a «niños» se les puede enseñar en la escuela. Solo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela”<sup>50</sup>.

Estas concepciones implicaron la construcción de relaciones docente-alumnos completamente asimétricas y desiguales, puesto que el docente pasó a ser el portador y monopolizador de un saber y conocimientos que el alumno carece.

En una breve exposición histórica, podemos mencionar aquellos cambios que significaron cambios y conceptualizaciones diferentes para cada período.

Así, específicamente durante el siglo XVI es que se despliegan las premisas educativas modernas que consideramos el cimiento del sistema actual. Esto, gracias a las aportaciones de Immanuel Kant con su obra “Pedagogía”, quien abre el trabajo con la siguiente definición:

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante”<sup>51</sup>

De esta manera la educación es entendida como fenómeno humano, enunciándose y originándose desde el sujeto moderno auto centrado. Es por medio de la educación que el ser humano logra constituirse como tal, puesto que la capacidad que lo orienta al conocimiento es la razón.

Durante el siglo XVII, la ilustración llevó a consolidar la construcción de la escuela como forma educativa por excelencia.

---

<sup>50</sup> Iván Illich, “*La sociedad desescolarizada*”. Buenos Aires : Ediciones Godot, 2011.

<sup>51</sup> A fin de ser más precisos, corresponde agregar que es la redacción de los apuntes de las clases dadas por Kant tomados por su discípulo Rink -bajo la supervisión del docente-, publicados por primera vez en 1803. Usaremos para este trabajo la edición de Akal Bolsillo, Madrid, 1983 (traducción de L. Luzuriaga y J. L. Pascual)

Ya entrado al siglo XIX, se presentaron nuevos y distintos aportes a la causa escolarizante a partir del despliegue de tres discursos característicos de este siglo: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional. El liberalismo, plantea la constitución de sujetos libres por medio de las prácticas educativas como condición de existencia del mercado y de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos, el fin de la educación liberal es la formación del ciudadano como sujeto portador de derechos y obligaciones a partir de la delegación de su soberanía en los organismos electivos. De esta manera, tanto la sociedad como los ciudadanos deben exigir y cumplir. Estas consideraciones dieron lugar a dos de los mayores aportes del liberalismo en el nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar. También, el liberalismo marcó el camino de construcción de las naciones y el sentimiento de adscripción a ellas en el siglo XIX. Así, la nacionalidad debía ordenar la totalidad de las prácticas escolares. Por último cabe mencionar que debido a la influencia de esta ideología el sistema educativo se volvió una vía de ascenso social, pero al mismo tiempo de legitimación de las desigualdades, al producirse una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que impone sus prácticas.

En segundo lugar, el desarrollo del positivismo implicó la concepción de la Escuela como la institución evolutivamente superior cuya función implicaba la difusión de la cultura reconocida como válida, con los fines de aportar en el progreso y desarrollo ordenado de la humanidad. Dicha cultura válida era aquella centrada en Europa, al constituirse como la justificación educativa del imperialismo, en la cual los “blancos europeos” sometían a las “razas inferiores” para ayudarlas en su camino evolutivo. En términos epistemológicos, el positivismo establece la científicidad como el único criterio de validación pedagógica, una vez materializado en el currículum, la repetición en desmedro de la investigación o la experimentación, se consolidó como la instancia pedagógica en la que se basó la enseñanza de la ciencia, bloqueando muchas veces la construcción de nuevos saberes.

Por su parte, el aula tradicional ordenó las prácticas cotidianas, organizando el espacio, el tiempo y el control de los cuerpos. De esta forma se otorga al docente el lugar privilegiado en el proceso pedagógico, de manera tal que el aprendizaje (proceso individual de incorporación de saberes por los sujetos) queda fundido en la enseñanza (en tanto proceso de distribución intencional de saberes).

En última instancia, cabe analizar el siglo XX, el cuál aportó en la validación académica y teórica del modelo. Como principal estructurador del desarrollo conceptual que tuvo la escolarización durante la época, se menciona a Emile Durkheim, con su artículo "*Educación*" del *Nuevo diccionario de pedagogía e instrucción primaria* publicado en 1911, en donde entrega esta definición de educación:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado”.<sup>52</sup>

Esta conceptualización se desarrolla en el momento de mayor expansión de la empresa educativa moderna, sobre la que se basó la escolarización. En Durkheim, la educación pasa a ser un fenómeno esencialmente social, a diferencia de lo que proponía Kant en el siglo anterior. De acuerdo con los planteamientos del autor, Durkheim “naturaliza” a la escuela, volviéndola heredera de una evolución pedagógica previa, además la pone bajo el control estatal. Las ecuaciones para este siglo, esta vez implican: Educación = Escuela, Sociedad = Estado, de manera tal, que la educación como proceso social, pasa a ser materia totalmente estatal. Durkheim fue capaz de lograr la definición de educación que potenció como ninguna otra la concepción moderna de educación.

Sin embargo, esta concepción de la Escuela moderna elaborada a principios de siglo, fue consolidándose con el paso del tiempo, pero también implicó la apertura de nuevos debates, con la aparición de conceptualizaciones en torno a la Escuela Nueva, la Escuela activa, que se situaron en contraposición a la escuela tradicional, guiando nuevas lógicas en el aula. De esta manera los principios básicos cohesionadores de un discurso pedagógico moderno, que se extendió de manera homogeneizante y universal por todo el globo, en el término del siglo XX, entran en un claro período de crisis y contradicciones, situación que desde la mayoría de las perspectivas de la historiografía educativa actual es difícil de contrarrestar.

Las paradojas que ha desarrollado la pedagogía moderna durante los últimos tiempos, ha implicado que algunas investigaciones y perspectivas se inclinen por la necesidad de

---

<sup>52</sup> Emile Durkheim, “Pedagogía” del *Nuevo Diccionario de pedagogía y de instrucción primaria*”, Barcelona: Edit. Península, 1996.

desnaturalizar el pensamiento institucionalizado sobre la educación desde la modernidad. En este sentido, se ha abierto un proceso de reflexión en torno a la discusión de los principios organizadores del sistema educativo, así como también sobre las implicancias políticas y sociales presentes en el acto de enseñar. De esta manera cabe mencionar que al hacer un análisis y reflexión en torno a la educación y los modelos pedagógicos, estamos involucrando procesos deliberativos que involucran a su vez, decisiones políticas que aluden a lo que sea pertinente para la sociedad.

### **El sistema Educativo en la Región Latinoamericana**

Para fines de esta investigación es necesario situarnos específicamente en Latinoamérica, región en la cual numerosos estudios han desarrollado ciertas hipótesis con respecto a la crisis educativa que estamos viviendo. Al respecto, desde el equipo de Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (APPEAL) para la crisis del sistema educativo argentino, ha sostenido una hipótesis la cual sostiene que si bien este sistema (el argentino) así como el resto de los sistemas educativos de la región sufrieron crisis disfuncionales durante toda su historia, la imposición de las políticas neoliberales impuestas produjeron el despliegue de una crisis de otra naturaleza, referida a una redefinición de los vínculos político pedagógicos y de los roles del educador y el educando.<sup>53</sup> De esta forma es posible advertir lo que algunos autores definen como una “crisis orgánica” de la educación. Esta, se identifica porque a diferencia de la crisis característica del siglo XIX “crisis de integración”, que ocurría producto de la incapacidad del sistema de instrucción pública para atraer y retener a los jóvenes en el sistema, es decir el problema del “acceso” a la educación, al haberse solucionado relativamente este problema, es que ahora el sistema mismo es quién produce sus propias fronteras culturales, o como también lo ha llamado Pablo Gentili (2001): “el sistema escolar promueve procesos de “exclusión incluyente”.<sup>54</sup> Estas últimas consideraciones implican la completa ruptura con el principio de igualdad social proclamado por el proyecto ilustrado que cimentó la pedagogía moderna. Por el contrario, se produce una: desigualdad de las inteligencias legitimada por la pedagogía institucionalizada y “el

---

<sup>53</sup> Adriana Puiggrós et al, “Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo”, (Argentina: Homo Sapiens, 1999), 8 y sgtes.

<sup>54</sup> Pablo Gentili, “La exclusión y la escuela. El apartheid educativo como política de ocultamiento”, *Docencia* n° 15, (2001): 9. <http://www.lasociedadcivil.org/doc/la-exclusion-y-la-escuela-el-apartheid-educativo-como-politica-de-ocultamiento/>

método explicador” de la enseñanza, como administrador de las desigualdades sociales e intelectuales.<sup>55</sup>

Siguiendo con esta línea es necesario mencionar uno de los temas más discutidos y controversiales en los recientes debates educativos de los países para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): la permeabilidad de los sistemas escolares a las lógicas de la mercantilización. Esta lógica se introduce desde los años 60, momento en que los “Estados de Bienestar” comienzan a tener dificultades para soportar los costos de políticas sociales, entrando en una crisis de legitimidad que provocarán la entrada del sector privado a las esferas de accionar anteriormente estatales. Por otro lado, organismos como el Banco Mundial y el Banco interamericano de Desarrollo han ido recomendando principios de desarrollo económicos, los cuáles también han ido influyendo en las políticas educativas nacionales, introduciendo en su agenda educativa conceptos provenientes de la esfera económica.<sup>56</sup> De esta manera comienzan a desarrollarse ideas en torno a la escuela, viéndola igual que una empresa, desplegando una lógica de gestión que se orienta hacia la evaluación y la competencia, por sobre la importancia de la calidad de la enseñanza y otros valores que debiera promover la institución. De esta manera:

Las reformas educacionales neoliberales implementadas en la región han articulado, lo que Giroux (1993) denomina “una nueva filosofía pública, que excluye la memoria social, activa e histórica de la comunidad educativa.”<sup>57</sup>

En un contexto globalizado neoliberal, es el mercado quién pasa a configurar el orden social, lo cuál tiene como contraparte la constitución de un Estado débil en cuánto a sus compromisos con la ciudadanía, y por sobretodo en cuanto al aseguramiento de las condiciones y derechos sociales, económicos y culturales básicos para la subsistencia de la población. La educación por su parte, no queda fuera de esta configuración, quedando en manos del mercado, se produce una tecnificación de las “competencias”, consolidando lo que

---

<sup>55</sup> Graciela Rubio, “La crítica de Rancière a la educación moderna. Notas para una discusión sobre las tramas de la pedagogía”, *Polis, Revista Latinoamericana*, vol. 13, n° 37, (2014): 207.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682014000100012](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000100012)

<sup>56</sup> Roger Dale, “Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms”, *Journal of Educational Policy*, vol. 14, núm. 1, (1999): 42.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060701556281?mobileUi=0&journalCode=cced20>

<sup>57</sup> Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, (Madrid: Siglo XXI, 1993), 17.

Rubio et al (2007) describe: “un estado de exclusión y una ciudadanía que no participa, con ausencia de reflexión y de desarrollo del pensamiento crítico.”<sup>58</sup>

### **El sistema educativo en Chile**

Siguiendo con este análisis entorno a la perspectiva neoliberal en la educación, es que se nos hace necesario ahora para proseguir con la contextualización, el referirnos al sistema educativo imperante en nuestro país. Respecto a este, existe un consenso entre investigadores de la educación que este modelo puede ser analizado como un caso único y particular dentro del panorama internacional, tal como lo expresa el siguiente párrafo:

“De acuerdo al informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es que la mayoría de los sistemas educativos de la región, específicamente el chileno, refuerzan la “competitividad” como estrategia para desarrollar efectividad (mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes) y eficiencia escolar (reducción del costo público y total de la entrega educacional efectiva).”<sup>59</sup>

Esta especificidad responde a la historia político-social que marca a Chile, en el que las reformas impuestas a partir de 1980 por la dictadura de Pinochet, implican la fundación de un nuevo modelo político, social, económico, que también convirtió radicalmente la educación en todos sus niveles. En general, la lógica y sentido de estos cambios apuntó a la construcción de un sistema basado en la competencia y organizado en torno a la idea de mercado educativo. El paradigma impuesto por la dictadura implicó la vinculación entre la escuela y el modelo económico neoliberal, desarrollando parámetros mercantiles que hoy en día condicionan el sistema educativo al económico. De esta manera queda de manifiesto que la escuela funciona como una institución reproductora del modelo social, vislumbrando estas características en las estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación estandarizados y limitados, lo que podemos comprobar con las consideraciones de la OCDE al sistema educativo chileno:

---

<sup>58</sup> Graciela Rubio y Jorge Osorio, *La Calidad Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*, (Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política, 2007): 26.

[https://www.researchgate.net/publication/304012988\\_La\\_Calidad\\_Reflexividad\\_Investigacion-Accion\\_y\\_Enfoque\\_Indicial\\_en\\_Educacion](https://www.researchgate.net/publication/304012988_La_Calidad_Reflexividad_Investigacion-Accion_y_Enfoque_Indicial_en_Educacion)

<sup>59</sup> Informe OCDE, *Revisión de políticas nacionales de educación*, Santiago de Chile, 2004

[https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR\\_Mineduc-WEB.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf)

“Actualmente en las diferentes escuelas del país coexisten métodos centrados en la obtención de resultados óptimos en las pruebas de medición estandarizada nacionales, como el SIMCE y la PSU que priorizan el desarrollo de competencias en los niños en función de estándares internacionales relacionados al privilegiar el desarrollo de competencias que no necesariamente responden a las necesidades específicas del contexto particular de niños y niñas, el trabajo de la educación formal se limita, en su mayoría, al cumplimiento de metas propuestas por los organismos fiscalizadores y no siempre logra complementar éstas últimas con elementos pertinentes para el desarrollo íntegro de niñas y niños de las diversas escuelas de Chile”.<sup>60</sup>

La implementación de este sistema introdujo profundos cambios en la conceptualización de lo que es la educación, así como de sus resultados: desde una concepción de un bien común y un derecho garantizado, hacia una basa en una mercancía de consumo. Por su parte también significó una reconstrucción del rol del Estado, el cuál paso a tener un rol subsidiario en el funcionamiento y organización de los servicios sociales en general y de la educación en particular lo cuál va a generar a largo plazo efectos y consecuencias con un impacto profundo en nuestra realidad que podemos apreciar hasta la actualidad. Dentro de las principales características y consecuencias que podemos mencionar en torno al modelo chileno, de acuerdo a lo que Bellei (2003) postula, es: “La segmentación socioeconómica de los establecimientos educacionales (las escuelas públicas concentran a los estudiantes vulnerables, las subvencionadas a los de nivel medio-bajo y medio-alto y las escuelas privadas a los estudiantes de la élite.”<sup>61</sup> Por otra parte, La configuración de un sistema altamente estratificado, cómo determina Espínola (1997)

“El rendimiento escolar global no ha alcanzado las metas esperadas, Tampoco se ha logrado contrarrestar la estratificación que provoca la descentralización o disminuir la brecha entre escuelas municipales y particulares subvencionadas y, no menos, las medidas de focalización para lograr la equidad han sido suficientes.”<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Juan García-Huidobro y Cristián Bellei, “Desigualdad educativa en Chile”, *Departamento de Educación de la Universidad Alberto Hurtado*, 2003.  
[https://www.researchgate.net/profile/Cristian\\_Bellei/publication/273128257\\_Desigualdad\\_educativa\\_en\\_Chile/links/54fa13670cf20b0d2cb634ec.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cristian_Bellei/publication/273128257_Desigualdad_educativa_en_Chile/links/54fa13670cf20b0d2cb634ec.pdf)

<sup>62</sup> Viola Espínola, *Revisión de quince años de política educativa en Chile: ajustes en función de la equidad*, (Santiago de Chile: Ediciones SUR, 1997; 1ª edición), 17.

La adhesión chilena al mercado educativo tuvo impactos en la organización de la red escolar, a través del potenciamiento y centralidad que se le dio al sector privado, y en la dimisión del Estado de la administración educativa.

Estas consecuencias han generado la confluencia de un movimiento social amplio, que durante la década del 2000 ha potenciado una discusión política y ética respecto a la transformación de las lógicas mercantilistas del sistema educativo chileno. Está claro que se requiere de un rediseño, en torno a su financiamiento, organización y funcionamiento interno, y en donde el Estado juegue un rol garante en la entrega de los procesos educativos entendidos como un derecho social.

En definitiva, el estado de crisis actual del sistema educativo chileno nos exhorta a repensar y re conceptualizar en torno a la educación, así como también en torno al rumbo de las políticas públicas necesarias para comenzar a debatir y plantear alternativas al modelo. Como podemos apreciar en estas palabras:

Los contextos de transformación aguda acompañados de crecientes cuotas de desigualdad experimentados por las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005), unidos a la ineficacia de las políticas educativas estandarizadas y globalizadas y a un pensamiento restrictivo, caracterizado por instalar discursivamente a la educación en el dominio público como fundamento único del progreso económico y que atribuye al conocimiento un papel providencial en la conquista de la felicidad, la riqueza y el progreso humanos, silenciando las razones y condiciones propiamente económicas que generan la desigualdad en los sistemas neoliberales actuales, demandan abrir espacios de reflexión sobre el rol de la educación en la promoción de nuevas formas de pensar e imaginar el bienestar desde principios humanos y justos.<sup>63</sup>

Si bien, es posible apreciar un contexto institucional sobre el que se asienta el proyecto de “Escuela formal” en Chile, el cual para el Estado de Chile se ordena por medio del Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de la regulación del DFL 20370, quien define su misión como:

---

<sup>63</sup> Pablo Gentili, *La educación como coartada*, 2014. Extraído de: [www.blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html](http://www.blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html)

“(…) asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial.”<sup>64</sup>

Claramente dicha definición en la praxis está lejos de cumplirse a cabalidad por los argumentos antes mencionados.

Hasta aquí podemos determinar que incluso en nuestro país la escuela se asume en un discurso pedagógico moderno e institucional, constituyéndose como el lugar para el aprendizaje, tal como postula Pineau (2001)

“La escuela logró, pues, establecerse como la única, lógica y natural forma que tienen las nuevas generaciones de nuestras sociedades modernas de aprender y educarse, de lograr el progreso y la educación del ser humano: de sus plenas facultades, de libertad, de fraternidad -de humanidad en última instancia.”<sup>65</sup>

Sin embargo, ante las evidentes crisis del sistema chileno, y también alrededor de todo el mundo la consolidación de la escuela no implicó que no haya sido posible articular otros modelos pedagógicos al margen de la epistemología y metodología del modelo tradicional, esto es lo que entenderemos por pedagogías alternativas, cuyos principios y conceptualizaciones desarrollaremos en el siguiente capítulo.

---

<sup>64</sup> Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de la regulación del DFL 20370.

<sup>65</sup> Véase nota 2.

## **CAPÍTULO II ESCUELAS ALTERNATIVAS: CONCEPTUALIZACIONES,**

### **PRINCIPIOS Y PERSPECTIVAS EDUCATIVAS**

#### **Una aproximación a la definición de “Escuelas Alternativas”**

La preeminencia del modelo hegemónico de Educación enmarcado dentro de la Escuela Moderna, se expandió durante siglos a lo largo de todo el mapa mundial, ocurriendo en el contexto educativo una especie de invisibilización y marginación respecto a las Escuelas alternativas y proyectos pedagógicos de esa línea, tal como señala Contreras (2004) en el párrafo siguiente:

“La historia convencional de la educación y la escuela suelen ser la historia de la educación y la escuela convencionales. De tal manera que normalmente se presentan estas experiencias “alternativas” como desvíos marginales y temporales de un único camino conducente a un único modelo.”<sup>66</sup>

Sin embargo, al momento de adentrarnos en el campo educativo podemos advertir que es posible encontrar diferentes propuestas y modelos pedagógicos que se articulan al margen de este paradigma, moldeándose de acuerdo a principios organizativos y bases ideológicas que le otorgan sustento. Así, la historia de la educación acoge una rica, amplia y variada historia de innovación y renovación pedagógica. Una historia repleta de teorías, iniciativas y prácticas que han ido modificando las estructuras pedagógicas y el imaginario educativo establecido en busca de otro tipo de escuela. Como señala Mateu (2011): “Desde distintas sensibilidades pedagógicas han existido siempre escuelas, modelos y experiencias que han mostrado una mirada diferente sobre el sentido de la educación”.<sup>67</sup>

Distintos autores coinciden en que el origen de las escuelas alternativas puede encontrarse en el legado pedagógico del movimiento conocido como la “Escuela Nueva”, que buscaba hacer del niño un ser humano feliz y capaz de interactuar en sociedad. Este objetivo sedujo a pensadores y pedagogos como Dewey, Fröebel, Tolstoi, Montessori o Decroly que difundieron los principios de este movimiento creando sus propios modelos pedagógicos. En

---

<sup>66</sup> José Contreras, “Una educación diferente”, *Cuadernos de pedagogía*, n° 341, (2004), 14.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037081>

<sup>67</sup> Jordi Mateu, “Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas”, *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 19, n°4, (2011), 18.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3687172>

líneas generales La Escuela Nueva planteó un nuevo modelo de hombre y sociedad basándose en los principios de igualdad y libertad.

Algunas de las nociones fundamentales de este movimiento se pueden resumir en los siguientes aspectos:

Participación activa, transformación de las funciones del maestro, papel activo del niño en su proceso de enseñanza-aprendizaje, inserción de la escuela en el medio, aplicación de una pedagogía activa, trabajo cooperativo, gestión democrática, coeducación y laicismo.<sup>68</sup>

Los pedagogos de la Escuela Nueva consideraban que el educando es libre y, por tanto, debe vivir en un ambiente de libertad; de hecho, no existe ideario de ningún autor de esta corriente que no incluya entre sus planteamientos este principio.

A partir de este legado, así como de herencias de experiencias anteriores como lo hemos visto en los primeros apartados de esta investigación, se empiezan a configurar propuestas en torno a un discurso pedagógico y una acción docente proclive al cambio, situándose desde perspectivas distintas al prototipo tradicional. Al hablar de pedagogías alternativas, estamos aludiendo a un conjunto de estrategias docentes, que pretenden abrir caminos dirigidos a desarrollar tendencias educativas renovadoras del hecho educativo. Cómo lo expresa este párrafo:

“Hablar de Pedagogías Alternativas implica hacer referencia a un proceso educativo que facilite el aprendizaje y la enseñanza con el uso de diversas estrategias docentes para la interacción de las personas en distintos campos de acción social.”<sup>69</sup>

Profundizar dentro del campo de la educación alternativa nos lleva inexorablemente a analizar y sintetizar el término, puesto que este no posee una rigurosidad ni precisión académica, a pesar de su utilización constante. Son diferentes los autores que han intentado clasificar y definir las características que cumple el movimiento de educación alternativa (Graubard, 1981; Contreras 2004, 2010; García, 2005; Feito, 2006; Domènech, 2009; Mateu, 2011; Pericacho, 2014; Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018), sin embargo, todos coinciden en la heterogeneidad del movimiento, en dónde “escuelas libres, educación

---

<sup>68</sup> Véase nota 13.

<sup>69</sup> Ángel Pérez, Bethzaida Africano, María Febres-Cordero y Tulio Carrillo, “Una aproximación a las pedagogías alternativas”, *Educere* vol. 20, n°66, (2016), 238.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6548937>

activa, pedagogías vivas, escuelas no convencionales, innovación educativa, no directivas”, muchas veces son utilizados como sinónimos. Argumentar sobre un proyecto sistematizado y unificado debido a la pluralidad de concepciones y experiencias respecto a las “Escuelas libres o alternativas” es una tarea compleja, sin embargo estas Escuelas coinciden en que son identificadas como “lo otro”, erigidas desde los márgenes del sistema convencional educativo. Aun así, es posible reconocer ejes transversales y estructurales en común, los cuáles se oponen radicalmente a aspectos básicos del sistema escolar tradicional, tales como: la idea del currículum como un orden preestablecido, críticas frente al uso de las evaluaciones y calificaciones estandarizadas, la no linealidad del aprendizaje y el crecimiento, el aprendizaje orgánico, la convivencia inter-edades, ser escuelas pequeñas, la libertad y responsabilidad como principios básicos, el respeto a la infancia y la juventud, el juego considerado como motor del aprendizaje, el fomento a la convivencia, cooperación y trabajo en equipo, la búsqueda de una educación integral que promueva la creatividad y el pensamiento crítico, entre otras.

Los movimientos de educación alternativa se han convertido en los últimos años en tendencia y ha crecido el número de propuestas educativas que se enmarcan dentro de este. Según la literatura revisada podemos determinar que este concepto es muy amplio, llevándonos a diversos significados según las subjetividades, los matices, las cosmovisiones, las realidades y diferentes contextos en los cuales surgen estos proyectos.

Al respecto, Ramos y Pericacho (2013) y Raywid (1994), parten de la misma idea, añaden que:

“En el campo de la educación alternativa, no solo existe diversidad en cuanto a la terminología utilizada, sino que también subsisten una gran variedad de planteamientos, métodos y, por consiguiente, praxis con resultados muy diferentes.”<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Véase nota 13, 150

Mary Anne Raywid. “Alternative Schools: The state of the art”, *Educational Leadership*, vol. 52, n°1, (1994), 29. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept94/vol52/num01/Synthesis-of-Research---Alternative-Schools@-The-State-of-the-Art.aspx>

Algunos, incluso afirman que, en cualquier caso, “cada tipo de alternativa conlleva una opción de carácter filosófico y político”<sup>71</sup>.

Por consiguiente a partir de dichas consideraciones, incluiremos en este apartado aquellas definiciones académicas para el concepto, de acuerdo a la literatura actual revisada.

Ya hace décadas, Ferreire (1982) se refería a estas escuelas como:

“Movimientos de reacción contra los aspectos “medievales” que perduran en los sistemas de enseñanza, es decir, contra su formalismo, su práctica ordinaria de desenvolverse al margen de la actividad cotidiana y su insondable indiferencia sobre lo que compone la esencia de naturaleza infantil.”<sup>72</sup>

En una línea más libertaria, y una década más tarde, Martín Luengo (1993) postula:

“Las escuelas alternativas, por tanto, pretenden hacer realidad una educación que tenga como base los principios del derecho natural, llevar a cabo la inimaginable realidad de que es posible vivir la vida de una forma que realmente responda a las necesidades profundas del ser humano, como son la felicidad, identidad, libertad y solidaridad colectiva”.<sup>73</sup>

Ya entrado el siglo XXI, podemos conceptualizar en torno a los principales autores que han problematizado y estudiado al respecto, así Contreras (2004) define escuela alternativa de la siguiente forma:

“Son alternativas, son lo otro, porque ponen radicalmente en cuestión aspectos básicos que ahora parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional, a saber: la idea de currículo como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos. Escuelas, por tanto, pensadas de otro manera, con una lógica distinta acerca de la infancia, con el convencimiento de que los niños y niñas aprenden relacionándose con otros niños de distintas edades y, en definitiva, escuelas que ofrecen gran diversidad de experiencias personales, sociales y culturales, etc.”<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), *Modelos alternativos de formación*, (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Ágora IX, 2002). 145.

<sup>72</sup> Adolfo Ferreire, *La Escuela activa*. (Barcelona: Herder, 1982). 56.

<sup>73</sup> Josefa Martín Luengo <colectivo Paideia>, *La escuela de la anarquía*, (España, Madrid: Madre Tierra, 1993) 49.

<sup>74</sup> José Contreras, “Una educación diferente”, *Cuadernos de pedagogía*, n° 341, (2004): 13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037081>

Wild, (2004), en la misma línea, afirma:

“Se trata de centros que se guían por patrones distintos a los que tenemos asociados a las escuelas, considerando como fundamentales los “períodos sensibles” que intervienen en el crecimiento y la existencia de ambientes que permitan el desarrollo de la actividad espontánea.”<sup>75</sup>

Carbonell (2015), por su parte, se centra en:

“Aquellas pedagogías alternativas las cuáles implementan innovaciones educativas con propuestas pedagógicas diferentes, las cuales en muchos casos comparten parcialmente metodologías y análisis del contexto, pero que difieren en la praxis o en el ámbito de actuación para la transformación educativa. En concreto, presenta 8 propuestas pedagógicas diferentes: Las pedagogías no institucionales, Aprendizaje y educación fuera de la escuela, Las pedagogías críticas, Las pedagogías libres no directivas, Alternativas a la escolarización ordinaria, Las pedagogías de la inclusión y la cooperación, La pedagogía lenta, serena y sostenible, La pedagogía sistémica, Las pedagogías del conocimiento integrado, Los proyectos de trabajo y Las pedagogías de las diversas inteligencias”.<sup>76</sup>

En un artículo publicado por Pérez et al (2016), cabe destacar esta definición:

“Hablar de Pedagogías Alternativas implica hacer referencia a un proceso educativo que facilite el aprendizaje y la enseñanza con el uso de diversas estrategias docentes para la interacción de las personas en distintos campos de acción social. A partir de utilizar diversas estrategias docentes, se pretende conformar un estilo de accionar pedagógico diferente al empleado en la educación tradicional, también llamada convencional, oficialista y obligatoria, la cual presenta características de formalismo, de autoritarismo, de memorización y repetición, obedeciendo a un estilo que evidencia la existencia de una marcada tendencia competitiva e individualista que inculca la pasividad y el conformismo en quien “aprende” en el ámbito escolar. Las Pedagogías Alternativas esperan responder, incluso, a los estilos de aprendizaje de las personas, indistintamente de la edad, de las características cognitivas o del contexto socio cultural en el que se desarrollan. En fin, rompen con ese estilo convencional que Paulo Freire (1969) llamó la “Educación Bancaria”. Desde una perspectiva más humana, las Pedagogías Alternativas pretenden producir cambios en el procedimiento del acto didáctico, para alcanzar una educación de recreación y más humanista; centrada en el ser, induciendo una modificación en la forma de alcanzar el aprendizaje; y con ello, los saberes y conocimientos para el logro de la verdadera transformación social y de la creación del anhelado ser humano nuevo.”<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Rebeca Wild, “El centro experimental Pestalozzi”, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 341, (2004): 20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037084>

<sup>76</sup> Jaume Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. (Barcelona, Cataluña: Octaedro, 2015), 14.

<sup>77</sup> Véase nota 69.

Carneros (2018) señala una definición amplia de los proyectos de educación alternativa:

“Proyectos que acogen a niños/as de diferentes familias bajo una estructura organizativa (cuotas, tiempos, responsables, espacio específico...), siempre y cuando se organicen siguiendo su propio criterio y voluntad, sin partir de la tradición, siendo originales, innovadoras e inconformistas en todas sus formas y por tanto no asentándose en los hábitos ni formas mayoritarias. Dichos proyectos educativos se sitúan en la búsqueda de la justicia social y ambiental, convirtiéndose en agentes para el cambio, a través de una educación ambiental, crítica, democrática y equitativa que le permita ser consciente y combatir las injusticias del sistema (violencia, marginación, carencia de poder, explotación, imperialismo cultural e insostenibilidad, entre otras)”.<sup>78</sup>

En definitiva, nos sumamos a las palabras de Trilla (2012):

“Lo alternativo es todo aquello que en cada época se ofrece como distinto a lo establecido, convencional, generalizado, corriente, por tanto, lo innovador, o lo no tradicional para utilizar términos de uso común en el discurso pedagógico”.<sup>79</sup>

En términos conceptuales, la educación alternativa se encuentra en iniciativas diversas, con diferentes planteamientos filosóficos, políticos y pedagógicos, que tanto fuera del sistema escolar o dentro de él, plantean formas de acción educativas no convencionales para el cambio social, que buscan la libertad individual y colectiva de las personas, impulsando el aprendizaje holístico y la participación protagónica en diversos espacios auto gestionados. Por otra parte recibe influencias de variadas propuestas pedagógicas, dentro de la cuál es posible advertir la corriente pedagógica crítica, la cual se está muy presente en el análisis de la situación educativa actual, análisis que profundizaremos más adelante. Ahora bien, a pesar de esta diversidad es posible identificar en la literatura académica revisada ciertos elementos comunes en torno a la libertad, el respeto, la autonomía, el empoderamiento, la creatividad y la participación protagónica del educando. Estos elementos son considerados en cada propuesta de manera distinta, y más allá de delimitar o crear una definición hermética y dogmática de la educación alternativa, proponen un marco interpretativo amplio, plural y capaz de agrupar las diferentes tendencias que componen el Movimiento de Educación Alternativa.

---

<sup>78</sup> Sergio Carneros, “La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental” (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2018), 20. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685437>

<sup>79</sup> Jaume Trilla, “La crítica a lo establecido y la práctica transformadora”. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, (2012): 52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060766>.

### **Un nuevo paradigma: principios que sustentan a las “otras Escuelas”**

El sistema educativo actual tal y como lo conocemos es heredero de paradigmas que se articularon durante el siglo XIX y se consolida durante el proceso conocido como escolarización de masas, el cuál según Popkewitz (2003) “no se desarrolló a partir de un proceso evolutivo, sino a través de un flujo discontinuo de hechos, ideas, instituciones y narrativas”<sup>80</sup>, afirmaciones que coinciden con las reflexiones que Contreras (2004) hace sobre la Escuela:

“Esta idea que tenemos tan interiorizada, tan naturalizada, tan “universalizada” no deja de ser una concepción no sólo “arbitraria” (en el sentido de contingente, de que no responde a ninguna necesidad natural de que sea así), sino histórica (en el sentido de que se puede reconstruir el relato y las razones por las que se conformó así) y relativamente reciente (en la forma en que actualmente la conocemos, con los rasgos que más destacan hoy en ella, sus orígenes en España se remontan a poco más de un siglo)”<sup>81</sup>.

Siguiendo en esta línea de análisis, según Popkewitz (2003), el proceso de escolarización responde al conjunto de estrategias para dirigir las percepciones y los razonamientos de los estudiantes acerca del mundo en general y en torno a sí mismos, articulándose como “Prácticas históricas en la producción de formas de pensar, actuar, sentir y ver”<sup>82</sup>.

La escolarización entonces introdujo nuevas nociones educativas, siendo el currículum una de las más importantes e influyentes actualmente a nivel global. El currículum moderno comienza a configurarse en torno a la disciplina, el orden y la secuencia, vistas como características primordiales de la escolaridad, visión que va a consolidarse durante el siglo XIX al incluir la racionalización como eje ordenar de la institución educativa. En palabras de José contreras (2004):

“Es el momento de la introducción en el régimen de lo escolar del nuevo espíritu de la racionalización de la organización, de los tiempos, los espacios y las actividades, una mentalidad que apareció en la

---

<sup>80</sup> Thomas Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, cap. 3 en *Historia cultural y educación Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, (Barcelona-México: Ediciones Pomares, S. A., 2003).

<sup>81</sup> Véase nota 12.

<sup>82</sup> Véase nota 80.

organización de la producción y que poco a poco se fue extendiendo a las instituciones a cargo del Estado (y con ello, la escuela)”.<sup>83</sup>

Estos rasgos fueron constituyéndose en un proceso paulatino, de a modo que terminaron por entenderse como sinónimos de la escolaridad, algunos autores han hablado de la “gramática de la Escuela”<sup>84</sup>, para referirse a su potencia de absorción y neutralización de los intentos de transformación de esa estructura y las pautas pedagógicas que lleva inscritas, la gramática escolar a pesar de los cambios temporales o superficiales hasta el día de hoy en su esencia permanece inalterada.

Según la literatura revisada, la visión moderna de la educación comienza a moldearse en períodos anteriores, pero es durante fines del siglo XIX que encuentra en el modelo de la “Escuela graduada” el encaje perfecto para su perspectiva pedagógica. Durante este período se consolidaron en el escenario escolar una serie de “categorías institucionales”<sup>85</sup> de prácticas y de mentalidades pedagógicas que han pasado a ser o bien “de sentido común” o bien inevitables, las cuáles aseguraron su éxito y fructificación posicionándose como el mejor y a largo plazo, el único modelo de escolaridad. De este modo el currículum y la enseñanza fueron articulándose en torno a una organización y una cultura propias, que extendía el modelo de la Escuela como el único posible, adoptándola por sobre cualquier otra instancia de transmisión de saberes.

Sin embargo, los fines y objetivos de este estudio nos demuestran que aquellos parámetros que ajustaron las formas convencionalmente instituidas que se despliegan en las escuelas, excluyen otros modos y experiencias educativas, de modo que cualquier innovación o transformación pareciera tener que realizarse bajo los límites de lo establecido. Esta investigación, nos ha revelado lo contrario, puesto que a lo largo de la historia siempre han existido iniciativas escolares que rompen o que se desarrollan al margen de la lógica, experiencias que desde una reinención curricular integral, pretenden ofrecer respuestas diferentes a la que propone el modelo de escuela tradicional, tal como

---

<sup>83</sup> Véase nota 12.

<sup>84</sup> David Tyack y William Tobin, “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?”, *American Educational Research Journal*, vol. 13, n°3, 1994) 453.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312031003453>

<sup>85</sup> William Reid “Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización”. *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, N° 3, 1998, págs. 7-24  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/25134>

afirma Viñao (1990) “no es el único modelo posible de escuela o la única organización que puede clasificarse como escolar”.<sup>86</sup>

Según Tomaz Tadeu Da Silva, quién analiza la amplitud de teorías del currículum, sostiene que la pregunta ¿Por qué se enseña? Va en directa relación con ¿qué tipo de persona se busca formar? O que conocimientos se enseñan y cuáles no.<sup>87</sup> De este modo, al tensionar el modelo pedagógico tradicional, estamos tensionando el currículum, y con ello represando el sentido de lo educativo, abriéndonos a nuevas experiencias que las “otras escuelas” nos pueden aportar.

Así, la reinención curricular implicaría hacerse otras preguntas, de acuerdo a la perspectiva de Contreras (2010):

Si entendemos por curricular lo que tiene que ver con las preguntas (y las respuestas) acerca de las experiencias que son educativamente valiosas (en vez de lo relacionado con la selección, el orden y la secuencia de lo que tiene que ser enseñado y aprendido), y si entendemos por política lo que tiene que ver con las formas que se practican para hacer más humano y habitable este mundo, para crear más instancias y más posibilidades desde las que vivir (en vez de lo relacionado con el poder y las leyes). Nos podremos abrir con más facilidad a la exploración de aquellas cuestiones que, como veremos, nos provocará la experiencia de “otras escuelas”. Lo cual nos ayudará a poder pensar de nuevo el sentido de lo educativo.<sup>88</sup>

La dificultad para comprender el concepto de “otras escuelas”, suele darse por la idea tan interiorizada que tenemos sobre una concepción universalizada de Escuela, que suele ser por lo demás, la escuela convencional, así:

“Todo el espectro de posibilidades de lo que puede ser la experiencia educativa, la vida de niños y niñas en crecimiento, su incorporación a saberes y prácticas culturales, todo lo que puede ser educarse, se ha sometido a un único modelo: la escuela graduada, en aislamiento, masificada, basada en la instrucción (esto es, en el aprender como consecuencia de ser enseñado), en el orden correcto de los aprendizajes y en la obligación.”<sup>89</sup>

Al referirnos a las “otras Escuelas”, nos referimos a la existencia de escuelas que no se han configurado por los patrones que tenemos asociados a lo que es una escuela. Lo que muchas

---

<sup>86</sup> Viñao Antonio, “Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)”. (Madrid: Akal, 1990).

<sup>87</sup> Tadeu Da Silva, “Documentos de Identidad, Una introducción a las teorías de currículum”, (Brasil: Autentica Editorial, 1999).

<sup>88</sup> Véase nota 12, 549.

<sup>89</sup> Ibid, 552.

veces se llama también “escuelas alternativas” (Carnie, 2003; Korn, 1991) o “escuelas libres” (Graubaud, 1981; Gribble, 1998). Estas Escuelas se califican como “Libres” por diversas razones, mayoritariamente suelen ser centros auto gestionados que aúnan diferentes metodologías activas para crear un modelo educativo propio.<sup>90</sup>

Los cambios transversales a nivel social, así como el avance de las tecnologías en el contexto de las sociedades globalizadas en que nos encontramos, se han dejado entrever también en el ámbito educativo. La escuela limitada bajo las expectativas del contexto en que surgió (Revolución Industrial), debe producir cambios a la luz de nuevas necesidades y problematizaciones que van surgiendo, así el currículum formativo, los métodos de enseñanza y aprendizaje y los soportes técnicos de la educación deberán reinventarse. Dentro de las transformaciones principales que Brunner, (2011) determina dentro del contexto Escolar podemos mencionar:

“En primer lugar, el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable. Por el contrario, está en permanente proceso de expansión y renovación. El establecimiento escolar ha dejado de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información. La palabra del profesor y los textos escritos han dejado de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional.”<sup>91</sup>

Ante estos cambios latentes, un nuevo paradigma en el área educativa implicará articular nuevos proyectos, propuestas y modelos que traen por consecuencia un cambio de mentalidad dentro de los agentes implicados, así como de la comunidad educativa en su totalidad. Este cambio de paradigma puede encontrar sustento en aquellas experiencias que se han desplegado en nuestra sociedad y que demuestran que hay otras formas de aprender y enseñar, es decir, en aquellas experiencias educativas que sin constituirse bajo los parámetros y principios establecidos pueden proporcionar prácticas formativas que deben ser tomadas en cuenta.

---

<sup>90</sup> Ibid, 551.

<sup>91</sup> José Joaquín Brunner, “Preguntas desde el Siglo XXI”. *Perspectivas*, vol. 4, n°2, 206.  
<http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol4-N2/203-211%2002-J.pdf>

A modo de caracterizar, no así de generalizar estas experiencias es que se han resumido aquellos principios transversales y estructurantes de estas propuestas que presentan una diferencia clara con el modelo establecido:

“Son escuelas cuya propuesta educativa implica vivir con los niños y niñas, acompañándoles en sus peripecias vitales, ofreciéndoles nuevas posibilidades. Procuran generar ambientes con más grados de libertad, como espacios diversos, con mobiliario y con ambientes que sugieren otras disposiciones del cuerpo y del ánimo. Escuelas que ofrecen espacios, materiales, experiencias, propuestas que las puedan vivir como importantes y necesarias, que les permitan incorporarse a las mismas con toda su energía vital y desplegarse según sus propios recursos y cualidades. Propuestas, en muchos casos, voluntarias y abiertas. Escuelas en las que el cuerpo, el movimiento, el hacer con diferentes recursos y materiales, la creación física, la expansión, la expresividad, etc., se consideran experiencias necesarias y aspectos cruciales en el desarrollo y el aprendizaje... En las que se presta una especial atención a la observación y a la escucha de niños y niñas...su curiosidad, sus ganas de explorar lo que le rodea, su necesidad de dar sentido al mundo, su fuerte (y a veces conflictivo) vínculo con su familia, su deseo de encontrar su lugar en la relación con los otros...escuelas que no se basan en, ni utilizan sistemas de presión y de control sobre los aprendizajes, sino que buscan la vivencia del sentido, del valor en sí, del deseo, de la apreciación de lo que se hace por lo que significa y reporta como experiencia y aprendizaje para quien participa de ello...escuelas en las que no hay una separación entre el tiempo de vivir y el tiempo de aprender. Las situaciones informales, las distintas formas de convivencia, el juego, la experimentación, los proyectos y planes propios, el tiempo personal, las propias decisiones y acciones, son fundamentales. Pero también las actividades y organizaciones que surgen de la necesidad para la vida en comunidad pueden ser parte de lo que compone la experiencia cotidiana”<sup>92</sup>.

Tras esta definición general, es posible entonces determinar especificidades en torno a los pilares transversales de dichos proyectos, los cuáles han sido extraídos de la literatura académica disponible y actualizada:

### **Educación en libertad y libertad de elección**

Una de las máximas de los proyectos de educación alternativa se basa en el valor otorgado a la libertad, la cual se asocia a la conquista del bienestar y felicidad. De esta forma, aprender se transforma en un acto de libertad, al respetar los procesos, ritmos y necesidades de los estudiantes, y al mismo tiempo otorgándoles la oportunidad para que sean conscientes y capaces de elegir su propio camino en la formación de su persona. El “Educar en libertad”

---

<sup>92</sup> Véase nota 12 , 553.

implica el cambio de percepción en torno a los tiempos educativos, así bien se presta especial atención a la observación, la escucha del alumnado, su curiosidad y ganas de explorar, sin olvidar las dificultades. El proceso educativo en sí, no es considerado lineal, más bien el aprendizaje es un ejercicio natural y cada persona decide y tiene un rol activo sobre lo que debe aprender, cuánto, cuándo, cómo y con quién:

En gran parte de las escuelas alternativas el niño maneja y es dueño de su libertad, trabajan solos de manera autónoma, desarrollando la disciplina activa, la independencia y progresivamente el desarrollo de la inteligencia. La escuela deja en manos de su alumnado ciertas responsabilidades y decisiones que establecen un principio de autonomía. En esta línea Montessori (2003) alega que la educación solo puede lograrse a través de la actividad del individuo que se educa, actividad que debe llevarse a cabo en un ambiente adecuado propiciando una actividad libre que se coordine con los intereses naturales del niño o niña y, por lo tanto, no puede haber educación que no sea autoeducación. Puesto que educar es favorecer el desarrollo, la libertad pasa a ocupar un lugar fundamental.<sup>93</sup>

### **Educación holística**

A diferencia de la Escuela tradicional donde mayoritariamente la atención de los procesos de enseñanza se centran en desarrollar el área cognitiva, en estos proyectos se pretende trabajar otras dimensiones del ser humano: el plano emocional, sentimental, relacional, artístico, abstracto, comunitario, entre otras. Esto lleva a impulsar el aprendizaje holístico, es decir, se pretende proporcionar a los estudiantes un aprendizaje orgánico, integral que implique, en palabras de Contreras (2004): “Las sensaciones que experimentan, a lo que se vive con toda la corporeidad, a la sensibilidad que se despierta, a la maduración orgánica y neurológica que se propicia en la experimentación la vida natural, social y cultural”.<sup>94</sup>

Cada alumno o alumna establece una propia trayectoria personal durante su formación para llegar a integrar la comprensión del mundo que le rodea, ya que, como destaca Ferreire (1982):

---

<sup>93</sup> María Montessori, El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia, (Madrid: Biblioteca Nueva SL, 2003).

<sup>94</sup> Contreras José, “Una educación diferente”, *Cuadernos de pedagogía*, nº 341, (2004): 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037081> .

“A menudo se olvida que el fin esencial del proceso educativo es llevar a cabo una educación centrada en el niño, partiendo de su voluntad e intelecto personal para desembocar en el enriquecimiento, no solo intelectual, sino también moral y espiritual del educando”.<sup>95</sup>

### **Diversidad espacial**

El espacio exterior tiene la misma importancia que el espacio interior, así, según Carbonell (2015):

“Los espacios de educación alternativa suelen ser espacios sin aulas, abiertos, sin muros, donde se pueden encontrar todo tipo de ambientes, talleres, espacios polivalentes, espacios para el descanso, la investigación, la lectura, el juego”.<sup>96</sup>

En muchos casos estos proyectos suelen estar situados en zonas rurales y cuentan con sus propios espacios exteriores o simplemente se adaptan a los espacios naturales para desarrollar su actividad. Véase las “Escuelas bosque”, modelo innovador que convierte a la naturaleza en aula. El medio en el que se desarrolla el estudiante es considerado un recurso educativo en potencia, siendo lugares de contacto entre el centro escolar y el territorio en su ámbito social y natural. El desarrollo individual del estudiante es considerado igual de importante que su desarrollo social, de este modo los espacios favorecen las relaciones sociales entre alumnos, pero también con la comunidad educativa en general.

De esta forma, según Clouder y Rawson (2013): “El aula deja de ser un espacio cerrado y separado del medio, para tener una relación directa con él, la escuela evoluciona y se relaciona recíprocamente con el medio, tanto natural como cultural”.<sup>97</sup> Así, los distintos espacios que se considerarán para la vida en la Escuela intentarán reflejar el proyecto Educativo de esta, tratándose en la mayoría de los casos de lo que Cols y Fernández (2012) describen como: “un proyecto vivo que permite acoger, analizar y valorar los acontecimientos de riqueza inmensa ocurridos en la escuela y su entorno y haciendo posibles los escenarios para ello”.<sup>98</sup>

### **Curriculum**

---

<sup>95</sup> Adolfo Ferreire, *La escuela activa*. (España, Barcelona: Herder, 1982). 46

<sup>96</sup> Véase nota 11, 70.

<sup>97</sup> Christopher Clouder y Martín Rawson, *Educación Waldorf: ideas de Rudolf Steiner en la práctica* (Madrid: Rudolf Steiner, 2013), 35.

<sup>98</sup> Carmen Cols y Josep Fernández, “Al ritmo de la naturaleza”. *Cuadernos de Pedagogía*, n°419, (2012),69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3800606>

Esta perspectiva rompe con la visión del Curriculum Educativo como plan secuencial y homogéneo (Greenberg, 2003; Contreras, 2004, 2010). Los proyectos de educación alternativa en su mayoría no trabajan bajo ningún currículum preestablecido, los niños y niñas mediante su libre elección construyen conocimiento y se forman como personas.

Este tipo de curriculum también se denomina currículo abierto, el cuál respeta el contexto, las características individuales, con objetivos generales que enfatizan el proceso y cuya evaluación se centra en la observación de aprendizajes en diversas situaciones, utilizando técnicas etnográficas, es un concepto dinámico, maleable, dependiente de las interrelaciones, y en el cual los contenidos toman un papel muy secundario.

### **Sentido de la Educación**

Las experiencias educativas alternativas se caracterizan por considerar que la educación no es meramente un proceso de instrucción y transmisión de conocimientos secuenciados de manera lineal. Esta educación implicaría un proceso personal mediante el que cada niño o niña construye significado a partir de sus vivencias. Díez (1996) reflexiona sobre “otra escuela”:

“Una escuela que tenga en cuenta los sentimientos y pensamientos de los niños, que dé respuesta a los desafíos que nos plantea la sociedad y que se fundamenta en una pedagogía que considera el placer y las ganas de descubrir. Una escuela “donde la experiencia, la pedagogía y el deseo de enseñar se reúnan, y permitan brotar otras posibilidades, otras paredes, otros maestros y otros “curriculums” con menos erres, y con más corazón.”<sup>99</sup>

La interacción entre alumnos es el objetivo principal de las Pedagogías Alternativas, pues acentúan su acción para que entre los “sujetos enseñables” haya la máxima comunicación en el intercambio de conocimientos a través de novedosas prácticas escolares. Además, éstas constituyen esquemas escolares diferentes y auténticos a los aplicados en las escuelas tradicionales (oficiales) a través de diversos métodos de enseñanza. Las mismas, están orientadas a la generación de una labor participativa del alumnado, a partir de la orientación y mediación del docente, permitiendo al alumnado ser participante de su propia reflexión y meditaciones basadas en las aptitudes personales.

---

<sup>99</sup> Díez Carmen, “Proyectando otra Escuela”, (Madrid: Edic. La Torre, 1996).

Las Pedagogías Alternativas brindan a cada educando una táctica, un orden y un estilo educativo que le sea propio y al facilitador le permite encontrar un equilibrio entre conocimiento y potencialidades del participante, para hacer de éste un ser más autónomo en su desarrollo intelectual, brindándole desde su realidad las posibilidades de construir un camino hacia un futuro deseable.

El sentido de la Educación para las pedagogías alternativas, se refiere a la búsqueda de una Enseñanza enmarcada en la liberación y la emancipación, entendiendo la educación como vía de cambio, como medio de construcción de sujetos que transformen la realidad. De esta se espera desarrollar una conciencia, un pensamiento crítico, llevando al individuo a actuar en compromiso con su comunidad. La acción pedagógica irá orientada a desarrollar aquellas competencias necesarias para lograr la adecuada socialización de ese ciudadano, que en el futuro tomará, construirá, efectuará cambios y tomará decisiones en razón del bien común.

### **Agrupaciones heterogéneas**

No existen ni horarios, ni asignaturas, ni niveles como en la escuela convencional. En el caso de los horarios son más flexibles, además, en muchos casos la asistencia no es obligatoria. En estos modelos educativos las personas de diferentes edades conviven y se desarrollan conjuntamente. En palabras de Contreras, (2010) “Conviven personas de diferentes edades posibilitando la transmisión intergeneracional de saberes”.<sup>100</sup> Lo cual no quita que los ambientes que se generan tengan en consideración las diferentes etapas en el desarrollo de las personas. También asumen la heterogeneidad de las personas. Es decir, el simple hecho de asumir que personas de una misma edad biológica puedan tener ritmos y necesidades totalmente diversas.

### **Precariedad legal y económica**

Estos proyectos normalmente empiezan en la etapa de educación infantil. Aun así, cada vez se están desarrollando más experiencias en educación primaria y secundaria. En estas dos etapas educativas las dificultades legales y administrativas con las que se encuentran son mayores (Rodríguez, 2014; Carneros, 2018). Este tipo de proyectos tiene dificultades para encontrar un encaje legal. En algunos países de Europa, como Alemania, Reino Unido o

---

<sup>100</sup> Véase nota 94, 7.

Dinamarca (Nixon, 2015; Lysklett, 2017; Antonietti, 2018), la legislación reconoce este tipo de centros, incluso pueden percibir ayudas públicas. Es el caso de las escuelas bosque, por ejemplo, cuentan con el reconocimiento legal. Estos proyectos que se encuentran en los márgenes de la ley, siendo su situación alegal, dependen normalmente de las cuotas de las familias. La subsistencia económica en la mayoría de los casos es un tanto precaria (Rodríguez, 2014; Carbonell, 2017; Carneros, 2018).

### **Autogestión y participación**

La comunidad educativa en este modelo, suele ser sujeto activo y protagónico. La implicación de los tres actores principales que participan (familias, educadores, niñas y niños) por norma general es alta. Para ello establecen mecanismos de cohesión y participación interna donde sean escuchadas y tenidas en cuenta todas las voces, desde las personas más adultas a las de menor edad. El poder decisorio de los diferentes actores varía según el proyecto pero se intentan implementar modelos de democracia directa, participativa y horizontal. Normalmente, estos proyectos de educación alternativa se rigen por los principios de autodeterminación, autorregulación, negociación compartida, participación y colaboración (García, 2005; Salmerón, 2010, Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018).

El papel de las familias es sumamente importante, ya que aquellas que escogen este tipo de educación para sus hijos e hijas generalmente representan otras filosofías, presentando maneras distintas de entender la vida. De esta forma se tiende a abrir el proceso para reflexionar en torno a los factores personales, sociales, culturales, emocionales y espirituales que conforman el proceso educativo.

### **Bases psicopedagógicas**

Dentro de las bases psicopedagógicas que Salmerón (2010) determina como principios orientadores de estas escuelas podemos mencionar:

La pedagogía no directiva y naturalismo pedagógico; metodología experimental o vivencial; autoaprendizaje-autorregulación; acompañamiento y educación emocional; currículo creado a partir de la acción y disposición de ambientes adecuados.<sup>101</sup>

En definitiva, el proceso educativo parte de los intereses, las motivaciones y la libertad del alumnos, mientras que el educador debe evitar cualquier imposición en su desarrollo natural, para que este pueda guiarse por sus necesidades internas.

Al enfocarse en que cada alumno aprenda a su propio ritmo y nivel, su proceso de aprendizaje tiende a la autorregulación, acordando compromisos didácticos a nivel personal y dentro de grupos. De este modo, a partir de las propias vivencias tanto cognitivas como emocionales, se va construyendo un aprendizaje significativo, tal cómo menciona Neill (1978): “En la educación no es suficiente el desarrollo intelectual, sino que debe producirse al mismo tiempo un desarrollo intelectual y afectivo”.<sup>102</sup>

Otro pilar psicopedagógico del proceso educativo señalado por este autor son las interacciones con los demás y el trabajo en grupo, siendo la convivencia, la educación de las emociones y las habilidades sociales objetivos básicos de estas pedagogías.

### **Democracia escolar:**

En los centros escolares alternativos, la democracia y su valor no es solo un ideario, sino que conduce las prácticas educativas para así favorecer el desarrollo integral del alumnado, identificando como valores que sustentan la democracia en estos centros, “la autodeterminación y autorregulación, la colaboración, la participación, la búsqueda de soluciones y la negociación compartida”<sup>103</sup>.

Estas concepciones provienen también de las aportaciones que hace la pedagogía crítica que veremos más adelante, que bajo la perspectiva de Rubio et al (2007), busca:

---

<sup>101</sup> Sheila Salmerón, “Nuevas miradas educativas: aportaciones de la Educación Social a las escuelas libres de Cataluña. Una alternativa profesional y pedagógica”, *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario*. Universidad de Alicante. (2010): 1916-1930. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3585104>

<sup>102</sup> Alexander Neill, *Sumerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. (Madrid: Fondo de cultura económica. Biblioteca de psicología y psicoanálisis dirigida por Ramón de la fuente, 1978), 56.

<sup>103</sup> Teresa García, “El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas”. *Perspectiva Educativa*, Formación de Profesores, n°46, 30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328803003>

“Una integración argumentativa contingente/humana que vincule las discusiones epistemológicas, políticas y éticas con las experiencias pedagógicas, a fin de construir patrones que vinculen educación, política y ciudadanía.”<sup>104</sup>

De esta manera se educa transformando las concepciones en torno a la ciudadanía, la democracia y por tanto la vida política de los estudiantes y la comunidad en general. En este sentido se promueve una educación democrática donde se organice la vida escolar en torno a la persona que aprende y no a la que enseña.

El concepto de democracia escolar requiere una toma de decisiones colectiva en la que todo el alumnado sea partícipe de forma activa. Para ello se requiere una diversidad de conocimientos y destrezas que este tipo de escuelas pretenden ofrecer.

### **Perspectivas educativas**

En este apartado especificaremos y conceptualizaremos en torno aquellas perspectivas educativas que según nuestro criterio permean alguna de las propuestas de educación alternativa, configurándose como planteamientos teóricos, saberes y prácticas educativas distintas a la educación tradicional.

1.-**Educación comunitaria:** *“nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. Todos saben algo, todos ignoran algo”*

El concepto de Educación comunitaria es amplio y flexible, puesto que Educación y el desarrollo humano constituyen una relación de vida. Para la Educación comunitaria, la educación no puede aspirar a la supremacía de la conciencia individual porque su objetivo es colectivista, comunitario, es decir, el sentido de la Educación en sí mismo conlleva a una acción colectiva, que además implica la transformación social. Esto, porque la comunidad crece cuando su propio conocimiento integra el pensamiento y lo asocia con la realidad, abriendo la posibilidad de mejorar prácticas sociales y con ello, perseguir el buen vivir.

---

<sup>104</sup> Graciela Rubio y Jorge Osorio, *La Calidad Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*, (Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política, 2007): 26.  
[https://www.researchgate.net/publication/304012988\\_La\\_Cualidad\\_Reflexividad\\_Investigacion-Accion\\_y\\_Enfoque\\_Indicial\\_en\\_Educacion](https://www.researchgate.net/publication/304012988_La_Cualidad_Reflexividad_Investigacion-Accion_y_Enfoque_Indicial_en_Educacion)

La educación comunitaria para Paulo Freire (educador, quién sistematiza y concreta esta teoría) representa una filosofía de vida, un proyecto emancipatorio que busca aprender la realidad y desde ahí, transformarla. Esta, constituiría una vía para la formación de ciudadanos autónomos, puesto que invita a los sujetos a encontrar el conocimiento en su propio medio, para desde ahí generar los cambios necesarios.<sup>105</sup>

El rol docente en la educación comunitaria, implica estrechar lazos directos con la realidad que contextualiza a la escuela, así “El docente aprende al comparar sus niveles teóricos con la praxis vital humana”.<sup>106</sup>

Desde esta vinculación docente-comunidad surgen una serie de experiencias educativas que influyen en el proceso de formación educativa, desde una perspectiva humana e integral.

El eje estructural de la Educación comunitaria es el que vincula las necesidades cognitivas con las de transformación social, lo cual implica un reencuentro con lo “otro” que la escuela formal no presenta y que las comunidades rescatan ante su necesidad de acción. Así, defiende principios y valores tales como: la experiencia de lo colectivo, priorizando aquellas prácticas que revalorizan el trabajo grupal, la solidaridad, la justicia, la libertad, la creatividad, la participación, la autonomía y la tolerancia. De esta manera la vida misma de los sujetos es el escenario para empezar a aprender y resolver, siendo las prácticas cotidianas y los conocimientos del medio elementos claves para entender esta forma de enseñanza. Así, se desarrolla y conforma una perspectiva en que el proceso educativo es expresión de la autonomía y en que la relación dialéctica de la conciencia con el mundo nos indica que el trabajo intelectual o de formación no puede estar desligado de la realidad del sujeto, pueblo o comunidad que se está educando. Educar conlleva la concientización de la realidad.

Por otra parte, la perspectiva comunitaria en educación implica la democratización de la escuela como una institución en donde el enseñar no puede limitarse en torno a un saber acumulado, y el aprender no puede percibirse como el simple hecho de recibir este conocimiento, puesto que el discurso educativo no emerge sólo desde el contexto escolar,

---

<sup>105</sup> Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*. (México: Siglo XXI Edit, 1997): 23.

<sup>106</sup>Luna Pérez y José Sanchez Enrique, “La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire”. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, vol. 9, n° 2, (2005): 318.  
<https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>

sino desde el espacio comunitario, donde la lucha por la educación popular es referencia de democracia y participación colectiva<sup>107</sup>.

La metodología que prioriza esta perspectiva es el diálogo, pues es a través de él donde la educación alcanza su verdadero carácter humanista y se transforma en “práctica de la libertad”, el diálogo implica una relación de conocimiento en que se reconoce al “otro” como persona.

Esta perspectiva teórica se funda en una crítica profunda al sistema formal de educación al establecer que “El aparato educativo forma al sujeto epistémico, pero esta formación está fundada en una matriz de saberes que expresan una determinada racionalidad impregnada por los propósitos del control social.”<sup>108</sup>

Por el contrario, al desplegar un vínculo entre el sujeto y la realidad, lo que se busca es que este desarrolle un posicionamiento frente a los conflictos sociales, siendo la educación el proceso por medio del cual el sujeto se vuelve activo, insertándose en la lucha social, generando e integrando nuevas formas de conocimiento que se excluían anteriormente, pero que para las comunidades son válidas: la memoria histórica, la identidad de la nación, expresiones culturales, entre otras forman parte de estos, los cuales buscan el desarrollo de una conciencia histórica en la sociedad.

## **2.-Educación popular:**

Las experiencias educativas que se identifican con enfoques pedagógicos alternativos están orientadas en algunos casos por la perspectiva de la educación popular. Esto genera que exista una asociación entre lo político y lo pedagógico, con perspectiva crítica, emancipadora y transformadora.

Asociada la perspectiva de Educación popular se desarrolló el denominado “sistema Paulo Freire” que podía aplicarse a todos los niveles de la enseñanza formal y no formal. Los fundamentos de este sistema se basan en que el proceso educativo debe estar centrado en la comprensión de la propia realidad de los estudiantes como parte del aprendizaje, gracias al

---

<sup>107</sup> Íbid, 322 .

<sup>108</sup> Íbid, 321 .

proceso de “concientización”. Dentro de este sistema se pueden reconocer diferentes prácticas y procesos pedagógicos, los cuales describiremos a continuación:

**Metodologías:** El interés educativo en la educación Popular, se centra en las posibilidades de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas. De esta manera propone la teoría dialéctica del conocimiento, la “praxis”, entendida como “la relación dialéctica entre la acción y la reflexión”. Partiendo desde la práctica, desde el saber popular, aquello que la gente vive y siente, desarrollando una teorización sobre esos procesos al ritmo de los propios participantes. De esta manera lo cotidiano e individual se sitúa dentro de lo social y colectivo, “Es en la práctica social desde donde surgen los conocimientos, y en la transformación de la práctica donde se constata la verdad del conocimiento”.<sup>109</sup>

El núcleo del método dialéctico es la acción-reflexión-acción o práctica-teoría-práctica, donde la praxis supone la transformación de la realidad que adquirimos por medio del conocimiento. La teoría social que fundamenta este método es el constructivismo, que como modelo pedagógico entiende al conocimiento como una construcción del ser humano, realizándose a partir de los conocimientos previos de cada persona.

**Contenidos:** Los contenidos de la educación popular son tan amplios, ya que dependen del contexto donde esté inserta la comunidad educativa, sin embargo “Se pueden clasificar los contenidos en función de las finalidades propuestas y ligarlos con la identidad de un grupo social, con la participación, con la modernización y con el cambio social”.<sup>110</sup>

Es tarea de los educadores populares conocer la articulación de los sistemas sociales y la forma en cómo transfieren conocimiento (relaciones saber-poder).

Los contenidos suponen una resignificación de lo local, a través de una propuesta pedagógica participativa, al considerar al alumno como sujeto activo en su proceso de enseñanza. De esta manera la estrecha vinculación entre los contenidos a enseñar y las características de la cultura popular y social donde se desenvuelva el educando constituyen un elemento relevante. Los contenidos de los programas de EP, no son populares en sí, sino que se

---

<sup>109</sup> Véase nota 105, 40.

<sup>110</sup> *Íbid.*, 67.

organizan en función y para los actores, las finalidades y el método que se quiere conseguir en el proceso de enseñanza.

Carácter político de la educación: Freire destacó el carácter político de la educación y la necesidad de “reinventarla” (resignificarla), en función de las circunstancias históricas.<sup>111</sup>

Esta perspectiva constituye un modelo de ruptura de lo que se conoce como educación tradicional. Por eso se toma la educación como espacio de autoeducación, ya que la misma se refiere a la reflexión crítica a partir de las propias experiencias y formas de vida en contraposición con una educación que se apega más al sentido conductista.

**Rol docente:** La educación popular como espacio de diálogo y reflexión se contrapone a la educación formal, porque critica la manera en que esta toma a los estudiantes como recipientes que pueden ser llenados de conocimientos, traspasando unilateralmente el conocimiento, generando, por consecuencia una práctica autoritaria, como lo definiría Freire. En este sentido el rol docente debe superar la contradicción que se genera entre educador-educando, puesto que “nadie educa a nadie sino que todos se auto educan y generan un conocimiento colectivo o popular”. Es decir que tanto el alumno como el docente van a cumplir una función transformadora de manera individual y a la vez colectiva, ya que constantemente hay un intercambio de opiniones y de ideas, de esta manera existe una retroalimentación entre el educando y el profesor, quién debe experimentar su enseñanza como una labor diseñada para fomentar el pensamiento crítico en los alumnos.

### **3.- Pedagogía crítica**

Desde esta pedagogía se agrupan múltiples argumentos protagonizados por educadores, intelectuales, políticos y movimientos pedagógicos diversos, que desarrollan sus identidades y estrategias de vida pensando y actuando desde la crítica, desde los “bordes hacia el centro.”<sup>112</sup> Desde esta perspectiva se han abierto los límites acerca de la educación liberadora en su versión original, ampliando sus márgenes.

---

<sup>111</sup> Íbid., 171.

<sup>112</sup> Véase nota 104, 38.

Tema clave para la pedagogía crítica es el vínculo pedagógico, ya que el educador emerge como un mediador, enseñando a un sujeto constituido de libertad e identidad, y que el precio de la libertad no puede ser la renuncia a la identidad. Dicha perspectiva promueve el análisis crítico, la apertura a ser sujeto de interpretaciones de lo que acontece, de este modo las lecturas de realidades sociales se encuentran en plena “disputa”, tal como lo menciona Rubio y Osorio (2007) “Las teorías sociales desde las cuales pensamos la pedagogía crítica no son construcciones arquitectónicas perfectas e inmóviles”.<sup>113</sup>

A partir de estos argumentos, se entiende la pedagogía como una trama compleja, sobre la cual no existe una verdad absoluta. El objetivo de la educación es ampliar la libertad del ser humano, su autonomía, y el desarrollo de un pensamiento crítico, desde el diálogo y los saberes de los propios sujetos educativos.

Aquello que nos parece resaltable de dicha perspectiva, es la concepción en torno a la práctica educativa, lo que exhibiremos en los siguientes párrafos:

“La práctica educativa es un “saber-cómo”, se refiere a la producción de un bien valioso éticamente y por ello no es una actividad neutral. Sus fines “construidos”, no están dados naturalmente, los construyen los educadores y sus agencias desde tradiciones y entramados institucionales (poder). La práctica educativa es una forma de mirar la “microfísica del poder” y el cómo se constituyen los saberes relacionados con la cultura y sus instituciones. Implica un saber “deliberado” o “deliberante”, La tarea del educador es hacerlo explícito y volver sobre él deconstruirlo y transformarlo en una estrategia narrativa disponible en la comunidad interpretativa donde se desarrolla la acción del educado”.<sup>114</sup>

La práctica educativa se considera una estrategia interpretativa, y también crítica, desarrollándose una problematización desde los propios sistemas de apreciación de los participantes, desde sus criterios de análisis de la realidad social y educativa, de la forma como organizan el lenguaje. Las prácticas educativas al no ser neutrales, se entienden como un proceso de “disputas” y de elaboración de sentidos. Forma parte de la conflictiva construcción social del orden.

---

<sup>113</sup> *Ibíd.*, 43.

<sup>114</sup> *Ibíd.*, 52.

## **CAPÍTULO III HACIA UNA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA**

### **Movimiento de Renovación Pedagógica**

En cada momento histórico nos encontramos con una heterogénea historia de renovación e innovación pedagógica llena de teorías e iniciativas escolares que han significado rupturas, modificando la lógica educativa establecida, buscando una escuela más democrática en sus estructuras, bajo un ideario pedagógico más activo y con más vinculación con el medio. Según la literatura revisada, es posible determinar esta definición para la renovación pedagógica que hace Carbonell et al (2010):

“Un conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado, siempre favorable a la mejora de los procesos socio-educativos y la institución escolar en general.”<sup>115</sup>

Los espacios de renovación pedagógica, promueven nuevas formas de abordar la educación haciendo hincapié en la necesidad de re entender la educación como espacio de reflexión, formación ciudadana y democracia, alejándola del modelo funcionalista-tecnocrático que impera actualmente.

Frente a contextos que hemos señalado en los apartados anteriores, donde el mundo globalizado y la crisis de los sistemas educativos han llevado a la implantación de reformas

---

<sup>115</sup> Francisco Caivano y Jaume Carbonell. “La Renovación Pedagógica ayer y hoy”. *Cuadernos de Pedagogía*, n°59, 2010.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5723242>

educativas de carácter fuertemente neoliberal que han transformado el sentido de la educación, centrándose en didácticas que dejan fuera los aspectos ligados al contexto, la historia y la dimensión política de esta, pero que además han consolidado criterios donde la “eficacia”, la “competitividad” y la calidad” son utilizados como referentes para apelar a una buena educación, se ha llegado hoy en día a configurar currículos en donde los temas referidos a la formación individual y colectivas son banalizados, quedando el tratamiento de los valores del ser humano en el aire, respecto a la manera en cómo abordarlos.

Frente a esta realidad es que surgen los Movimientos de Renovación Pedagógica, según Moscoso (2011):

“Con el objetivo fundamental de recuperar la educación como derecho y servicio público que se debe garantizar desde los Estados y la escuela, entendida como lugar en el que se crea cultura. Esto reabre el debate ético necesario sobre educación, democracia y culturas. La escuela, en este sentido, es un escenario que permite un cuestionamiento de los modelos sociales hegemónicos y que puede dar paso a otros alternativos.”<sup>116</sup>

Los movimientos de Renovación pedagógica tienen una fuerte base en las formulaciones planteadas por el discurso pedagógico crítico, lo que implica el desarrollar una actitud innovadora y de fuerte compromiso pedagógico y social por parte de un sector de la comunidad docente, rechazando la inmovilidad y pasividad del tradicionalismo pedagógico respecto a las nuevas realidades y las desigualdades sociales. Lo que se resume en estas palabras de Moscoso (2011): “Los MRP desarrollan una orientación crítica que cuestiona los presupuestos de orden social y educativo existentes, indagando en las relaciones existentes entre saber-identidad-poder.”<sup>117</sup>

A lo largo del tiempo han ido recibiendo aportaciones de diversos pensadores que han ido reconfigurando el sentido de la educación, los clásicos provenientes del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva (Dewey, Fröebel, Montessori, etc), las propuestas de la pedagogía libertaria de Ferrer i Guardia y también, las teorías personalistas de Sujomlinski y Freire. De acuerdo a lo propuesto por Ramos, (2013):

---

<sup>116</sup> Pedro Moscoso, “Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales”, *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 1, (2011): 257.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000100014](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100014)

<sup>117</sup> *ibid*, 254.

“Estos autores -y otros muchos como: Makarenko, Neill, Steiner, Illich, Reimer, Goodman, Rogers, Freinet...-, en mayor o menor medida e intensidad han combinado el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, denunciando situaciones y procesos pedagógicos negativos e impulsando, en definitiva, la construcción de una escuela más democrática, coeducativa, laica y activa.”<sup>118</sup>

De esta forma es posible determinar que los actuales movimientos de renovación pedagógica encuentran sus orígenes en experiencias históricas con un alto grado de crítica en el discurso social y educativo. Así se comenzaron a esbozar una serie de principios educativos y aspectos pedagógicos comunes, tales como:

“El vínculo de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela -escuela como comunidad de aprendizaje-, protagonismo del niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pedagogía activa, aprendizaje significativo, profesor como investigador en el aula, gestión democrática, participación de padres y madres, visión amplia e integral de la educación, coherencia entre el proyecto educativo y la cotidianidad práctica y, por último, fuerte ilusión y compromiso docente.”<sup>119</sup>

La propuesta metodológica de la renovación pedagógica implica la participación activa del alumnado, promoviendo la comunicación y el vínculo docente-alumno, con modelos de aprendizaje en que cobra relevancia el trabajo autónomo, fomentando el aprendizaje significativo, la participación por medio del trabajo cooperativo, y la investigación ligada con la realidad social.

De esta manera ha sido posible configurar una amplia red de intercambio y elaboración de alternativas pedagógicas, en su dimensión educativa en relación a la tarea docente, pero también en su dimensión política, elaborando alternativas generales del modelo educativo, intentando incidir en los procesos de reforma. De acuerdo a Llorente (2003):

“Se inicia, así, una propuesta global de transformación educativa, con carácter pedagógico y político, a través de la contrastación teoría-práctica, del desarrollo de un pensamiento práctico y mediante una metodología de trabajo participante y cooperativa”.<sup>120</sup>

De esta manera, la educación se concibe como un paso hacia la “emancipación”, teniendo como sentido fundamental la construcción de la identidad personal y social propia, en el que

---

<sup>118</sup> Véase nota 12, 145.

<sup>119</sup> *Ibíd.*, 148.

<sup>120</sup> María Ángeles Llorente, “Los movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal”. *Tabanque, Revista Pedagógica*, N° 17 (2003): 78.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=890950>

el estudiantado adquiera competencias de pensamiento y acción que le permitan desenvolverse con capacidad crítica en el mundo, identificando emociones y sociabilizándose a través del respeto a las diferencias raciales, culturales, étnicas, de sexo, etc.

Según la literatura revisada, desde sus orígenes los MRP han trabajado en la construcción de la escuela pública, popular y democrática, asumiendo un compromiso en la transformación social, permitiendo la creación de escenarios de realidad alternativos que cuestionen la legitimidad del consenso y orden social vigente, haciendo un énfasis en la necesidad de integrar lo educativo y lo social, es decir, abriendo la posibilidad a que el campo educativo se enriquezca de visiones externas. En resumen, de acuerdo a Moscoso (2011):“Suponen una corriente contracultural alternativa y contrahegemónica respecto al poder”.<sup>121</sup>

### **Prácticas y metodologías educativas de los proyectos Alternativos**

Hablar de las claves pedagógicas que pueden extraerse de los proyectos alternativos de educación es una necesidad y una dificultad, puesto que no constituyen un patrón, un modelo, no son homogéneas entre sí, de acuerdo con Contreras, (2010):

“Representan nuevas búsquedas, pero no los mismos hallazgos. Responden, muchas de ellas a una misma sensibilidad pedagógica inicial, pero ni la interpretan igual, ni se resuelven por los mismos caminos, ni de la misma manera.”<sup>122</sup>

De esta manera las prácticas educativas de estas Escuelas desarrollan una perspectiva contraria a la Escuela formal, que se sustenta en una visión curricular no lineal, en palabras de Pacheco, (2004):

Hablamos de un tiempo discontinuo en el que cada niño o niña aprende a su propio ritmo; cada uno de ellos es un ser único y sería erróneo creer en una similitud de sus procesos de desarrollo. el currículo se considera la suma de las experiencias vividas en los distintos ambientes, disponiendo de los materiales y condiciones que permitan la construcción de un aprendizaje diferenciado, individualizado y activo.<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> Véase nota 116, 260.

<sup>122</sup> Véase nota 73, 560.

<sup>123</sup> José Pacheco, “Escola da ponte”, *Cuadernos de Pedagogía*: Ejemplar dedicado a: Otra educación. Otras escuelas n°341, 23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037087>

En la Escuela formal, cada curso representa una “porción curricular”, y la enseñanza es entendida como la “acción de instruir”, entendiendo que esta acción es la que hace que el alumno aprenda algo que ya se previó con anterioridad en un currículum programado, así el aprendizaje debe ser ordenado y secuencial, con grupos que avanzan de nivel año tras año, pero se hace difícil mantener una práctica pedagógica abierta a los imprevistos, a los mundos personales e intereses de los alumnos, donde el proceso de aprendizaje se encuentra en función de múltiples variables cambiantes.

Lo que muestran las experiencias de algunas escuelas alternativas es que la enseñanza, el aprendizaje, la educación y la propia escuela pueden ser otra cosa. Y que la pedagogía que las guía es posible al cambiar la organización y la naturaleza de la categoría institucional del currículum. De esta manera podemos vislumbrar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, que reciben el nombre de métodos educativos alternativos o sistemas educativos libres, dentro de los cuales mencionaremos tres: las metodologías activas, las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje experiencial.

#### **A) Metodologías activas:**

Dentro de los sistemas y modelos alternativos y de educación libre surgen metodologías alternativas, que reciben el nombre de metodologías activas, las cuáles han sido investigadas y sistematizadas recientemente, generando aportes significativos al cambio de paradigma que requiere la educación.

La metodología, es la parte del proceso de investigación que permite sistematizar los métodos y las técnicas necesarias para llevarla a cabo y una enseñanza más activa, es aquella que parte de los intereses del alumno y que sirve para la vida.

Las metodologías activas se fundamentan en una relación docente-alumno, en que el primero tiene el rol de guía posibilitando el desarrollo de una mayor responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje, de acuerdo a Robledo et al(2015):

“ Posibilitando con ello que su aprendizaje sea más eficaz y se apoye en la adquisición de competencias relacionadas, no sólo con el saber conceptual, también con el saber hacer, relativo a la aplicación

práctica del conocimiento, y el saber ser, referido a la asunción de unas actitudes inter e intrapersonales óptimas para el desempeño académico y profesional”.<sup>124</sup>

Frente a la enseñanza tradicional, la incorporación en el aula de las metodologías activas implica un replanteamiento metodológico en la forma de impartir materias, fomentando el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias del alumnado.

La confrontación entre las “metodologías activas” con respecto a las “metodologías tradicionales”, dejan entrever el cambio de paradigma respecto al sentido que tiene el currículum en las Escuelas libres y alternativas, en este sentido, Acaso (2013), determina que este es pensado: “Como un proceso en constante construcción y no como algo cerrado. Debe concebirse como algo que se va creando entre todos y no sólo por parte del docente”.<sup>125</sup>

En ese sentido, en las metodologías activas, los objetivos que se pretenden alcanzar no son una mera obligación curricular. Los protagonistas del proceso de aprendizaje desempeñan un importante papel como agentes activos de su propia educación, participando en la construcción de conocimientos y adquiriendo una mayor responsabilidad, Acaso (2013): “Él/ella busca, selecciona, analiza y evalúa distintas informaciones, participa en actividades y en experiencias individuales o conjuntas, reflexiona, contacta y desarrolla su autonomía, pensamiento crítico y actitudes colaborativas”.<sup>126</sup>

Según Bernal, M. y Martínez, M., (2009): Las «metodologías activas» , retoman tres ideas principales:

1. El estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje.
2. El aprendizaje es social. Los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición.
3. Los aprendizajes deben ser significativos. El aprendizaje requiere ser realista, viable y complejo de forma que el estudiante halle relevancia en la transferencia de dicho contenido.

---

<sup>124</sup> Patricia Robledo, Raquel Fidalgo, Olga Arias y María Lourdes Álvarez, “Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 33, núm. 2, (2015): 370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164474>

<sup>125</sup> María Acaso, “Reduolution hacer la revolución en la Educación”, (Barcelona: Paidós Contextos Edit, 2013): 192.

<sup>126</sup> Ibid, 180.

Las metodologías activas promueven, principalmente, dos características del aprendizaje:

1. Sociabilidad del aprendizaje. Para que una persona aprenda, debe lograr la interacción con otros; fomentar y favorecer el diálogo e intercambio de ideas.

2. Interactividad del aprendizaje. El uso de las nuevas tecnologías ayuda a la generación de comunidades de aprendizaje, facilitando la interacción y trascendiendo las barreras del tiempo y la distancia.<sup>127</sup>

Además supone desarrollar diferentes formas de aprendizaje: Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, método del caso y aprendizaje basado en la experiencia.

### **b) Comunidades de aprendizaje:**

Actualmente la escuela libre tiene diversas ramificaciones, así como proyectos educativos, y ha introducido el desarrollo curricular a partir de proyectos de trabajo. Los proyectos de trabajo según Hernández et al (2006) se definen como:

“Métodos de trabajo global, donde desarrollar preguntas desde los saberes e inquietudes de los grupos escolares, y donde generar investigación y conocimientos situados posibilitan desarrollar saberes interrelacionados y procesos transdisciplinares”.<sup>128</sup>

Ligados a los proyectos de trabajo, surgen comunidades de aprendizaje, definidas por Flecha y Puigvert, (2002) como:

“Las comunidades de aprendizaje son un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos y comisiones de trabajo, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos/as.”<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> María del Carmen Bernal y Mariel Sarai Martínez, “Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje”, *Revista Panamericana de Pedagogía: «Saberes y quehaceres del pedagogo»*, vol. 14, (2009): 272-273. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6604056>

<sup>128</sup> Fernando Hernández y Montserrat Ventura, “la organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio”, *Materiales para la Innovación Educativa*, 12º edic, (2006): 47-64 [https://www.researchgate.net/profile/Fernando\\_Hernandez6/publication/31660211\\_La\\_Organizacion\\_del\\_curriculum\\_por\\_proyectos\\_de\\_trabajo\\_el\\_conocimiento\\_es\\_un\\_calidoscopio\\_F\\_Hernandez\\_M\\_Ventura/links/56cd7ac708ae4d8d6498b124/La-Organizacion-del-curriculum-por-proyectos-de-trabajo-el-conocimiento-es-un-calidoscopio-F-Hernandez-M-Ventura.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Hernandez6/publication/31660211_La_Organizacion_del_curriculum_por_proyectos_de_trabajo_el_conocimiento_es_un_calidoscopio_F_Hernandez_M_Ventura/links/56cd7ac708ae4d8d6498b124/La-Organizacion-del-curriculum-por-proyectos-de-trabajo-el-conocimiento-es-un-calidoscopio-F-Hernandez-M-Ventura.pdf)

<sup>129</sup> José Ramón Flecha y Lidia Puigvert, “La comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa”, *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol. 1, Nº. 1, 2002, 10-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>

En este sentido, estas perspectivas comunitarias dan un vuelco, debido a que el logro de los objetivos educativos depende de todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, es decir de una comunidad educativa. Las comunidades de aprendizaje, desarrollan el tipo de aprendizaje cooperativo, referido a aquel proceso de aprender en grupo interactuando para el logro de las tareas.

### **C) Aprendizaje experiencial:**

Esta conceptualización proviene de los supuestos de la pedagogía desarrollada por Freinet (1967), quién crítica al método tradicional como un método que se opone a la vida, particularmente por ser un método de enseñanza en que el alumno es un ente pasivo que sólo debe “asimilar el contenido”.

El aprendizaje experiencial, toma en consideración la cotidianidad del alumnado, siendo la motivación y la curiosidad los motores para el desarrollo de la práctica educativa. La escuela debe ser facilitadora del crecimiento personal, desarrollando las potencialidades del alumno. De esta forma se promueve la utilización de técnicas activas y participativas, fundamentadas en la experimentación, la investigación y la experiencia, a partir de estas mismas se va construyendo el conocimiento. De acuerdo a Escolano, estas técnicas han favorecido el proceso de enseñanza: “El aprendizaje experiencial influye en el alumno a través de la mejora cognitiva y de la modificación de valores, actitudes y percepciones”<sup>130</sup>

Esto debido a que posibilita el contacto con la realidad, conectando la teoría y la práctica. De esta manera el aprendizaje se va vinculando a la propia cotidianidad y la vida de los estudiantes, y no simplemente de la memorización de conceptos y contenidos. De este modo la concepción en torno a la pedagogía cambia, proponiendo una pedagogía activa en la que

---

<sup>130</sup> Adela Escolano et al. “Utilidad diferencial de dos métodos de aprendizaje experiencial en el entrenamiento de habilidades psicoterapéuticas”. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)* (2016), n°3, 2-12. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/1000>

según el propio Freinet: “El aprendizaje se construye de manera experiencial, se aprende para la vida y desde la vida, educando desde la libertad y respetando de los ritmos e interés individuales.”<sup>131</sup>

Dentro del contexto educativo actual, una de las competencias más demandadas es la habilidad de aprender de forma autónoma, desde esa perspectiva muchos autores defienden el valor del aprendizaje experiencial para desarrollar esta habilidad.

Por otra parte, esta propuesta también promueve la integración de experiencias de aprendizaje fuera del aula, como mecanismos para potenciar o complementar la enseñanza formal.

Otra propuesta desarrollada por Freinet, es el programa de los centros de interés<sup>132</sup>, el cual se concibe como otra de las respuestas más radicales respecto a la práctica escolar tradicional, en donde la programación por materias se rompe para sustituirla por núcleos temáticos que se denominan “centros de interés”. Así, el centro de interés basa su enseñanza en la curiosidad y expectación que debe despertar en el alumno. Este método es muy abierto, pues implica en todo momento estar sujeto a los intereses de los niños, así en los primeros años la Escuela debe aprovechar e incluir el interés fortuito e incluirlo en la programación.

El tratamiento de cada uno de estos centros parte así de los conocimientos de uno mismo, para ir abarcando de forma cíclica el estudio del medio natural y social en su totalidad. Cualquier objeto de aprendizaje puede referirse a alguno de los centros de interés programándose a partir de su relación con el niño, sus necesidades y el medio en que vive.

Sin interés no se da el aprendizaje, del mismo modo que no se produce ninguna actividad humana.

A modo de síntesis de este capítulo, es necesario establecer que la exposición de dichas prácticas y metodologías constituyen sólo pequeños ejemplos de las multiplicidades y variedades que podemos encontrar en el espectro de la educación alternativa.

---

<sup>131</sup> Santaella Rodríguez, Esther, y Martínez Heredia, Nazaret, y "La pedagogía freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias." *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 21, no. 4 (2017):365. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639019>

<sup>132</sup> Francisco Imbernón Muñoz, “Célestin Freinet y la cooperación educativa”, cap. 10 en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (Barcelona: Editorial Grao, 2001).

Estas propuestas generan un giro al considerar al alumno como el centro de la actividad escolar, por lo cual la enseñanza parte desde su realidad, valorando la actividad del alumno como fuente de desarrollo y aprendizaje. A partir de esta premisa, se le concede importancia al medio social, incorporando ciertas formas elementales de la vida social con en la toma de responsabilidades concretas durante el proceso de aprendizaje, incorporando la coeducación como elemento indispensable en este tipo de proyectos.

Por otra parte el principio de la no directividad, se entiende como un principio que rige todos los intercambios humanos y en especial los educativos, de modo que durante el aprendizaje nadie debe tomar en sus manos los procesos de crecimiento personal y formación de otra persona.

Muchas de las prácticas educativas propuestas por los proyectos alternativos al momento que fueron formuladas fueron vistas como radicales, incómodas o irrealizables por los profesionales del área, sin embargo, muchas de estas prácticas han sido incorporadas al sistema educativo vigente y se asumen como habituales, tales como la importancia que se otorga a la motivación y el interés del alumno en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, debido a la infinidad y heterogeneidad de las propuestas, existen muchas prácticas que aún no se han sistematizado utilizándose sólo dentro de los proyectos educativos que le dan vida. El interés creciente que nace muchas veces de los propios docentes por mejorar la didáctica y metodologías en su quehacer profesional ha generado un vuelco hacia estas prácticas, que han generado una manera diferente de abordar los procesos educativos, así como de entender la institución escolar y el sentido de la educación, convirtiéndose en prácticas de renovación pedagógica, que han permitido la innovación constante con el fin de otorgar herramientas y mejorar las respuestas que las instituciones ofrecen a los retos educativos que la sociedad demanda.

## **CONCLUSIONES**

Tras finalizar esta investigación, es posible determinar con respaldos teóricos, que los proyectos de educativos alternativos proliferan alrededor del mundo, al margen de la homogeneidad y uniformidad que se promueve por medio del sistema escolar imperante. Así, existen tantas propuestas pedagógicas, como perspectivas filosóficas y estilos de vida subsisten en el planeta. Ante la amplitud teórica que nos encontramos, con fines investigativos decidimos orientarnos hacia los aspectos transversales de estas propuestas, con el fin de forjar nuevas orientaciones y la sistematización de materiales necesarios para llevar a cabo pedagogías diferentes.

Dentro de los aspectos comunes a este movimiento/propuestas alternativas, es que presentan nuevas formas de intervención para la transformación, es decir, desarrollar nuevas formas de relacionarse, nuevos modelos comunitarios que se incluyan en el área educativa, promoviendo nuevas prácticas de intervención para el cambio. De esta manera surgen proyectos pedagógicos autónomos y alternativos que implican que la comunidad misma se organice y administre y gestione el sistema educativo, implicando el fortalecimiento de aprendizajes cooperativos y consolidando comunidades educativas sólidas. A continuación presentaré conclusiones de acuerdo a ejes conceptuales para facilitar la comprensión.

### Sentido de la Educación

Es necesario volver a replantearnos el sentido que tiene la educación en nuestras sociedades actuales. Es preciso como ejercicio de la memoria, evidenciar que existieron períodos en el que la educación fue un elemento de denuncia, un señalamiento directo y concreto a las instituciones encargadas de las políticas públicas y elaboración de los currículums, la

Educación liberadora de Paulo Freire, implicaba la adopción de una postura crítica, cuyo principal objetivo era concientizar a las clases pobres y marginadas de Latinoamérica, porque sólo de esa manera podrían abrirse puertas a la revolución y liberación. Coincidimos con este autor cuando establece que no puede existir una práctica educativa neutra, descomprometida o apolítica, por tanto la institución donde se despliega, tampoco lo es. La escuela, es un espacio donde se despliegan relaciones de poder, entre los ciudadanos y el Estado, en donde la participación, el trabajo colectivo y el carácter político de la vida cotidiana implican la territorialización de la escuela, es decir, el campo local sobre la cual se instituye, se comprende como un espacio de acción política, en donde los sujetos pueden ejercer decisiones directamente sobre su espacio, de acuerdo a lo que Raúl Zibechi establece: “la lucha por la escuela aparece como una lucha propia del "microcosmos simbólico" inscrita en una realidad histórica específica (P. Bourdieu), tiene que ver con las relaciones saber-poder y su disputa”<sup>133</sup>

En este sentido hace falta problematizar el rol de la escuela en las sociedades actuales, la cual continua siendo funcional a las lógicas mercantiles, individualistas, exitistas y que promueve las desigualdades sociales.

La escolarización popular en Chile, contiene varios antecedentes señalados en este informe, que nos permiten establecer la vinculación entre la autonomía y la escuela, cuestión que también se materializa en los presupuestos teóricos de las “Escuelas Libres”, proyectos comunitarios que cada vez generan más adeptos, y se basan en la idea de la libertad de los niños y jóvenes en términos educativos. Y es que ante un estado ausente en la memoria de la escuela, se da un mayor grado de autonomía de los pobladores, debido a la ausencia de lineamientos institucionales para desarrollar los proyectos. De esta forma se posibilita el ingreso de diversos actores de la comunidad hacia la escuela, pero también se da en sentido contrario el derrame de lo educativo hacia la comunidad, produciendo una desescolarización de lo educativo, dejando entrever el carácter pedagógico de las prácticas comunitarias, según lo que propone R. Zibechi (2008):

---

<sup>133</sup>Raul Zibechi, “*Autonomías y emancipaciones, América Latina en movimiento*”. (Santiago de Chile, editorial Quimantú, 2008) 31.

“El principio educativo de los movimientos sociales supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos”<sup>134</sup>

Hoy en día se demanda la necesidad de fomentar una nueva forma de desarrollar el proceso educativo dentro de las escuelas, haciéndolo más participativo, abierto y crítico, en el sentido de que para que podamos hablar de una educación integral que fomente el desarrollo de la autonomía del alumnado, se torna necesario favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, así como introducir innovaciones en las metodologías de enseñanza, que permitan formar a sujetos activos, participativos y protagonistas de su aprendizaje. En este sentido se torna necesario percibir el aprendizaje como algo disfrutable, inherente al ser humano, reforzando hábitos entre el alumnado que les haga crecer curiosos, críticos y reflexivos ante la vida, que nunca dejen de cuestionarse, puesto que de los cuestionamientos nacen nuevos conocimientos. Una educación que promueva valores, respeto por las comunidades y el entorno, que contribuya al proceso de formación de futuros ciudadanos activos en la construcción de sociedades más democráticas.

La desnaturalización de la escuela como espacio educativo.

Tras la profundización de esta investigación en torno a la configuración del sistema moderno de educación, pudimos advertir que numerosos autores coinciden en la afirmación de que la escuela sustentada en un ordenamiento jurídico legal y prácticas educativas que se institucionalizaron y consolidaron siglos atrás generan que sea vista como algo normal y natural, sin embargo, la escolarización vista como un hecho social e histórico visibiliza que es un proceso normativo y sociopolítico. La educación es una construcción social. El modelo actual sugiere un modo particular de organización, pero es posible advertir que no es el único modelo posible, ni la única organización que puede clasificarse como escolar.

Podemos establecer que el proceso de escolarización desborda muchas veces la concepción del sistema educativo formal, que piensa a la escuela como la única institución legítima para

---

<sup>134</sup> *Íbid*, 90.

entregar conocimientos y saberes. La educación formal implica instaurar en la mente de las personas que la única educación legítima es la de la escuela, y por lo tanto, aquella que proviene del Estado o las instituciones privadas. En este sentido, la educación formal siempre se ha visto irrumpida por la necesidad de ampliar la cobertura y su democratización por vías alternativas al sistema, y aquí es donde aparece la educación popular con el fin de “Subsanar vacíos en la cobertura educacional, contrarrestar la menor calidad de las iniciativas educacionales destinadas a los sectores populares, y neutralizar los impedimentos que no dejaban que estos últimos progresaran.”<sup>135</sup> De esta manera, entendemos la educación popular, como aquella que se daban a sí mismos los sectores populares, lo que implicaba generar propuestas extraescolares, no formales, que prescindían del estado, avanzando con la construcción de otras formas de educar.

El fortalecimiento de las experiencias de educación popular y escuelas libres implica crear conciencia de lo vital de involucrarse en la lucha contra la opresión, así lo establece Josefa Martín Luengo: “la educación es una forma de lucha para la libertad, en tanto la práctica política es una forma de intensificar el pensamiento libertario, pues la pedagogía no es neutra debiendo promover ciertos valores”<sup>136</sup>. La escuela, de esta manera debiese propugnar valores personales como la autonomía, la libertad la igualdad y también colectivos como la solidaridad, la cooperación y la justicia.

### Curriculum

El análisis sobre los conceptos de didáctica y currículo no pueden hacerse al margen del concepto del poder. Al igual que la educación y la escuela, la selección de contenidos que realiza el currículo respondiendo a las preguntas ¿qué se enseña? Y ¿qué tipo de persona se busca formar? Implica un terreno controversial, en donde elegir que contenidos enseñar y cuáles no, responden a una lógica del poder (Giroux, Tadeu Da Silva, Bourdieu, Popkewitz).

### Papel del docente

---

<sup>135</sup> Véase nota 41.

<sup>136</sup> Josefa Martín Luengo, “Para educar en Libertad”, Santiago: editorial Eleuterio, 2004.

Si bien durante el desarrollo de esta investigación nos centramos en las metodologías y propuestas teóricas pedagógicas, creemos que el papel educativo de los docentes dentro del aula son elementos fundamentales al momento de rescatar pautas de acción para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Un profesional crítico entiende el carácter social y político que significa enseñar, además de lograr visiones curriculares mucho más amplias y reflexivas en su quehacer.

En lo respectivo a la labor docente en nuestro país, siguiendo con los análisis de Leonora Reyes para la historia de las organizaciones docentes en Chile, se afirma la presencia pública de ellas a través de la puesta en marcha de prácticas de innovación socioeducacional y pedagogía crítica, pero sin embargo, estas no han sido reconocidas a nivel gubernamental.

En concordancia con los postulados de la autora, los docentes construyen y reconstruyen poder docente, a través de sus saberes, su palabra y su acción. El poder se construye en el tiempo, y las narrativas escritas y orales que lo sustentan son a su vez producto y productoras de los procesos de cambio histórico (Reyes et al., 2014)<sup>137</sup>. El poder docente radica en el potencial transformador de sus propuestas materializadas en el despliegue de saberes sistematizados y experiencias pedagógicas que apuntan hacia la transformación de sus prácticas, de la escuela y del sistema educacional en general, aquello que se conoce como Movimiento pedagógico.

Es posible reconocer tras la exposición de los antecedentes de esta investigación que el movimiento pedagógico del siglo XX fue capaz de tensionar el modelo hegemónico de escuela, levantando propuestas críticas y alternativas educacionales que promovían un cambio en torno al currículo, posicionando al niño como sujeto histórico y activo en su enseñanza.

Ante la crisis de hoy en términos educativos se hace necesario reconocer la docencia como una práctica dialógica y reflexiva, concebirnos como sujetos impulsores de los cambios que la sociedad demanda. La valorización de las prácticas del pasado nos permite abrir nuestras perspectivas en torno a nuestra capacidad transformadora de la realidad social.

---

<sup>137</sup>Leonora Reyes, 2014.

Ante la pulsión estandarizadora en la que está embarcada la educación bajo los modelos actuales neoliberales, las prácticas que pueden generarse a través de la educación no formal y también informal, resultan relevantes, porque ponen en escena experimentaciones educativas y procesos que responden a novedosas “lógicas”, imposibles o subversivas para el sistema tradicional, pero que logran ser altamente significativas y lógicas para los diagnósticos de la realidad que enuncian los docentes. Es por esto que resulta necesario establecer conexiones y diálogos con los espacios más rígidos e institucionales, cuidando no conjugarse con ellos, sino abrir posibilidades para llevar a cabo procesos transformadores de la educación.

Es necesario reconocer que la educación también es un acto de amor, siendo necesario volver a retomar una educación integral, que permita desarrollar relaciones respetuosas y colaborativas, a fortalecer las comunidades, para accionar y participar activamente en los desafíos que nacen desde los territorios, incentivando así el rescate de saberes populares, el cuidado y respeto por nuestros entornos naturales y la transformación social y colectiva, junto a un proceso constante de autoformación y desarrollo personal.

Con la siguiente investigación esperamos incentivar el desarrollo de estudios posteriores relacionados con aquellos aportes que las propuestas alternativas pueden generar para solventar los vacíos educativos que los cambios de la sociedad están exigiendo. La riqueza teórica y diversidad de las propuestas queda corroborada tras finalizar nuestra investigación, sin embargo quedan muchas aristas aún que resolver, metodologías y prácticas que analizar y sistematizar. El llamado es a generar una acción docente que se interese por la innovación pedagógica, la renovación de los métodos utilizados por medio de la búsqueda e investigación de nuevas perspectivas. El quehacer docente debe nutrirse de la investigación con estos fines.

Por último reconocemos la iniciativa de múltiples comunidades educativas que a pesar de la precariedad económica y la marginalidad legal en que se encuentran, siguen desarrollando propuestas educativas originales, y muchas veces radicales en pro de un cambio en el área educacional, y con esto, un cambio social.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- 1.- Aguilar José María y Sotos María, “La educación y la Escuela: un punto de vista sociológico”, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº. 18, 2003, 213-223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032323>
- 2.- Acaso María, “Reduolution hacer la revolución en la Educación”, (Barcelona: Paidós Contextos Edit, 2013): 1-235.
- 3.- Contraescuela Pedagogía Libertaria. *Taller de pedagogía libertaria, Colección pedagogía crítica* Córdoba: Lacandona, 2012.
- 4.- Carneros Sergio, “La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental”. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. 2018. 15-325. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685437>
- 5.-García-Huidobro Juan y Bellei Cristián, “*Desigualdad educativa en Chile*”, Departamento de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 2003. <http://mailing.uahurtado.cl/premionacional/pdf/6.2.pdf>
- 6.- Guillen Vargas, “Algunas características epistemológicas de la investigación documental”, *Revista de Ascolbi*, nº1, 1998, 26 <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-ascolbi/articulo/algunas-caracteristicas-epistemologicas-de-la-investigacion-documental>
- 7.- Donoso Andrés, *La educación en las luchas revolucionarias*. Santiago de Chile: Quimantú, 2018.

- 8.- Strauss Anselm y Corbin Juliet, “Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada”. Bogotá: Contus Editorial, Universidad de Antioquia, 2002.
- 9.- Oscar vera, “Cómo escribir artículos de revisión”, *Revista Médica*, v.15, n.º1, 2009. 63-69.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-89582009000100010](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010)
- 10.- Mendiburu Ignasi, “Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, cap. 8 en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona: Editorial Grao, 2001, 207-226.
- 11.- Carbonell Jaume, (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Cataluña: Octaedro.
- 12.- Contreras José, “Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum”, en cap. XXVI *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, ediciones Morata, 2010. 548-565.
- 13.- Mateu Jordi, “Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas”, *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 19, nº4, (2011), 40.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3687172>
- 14.- Standing Edwin, *La evolución Montessori en educación* (Madrid: Siglo XXI 2ª ed., 1974), 8.
- 15.- Carlgren Frans, “*Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*”. Madrid: Editorial Rudolf Steiner S.A., 2004.
- 16.- Moreno Macarena, “Pedagogía Waldorf”, *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 5, 2010, 203.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE>
- 17.-Pineau Pablo, “¿Por qué Triunfó la Escuela? O, la Modernidad dijo: “Esto es Educación”, y la Escuela Respondió: “Yo me Ocupo”. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

- 18.- Steiner Rudolf, *Filosofía de la libertad*. Madrid: Edit. Rudolf Steiner S.L., 2004.
- 19.- Freire Paulo, *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edit. Paz e Terra 1ª edición, 1970.
- 20.- Jiménez Ángela, “La escuela nueva y los espacios para educar”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21 n° 54, (2009): 103-125.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291474>
- 21.- Faure et al. *Aprender a ser: La educación del futuro*. (Madrid: Alianza Editorial/Unesco, 1973), 128.
- 22.- Francisco Ferrer i Guardia, “*La Escuela moderna*”, (Barcelona: Fundación Ferrer i Guardia, 1912). [http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer i Guardia Escuela Moderna.pdf](http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer_i_Guardia_Escuela_Moderna.pdf)
- 23.- Reyes Leonora, “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, Departamento Estudios Pedagógicos-Universidad de Chile: *Docencia* n°40, (2010), 41-49.  
<http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/profesorado-y-trabajadores-movimiento-educacional-crisis-educativa-y-reforma-de-1928/>
- 24.- Reyes Leonora, “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)”. Tesis Doctoral. Universidad de Chile facultad de filosofía y humanidades, 2005: 3-417. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108851>
- 25.- Letelier, Valentín, citado en: Gonzalo Vial. *Historia de Chile (1891-1973)*. Santiago: Zig-Zag, 2001.
- 26.- Periódico “*Nuevos Rumbos*”, Santiago, 2 de Junio de 1925.
- 27.- Mariátegui José Carlos, *La crisis de la reforma educacional en Chile*, Temas de Educación: Ediciones Populares de las Obras Completas, (1981): 79.
- 28.- Periódico “*La federación obrera de Chile*”, 1922, 339.
- 29.- Periódico “*Acción Directa*”, Segunda quincena de mayo de 1922.

- 30.- Luis Gómez, *Instituciones y educadores chilenos de la primera mitad del siglo XX* (Santiago: Museo Pedagógico de Chile, 1992), 43.
- 31.- Camila Silva. *Escuelas de pobladoras: experiencias educativas del movimiento de pobladoras y pobladores* (Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2018).
- 32.- Cristóbal Vicencio, “Sobre la Experiencia de Educar sin Escuela en Chile hoy”. Tesis para optar al grado de pedagogía en Castellano. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.  
2016. [https://www.researchgate.net/publication/316493480\\_Sobre\\_la\\_experiencia\\_de\\_Educar\\_sin\\_Escuela\\_en\\_Chile\\_hoy](https://www.researchgate.net/publication/316493480_Sobre_la_experiencia_de_Educar_sin_Escuela_en_Chile_hoy)
- 33.- Michel Foucault , *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, (México edit. Siglo XXI, 1981).
- 34.- Emile Durkheim, “PEDAGOGÍA" del *Nuevo Diccionario de pedagogía y de instrucción primaria*”, Barcelona: Edit. Península, 1996.
- 35.- Graciela Rubio y Jorge Osorio, *La Calidad Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*, (Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política, 2007): 26.  
[https://www.researchgate.net/publication/304012988\\_La\\_Calidad\\_Reflexividad\\_Investigacion-Accion\\_y\\_Enfoque\\_Indicial\\_en\\_Educacion](https://www.researchgate.net/publication/304012988_La_Calidad_Reflexividad_Investigacion-Accion_y_Enfoque_Indicial_en_Educacion)
- 36.-Informe OCDE, *Revisión de políticas nacionales de educación*, Santiago de Chile, 2004  
[https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR\\_Mineduc-WEB.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf)
- 37.- Puiggros Adriana et al, “Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo”, Argentina: Homo Sapiens, 1999.
- 38.-Gentili Pablo, “La exclusión y la escuela. El apartheid educativo como política de ocultamiento”, *Docencia* n°15, 2001. 1-10. <http://www.lasociedadcivil.org/doc/la-exclusion-y-la-escuela-el-apartheid-educativo-como-politica-de-ocultamiento/>

- 39.- Rubio Graciela , “La crítica de Rancière a la educación moderna. Notas para una discusión sobre las tramas de la pedagogía”, *Polis, Revista Latinoamericana*, vol. 13, n° 37, (2014): 203-217. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682014000100012](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000100012)
- 40.- Roger Dale, “Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms”, *Journal of Educational Policy*, vol. 14, núm. 1, (1999): 42. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060701556281?mobileUi=0&journalCode=cced20>
- 41.- Giroux Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, (Madrid: Siglo XXI, 1993), 17.
- 42.- Ramos Sara y Pericacho Francisco, “Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria. Una propuesta metodológica”, *Cabás*, n°10, (2013): 143-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523801>
- 43.- Pérez Ángel, Africano Bethzaida, Febres-Cordero María y Carrillo Tulio, “Una aproximación a las pedagogías alternativas”, *Educere* vol. 20, n°66, (2016): 237-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6548937>
- 44.- Raywid Mary Anne, “Alternative Schools: The state of the art”, *Educational Leadership*, vol. 52, n°1, (1994): 26-31. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept94/vol52/num01/Synthesis-of-Research---Alternative-Schools@-The-State-of-the-Art.aspx>
- 45.- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), *Modelos alternativos de formación*, (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Ágora IX, 2002): 145.
- 46.- Ferreire Adolfo, *La Escuela activa*. (Barcelona: Herder, 1982).
- 47.- Martín Luengo Josefa <colectivo Paideia>, *La escuela de la anarquía*, (España, Madrid: Madre Tierra, 1993, 7-89).
- 48.- Contreras José, “Una educación diferente”, *Cuadernos de pedagogía*, n° 341, (2004): 12-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037081> .

- 49.- Wild Rebeca, “El centro experimental Pestalozzi”, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 341, (2004): 18- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037084>
- 50.- Carbonell Jaume, *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. (Barcelona, Cataluña: Octaedro, 2015). 9-283.
- 51.- Carneros Sergio, “La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental”. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. 2018. 15-325. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685437>
- 52.- Trilla Jaume, “La crítica a lo establecido y la práctica transformadora”. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, (2012): 50-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060766>
- 53.-Thomas Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, cap. 3 en *Historia cultural y educación Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, (Barcelona-México: Ediciones Pomares, S. A., 2003).
- 54.-Viñao Antonio, “*Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*”. Madrid: Akal, 1990.
- 55.-Tadeu Da Silva, “*Documentos de Identidad, Una introducción a las teorías de currículo*”, Brasil: Autentica Editorial, 1999.
- 56.-Reid William, “Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización”. *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, N° 3, 1998, págs. 7-24 <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/25134>
- 57.-- José Joaquín Brunner, “Preguntas desde el Siglo XXI”. *Perspectivas*, vol. 4, n°2, 206. <http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol4-N2/203-211%2002-J.pdf>
- 58.- Hamilton David, *La transformación de la educación en el tiempo*. (México: Trillas, 1996), 186.
- 59.- Tyack David y Tobin William, “The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?”, *American Educational Research Journal*, vol. 13, n°3, (1994). <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312031003453>

- 60.-Montessori María, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Madrid: Biblioteca Nueva SL, 2003.
- 61.- Adolfo Ferreire, *La escuela activa*. España, Barcelona: Herder, 1982.
- 62.- Clouder Christopher y Rawson Martín, *Educación Waldorf: ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Madrid: Rudolf Steiner, 2013.
- 63.- Cols Carmen y Fernández Josep, “Al ritmo de la naturaleza”. *Cuadernos de Pedagogía*, n°419, 2012),69-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3800606>
- 64.- Neill Alexander, *Sumerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. (Madrid: Fondo de cultura económica. Biblioteca de psicología y psicoanálisis dirigida por Ramón de la fuente, 1978).
- 65.- García Teresa, “El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas”. *Perspectiva Educativa*, Formación de Profesores, n°46, 27-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328803003>
- 66.-Freire Paulo, *Educación como práctica de la libertad*. (México: Siglo XXI Edit, 1997).
- 67.- Graciela Rubio y Jorge Osorio, *La Calidad Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*, (Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política, 2007): 9-68. [https://www.researchgate.net/publication/304012988\\_La\\_Calidad\\_Reflexividad\\_Investigacion-Accion\\_y\\_Enfoque\\_Indicial\\_en\\_Educacion](https://www.researchgate.net/publication/304012988_La_Calidad_Reflexividad_Investigacion-Accion_y_Enfoque_Indicial_en_Educacion)
- 68.- Caivano Francisco y Carbonell Jaume. “La Renovación Pedagógica ayer y hoy”. *Cuadernos de Pedagogía*, n°59, s-p. [https://www.researchgate.net/publication/323558657\\_Actualidad\\_de\\_la\\_renovacion\\_pedagogica\\_en\\_la\\_Comunidad\\_de\\_Madrid\\_un\\_estudio\\_a\\_traves\\_de\\_centros\\_escolares\\_representativos](https://www.researchgate.net/publication/323558657_Actualidad_de_la_renovacion_pedagogica_en_la_Comunidad_de_Madrid_un_estudio_a_traves_de_centros_escolares_representativos)
- 69.- Moscoso Pedro, “Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales”, *Estudios Pedagógicos*

XXXVII, N° 1: 255-267. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000100014](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100014)

70.- Llorente María Ángeles, “Los movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal”. *Tabanque, Revista Pedagógica*, N° 17, (2003): 71-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=890950>

71.- Robledo Patricia, Raquel Fidalgo, Olga Arias y María Lourdes Álvarez, “Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 33, núm. 2, (2015): 369-383. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164474>

72.- Bernal María del Carmen y Martínez Mariel Sarai, “Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje”, *Revista Panamericana de Pedagogía: «Saberes y quehaceres del pedagogo»*, vol. 14, (2009): 271-275. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6604056>

73.- Hernández Fernando y Ventura Montserrat, “la organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio”, *Materiales para la Innovación Educativa*, 12° edic, (2006): 47-64. [https://www.researchgate.net/profile/Fernando\\_Hernandez6/publication/31660211\\_La\\_Organizacion\\_del\\_curriculum\\_por\\_proyectos\\_de\\_trabajo\\_el\\_conocimiento\\_es\\_un\\_calidoscopio\\_o\\_F\\_Hernandez\\_M\\_Ventura/links/56cd7ac708ae4d8d6498b124/La-Organizacion-del-curriculum-por-proyectos-de-trabajo-el-conocimiento-es-un-calidoscopio-F-Hernandez-M-Ventura.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Hernandez6/publication/31660211_La_Organizacion_del_curriculum_por_proyectos_de_trabajo_el_conocimiento_es_un_calidoscopio_o_F_Hernandez_M_Ventura/links/56cd7ac708ae4d8d6498b124/La-Organizacion-del-curriculum-por-proyectos-de-trabajo-el-conocimiento-es-un-calidoscopio-F-Hernandez-M-Ventura.pdf)

74.- Flecha José Ramón y Puigvert Lidia, “La comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa”, *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol. 1, N° 1, 2002, 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>

75.- Escolano Adela et al. “Utilidad diferencial de dos métodos de aprendizaje experiencial en el entrenamiento de habilidades psicoterapéuticas”. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)* (2016), n°3, 2-12.

<https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/1000>

- 76.-Díez Carmen, "Proyectando otra Escuela", (Madrid: Edic. La Torre, 1996).
- 77.- Salmerón Sheila, "Nuevas miradas educativas: aportaciones de la Educación Social a las escuelas libres de Cataluña. Una alternativa profesional y pedagógica", *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario*. Universidad de Alicante. (2010), 1916-1930.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3585104>
- 78.- Pérez Luna y Sánchez José, "La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire". *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, vol. 9, n° 2, (2005): 317-329. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- 79.- Pacheco José, "Escola da ponte", *Cuadernos de Pedagogía*: Ejemplar dedicado a: Otra educación. Otras escuelas n°341, 22-24.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037087>
- 80.- Santaella Rodríguez, Esther, y Martínez Heredia, Nazaret, y "La pedagogía freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias." *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 21, no. 4 (2017):365. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639019>
- 81.- Pérez Alirio et al., "Una aproximación a las pedagogías alternativas". *Educere* 20, no. 66 (2016):237-247. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35649692005>
- 82.- Standing Edwin, *La evolución Montessori en educación* (Madrid: Siglo XXI 2ª edc, 1974).
- 83.-Moreno Macarena, "Pedagogía Waldorf", *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 5, (2010), 203.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110203A/0>
- 84.- Rudolf Steiner, *Filosofía de la libertad*. (Madrid: Edit. Rudolf Steiner S.L., 2004).
- 85.- García Nelly, "La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes." *Educere* 18, no. 60 (2014):257-267. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743008>

- 86.- Paulo Freire. *Pedagogía de la Autonomía*. (México DF: Siglo XXI, 1997).
- 87.-Viola Espínola, *Revisión de quince años de política educativa en Chile: ajustes en función de la equidad*, (Santiago de Chile: Ediciones SUR, 1997; 1ª edición).
- 88.- Pablo Gentili, *La educación como coartada*, 2014. Extraído de:  
[www.blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html](http://www.blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html)
- 89.- Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de la regulación del DFL 20370.
- 90.- José Pacheco, “Escola da ponte”, *Cuadernos de Pedagogía*: Ejemplar dedicado a: Otra educación. Otras escuelas n°341, 23.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037087>
- 91.- Zibechi Raúl, “*Autonomía y emancipaciones, América Latina en movimiento*” Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2008.

