

Lo tradicional, lo formal y lo alternativo en la educación chilena: un acercamiento epistemológico

The traditional, the formal, and the alternative in Chilean education: an epistemological approach

Cristian Sepúlveda-Iribarra¹

Grupo de Investigación Educativa en Formación Inicial Docente (IEFID). Universidad de Las Américas, Viña del Mar – Chile

csepulvedairribarra@gmail.com

Artículo Recibido: 20-04-23

Artículo Aceptado: 10-08-23

Resumen

Este artículo propone un acercamiento epistemológico a los conceptos de educación tradicional, formal y alternativa, utilizando la perspectiva histórica de Reinhard Koselleck. Se analiza el concepto de educación tradicional, destacando su enfoque en la continuidad del pasado, la centralidad del maestro y su vinculación a intereses oligárquicos. A través de la teoría de Daniel Brailovsky, se aborda la evolución de lo tradicional y la división en “*la antigua escuela nueva*” y “*escolanivismo de mercado*”. Posteriormente, se examina la educación formal en Chile, analizando documentos ministeriales para definir sus elementos constitutivos en función de su concordancia con lo “alternativo” y lo que se podría considerar “tradicional”. Finalmente, se aborda el concepto de educación alternativa desde una perspectiva histórica, destacando su adaptabilidad y diversidad en función del contexto. La educación alternativa promueve la inclusión, creatividad, diversidad e interculturalidad, enfrentando desafíos como la incertidumbre y convivencia. Sin embargo, carece de apoyo estatal en Chile, lo que genera discriminación y despreocupación hacia este tipo de escuelas.

¹ Licencia y Magíster en historia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Candidato a Doctor en Educación en la Diversidad por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Doctor of Historical Theology por California Christian University, EE.UU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8545-8229>.

Palabras clave

Educación alternativa, educación formal, educación tradicional, propuestas pedagógicas.

Abstract

This article advocates an epistemological approach to the notions of traditional, formal, and alternative education, leveraging Reinhard Koselleck's historical perspective. It begins by analyzing the concept of traditional education, emphasizing its focus on historical continuity, the central role of the teacher, and its association with oligarchic interests. Drawing on Daniel Brailovsky's theory, the evolution of the traditional form of education is examined, particularly the emergence of the «old new school» and «market scholasticism». The article then shifts to scrutinize formal education in Chile. This is achieved by exploring ministerial documents to discern the defining components of formal education in terms of their alignment with what is deemed «alternative» and «traditional». The concept of alternative education is subsequently broached from a historical viewpoint, underscoring its adaptability and diversity relative to context. This mode of education fosters inclusion, creativity, diversity, and intercultural understanding, although it is confronted with challenges such as uncertainty and issues related to coexistence. Nonetheless, a notable shortfall is the lack of state support for alternative education in Chile, leading to discriminatory practices and a disregard for these types of schools.

Keywords

Alternative education, formal education, traditional education, pedagogical proposals.

Introducción

El presente ensayo reflexivo, fue elaborado en el marco de la tesis doctoral del programa de doctorado en Educación en la Diversidad de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

La epistemología desafía a los científicos a esclarecer métodos y conceptos en la validación de información (Smith y León, 2006), aportando perspectivas sobre los procesos de producción del saber científico. Siguiendo a Sandoval (2002), es crucial explorar los fundamentos epistemológicos de la metodología de investigación, ofreciendo una lógica a sus métodos de

generación de conocimiento. Para este estudio, es esencial una perspectiva epistemológica acorde a la investigación cualitativa. González (2002) propone tres principios que guían las decisiones metodológicas en este enfoque, subrayando la construcción e interpretación de la realidad, la interactividad y la calidad sobre la cantidad.

Con base en estas premisas, se puede señalar que la fundamentación epistemológica de cualquier trabajo académico es esencial, ya que de esta manera se define el posicionamiento y la naturaleza del conocimiento científico que se estudia en cualquier propuesta de investigación, además de delimitar los procesos a seguir. En esta línea, para establecer dicho posicionamiento, es necesario reflexionar y problematizar en torno a este. En primer lugar, para el propósito de este estudio, se considera el posicionamiento frente al objeto de estudio desde la perspectiva de las pedagogías alternativas. Por lo tanto, resulta fundamental precisar inicialmente qué se entiende por 'alternativo' para así ofrecer una aproximación a la definición de este término.

Por otra parte, también parece relevante considerar una mirada histórica a la evolución de los conceptos, este ejercicio intelectual fue realizado por Reinhard Koselleck, el cual problematiza el término de concepto desde la mirada de la historia conceptual. Para el autor, un concepto trae la suma de múltiples experiencias históricas y referencias teórico-prácticas de las relaciones fácticas en un contexto que se da solo a través del concepto y se hace experiencial, en sus palabras "los conceptos abarcan, ciertamente, contenidos sociales y políticos, pero que su función semántica, o capacidad de dirección, no es deducible solamente de los hechos" (Koselleck, 1993, p. 117). Para Koselleck, por lo tanto, los conceptos pueden tener dos dimensiones relevantes; por una parte, propenden a la transformación social y por otro, son indicadores del cambio social como consecuencia de la acumulación de experiencias del pasado (Rivero, 2012).

Tomando en cuenta la propuesta anterior, es imprescindible reconocer que cualquier concepto analizado debe ser considerado en su contexto histórico, es decir, dentro del entramado en el que convergen dimensiones políticas, sociales, culturales, ideológicas, entre otras. En este sentido, para obtener una comprensión clara y actual del concepto de 'alternativo', se

hará referencia a los marcos teóricos recientemente mencionados.

Desarrollo

Lo tradicional en educación

Antes de profundizar en el concepto de “alternativo” a través de los marcos teóricos previamente descritos, resulta esencial comprender qué se considera por “tradicional”. Considerando la propuesta de Koselleck, se podría afirmar que el concepto de lo tradicional debe entenderse en su contexto, ya que no siempre lo tradicional es tal en ciertos contextos y épocas. Esta diferencia se acentúa si se consideran factores geográficos y culturales.

Fattores (citado en Frigeiro, 2007) sugiere que una inicial aproximación al concepto de tradición nos lleva a reflexionar sobre las prácticas humanas que inventamos “ante la necesidad de construir un soporte ‘temporal’ que garantice la permanencia del pasado en el presente y, por ende, una continuidad de la cual sostenerse” (p.14). En primer lugar, esta perspectiva sugiere que la tradición no está necesariamente sujeta a un factor de temporalidad, sino a algo que podemos crear y que, a la vez, esta creación puede evolucionar a través del tiempo; es decir, puede cambiar según el contexto. En rigor, se plantea que la tradición puede provocar una sensación de estabilidad y coherencia en el tiempo. En este contexto, el autor nos invita a visualizar la tradición como una construcción dinámica con conexiones en el pasado y el presente, con una permanencia en el tiempo y, además, la transmisión de valores estándar.

Por su parte, Palacios (1979) publicó a fines de la década de 1970 su obra “La cuestión escolar”, en la que aborda la problemática de la crisis educativa y crítica al enfoque tradicional. El autor asigna un carácter histórico a la crisis de la escuela y adhiere al principio de que las posturas críticas dependen del contexto social, geográfico y político. El autor consigna que la escuela tradicional está ligada al método y al orden, un principio que extrae de la “Didáctica Magna” de Comenius. Precisamente, este orden depende del maestro, quien es visto como el “modelo y guía” que se debe imitar y obedecer. Según el autor, una de las características de la escuela

tradicional es la importancia que se le asigna al conocimiento y a la cultura general, es decir, “la mejor forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y esfuerzo” (Palacios, 1979, p. 19). Por lo tanto, se puede inferir que los enfoques tradicionales se han dedicado a desarrollar solo una parte de las habilidades necesarias para una formación integral del estudiante. Si bien, elementos como formar la inteligencia y la resolución de problemas son importantes, la diferencia radica en cómo el docente aborda estos procesos desde un enfoque tradicional, enfatizando la transmisión de conocimiento más que su exploración y construcción.

Por su parte Puigrós y Marengo, (2013) vinculan la escuela tradicional con una corriente normalizadora, subordinada a la imposición del orden cultural, moral y político de la oligarquía. A través de una revisión histórica de los sistemas educativos predominantes, los autores constatan que la educación fue organizada en torno a ciertos principios, como la transmisión de conocimientos, saberes culturales y principios morales. Esta argumentación aporta una visión crítica de la escuela tradicional, enfatizando su uso como un instrumento para la reproducción de normas y valores de la clase predominante. Asimismo, los autores identifican características distintivas de la escuela tradicional, como el agrupamiento por edades, la preocupación por generar hábitos de conducta, la observancia de las reglas, y la importancia dada a la puntualidad y la responsabilidad.

Entre lo nuevo y lo tradicional en educación

Brailovsky (2018) presenta una postura frente al debate entre lo nuevo y lo tradicional que es particularmente interesante de considerar. Según su punto de vista, este debate en los círculos pedagógicos se presenta a menudo como un esquema binario. Sin embargo, concluye que este enfoque no logra captar plenamente la complejidad de las ideas pedagógicas. Es necesario considerar que la escuela tradicional no es un bloque homogéneo, por lo tanto, siguiendo la perspectiva histórica de Kosseleck, este concepto es dinámico y determinado por el contexto. Tal como lo constata Brailovsky, lo tradicional ha sido una narrativa en constante evolución que se adapta a las distintas eras, contextos y manifestaciones de las prácticas educativas identificadas como tradicionales.

Brailovsky (2018) identifica dos tipos de lo que se podría considerar como “nuevo” en educación. Por un lado, los principios de “la antigua escuela nueva”, referente a los *escolanovistas* de comienzos del siglo XX, y por otro lado, el denominado “*escolanivismo de mercado*”, que se relaciona con la realidad educativa característica del predominio del neoliberalismo y se ajusta a las normas del mercado, incorporando otros enfoques “innovadores” como la neurociencia, la gestión empresarial y el coaching. No obstante, estas premisas, según el autor, presentan una contradicción, dado que la primera categoría criticaba una educación altamente estatizada, mientras que las críticas actuales atentan contra aspectos que no deberían ser objeto de ataques: la función social de la escuela y su carácter público.-

En definitiva, para el pedagogo argentino, el término tradicional, así como el de nuevo, tienen su propio abanico de sentidos, en cuanto al primero “Puede significar autoritario, rígido, dogmático, automatizante, o también ineficiente, inútil, banal.” (Brailovsky, 2018, p.176). En realidad, las escuelas de hoy en día experimentan un movimiento pendular entre lo nuevo y lo tradicional, entre los tiempos pasados y los futuros.

De lo tradicional a lo formal en educación

Ahora bien, a la luz de los andamiajes teóricos previamente expuestos, es relevante cuestionar hasta qué punto la denominada “educación formal” en Chile incorpora elementos tradicionales y en qué medida la “educación no formal” (como por ejemplo, las escuelas alternativas o libres) puede estar asociada con lo alternativo. Si bien la respuesta a esta última pregunta requiere de una investigación de campo exhaustiva, es imprescindible aclarar el marco conceptual en este punto.

Considerando lo anterior, resulta esencial definir de manera concisa nuestras posturas respecto a lo formal y lo no formal, contextualizándolas en relación con la realidad chilena. Para ello, no hay mejor recurso que fundamentarse en las definiciones oficiales provenientes del Estado.

De acuerdo a la Ley General de Educación (2009) existen dos tipos de manifestaciones de los ambientes educativos en Chile; la formal y la no formal, en relación a la primera se define como:

Aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas. (Ley General de Educación, 2009b)

La definición pone de relieve que la educación formal en Chile es entendida como estructurada, vale decir que se basa en un currículum predefinido, además se imparte en un orden específico, constituida por niveles, proporciona una experiencia de aprendizaje coherente, y que no está limitada a la infancia o la juventud.

Por su parte, la educación no formal se define como: “Todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación.” (Ley General de Educación, 2009a). En función de esta definición, y por lógica, todo proceso educativo que no incluye las características de lo “formal”, podría clasificarse como “no formal”.

En relación con la educación formal en Chile, se pueden mencionar múltiples observaciones y críticas que se han realizado desde la perspectiva didáctico-pedagógica. A continuación, se sugieren algunas para dilucidar, a grandes rasgos, cuánto de tradicional conserva la educación chilena:

Considerando los postulados de Brailovsky (2018) en que asocia el “*escolanivismo de mercado*” con la prevalencia del neoliberalismo en la educación. En Chile, este enfoque ha dominado desde la época de la dictadura militar, cuando se impuso una ideología nacionalista y de economía de mercado en la educación (Cruz, 2006; Moreno-Doña y Gamboa Jiménez, 2014). Cruz (2006), destaca La Declaración de Principios del Gobierno de Chile de 1974, la que enfatizó una educación que promovía valores morales y espirituales chilenos y cristianos, jerarquizando todo en función del propósito final del hombre (Junta de Gobierno, 1974). En este contexto, para comprender a cabalidad el concepto de “educación formal en Chile”, es indispensable considerar al menos uno de los dos enfoques que propone Brailovsky: la gestión y la influencia de la gestión empresarial

(Feldfeber et.al, 2018, p. 91, citado en Brailosky, 2018).

En base a la perspectiva presentada y adentrándonos en el análisis de variables relevantes, se puede afirmar que existen dos leyes fundamentales que actualmente configuran el sistema educativo formal en Chile: la Ley General de la Educación (LGE, 2009) y la Nueva Educación Pública (NEP, 2017). Estos marcos legales constituyen la base de todos los documentos ministeriales que dan forma a la educación oficial y formal en el país. Si el objetivo es definir qué comprende la educación formal y, más específicamente, lo que se considera como tradicional dentro de ella, el estudio de estas leyes resulta esencial. Por ende, desde esta perspectiva, cualquier propuesta pedagógica que no esté contenida en estos marcos normativos podría ser considerada como no formal o alternativa en el contexto nacional. Con este enfoque, se analizan los principios pedagógicos de la LGE y se realiza una revisión, según el entendimiento, de los principios que potencialmente podrían estar en tensión (divergentes) o en armonía (convergentes) con las propuestas de la educación alternativa:

Tabla 1

Elementos que convergen y divergen en torno a propuestas pedagógicas alternativas en Chile

Convergente	Divergente
Art 2 El aprendizaje es un proceso vital continuo que busca el desarrollo integral (espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico, físico) mediante la transmisión de valores, conocimientos y habilidades, enfatizando los Derechos Humanos, la diversidad cultural y la paz.	Art 7: Sistema de evaluación.
Art 3: Universalidad y educación permanente, diversidad, flexibilidad, integración, sustentabilidad, interculturalidad.	Art. 10: Derecho a tener planes y programas propios. Derecho a Solicitar financiamiento estatal.
Art 4: Derecho preferente de los padres de educar a sus hijos y el Estado debe proteger el ejercicio de este derecho. Acceso gratuito educación parvularia, educación básica y media. Sistema de educación mixto (participación de particulares y del Estado)	Art, 15: Participación de la comunidad para su contribución en el proceso de enseñanza del establecimiento.
Art 8: Libertad de enseñanza.	Art. 17: Niveles de la educación formal: parvularia, básica, media y superior.
Art 9: Propender a el pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico.	Art. 18-20: Especificación de los niveles, se destaca el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes y la formación integral. Se establece enseñanza humanístico – científica y técnica-profesional y artística.
Art. 23: Educación diferenciada o especial. Necesidades educativas especiales. Adecuaciones curriculares	Art. 37: Evaluaciones estandarizadas
Art. 28 - 30: El desarrollo integral implica autonomía, habilidades, cuidado personal, relaciones sociales, respeto, comunicación, creatividad, curiosidad y valoración del entorno natural.	Art. 46: Los programas de estudio deben adherirse a las bases curriculares definidas por el Ministerio de Educación (artículos 31 y 32) y cumplir con los estándares nacionales de aprendizaje.

Nota. Fuente: Elaboración propia

A partir de este ejercicio comparativo, se puede concluir preliminarmente que podrían existir áreas de superposición entre la LGE y las propuestas de la educación alternativa. Sin embargo, también se evidencian significativas tensiones que podrían representar desafíos para la implementación de enfoques educativos alternativos en el contexto chileno.

Además de las consideraciones previamente vigentes, la Ley 21.040 del año 2017, que establece un nuevo sistema de educación pública, se encuentra actualmente en plena fase de desarrollo e implementación. Se podría realizar un análisis similar al del ejercicio presentado en la Tabla 2, seleccionando ciertos elementos que podrían generar tensión con las propuestas pedagógicas alternativas.

Tabla 2

Elementos que convergen y divergen en torno a propuestas pedagógicas alternativas el nuevo sistema de educación pública.

Convergente	Divergente
<p>Art. 3: Educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad.</p>	<p>Art. 15: Los establecimientos deben contar con un proyecto institucional concordante con el objeto y principios del Sistema de Educación Pública.</p>
<p>Art. 5: Promoción de la calidad educativa, desarrollo integral, preparación para la vida, potencialidades, proyectos inclusivos, respeto medioambiental y DDHH. Fomento de conocimientos, habilidades, valores, ciudadanía y relación constructiva con el entorno.</p>	
<p>Art. 19: La oferta curricular debe alinearse con el currículum nacional y los principios del artículo 5, desarrollar apoyos extracurriculares (yoga, danza, meditación) según necesidades y limitar a 35 estudiantes por aula.</p>	

Nota. Fuente: Elaboración propia

El análisis de la Ley 21040 (Nueva Educación Pública) no muestra discrepancias significativas con la LGE, de hecho, se destaca por promover inclusión, equidad, tolerancia, respeto a la diversidad, libertad, preparación para la vida y respeto al medio ambiente, convergiendo con ciertos principios de una pedagogía alternativa.

Otros de los documentos ministeriales que se pueden incluir en nuestro intento de caracterizar la educación formal en Chile, son los documentos pedagógicos basales llamados Bases Curriculares. Estos establecen los principios del currículum nacional, destacando: la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje ante los cambios y demandas sociales, el fundamento en los principios de equidad e igualdad de oportunidades, y el derecho a la educación y libertad de enseñanza.

En relación con los objetivos generales del currículum se establecen dos ámbitos: personal y social y conocimiento y cultura. Enfatiza desarrollo moral, afectivo, espiritual, intelectual y conocimiento reflexivo aplicado a la resolución de problemas. Destaca uso adecuado del castellano, TIC, matemáticas cotidianas, conocimiento histórico-geográfico, valoración del entorno natural, habilidades investigativas y apreciación artística. En educación media, promueve el trabajo en equipo, formación ciudadana, y vida activa y saludable. Estos principios podrían converger con propuestas educativas alternativas.

Con este panorama, se cree haber revisado en términos generales las bases fundamentales de la educación formal en Chile, al menos lo que se declara en los documentos oficiales. Si estos principios se contraponen con los elementos tradicionales que se han revisado en este apartado con base en los autores Frigeiro(2007), Palacios(1979) y Brailovsky(2018), y considerando la propuesta de análisis conceptual de Kosseleck(1993), se podría concluir que los elementos tradicionales que se encuentran vigentes en las normativas examinadas podrían ser: la transmisión de una suerte de valores estándar, permanencia del método y orden, relaciones de poder que se manifiestan en la relación entre los diferentes actores de la comunidad educativa, importancia del conocimiento y la cultura general (aunque este ámbito se ha debilitado). Por otra parte, se puede dilucidar la permanencia de lo que Brailovsky califica como “*escolanovismo de mercado*”, a pesar

de que con la Nueva Educación Pública se intenta alejar de la lógica de mercado, aún mantiene continuidades.

No obstante a lo anterior, a pesar de las convergencias que se han examinado, es necesario señalar que, sería un tema para otro estudio constatar con bases empíricas si todo ello se cumple en la práctica en las escuelas formales.

Una vez revisada las bases de la educación formal en Chile, se puede tener claridad de un posicionamiento frente a este concepto, además de considerar la continuidad de ciertos elementos tradicionales que aún permanecen vigentes en el sistema educativo formal chileno. Esto permitirá realizar un acercamiento a los elementos alternativos que proponen proyectos alternativos en el país y evaluar cuánto de sus propuestas son realmente alternativas y cuáles son los aspectos que proponen y que constituyen una real alternativa educativa al modelo educativo formal.

Lo alternativo en las propuestas pedagógicas alternativas en Chile

El concepto de “alternativo” en pedagogía, sujeto a cambios históricos y culturales, refleja las transformaciones contextuales en la educación chilena. A principios del siglo XX, surgió la Escuela Nueva, un movimiento que respondía a críticas a la educación tradicional, centrada en el maestro, el aprendizaje memorístico y métodos expositivos. Propuso un modelo que, en aquel entonces, era alternativo. Sin embargo, ¿mantienen estos postulados su carácter alternativo hoy en día? Para responder, es preciso contextualizar la cuestión, considerando las evoluciones en la pedagogía y la sociedad.

Al revisar la historia, no se puede ignorar que Chile también fue partícipe de los movimientos de renovación pedagógica a inicios del siglo XX, en la cual se constata un abanico muy interesante de propuestas alternativas a la educación que impartía el Estado, entre las cuales destacan la escuela nocturna a fines del siglo XIX (Godoy, 1994), iniciativas educativas masónicas, desde 1872 (Velasquez, 1873), escuelas protestantes desde 1860, (Campos, 1987; Zabala y Galtés, 2006) e incluso educación en casa a inicios del siglo XX (*La instrucción Primaria Obligatoria ante el Senado.*, 1903), colonias escolares que eran instancias educativas en vacaciones

(Toro-Blanco, 2021), la educación libertaria después de 1891 (Grez, 2007); (Triviño, 1925); (Urrutia, 2015). También se hizo sentir fuertemente las propuestas de Montessori desde 1926 (Sociedad Nacional de Profesores (Chile), 1927), entre otros representantes de la escuela activa.

En definitiva, si se toman en cuenta los postulados que entretiene Reinhard Koselleck (1993) en torno a la historicidad de los conceptos, hace mucho sentido lo que Gutiérrez y Prieto (1999) sugieren sobre el concepto de lo alternativo: “No hay una medida a priori de lo alternativo, la medida es siempre la circunstancia, el conjunto de ciertas características de una institución y de una determinada coyuntura social” (p.18).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede iniciar el análisis abordando el concepto de “alternativo” desde el enfoque de distintos autores. En primer lugar, se coincide con la postura de Carneros, (2018), quien señala que el término “alternativo” en educación es un concepto que presenta ciertas complejidades y que no se ha explorado suficientemente a nivel académico. Considerando esta aseveración, se añade un elemento más: el factor contextual. Este hace que lo alternativo en educación esté estrechamente vinculado a factores políticos, didácticos y pedagógicos de cada realidad. Por lo tanto, desde este punto de vista, se puede afirmar que llegar a una definición de “lo alternativo en educación” resulta extremadamente complejo.

Las propuestas de las escuelas alternativas en Chile responden a presentar una alternativa a la educación formal desde diferentes dimensiones, se puede señalar lo didáctico, político-institucional y pedagógico, que responden a reconocer los tiempos, habilidades, saberes y ritmos de cada estudiante desde la alteridad, alejándose de la homogeneización que propone el currículo escolar vigente.

Contreras, (2004) considera “lo otro”, es decir, lo alternativo como “otro”, y plantea los supuestos sobre los que escribió tempranamente en un monográfico abordando temáticas asociadas a la escuela alternativa. Según Contreras (2004), el término “alternativas” no dice suficiente. Para él, lo alternativo simplemente significa “lo otro”, “de la otra manera”. Sin embargo, en el uso cotidiano de la expresión, lo alternativo se refiere a

lo que se aparta de lo convencional, de lo predecible, de lo considerado normal, implicando una cierta idea de libertad y progresismo.

Este “otro” o como llaman los sociólogos, la “alteridad” siempre ha formado parte de nuestras vidas. Es el reconocimiento de que no todos somos iguales. Somos diferentes y únicos a nuestra manera. Esta singularidad es lo que nos hace humanos y debe ser acogida como tal.

Mirar lo alternativo desde la óptica de la otredad es empatizar con lo diferente e intentar entender que esto que llamamos “diferente” también es válido desde el punto de vista de las propuestas pedagógicas. Ahora bien, considerar lo “otro”, como tradicionalmente se ha concebido, ciertamente en la actualidad es un error, no obstante, desde la mirada de la educación formal, adquiere mucho sentido lo que sugiere Skliar (2012). El autor consigna, desde la perspectiva de lo formal y las políticas educativas, que cuando se habla del “Otro”, se habla de alguien distinto con fijaciones y tipificaciones, bajo una ideología del ser, de la separación, de la exclusión. Skliar (2012) propone que se debe avanzar hacia un pensamiento de lo común, es decir, un pensamiento que se sumerja en la experiencia de la relación, entonces en ese momento se provoca un encuentro y desaparece el Otro y nos transformamos en Nosotros. “Ignoramos al otro, ignoramos lo otro”.

Considerando lo anterior, la mirada de lo alternativo se encontrará permeada por estos principios, vale decir, en su mayoría, las propuestas alternativas, precisamente buscan alejarse de las fijaciones y tipificaciones que inducen a una mirada de la separación, para abordar la educación desde una mirada inclusiva, holística e integral, así lo constatan estudios de (Carneros y Murillo, 2017); (Cayul, 2021); (Corcuera, 2012); (Garagarza et al., 2020); (González-Gómez, 2013) entre otros. También estas generan propuestas didácticas y prácticas pedagógicas, que, si bien, consideran el currículum oficial, (al menos en la experiencia chilena) integran trayectorias educativas inclusivas, esto facilitado no solo por las pedagogías que eventualmente adhieren, sino por aspectos contextuales relacionados con la cantidad estudiantes por salón, relación profesor-estudiante, alejado de un sistema adultocentrista, potencialización de talleres que desarrollan diversas habilidades blandas en los educandos.(Castillo-Armijo, 2022);

(Cayul, 2021); (Gutiérrez, 2015).

En línea con lo anterior, se destaca la contribución del belga Van de Valde(2010) en cuanto al concepto de la educación alternativa. El autor propone que este término no sólo hace referencia a una educación distinta, sino también superior a la educación tradicional, como se puede evidenciar en su afirmación: “La educación alternativa tiene una connotación de ser una educación diferente y mejor que la educación común, la educación tradicional” (Van Velde, 2010, p. 59). El autor le asigna a este tipo de educación una serie de características: original, creativa; “busca la formación integral, los cambios de actitud, basados en una cooperación genuina y orientados a un emprendimiento socio-político y económico de calidad creciente.” El fomento de la solidaridad, ejercicio del diálogo, consideración de la diversidad y la interculturalidad.

Por su parte, Gutiérrez y Prieto (1999), sugieren que toda propuesta alternativa en educación debiera apuntar a: “Educar para la incertidumbre, educar para gozar de la vida, educar para la significación, educar para la expresión, educar para convivir” (p. 29). En sintonía con lo que se ha revisado, los autores proponen mirar la educación alternativa como “lo Otro”: “Lo alternativo representa siempre el intento de encontrar un sentido “otro” a relaciones y situaciones, a propuestas pedagógicas” (p.30), es decir, poner el foco en una mirada integracional de “lo otro” y no desde una mirada exclusivista. Consiste en construir sentido en una relación en la que convergen componentes pedagógicos de alto significado, como son la creatividad, la novedad, la incertidumbre, el entusiasmo y la entrega personal (Skliar, 2012).

A partir de lo analizado, se puede deducir que la noción de lo “alternativo” en la educación trasciende las propuestas del movimiento pedagógico histórico conocido como Escuela Activa. Los principios de este último (al menos en teoría) ya se hallan mayormente incorporados en el aparato institucional educativo chileno. Por ende, se podría considerar “alternativas” a todas aquellas trayectorias educativas que, aunque no estén necesariamente vinculadas a una pedagogía alternativa específica (como Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, Freinet, escuelas libres o escuelas democráticas), se desarrollen en espacios distintos a los establecimientos

escolares formales y ofrezcan características que desafíen el paradigma de la educación formal.

Para que una escuela sea verdaderamente considerada “alternativa” en el contexto chileno, debe presentar trayectorias educativas o visiones de la educación que se diferencien de las propuestas curriculares oficiales. Sin embargo, este enfoque no está exento de matices. Podría cuestionarse la brecha existente entre la teoría, representada por el currículo nacional, y la práctica, reflejada en las prácticas pedagógicas, que pueden divergir en muchas de las propuestas oficiales.

Evidentemente, en contraste con otros países, la naturaleza del sistema educativo chileno obliga a que ciertos establecimientos sean vistos como alternativos únicamente porque no se adhieren a la educación formal y se desarrollan al margen de la normativa existente. Esta última no reconoce ni considera a estos espacios como merecedores de subvenciones estatales.

En términos generales, el Estado ha cumplido su compromiso con los establecimientos particulares subvencionados, proporcionándoles los recursos necesarios para mantener en marcha sus diversos proyectos educativos. No obstante, estos establecimientos siguen el currículo oficial. Al mismo tiempo, el Estado ha descuidado el derecho a la educación de aquellos estudiantes que eligen, o se encuentran actualmente cursando, su educación en una escuela alternativa (Carrasco, 2021).

El Estado de Chile exhibe un desinterés, desprecio o ignorancia, ya sea consciente o inconsciente, hacia la educación no formal. Este comportamiento refleja lo que Skliar (2012) denomina “diferencialismo”, una forma de relación que resulta ser fantasmagórica y violenta. Aunque se reconoce la existencia oficial de proyectos educativos no formales, la perspectiva del sistema devalúa y minimiza a estas iniciativas, impidiendo que sean apreciadas por su valor intrínseco. Esta mirada termina por aislar, cuestionar e invisibilizar estas propuestas educativas, iniciando un proceso de separación y abandono. En última instancia, esta actitud evidencia una relación fantasmagórica, ya que para el sistema, estas escuelas libres parecen no existir. Esto va en contra de las leyes chilenas, las cuales definen la discriminación arbitraria como cualquier acción sin justificación

razonable, realizada por el Estado o individuos, que prive, perturbe o amenace el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución de Chile o en los tratados internacionales de derechos humanos que el país ha ratificado. (Ley 20.609)

Más allá de estas despreocupaciones, es crucial considerar lo alternativo no solo como un 'otro espacio', término usado por Foucault para referirse a las heterotopías, sino también como un espacio que propende a la heteronomía. Este término se refiere a las obligaciones morales que tenemos con los demás. Siguiendo el pensamiento de Vanegas, (2021), aunque podría parecer que estas responsabilidades restringen nuestra autonomía, en realidad la habilitan. De hecho, es precisamente esta heteronomía la que permite nuestra independencia personal y sienta las bases de nuestras relaciones con los demás.

Conclusiones

Problematizar los conceptos tratados en este estudio desde una perspectiva histórico-contextual parece ser una necesidad relevante, no solo para lograr una mejor comprensión de conceptos complejos sujetos a modificación de sus significados, sino también para proporcionar un andamiaje teórico que fortalezca la comprensión de los fenómenos educativos actuales.

Como se ha constatado, la educación tradicional, enfocada en la continuidad del pasado, la permanencia de una figura jerárquica y la centralidad del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, muestra limitaciones en cuanto a su flexibilidad y adaptabilidad a los nuevos tiempos. Esta afirmación se alinea con las conclusiones obtenidas en los trabajos de Larrañaga, (2012) y Pérez-Morales, (2014) estudios enfocados en España, en Argentina y Costa Rica Zúñiga-Meléndez et al., (2014) y estudios reflexivos como el de Galván-Cardoso y Siado-Ramos, (2021) o Rodríguez-Cavazos, (2013), que destacan el carácter rígido de la educación tradicional.

Por otro lado, la teoría presentada por Daniel Brailovsky nos ofrece una visión más detallada y crítica de la evolución de la educación. Este autor reconoce la variedad de enfoques que han surgido como respuestas a

diferentes demandas educativas. El autor, genera una apertura analítica interesante para comprender lo que llamamos “nuevo”, aludiendo a la disyuntiva que se genera entre “*la antigua escuela nueva*” y el “*escolanivismo de mercado*”, ciertamente este enfoque nos interpela a reflexionar con mayor detalle la evolución de la educación en función de los cambios sociales y culturales.

Considerando los andamiajes teóricos asociados a lo que se entiende por alternativo y tradicional, al extrapolar estos principios a la educación formal chilena, se concluye que ambos elementos se encuentran patentes en documentos ministeriales. Por un lado, se hallan elementos tradicionales como el sistema de evaluación, niveles de educación formal, evaluaciones estandarizadas, ceñimiento “obligatorio” a los programas de estudio oficiales y estándares nacionales, esta realidad, o al menos en parte, no es un fenómeno que subyace solo al sistema educativo chileno, pues, como se ha demostrado en otros estudios, a nivel global aun persiste la tensión entre los elementos tradicionales como por ejemplo el sistema de evaluación que fijan sus bases en factores asociados al rendimiento académico (Álvarez-Díaz et al., 2022), estrategias de enseñanzas asociadas a la lectoescritura (Sandoval et al., 2022) o elementos excluyentes y segregadores (Recio et al., 2019).

Por otro lado, se asocian elementos que se podrían considerar como “nuevos”, como el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, educación permanente, diversidad, flexibilidad, integración, sustentabilidad e interculturalidad. También se incluyen el respeto a la libertad individual y de conciencia, desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, formación integral, adecuaciones curriculares, autonomía, desarrollo de capacidades, cuidado del cuerpo, relaciones sociales, actitudes de respeto, comunicación de vivencias y emociones, expresión creativa, desarrollo de la curiosidad, valoración del entorno natural, inclusión social y cultural, equidad, tolerancia, respeto a la diversidad y la libertad, entre otros. Todos estos elementos, al parecer, han sido considerados por la diferentes reformas educativas que han emprendido varios países, y en mayor o menos medida, han logrado ciertos avances (Alsina, 2022); (Gajardo, 2022); (Moreno, 2017); (Pérez y Graus, 2017).

Finalmente, en relación con el concepto de “alternativo” en educación, se ha tomado en cuenta la importancia de contextualizar dicho concepto y reconocerlo como un concepto dinámico que evoluciona con el tiempo, lo cual complica su definición. En el caso chileno, parece haber consenso en que la educación alternativa o educación libre pretende ser una alternativa válida al sistema formal, presentando una propuesta pedagógica que difiere en varios aspectos de lo que podemos llamar tradicional y formal, al respecto podemos destacar estudios de (Arancibia et al., 2022; Cabrera, 2018; Castillo-Armijo, 2022; Cayul, 2022; Sepúlveda-Iribarra, 2022), entre otros los que aluden a diferentes perspectivas de las escuelas alternativas en el contexto nacional.

Respecto al desarrollo y la estructura de las escuelas alternativas en Chile, indudablemente se hallan ante el desafío de distinguirse de la educación formal. Esto significa que necesitan ir más allá de la mera sugerencia de enfoques educativos que no aportan la innovación esperada. Se espera que respondan a un modelo que se enfoque en la cooperación y la construcción del bien común, y que fomenten espacios de resistencia frente a la competencia. Además, es crucial que integren los principios de educabilidad y libertad como componentes esenciales de la pedagogía (Meirieu, 2022).

Las escuelas alternativas deben evitar las clasificaciones que fomentan una visión separatista y deben abordar la educación desde una perspectiva integral, inclusiva y holística. Resulta esencial capitalizar los espacios pedagógicos de libertad y los proyectos educativos propios para fomentar valores y desarrollar habilidades que a menudo son postergadas en la educación formal. Dichas habilidades comprenden el desarrollo de la creatividad, el trabajo cooperativo, el apego a la naturaleza, el fomento de la solidaridad, la centralidad del aprendizaje, la flexibilidad curricular, la participación activa y democrática, una evaluación formativa que busca identificar las fortalezas y áreas de mejora, autonomía, empoderamiento y el enfoque interdisciplinario, entre otros aspectos. Conforme a varios estudios, estas competencias han sido efectivamente adoptadas en algunas propuestas de las escuelas alternativas, tal como lo demuestran las investigaciones de Amber y Morales Valero (2022), Cabrera, (2018), Carneros y Murillo (2017); Conesa et al. (2018), Orellana-Fernandez et

al. (2023) entre otras.

Referencias

- Alsina, À. (2022). Transformando el currículo español de Educación Infantil: la presencia de la competencia y los procesos matemáticos. *Revista de didáctica de las matemáticas* 111,33-48. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/21377>
- Álvarez-Díaz, M., Gallego-Acedo, C., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Análisis de Redes: Una Alternativa a los Enfoques Clásicos de Evaluación de los Sistemas Educativos. *Educational Psychology*, 28(2), 165-173. <https://doi.org/10.5093/psed2021a16>
- Amber, D., y Morales, M. (2022). Sentidos, significados y vivencias familiares de la alternativa a la escuela tradicional en Educación Infantil. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp1-14>
- Arancibia, H., Leihy, P., & Saldaña, J.. (2022). The free and happy school: an outsider alternative in chile. *Educação & Sociedade*, 43, e245073. <https://doi.org/10.1590/ES.245073>
- Brailovsky, D. (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: Una oposición engañosa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), Article 9. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.963>
- Cabrera, C. (2018). ¿Para qué la educación no formal?: Lo que piensan las familias de la experiencia en “La Otra Educación”. *Perspectivas: revista de trabajo social*, 32, 77-91. <https://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/Perspectivas/issue/view/187>
- Campos, M.(1987). *Historia del pueblo de Dios en Chile: La evolución del cristianismo desde la perspectiva de los pobres*. Ediciones Rehue.

- Carneros, S., y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 15(3). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- Carrasco, R. C. (2021, octubre 8). La educación alternativa como un derecho. *CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2021/10/08/la-educacion-alternativa-como-un-derecho/>
- Castillo-Armijo, P. (2022). La pedagogía bien tratante dentro del Método Lefebvre Lever (MLL): El caso de la Escuelita Libre y Feliz. *Revista Saberes Educativos*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.65960>
- Cayul , I. (2022). El currículum de educación ambiental: reflexiones a partir de las experiencias en la naturaleza de las escuelas alternativas en Chile. *Revista De Orientación Educativa* , 35(68), 70-88. Recuperado a partir de <http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/130>
- Cayul, I. (2022). Escuelas alternativas en Chile: Educando en la naturaleza. Análisis a partir de Mistral, Steiner y Freinet. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 13(2), Article 2. <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/211>
- Chile Junta de Gobierno. (1974). *Declaración de principios del Gobierno de Chile*. División de comunicación Social, Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Conesa, P., Hernández, M., Jiménez, M. J., Moreno, M. Á., y Santoro, C. S. (2018). La educación libre y activa en Peñas Blancas. En C. (coord.) Mateo Sánchez, P. (coord.) Muñoz Sánchez, y B. (coord).

- Peña Acuña, *Temas claves de innovación en centros educativos de Practicum universitario para alumnos del Grado de Educación Primaria* (pp. 47-94). Málaga : Eumed.net, 2018. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7776946>
- Contreras, J. (2004). *Una educación diferente*. https://nanopdf.com/download/monografico-una-educacion-diferente_pdf
- Corcuera, A. (2012). *Escuelas alternativas y homeschooling vs. Escuela tradicional*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/578>
- Cruz, P. de la. (2006). La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: Un instrumento para el proyecto de Nación. *Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España: XII Encuentro de Latinoamericanistas españoles. Santander, 21 al 23 de septiembre de 2006, 2006, ISBN 84-89743-44-4*, 85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2139221>
- Frigeiro, G. (2007). *Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos. En Las formas de lo escolar*. del Estante.
- Gajardo, M. (2022). Desarrollo educativo en América Latina. Tendencias globales, desafíos regionales. En *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina: Balance y perspectivas a futuro* (Vol. 1, pp. 103-132). Universidad Iberoamericana. https://www.researchgate.net/profile/Arcelia-Martinez-Bordon/publication/361289237_Políticas_reformas_y_evaluación_educativas_en_México_y_América_Latina_Balance_y_perspectivas_a_futuro/links/63c62556d7e5841e0bd4bc55/Políticas-reformas-y-evaluación-educativas-en-México-y-América-Latina-Balance-y-perspectivas-a-futuro.pdf#page=103
- Galván-Cardoso, A. P., y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante.

- CIENCIAMATRIA*, 7(12), Article 12. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Garagarza, A., Alonso, I., y Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.887>
- Godoy, M. (2020). Mutualismo y educación: Las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880. *Última Década*, 2(2), 42–53. Recuperado a partir de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/55983>
- González-Gómez, P. (2013). *Arquitectura, espacios y materiales del aula de Educación Infantil según las principales pedagogías alternativas*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1881>
- Grez, S. (2007). *Los Anarquistas y el movimiento obrero*. LOM Ediciones.
- Gutiérrez, F., y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Circus-La Crujia.
- Gutiérrez, L. R. (2015). *La educación alternativa en Chile. Características distintivas y perfil de egreso. Un estudio de casos*. https://www.academia.edu/16106651/La_educaci%C3%B3n_alternativa_en_Chile_Caracter%C3%ADsticas_distintivas_y_perfil_de_egreso_Un_estudio_de_casos
- Herrera, L., y Díaz, M. (2018). Experiencia de escuela comunitaria kandan: Análisis y reflexión. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 36, 15-45. <https://doi.org/10.35305/.v0i36.12>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Ed. Paidós.
- La instrucción Primaria Obligatoria ante el Senado*. (1903). Imprenta

- Cervantes. https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-25828_archivo_07.pdf
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* [MasterThesis]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/614>
- Meirieu, P. (2022). The future of pedagogy. *Teoría de la Educación*, 34(1), 69-81. Scopus. <https://doi.org/10.14201/TERI.27128>
- Ley General de Educación, (2009). <https://www.bcn.cl/leychile>
- Ley General de Educación, Pub. L. No. 20370 (2009). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Moreno, T. (2017). El currículum de la educación secundaria argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 613-636. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200613&lng=es&nrm=iso
- Moreno-Doña, A., y Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y sistema escolar: a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educación en Revista*, 51, 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Orellana-Fernandez, R., Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., y Brito, O. (2023). Identidad docente de profesores(as) que ejercen en escuelas diferentes: Montessori y Waldorf-Steiner. *Educ. Pesqui.*, 49. SciELO Brasil. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349251652esp>
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Laia.
- Pérez, J. J. F., y Graus, M. E. G. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), Article 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/>

articulo?codigo=6132044

- Pérez-Morales, M. I. (2014). *Métodos alternativos o educación tradicional* [Bachelor Thesis]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2518>
- Puiggrós, A., y Marengo, R. (2013). *Pedagogía: Reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Recio, R. V., López-Gil, M., y Calvo-García, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Investigación en la Escuela*, 98, Article 98. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Rivero, J. (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: Conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia*, 35(49), 1-33. <https://www.redalyc.org/comocitar.oea?id=170029498009>
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), Article 5. <http://eprints.uanl.mx/3681/>
- Sandoval, D. A., Zanotto, M., Sandoval, D. A., y Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, 58. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-008)
- Sociedad Nacional de Profesores, (1926). *Asamblea pedagógica: (20-27 de septiembre de 1926)*. Imprenta Universitaria.
- Sepúlveda-Irribarra, C. (2022). Reflexiones en torno a las políticas educativas asociadas a la educación ambiental en las Escuelas alternativas en Chile – Critica.cl. *Crítica*. <https://critica.cl/educacion/reflexiones-en-torno-a-las-politicas-educativas-asociadas-a-la-educacion-ambiental-en-las-escuelas-alternativas-en-chile>
- Skljar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo

- educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en america latina* (UNER). https://www.academia.edu/26876716/Debates_y_perspectivas_en_torno_a_la_discapacidad_en_america_latina
- Toro-Blanco, P. (2021). Las colonias escolares: Apropiación, afecto y conflicto en la educación chilena a inicios del siglo XX. *Circulaciones, Tránsitos y Traducciones En La Historia de La Educación / Felicitas Acosta ... [et al.] ; Compilación de Eduardo Galak ... [et al.]*. - 1a Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria; Saiehe. https://www.academia.edu/57556045/Las_colonias_escolares_apropiacion_afecto_y_conflicto_en_la_educacion_chilena_a_inicios_del_siglo_XX
- Triviño, A. (1925). *Cancionero revolucionario: Recopilación de Armando Triviño*. Lux.
- Urrutia, S. (2015). Experiencias de educación libertaria en el movimiento popular chileno. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, 3, 90-115. [https://historiadelaeducacion.cl/?journal=home&page=article&op=view&path\[\]=27](https://historiadelaeducacion.cl/?journal=home&page=article&op=view&path[]=27)
- Van Velde, H. (2010). *Un referente pedagógico-metodológico para la cooperación como base fundamental de una "Educación Alternativa": Una construcción desde una práctica de acompañamiento pedagógico-metodológico profesional*. Nicaragua. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/referente_pedagogico_para_la_cooperacion_como_base_fundamental_para_una_ea.pdf
- Vanegas, B. (2021). Sobre la ética. Apuntes breves en clave de formación de maestros y maestras. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(32), Article 32. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/346054>
- Velasquez, A. (1873). *Reseña histórica de la Sociedad de Instrucción Primaria*

de Santiago. Colección: Biblioteca Nacional de Chile

Zabala, M. E., y Galtés, I. R. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201111>

Zúñiga, A., Leiton de Sulia, R., y Naranjo, J. A. (2014). *Del sistema educativo tradicional hacia la formación por competencias: Una mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria de Mendoza Argentina y San José de Costa Rica*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/37421>

