

Libertad de Enseñanza y Sostenibilidad Financiera de Escuelas Waldorf

Rosa Orellana-Fernández^I

Olivier Brito^{II}

Carolina Escobar^I

Fernando Muñoz-Sepúlveda^I

Amapola Belmar^{III}

^IUniversidad Autónoma de Chile (UA), Talca, Maule – Chile

^{II}Université Paris Nanterre, Paris – Francia

^{III}Universidad de Chile (UCHILE), Santiago – Chile

RESUMEN – Libertad de Enseñanza y Sostenibilidad Financiera de Escuelas Waldorf. Este artículo analiza, a través de un estudio de caso, los mecanismos de financiamiento de dos escuelas Waldorf en Chile. Los resultados destacan que estas escuelas se fundaron sobre bases socio-pedagógicas, pero enfrentan precariedad financiera debido a su dependencia de las contribuciones familiares. Su gobernanza participativa fomenta la comunidad, pero la autogestión limita la planificación, sostenibilidad y expansión de sus proyectos pedagógicos. La discusión destaca cómo estas escuelas enfrentan tensiones entre la autonomía pedagógica y la precariedad financiera, exacerbadas por la exclusión del apoyo estatal. Se plantea la necesidad de políticas públicas inclusivas que equilibren la sostenibilidad económica y el respeto a la diversidad educativa para garantizar la libertad de enseñanza.

Palabras clave: **Educación Alternativa. Pedagogía Waldorf. Financiamiento de la Educación. Escuelas Libres. Estudio de Caso.**

ABSTRACT – Freedom of Education and Financial Sustainability of Waldorf Schools. This article analyzes, through a case study, the financing mechanisms of two Waldorf schools in Chile. The results highlight that these schools are founded on socio-pedagogical principles but face financial instability due to their dependence on family contributions. Their participatory governance fosters a sense of community, but self-management limits the planning, sustainability, and expansion of their educational projects. The discussion reveals how these schools face tensions between pedagogical autonomy and financial precariousness, exacerbated by the absence of state support. It underscores the need for inclusive public policies that balance economic sustainability with respect for educational diversity to ensure freedom of education.

Keywords: **Alternative Education. Waldorf Pedagogy. Education Financing. Free Schools. Case Study.**

Introducción

La cuestión del financiamiento de las escuelas Waldorf constituye un campo fértil para el análisis crítico de los sistemas educativos contemporáneos, ya que se sitúa en la intersección entre los procesos de privatización, la redefinición del rol del Estado y las tensiones propias de los movimientos pedagógicos alternativos. Si bien esta cuestión merece, como ocurre a menudo, un análisis histórico que permita comprender los contextos de surgimiento de estas pedagogías (Hofstetter; Go; Riondet, 2018), también invita a una puesta en perspectiva sociohistórica más amplia. En efecto, los movimientos pedagógicos de la Educación Nueva son interesantes en tanto muestran cómo, en sus orígenes, ciertas iniciativas fueron impulsadas por proyectos con vocación social, centrados en niños desfavorecidos. Aunque estas pedagogías nacieron en muchos casos con un espíritu de transformación social y atención a la infancia marginada, han sido reconfiguradas históricamente en contextos de elitización y creciente mercantilización del sistema educativo (Whitescarver; Cossentino, 2008). Esta evolución se alinea con las críticas de McLaren (2005), quien sostiene que la escuela neoliberal modela sujetos adaptados a las exigencias del capitalismo, mientras se proclama defensora de la autonomía individual.

El análisis del financiamiento también ofrece una mirada actual sobre la escuela, interesándose particularmente en el auge de los fenómenos educativos orientados por el mercado. A partir de Zancajo, Verger y Fontdevila (2025), se comprende la necesidad de adoptar un enfoque “glocal” (Roudometof, 2016), es decir, estudiar dinámicas globales, complejas y polimorfas a partir de sus anclajes locales, en la medida en que la mercantilización y la privatización se implantan en nuevos contextos y se transforma en aquellos donde ya existen desde hace varias décadas. Del término privatización pueden distinguirse diversas lógicas. Ball y Youdell (2008) diferencian la *privatización exógena* — que introduce actores privados en la esfera pública — de la *privatización endógena*, que aplica a la escuela pública lógicas propias del ámbito privado, como la autonomía o la gestión por resultados (Gunter; Forrester, 2009). Esta última se relaciona con los mecanismos de puesta en mercado, caracterizados por la aparición de la libre elección, la competencia entre establecimientos, la descentralización o la desregulación (Dupriez; Maroy, 2003; Gingrich, 2011; Lubieniski, 2009).

Pero Zancajo, Verger y Fontdevila (2025) recuerdan que los análisis sobre la privatización de la educación tienden, con demasiada frecuencia, a reducir estas dinámicas a la sola influencia del neoliberalismo (Adamson et al., 2016; Ball, 2012). Sin negar la centralidad de este factor — particularmente evidente en el caso chileno —, es esencial identificar otras lógicas en juego dentro de las pedagogías alternativas.

La cuestión del financiamiento sea público o privado, aparece aquí como central, en tanto revela las prioridades de cada movimiento pedagógico. El ejemplo de Estados Unidos es ilustrativo: allí se desarrollan escuelas Montessori (Debs; Brown, 2017) o Waldorf (McDer-

mott et al., 1996) públicas, pero las limitaciones del financiamiento estatal las restringen. Por ello, con el fin de preservar la gratuidad y la diversidad social, han emergido políticas voluntaristas de accesibilidad tanto en el marco de la pedagogía Montessori (Debs; Brown, 2017) como en las escuelas Waldorf (Lamb, 2012a, p. 84-85). En este mismo país, algunas iniciativas han intentado liberar a las escuelas Waldorf de su dependencia del financiamiento familiar, para integrarse plenamente en la esfera pública y, en particular, abordar cuestiones de desigualdad socioeconómica y violencia (McDermott et al., 1996), permitiendo el acceso a públicos históricamente excluidos. La Urban Waldorf School de Milwaukee expresa esta voluntad de transformar el clima educativo mediante la creación de pequeñas comunidades escolares solidarias, comprometidas con la superación de las desigualdades estructurales del sistema escolar urbano (McDermott et al., 1996). No obstante, resulta difícil identificar con certeza los factores que posibilitan esta transformación: ¿se deben a la pedagogía Waldorf en sí misma, a la dinámica colectiva propia de las pequeñas estructuras escolares, o a la convicción de los docentes de que el cambio es posible? (McDermott et al., 1996).

Sin embargo, en el contexto chileno, desde la dictadura militar, el sistema educativo fue reformulado bajo criterios subsidiarios, consagrando la libertad de enseñanza como principio rector, pero subordinándola a una lógica de competencia regulada por *vouchers*, estándares y rendimiento (Canals et al., 2019; Alarcón; Falabella, 2021). Si bien los marcos normativos reconocen la diversidad educativa, las exigencias administrativas (adopción del currículo nacional, capital mínimo, entre otras) excluyen de facto a proyectos alternativos del acceso a subvenciones estatales. Esta exclusión obliga a recurrir al autofinanciamiento, con efectos adversos para la inclusión social, la estabilidad de los equipos docentes y la continuidad de los proyectos educativos alternativos, como los Waldorf.

Financiamiento de Escuelas Waldorf

La pedagogía Waldorf, basada en la trimembración social propuesta por Steiner, busca integrar libertad cultural, igualdad jurídica y fraternidad económica (Stahel, 2013). Esta última establece la solidaridad y el apoyo mutuo como principios rectores del intercambio económico. Sin embargo, estas aspiraciones encuentran serias limitaciones cuando las escuelas deben recurrir a mecanismos de financiamiento altamente dependientes de las contribuciones familiares, generando prácticas que resultan regresivas en términos de justicia social.

Uno de los principios rectores de esta educación es la autogestión y la autonomía del Estado (Schaefer, 2012; Lamb, 2012b), concebidas como condiciones necesarias para resguardar la libertad pedagógica frente a presiones normativas externas. Históricamente, estas escuelas han recurrido a estructuras colegiadas de decisión, en las que los docentes asumen tareas administrativas y organizativas, reforzando el ideal de comunidad. No obstante, la progresiva complejidad de la ges-

ción financiera, especialmente desde los años 70, ha exigido profesionalización, la incorporación de equipos especializados y la conformación de consejos directivos integrados por padres (Götte, 2000; Stehlik, 2019).

Esta evolución ha traído consigo una serie de dilemas. Por un lado, el sacrificio salarial de los docentes, especialmente en fases pioneras, se presenta como una expresión de compromiso ético con el proyecto. Pero, como señala Stehlik (2019), en contextos como el argentino, esta disposición ha sido interpretada por autoridades estatales como una forma de devoción excesiva, lo que ilustra cómo el imaginario espiritual de la pedagogía puede entrar en fricción con las exigencias institucionales. Por otro lado, la dependencia de las aportaciones familiares no solo introduce vulnerabilidad ante las fluctuaciones económicas, sino que tiende a reproducir lógicas de exclusión, al restringir el acceso a quienes pueden asumir los costos de participación (Götte, 2000).

Las experiencias internacionales recientes revelan distintos modos de enfrentar estas tensiones. En Alemania, las escuelas Waldorf han sostenido por décadas el principio de no selección social, sin embargo, la disminución del financiamiento público ha debilitado su capacidad para otorgar becas, afectando la diversidad del alumnado (Götte, 2000). En Luxemburgo, las escuelas públicas han adoptado algunos elementos de la pedagogía Waldorf sin costo para las familias, situación que pone en jaque a la única escuela Steiner privada del país, afectando su matrícula y capacidad de retención de docentes (Stehlik, 2019).

Estas situaciones evidencian el desplazamiento de la pedagogía Waldorf hacia modelos híbridos, en los que la autonomía institucional y la coherencia pedagógica se negocian permanentemente con las exigencias de sostenibilidad y las políticas públicas. La pregunta por la viabilidad de integrar métodos alternativos en sistemas escolares oficiales, sin desvirtuar su identidad, sigue abierta. En este contexto, la discusión sobre el financiamiento no puede abordarse únicamente desde parámetros administrativos o contables, sino como un espacio de disputa simbólica, política y estructural, donde se define quién tiene derecho a acceder a una educación diferente, bajo qué condiciones y a costa de qué sacrificios.

Libertad de Enseñanza y Financiamiento de la Educación Alternativa Chilena

En los últimos años, la educación alternativa ha crecido significativamente a nivel internacional (Viaud, 2017; Barrientos-Soto, 2022). Modelos pedagógicos como Montessori, Freinet y Waldorf se han posicionado como respuestas a la necesidad de innovar en la educación, con énfasis en el bienestar y la convivencia infantil, aspectos que el sistema tradicional no siempre aborda de manera satisfactoria para las familias (Carbonell, 2015). En América Latina, la organización REEVO ha documentado al menos 42 experiencias en Chile (Reevo, 2024), aunque esta cifra podría ser considerablemente mayor debido a la infor-

malidad o la decisión de mantener bajo perfil frente a las barreras normativas. Esto revela una diversidad educativa más amplia de lo que las cifras oficiales permiten visualizar.

En Chile, la libertad de enseñanza es un derecho constitucional consagrado desde 1874 y actualmente regulado por la Ley General de Educación (Chile, 2009). Esta reconoce la facultad de los padres para elegir el tipo de educación de sus hijos y otorga a personas jurídicas el derecho a fundar y administrar centros educativos. Sin embargo, el artículo 46 de la LGE establece condiciones restrictivas, como la obligatoriedad del currículum nacional y la acreditación de un capital mínimo, lo que excluye a muchas escuelas alternativas del reconocimiento formal y, por ende, del acceso a subvenciones estatales.

La libertad de enseñanza, si bien consagrada como un derecho civil y político (Bernasconi et al., 2021), puede ser invocada tanto para justificar propuestas pedagógicas innovadoras como para consolidar un modelo de mercado competitivo. Este modelo se basa en un financiamiento por *vouchers*, que estandariza el rendimiento y penaliza las prácticas educativas no alineadas con criterios oficiales. En este contexto, la llamada *privatización endógena* (Ball; Youdell, 2008), entendida como la adopción de lógicas privadas dentro del sistema público — como la gestión por resultados y la competencia escolar —, ha erosionado progresivamente la función pública de la educación, desplazando el sentido emancipador de la libertad de enseñanza hacia su uso instrumental.

Desde una perspectiva de derechos humanos, la libertad de enseñanza complementa el derecho a la educación, que garantiza accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Comité DESC, 1999 en Bernasconi et al., 2021). Sin embargo, el modelo chileno, al priorizar la libertad económica, ha contribuido a la segmentación del sistema, evidenciando inequidades de acceso, altos costos para las familias y endeudamiento (Alarcón; Falabella, 2021). De igual forma, Sandoval (2021) destaca que la LGE, al enfatizar principios como autonomía y diversidad, transforma también las relaciones laborales: los sostenedores actúan como empleadores y el profesorado como fuerza de trabajo, lo que refuerza asimetrías estructurales.

Estas condiciones afectan gravemente a las escuelas alternativas. Carrasco (2022) señala que el Estado chileno ha ignorado el derecho a la educación de los estudiantes que asisten a escuelas alternativas, mientras que Sepúlveda (2023) advierte que estas experiencias son desvalorizadas y marginadas del debate educativo. Así, el análisis del financiamiento de escuelas Waldorf permite visibilizar cómo las condiciones actuales distorsionan el sentido original de la libertad de enseñanza, desplazándola desde una herramienta de diversificación pedagógica hacia un dispositivo funcional a la desigualdad. El modelo vigente restringe la sostenibilidad de proyectos alternativos, forzándolos a subsistir fuera del sistema formal.

A partir de este conjunto de tensiones, el presente artículo propone analizar los mecanismos de financiamiento de dos escuelas Waldorf en Chile, atendiendo a sus condiciones de sustentabilidad y relaciones con el Estado. Se trata de comprender cómo estos proyectos, anclados en ideales de libertad pedagógica y autogestión, enfrentan los límites de un sistema que exige estándares homogéneos, presiona hacia la rentabilidad y restringe los apoyos a aquellos modelos que no se alinean con su lógica dominante.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño de estudio de casos múltiples (Yin, 2014), lo que permite un abordaje holístico, interpretativo y contextualizado del fenómeno de estudio, centrado en los significados que atribuyen los actores a sus propias experiencias (Neiman; Quaranta, 2006). Esta elección responde al objetivo de comprender cómo se configuran y sostienen los modelos de financiamiento en escuelas Waldorf en Chile, desde la perspectiva de sus comunidades educativas. La lógica de selección de casos se basa en la potencialidad de producir aprendizajes significativos y en la posibilidad de una generalización analítica (Stake, 2005), más que en la representatividad estadística.

Se seleccionaron dos escuelas Waldorf del centro-sur de Chile, considerando criterios de variabilidad contextual (urbana y rural), etapa de desarrollo institucional y compromiso explícito con sus principios pedagógicos. Esta estrategia buscó explorar tanto los desafíos comunes como las particularidades en sus mecanismos de sostenibilidad financiera, gobernanza interna y vínculos con el Estado. Además, se identificó un vínculo histórico entre ambos casos, dado que una de las fundadoras del primer proyecto también participó en la fundación del segundo, lo que aporta densidad relacional y continuidad pedagógica al análisis.

Caso 1: Escuela libre fundada en 2014, en una ciudad intermedia de la zona centro-sur de Chile, orientada a familias que buscan una educación alternativa al sistema ministerial. Comenzó como una escuela pequeña que luego se transformó en una fundación sin fines de lucro para obtener personalidad jurídica. Está rodeada de vegetación y cuenta con una infraestructura variada, incluyendo espacios de juego. Además, ha generado un fuerte sentido de pertenencia a través de mingas para la organización del espacio y ha fomentado una economía de consumo local, promoviendo emprendimientos familiares mediante intercambios y comercio.

Caso 2: Proyecto educativo iniciado en 2019 por tres profesoras en una ciudad costera, quienes invirtieron en infraestructura y materiales para desarrollar talleres basados en la pedagogía Waldorf. Posteriormente se constituyeron como fundación educativa. La escuela se encuentra en una localidad rural y la limitada accesibilidad se ha convertido en una oportunidad para fortalecer la comunidad, con las profesoras encargándose del traslado de los estudiantes. La infraestructura incluye un patio extenso que fomenta actividades al aire libre y el juego.

Ambas escuelas orientan la pedagogía hacia características propias de la zona y a los oficios que históricamente se han desarrollado en la región, con el propósito de incentivar un cambio positivo del propio entorno. Estas características son coherentes con los principios de la pedagogía Waldorf, que, según McDermott et al. (1996), promueve una visión holística del desarrollo infantil, la continuidad pedagógica, la interdisciplinariedad y una fuerte implicación de las familias.

Técnica de Recolección de Datos

La recolección de datos se llevó a cabo entre 2021 y 2024 mediante entrevistas semiestructuradas y análisis de fuentes documentales (Verd; Lozares, 2015). La selección de los casos y de los participantes se realizó a través de un muestreo intencional con criterios teóricos, orientado a maximizar la riqueza informativa del fenómeno estudiado (Patton, 2014). Se definieron criterios de inclusión: (a) escuelas Waldorf con al menos tres años de funcionamiento; (b) autogestión financiera sin fines de lucro; (c) ubicación en zonas rurales o semiurbanas. Como criterios de exclusión, se consideraron proyectos aún en fase de diseño, *homeschooling* (escuelas en casa) o que operan en el marco de la educación formal con subvención estatal. Inicialmente, se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a actores de la comunidad educativa (docentes, sostenedores, familias fundadoras), distribuidas en dos escuelas Waldorf de la macrozona centro-sur de Chile. Posteriormente, se desarrolló una segunda fase de triangulación (Flick, 2004) mediante entrevistas a docentes de otras tres escuelas Waldorf, ubicadas en la misma zona del país. La lógica de saturación se alcanzó cuando las nuevas entrevistas no aportaron información sustancialmente distinta respecto de las categorías principales ya identificadas (ver Tabla 1).

La pauta de entrevistas fue elaborada por el equipo de investigación, en conjunto con un docente experimentado en pedagogía Waldorf, con el objetivo de captar el conocimiento experiencial de los participantes, atendiendo a los condicionamientos contextuales sociales, políticos y económicos (Denzin et al., 2017). Esta pauta fue validada por cuatro jueces expertos externos. Complementariamente, se revisaron materiales institucionales (páginas web, redes sociales) y se elaboraron descripciones holísticas de ambos proyectos.

El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la universidad patrocinante y todos los participantes firmaron consentimiento informado.

Tabla 1 – Participantes

Descripción	Rol	Etiqueta
Entrevista caso 1	Familia de estudiante	Familia C1-1
Entrevista caso 1	Familia de estudiante	Familia C1-2
Entrevista caso 1	Familia de estudiante	Familia C1-3
Entrevista caso 1	Maestra	Maestra C1-1
Entrevista caso 1	Maestra	Maestra C1-2
Entrevista caso 2	Familia de estudiante	Familia C2-1

Entrevista caso 2	Familia de estudiante	Familia C2-2
Entrevista caso 2	Maestra	Maestra C2-1
Entrevista caso 2	Maestra fundadora	Maestra C2-2
Entrevista caso 2	Sostenedor ¹	Sostenedor C2
Entrevista de triangulación escuela A	Maestro y fundador	Maestro Triang-A
Entrevista de triangulación escuela B	Maestra	Maestra Triang-B
Entrevista de triangulación escuela C	Maestro	Maestro Triang-C

Fuente: Elaboración de los autores.

Análisis de Datos

El corpus estuvo compuesto por las transcripciones completas de las entrevistas y los registros documentales de ambos casos. El análisis se desarrolló mediante el método comparativo constante (Glaser; Strauss, 2017), utilizando el software Nvivo 14. En una primera etapa, se realizó una condensación de los datos y una codificación abierta intercasos, a partir de la cual se construyeron categorías emergentes vinculadas a las estrategias de financiamiento, los vínculos con el Estado, los mecanismos de participación y la sostenibilidad del proyecto pedagógico. (Códigos abiertos: *contextualización; modelo de financiamiento; estrategias de gestión de los recursos; aprendizaje organizacional; toma de decisiones en la gestión; incidencia en el desarrollo del proyecto; brechas entre la realidad y lo ideal; proyecciones de desarrollo, rol del Estado*). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis intracaso y luego un análisis comparativo entrecaso, siguiendo la lógica de replicación teórica y literal (Yin, 2014). Esta estrategia permitió identificar patrones recurrentes y contrastes significativos entre las experiencias, considerando no solo las condiciones institucionales, sino también las trayectorias y discursos de los actores (ver Tabla 2).

Tabla 2 – Segunda fase de codificación

Caso	Nombre Categorías	Archivos	Referencias
Caso 1	Bases sociopedagógicas	5	22
	Gobernanza participative pero reactiva	5	84
	Modelo de financiamiento basado en el compromiso	5	40
	Proyecciones limitadas	5	47
Caso 2	Bases sociopedagógicas	4	22
	Gobernanza participativa pero reactiva	5	38
	Modelo de financiamiento basado en el compromiso	5	75
	Proyecciones limitadas	6	64
	Caso 3 triangulación	1	108
	Caso 4 triangulación	1	38
	Caso 5 triangulación	1	46

Fuente: Elaboración de los autores.

Finalmente, los datos de triangulación aportaron elementos para una mayor credibilidad y confirmabilidad de las categorías finales, así como profundidad en la comprensión del fenómeno. En consecuencia, este proceso condujo a la configuración de cuatro categorías finales que presentamos a continuación.

Resultados

Proyectos iniciados con una base socio-pedagógica

Las escuelas Waldorf analizadas emergen como respuestas comunitarias a una insatisfacción compartida con el sistema educativo chileno, particularmente en su expresión más estandarizada y orientada al rendimiento. Su creación es impulsada por docentes y familias que buscan una educación con sentido, centrada en el desarrollo integral, en diálogo con su contexto vital, emocional y territorial.

La idea es tener una opción de educación diferente, con una mirada diferente del ser humano y que justamente en la región no existía [...] querían algo que fuera más aportante a la sociedad en sí, a la formación del ser humano. (Maestra C1-2)

Esta búsqueda conecta con lo que Apple (2000) y Viaud (2017) han descrito como formas de resistencia al modelo educativo neoliberal, que homologa procesos, fragmenta el conocimiento y subordina los fines educativos a criterios de eficiencia. En el caso chileno, esto se traduce en un sistema escolar fuertemente segmentado, que valora la rendición de cuentas estandarizada por sobre los vínculos comunitarios o los enfoques pedagógicos alternativos. En ambos casos, la pedagogía Waldorf aparece como un marco referencial que otorga coherencia a los principios fundacionales de estas escuelas. En el primero, su adopción fue progresiva y llegó como una respuesta a las conversaciones comunitarias en torno a la necesidad de una escuela que considerara al niño como un ser integral, incluyendo su dimensión espiritual:

Aquí también tenemos un currículum, pero va ligado a la etapa evolutiva del niño [...] eso nunca lo pierde de vista como tal, como ser humano. (Maestra C1-1)

En el segundo caso, el proyecto surge inicialmente como una escuela de oficios para jóvenes vulnerables, y la pedagogía Waldorf fue incorporada como un medio para recuperar saberes patrimoniales locales, estableciendo un puente entre las necesidades sociales y una propuesta educativa con raíz filosófica y estética.

Lo que queremos es entregar un valor social a personas que hoy día no conocen la pedagogía Waldorf y ¡a cuántos de esos niños no les sería tan beneficioso entrar a un sistema completamente distinto! (Sostenedor C2)

La autonomía pedagógica, entendida como capacidad de definir los fines y medios del proyecto educativo sin subordinarse a estándares externos, se erige como un principio orientador, aunque esta autonomía se encuentra tensionada por las restricciones del modelo de privatización endógena (Ball; Youdell, 2008), en el cual el Estado permite ciertas libertades pedagógicas siempre y cuando no implique financiamiento público. Así, el surgimiento de estas escuelas en Chile puede leerse como un gesto de autodeterminación educativa, pero también

como síntoma de un sistema que no ofrece respuestas a ciertos grupos sociales. Sus fundadores no sólo reclaman libertad para enseñar, sino también condiciones materiales para sostener ese derecho.

Financiamiento basado en contribuciones familiares

Las escuelas estudiadas se fundan como proyectos sin fines de lucro, sostenidos por una fuerte participación de familias y docentes, lo que refleja los principios de comunidad y corresponsabilidad promovidos por la pedagogía Waldorf (Schaefer, 2012; Stehlik, 2019).

Es el planteamiento original de la pedagogía Waldorf que los colegios son instituciones sin fines de lucro. Por lo tanto, todo lo que ingresa tiene como destino la educación, no hay un emprendimiento acá vestido de educación, pero que busca rentabilizar, si no que, lo que nosotros queremos es generar educación y para eso necesitamos recursos económicos. (Maestro E-A)

Sin embargo, el modelo de financiamiento adoptado, centrado casi exclusivamente en las contribuciones familiares, expone una fragilidad estructural que tensiona su autonomía. Desde su origen, estas iniciativas han dependido de inversiones personales y del trabajo voluntario de sus fundadores, evidenciando una forma de capital inicial que no proviene del Estado ni de fuentes institucionalizadas, sino de la economía afectiva y moral de sus comunidades:

Ese finiquito yo lo invertí aquí, todavía no lo recupero, espero algún día recuperarlo. (Maestra C2-2)

Este tipo de inversión —propia de lo que Laval y Dardot (2015) denominan como “economías del don”— puede consolidar el sentido de pertenencia, pero también instala una lógica precaria, sujeta a las capacidades económicas cambiantes de los miembros de la comunidad, sin apoyo estatal ni acceso a subvenciones, debido a que el currículo Waldorf no se ajusta a los estándares oficiales del Ministerio de Educación:

El 100% es financiado por las mensualidades de los papás. [...] no tenemos subvención del Ministerio de Educación, porque el plan Waldorf es súper distinto. (Familia C1-1)

Se trata, entonces, de un sistema de autogestión financiera de base comunitaria, en el que las escuelas movilizan permanentemente estrategias de recaudación (tales como rifas, bazares y trueques) que, si bien fortalecen el tejido comunitario, no logran constituirse como fuentes estables de ingreso. La implicancia directa de las familias en estas tareas reafirma la idea de escuela como proyecto colectivo, pero también desplaza hacia ellas cargas económicas y organizativas que, en otros contextos, recaen sobre el Estado.

Este modelo, aunque coherente con el principio de fraternidad económica de la pedagogía Waldorf (Stahel, 2013), se enfrenta a lo que Bak (2023) describe como una paradoja: la autonomía sin recursos termina socavando el ideal de justicia educativa. La falta de políticas públicas que reconozcan legalmente estas alternativas produce una exclusión por omisión, donde el Estado, sin prohibir estos proyectos, los deja sin condiciones materiales para sostenerse. En este marco, la obtención de personalidad jurídica como fundación, constituye un paso

hacia la formalización, permitiendo, al menos en teoría, el acceso a recursos públicos o privados. Sin embargo, los entrevistados reconocen que los trámites legales, la contabilidad formal y la presentación de proyectos exigen capacidades técnicas que no siempre están disponibles:

Tiene que ser sustentable, la clave es la sustentabilidad financiera, y la pedagogía Waldorf tampoco tiene especialistas en eso, menos las escuelas. (Sostenedor C2)

Esta situación expone una dimensión contradictoria del principio de autogestión: mientras se promueve la autonomía como valor, se invisibiliza la necesidad de apoyo técnico y financiero que permita sostener esa autonomía en el tiempo. Como plantea Stehlik (2019), las escuelas Waldorf deben enfrentar el dilema entre depender exclusivamente de sus comunidades o entrar en diálogo con el Estado, arriesgando en este último caso una eventual pérdida de soberanía pedagógica.

Los testimonios muestran que el financiamiento afecta directamente las condiciones laborales del profesorado. La inexistencia de sueldos competitivos, la flexibilización de contratos y el trabajo voluntario inicial reflejan un alto grado de compromiso, pero también de precariedad. Esto se vio agudizado durante la pandemia, cuando varias familias no pudieron continuar pagando las mensualidades, obligando a reajustar sueldos. Este episodio fue leído por las comunidades como una experiencia de aprendizaje, que condujo a mayor formalización y organización financiera:

La pandemia trajo en ese sentido enseñanzas, aprendizaje de ordenarse más en lo administrativo. No tanto confiar en la palabra [...], sino que, ponerlo en un papel firmado como acuerdo. (Maestra C1-1)

Este modelo de financiamiento refuerza una tensión central: el deseo de autonomía y comunidad frente a la necesidad de estabilidad y justicia educativa. Mientras no se desarrollen mecanismos públicos de apoyo diferenciados, estas escuelas seguirán operando en una lógica de sobrevivencia, altamente dependiente del compromiso y la disponibilidad económica de sus miembros.

Gobernanza participativa y tensiones internas

Los resultados muestran que estas escuelas operan bajo formas de gobernanza colaborativa, donde se promueve la participación de docentes y familias en la toma de decisiones escolares. Inspiradas en el principio de trimembración social de Steiner, estas comunidades educativas han desarrollado estructuras organizativas orientadas a la autogestión y la horizontalidad.

En ambos casos, las decisiones pedagógicas son responsabilidad del equipo docente, mientras que las decisiones administrativas y financieras se canalizan a través de fundaciones sin fines de lucro constituidas por docentes y algunos apoderados. Las decisiones finales sobre los recursos, sin embargo, recaen en el equipo pedagógico, priorizando las necesidades educativas:

los profesores entregan los lineamientos, dicen "bueno nosotros necesitamos construir dos salas el próximo año" [...] ellos son los que dan los lineamientos principales y el equipo de administración son los que de alguna forma inventan la manera de poder concretar estos planes que requieren de recursos. (Maestro Trián-C)

En este esquema organizacional, el profesorado cumple funciones múltiples que exceden la labor pedagógica tradicional, asumiendo tareas propias de gestión, contabilidad, comunicaciones y administración, tal como lo relatan varias entrevistadas:

Nosotros dijimos "todo lo que es pedagógico es nuestro y todo lo que es financiero también es nuestro". Entonces, son como comisiones en las que estamos nosotros, y ahí ¿qué hacemos? A veces te toca a ti. A mí me tocó este año administrar un poco junto con otra compañera, estamos un par de años y luego rotamos. (Maestra C1-2)

Este modelo se distancia de las lógicas jerárquicas que suelen regir en los establecimientos convencionales y se articula con una ética comunitaria basada en la corresponsabilidad y el compromiso colectivo. Sin embargo, la autogestión genera importantes tensiones internas. En momentos de crisis —como los ocurridos durante la pandemia—, la estructura participativa debió adaptarse rápidamente para asegurar la continuidad del proyecto. En uno de los casos, los maestros debieron asumir el control total del gobierno escolar, desplazando a familias que habían tomado decisiones poco sostenibles financieramente:

Del grupo inicial, la administración pasó a los padres y estos padres no tomaron muchas buenas decisiones [...]. Tomamos los maestros la soberanía, decidimos ser una fundación. (Maestra C1-1)

Estas experiencias muestran que la gobernanza horizontal puede verse debilitada por la falta de planificación estratégica y por los límites de tiempo y capital cultural de las familias y docentes para participar en los asuntos organizacionales.

Las decisiones económicas, como el reajuste de sueldos o la organización de campañas de recaudación de fondos, son debatidas colectivamente en reuniones ampliadas. Si bien esto refuerza el sentido de comunidad, también enlentece los procesos de toma de decisiones y puede dificultar la sostenibilidad organizacional:

La fundación tiene un directorio [...]. Por lo tanto, sí, los recursos se conversan y se distribuyen y se organizan en acuerdos, como en una comunidad. (Maestra C2-2).

La informalidad inicial de la gestión financiera, con prácticas como pagos en efectivo no regulados y trueques, fue dando paso a una progresiva formalización, especialmente tras la conformación legal como fundación. Sin embargo, esta no ha ido acompañada necesariamente de una profesionalización administrativa. La contabilidad, por ejemplo, suele ser la única función externalizada, mientras que el resto de las tareas siguen recayendo en el profesorado:

Antes de ser fundación, era así, los papás manejaban las mensualidades [...] pero era un caos. Después de que se constituyó la fundación educativa, ahí se ha hecho cargo la fundación [...]. También hay un contador externo ahora. (Familia C1-1).

A pesar de estas limitaciones, valoran el modelo participativo y consideran que la implicación directa en los asuntos de gestión fortalece el sentido de pertenencia y posibilita una toma de decisiones más

coherente con el proyecto pedagógico. Sin embargo, esta autogestión puede reproducir formas de precariedad organizacional que, paradójicamente, obstaculizan la continuidad del proyecto educativo.

Desde una perspectiva teórica, estas formas de gobernanza pueden interpretarse a través del concepto de privatización endógena (Ball; Youdell, 2008), en la medida en que la ausencia de financiamiento estatal obliga a las comunidades educativas a asumir funciones que corresponden al aparato público. La gobernanza participativa observada en estas escuelas Waldorf constituye tanto una estrategia de resistencia como una fuente de tensiones. Permite preservar la autonomía pedagógica y los valores comunitarios, pero también revela los riesgos de una autogestión forzada en contextos de desprotección estructural. La sostenibilidad del modelo dependerá, en gran medida, de su capacidad para articular participación democrática con estabilidad institucional.

Limitaciones de la autogestión financiera y precariedad laboral docente

A pesar de las aspiraciones de crecimiento, tanto en términos de matrícula como de infraestructura, los recursos disponibles imponen límites. Estas instituciones manifiestan la voluntad de conservar su escala reducida, en coherencia con su proyecto pedagógico, pero reconocen que la sostenibilidad financiera depende en gran medida del aumento de estudiantes y de nuevas fuentes de ingreso.

En cuanto a lo financiero, yo diría que te lo podría graficar con número de niños por curso, si tuviéramos 15 niños por curso. También en lo financiero [si tuviéramos] una estructura mejor. Yo creo que eso nos va a dar claramente un buen soporte de sueldo. (Maestra C2-2)

Esta paradoja revela una tensión estructural entre el ideal de escuelas pequeñas, fundadas en relaciones cercanas y procesos personalizados, y la necesidad económica de escala para cubrir costos fijos:

Nosotros estamos súper restringidos porque quizás nos gustaría tomar más niños, pero tampoco, claro, si bien habría un ingreso de esos niños tampoco alcanza porque habría que tener más horas de maestros, más ayudantes. (Familia C2-2)

Asimismo, las escuelas enfrentan un dilema al intentar conciliar su compromiso con la justicia social y el acceso con la necesidad de cobrar aranceles que cubran sus gastos. Como explica una docente:

Siempre quisimos que la escuela tuviera una cierta carga social. Entonces, no queríamos cobrar como cobran las escuelas Waldorf tradicionales. (Maestra C1-1)

En este contexto, surge, por ejemplo en el caso 1, la pregunta sobre cuál sería un “cobro justo” que permita garantizar el acceso sin comprometer la viabilidad del proyecto. Esta reflexión se torna compleja al considerar que los ingresos familiares de muchas comunidades no permiten asumir mensualidades elevadas:

Fue muy difícil llegar al valor, a qué valor era el justo para ellos, para nosotros era muy difícil, año a año fue muy difícil, si no me equivoco comenzamos cobrando al principio como 95 mil. (Familia C1-1)

La búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento ha sido limitada. A pesar de los esfuerzos realizados, su escasa visibilidad institucional ha restringido su capacidad de acceder a fondos alternativos. Sin embargo, los dos casos coinciden en la necesidad de diversificar ingresos para no depender exclusivamente del aporte familiar:

Siento que es fundamental que los aportes sean variados, que no solamente caigan en las familias porque si caen solamente en las familias podemos llegar a tener mensualidades de \$300.000 y más [...] claramente \$300.000 por niño en un colegio es un monto que no lo puede pagar ni el 5% de la población y menos diría yo.” (Familia C2-2)

El sistema de becas ha sido difícil de sostener en el tiempo, pre- valeciendo en su lugar una lógica de flexibilidad en función de las si- tuaciones particulares. En palabras de una madre:

Entiendo que hay familias que aportan mayor cantidad de dinero, un poquito más adaptado a su situación económica [...] sin embargo, todas las familias ponen di- nero. No hay gente becada, no es un proyecto que hoy día esté en condiciones de becar gente. (Familia C2-1)

La precariedad financiera incide directamente en la dimensión pedagógica. La disponibilidad de recursos condiciona la posibilidad de implementar determinadas actividades curriculares o contratar nue- vos docentes especializados. Una profesora reflexiona:

En el fondo nos tenemos que adaptar a esos recursos, en vez de que los recursos se adapten a nuestras necesidades. Entonces estamos siempre en permanente: ya, te- nemos plata para pagarle a un profesor más ¿Qué vamos a decidir enseñarle a los niños? O es movimiento, o es inglés (Maestra C2-1)

Asimismo, el sistema autogestionado ha repercutido en condi- ciones laborales marcadas por la flexibilidad y bajos ingresos. Muchos docentes, especialmente en las etapas iniciales de estos proyectos, tra- bajaron sin contratos formales. Aunque esto ha mejorado con el tiempo, las condiciones siguen siendo inestables:

O sea, lo mínimo que se le paga a una maestra por un día de trabajo a la semana son 100 mil pesos, por dos días 200, por tres días 300, por cuatro días 400, por cinco días 500 [al mes]. (Maestra C2-1)

No obstante, la regularización legal mediante la constitución de fundaciones ha favorecido progresivamente la formalización contrac- tual, el cumplimiento de normativas laborales y el fortalecimiento or- ganizacional:

Cuando [nos] conformamos como fundación fue clave [...] porque el pago era así en un sobre en negro. No había cotizaciones, no había nada, lo más oscuro que había, totalmente pirata. (Maestra C1-1)

A pesar de esta precariedad, los maestros muestran una alta im- plicación emocional, pedagógica y organizacional. El sentido de perte- nencia y compromiso colectivo se presenta como un capital simbólico para sostener las escuelas, incluso en contextos de alta incertidumbre. Esta categoría revela, por tanto, las contradicciones entre el ideario co- munitario, la sostenibilidad económica y las condiciones laborales. Más allá de una lógica empresarial, los entrevistados conciben la ges- tión de recursos como un acto colectivo, solidario y éticamente fun- dado, aunque no los exime de vulnerabilidades estructurales.

Discusión

Una primera perspectiva conduce a situar nuestros resultados en el marco de las tendencias políticas mundiales. Se observa, en efecto, un fortalecimiento de las reformas neoliberales, marcadas por crecientes expectativas en términos de eficiencia y rentabilidad de los financiamientos escolares. En un contexto de austeridad presupuestaria, la educación tiende a redefinirse mediante lógicas de rendimiento (Gerrard; Savage; O'Connor, 2017). En este marco, la recaudación de fondos se vuelve una práctica habitual, pero se enfrenta a la reticencia de aceptar que las donaciones privadas compensen el progresivo retiro del Estado (Body, 2017).

En complemento a esta visión global, a una escala más local, invita a interrogar las dinámicas específicas de cada contexto nacional. Se trata aquí de comprender la evolución de las escuelas Waldorf, situando el lugar que ocupan — central o marginal — dentro de las redes educativas dominantes (Miller; Oelkers, 2023), y de observar cómo su pedagogía se inscribe o no en la evolución de las políticas educativas.

Desde una perspectiva contextualizada, es posible afirmar que la experiencia de las escuelas Waldorf de Chile se inscribe en una paradoja estructural entre libertad de enseñanza y precariedad institucional. Tal como documentan Rowe & Perry (2022), la emergencia de proyectos educativos alternativos está marcada por el desplazamiento de responsabilidades estatales hacia sujetos privados, particularmente familias de clase media que asumen el doble rol de consumidores y gestores. Esta lógica, si bien permite una mayor participación comunitaria, refuerza las desigualdades estructurales del sistema educativo y precariza las condiciones de existencia de estos proyectos.

En continuidad con este análisis, los casos estudiados se articulan con lo que Viaud (2021) denomina *bricolaje económico*: una forma de financiamiento caracterizada por la fragmentación, la incertidumbre y la dependencia de redes familiares, donaciones informales o actividades autogestionadas. Esta modalidad, lejos de garantizar sostenibilidad, mantiene a las escuelas en una condición liminal, sin acceso a recursos públicos y con una alta vulnerabilidad frente a crisis económicas.

Tal como indican Götte (2000) y Stehlik (2019), esta fragilidad también afecta la continuidad pedagógica y la retención de docentes, particularmente en proyectos educativos con aranceles moderados y ubicados en provincias. En esta clave, el bricolaje puede comprenderse como formas de creatividad social en contextos de exclusión estatal. En términos de gobernanza, nuestras evidencias coinciden con Sierra-Huedo et al. (2023) en cuanto al potencial del liderazgo horizontal para fortalecer el aprendizaje organizacional. Sin embargo, este potencial se ve desgastado por las limitaciones de tiempo, formación y recursos de los actores implicados, en particular de los equipos docentes que asumen responsabilidades múltiples. El ideal de corresponsabilidad, si no

va acompañado de condiciones materiales adecuadas, puede devenir en sobrecarga e informalidad para estos (Vidal; St-Onge, 2023).

Más allá de los aspectos económicos y organizacionales, un tercer nivel de análisis pone de relieve las dimensiones estratégicas de estos proyectos. Se trata de examinar cómo ciertas pedagogías han sabido construir una verdadera marca pedagógica (Oelkers, 2024), desarrollando una organización coherente, tanto en lo económico como en la formación, la difusión y la institucionalización. Esto implica observar el lugar que estas pedagogías ocupan. Oelkers (2024) considera que las pedagogías de Steiner y Montessori tienen una posición singular: Steiner encarna una figura solitaria, a la vez espiritual y educativa, mientras que Montessori se convierte en una figura emblemática de las corrientes centradas en la infancia. Estos modelos corresponden a una educación alternativa idealizada, cuyas prácticas, sometidas a las restricciones institucionales, nunca se aplican de manera “pura”. Esta constatación invita a analizar, en cada contexto, qué elementos de estas pedagogías se retienen y se implementan.

En este marco estratégico y crítico, la autonomía de estos proyectos se sitúa entre dos polos: la creación de normas propias (Castoriadis, 1997; Straume, 2016) y la sujeción a restricciones externas (Schaefer, 2012). En este sentido, las escuelas Waldorf chilenas encarnan una autonomía frágil, constantemente negociada con las exigencias económicas, sociales y culturales del entorno. Los resultados muestran que la libertad de enseñanza ha permitido el surgimiento de estas escuelas, promoviendo una oferta educativa diferenciada y alineada con las demandas de algunas familias. A pesar de su potencial, esta libertad está condicionada por un sistema que prioriza la estandarización y la competencia entre establecimientos. En última instancia, esta actitud refleja una relación casi espectral, en la que estas escuelas libres parecen no tener existencia real dentro del sistema educativo (Sepúlveda, 2023). Por ejemplo, su incapacidad para acceder a recursos estatales deriva directamente de los requisitos legales que limitan su integración al sistema formal. Este hecho las posiciona como instituciones no subvencionadas, obligándolas a depender exclusivamente de mecanismos de financiamiento privado.

En consonancia con esta lógica de autonomía negociada, el concepto de autogestión cobra centralidad. Para Pérez-Rueda (2022), este implica una forma de organización social que desafía las lógicas de poder del capitalismo. No obstante, reconoce que muchos centros autogestionados sobreviven precisamente gracias a las grietas del modelo neoliberal que critican. Esto pone en cuestión el alcance transformador de estas experiencias cuando su acción no se vincula con luchas sociales más amplias ni con formas de articulación interinstitucional (Orellana-Fernández et al., 2023).

A modo de cierre, puede señalarse que el principio de libertad de enseñanza en Chile, si bien garantiza en el plano legal la posibilidad de crear proyectos educativos diferenciados, no asegura condiciones estructurales de equidad ni sostenibilidad para su desarrollo. Las escue-

las Waldorf analizadas evidencian que esta libertad opera en una tensión constante entre autonomía pedagógica y exclusión institucional, sostenida por mecanismos de bricolaje económico y autogestión comunitaria. Lejos de representar una alternativa plenamente reconocida, estos proyectos permanecen en los márgenes del sistema, forzados a adaptarse a lógicas neoliberales que debilitan su potencial transformador. En definitiva, el análisis revela una paradoja central: la libertad de enseñanza, sin políticas públicas que reconozcan la diversidad pedagógica y garanticen el acceso a recursos equitativos, se convierte en un dispositivo que legitima la desigualdad y perpetúa la precariedad. Esta constatación invita a repensar el rol del Estado, no como garante de uniformidad, sino como facilitador de un ecosistema educativo plural, justo y verdaderamente inclusivo.

Conclusiones

Los resultados de este estudio de casos muestran que las escuelas Waldorf autogestionadas en Chile operan en una tensión permanente entre la autonomía pedagógica que buscan sostener y las restricciones estructurales impuestas por el sistema educativo vigente. Si bien la libertad de enseñanza está garantizada legalmente, en la práctica estas instituciones enfrentan varias barreras: falta de financiamiento público, dependencia casi total de las familias, precariedad laboral docente y dificultades para obtener reconocimiento oficial. Su sostenibilidad reposa en gran medida en una lógica de *bricolaje económico* y en el compromiso comunitario, lo que contribuye a reproducir desigualdades y formas de exclusión educativa. Uno de los hallazgos centrales es la ambivalencia de la autogestión: por un lado, permite modelos organizativos horizontales, alto involucramiento docente y participación familiar; por otro, expone a las escuelas a una fragilidad estructural que limita su capacidad de planificación y mejora continua.

Desde el punto de vista metodológico, la triangulación mediante entrevistas a diversos actores permitió contrastar percepciones y prácticas, ampliando la comprensión sobre las fortalezas y vulnerabilidades del modelo. Sin embargo, la exclusión de la voz estudiantil constituye una limitación a considerar en futuras investigaciones.

En conclusión, esta investigación aporta evidencia sobre el modo en que operan las escuelas alternativas en los márgenes del sistema educativo chileno, y cuestiona el alcance efectivo del principio de libertad de enseñanza en contextos atravesados por la desigualdad. Más que tratarse de excepciones toleradas, estas experiencias pueden representar espacios de innovación pedagógica y experimentación social. Reconocer su existencia exige avanzar hacia marcos normativos y de financiamiento más inclusivos, capaces de valorar la diversidad pedagógica sin imponer homogeneidad curricular ni lógicas de mercado².

Recibido el 19 de diciembre de 2024

Aprobado el 21 de julio de 2025

Notas

- 1 Personas naturales o jurídicas cuya calidad de dueños o administradores de los establecimientos educativos les permite tomar decisiones educativas y administrativas.
- 2 *Agradecimientos*. Este proyecto -DIUA 270-2023- contó com el financiamiento de la Vicerrectoría de Investigación y Doctorados de la Universidad Autónoma de Chile. Agradecemos igualmente a los profesores Romina González y Nicolás Moya por sus aportes a la reflexión.

Referencias

ADAMSON, Frank et al. **Global education reform**: How privatization and public investment influence education outcomes. Londres: Routledge, 2016.

ALARCÓN, Cristina; FALABELLA, Alejandra. The Chilean Education System: Between Expansion and Inequality. In: JORNITZ, Susanne; PARREIRA DO AMARAL, Marcelo. **The Education Systems of the Americas**. Cham: Springer International Publishing, 2021. P. 1-36.

APPLE, Michael. The cultural politics of home schooling. **Peabody Journal of Education**, Philadelphia, v. 75, n. 1-2, p. 256-271, 2000. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681944>. Acceso en: 11 jul. 2024.

BAK, Tao. Stepping into the mainstream: exploring Steiner streams in publicly funded schools in Australia, 1990–2011. **Educational Review**, Londres, Routledge, v. 75, n. 5, p. 833–850, 2023. DOI: 10.1080/00131911.2021.1942792

BALL, Stephen. **Global education inc.**: new policy networks and the neo-liberal imaginary. Londres: Routledge, 2012.

BALL, Stephen; YODELL, Debora. **Hidden privatization in public education**. Brussels: Education International, 2008. Disponible en: <https://sl1nk.com/saxfX>. Consultado el: 12 jul. 2024.

BARRIENTOS-SOTO, Andrea. Revisión crítica de la historia y desarrollo de la educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad. **Revista de Humanidades**, Santiago, n. 45, p. 171–196, 2022.

BERNASCONI, Andrés et al. Contribuciones a la discusión constitucional: libertad de enseñanza y derecho a la educación. **Temas de la Agenda Pública**, Santiago de Chile, Centro de Políticas Públicas UC, v. 16, n. 145, p. 1-22, 2021.

BODY, Alison. Fundraising for primary schools in England—Moving beyond the school gates. **International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing**, Hoboken, Wiley, v. 22, n. 4, e1582, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/nvsm.1582>. Consultado el: 12 jul. 2024.

CANALS, Catalina et al. El “Voucher” a la chilena: Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, Universidad Austral de Chile, v. 45, n. 1, p. 137-150, 2019. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>. Consultado el: 12 jul. 2024.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogías del siglo XXI**: Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro, 2015.

CARRASCO, Juan. Políticas educativas y el sector privado en Chile 1980-2020: Paulo Freire. **Revista de Pedagogía Crítica**, n. 27, p. 45-67, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i27.2285>. Consultado el: 12 jul. 2024.

CASTORIADIS, Cornelius. Done and to be done. In: CURTIS, David Ames (ed. e trad.). **The Castoriadis reader**. Oxford: Blackwell, 1997. p. 361–417.

CHILE. **Ley General de Educación**, Ley n. 20.370, de 12 de septiembre de 2009. Establece la regulación del sistema educativo. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 12 sept. 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acesso em: 19 dez. 2024.

DEBS, Mira; BROWN, Katie. Students of Color and Public Montessori Schools: A Review of the Literature. **Journal of Montessori Research**, v. 3, n. 1, p. 1–15, 2017. DOI: 10.17161/jomr.v3i1.5859

DENZIN, Norman et al. Critical qualitative methodologies: Reconceptualizations and emergent construction. **International Review of Qualitative Research**, Walnut Creek, v. 10, n. 4, p. 482-498, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1525/irqr.2017.10.4.482>.

DUPRIEZ, Vincent; MAROY, Christian. Régulation et compétition entre écoles: politiques publiques et pratiques locales. **Revue française de pédagogie**, n. 145, p. 59-70, 2003.

FLICK, Uwe. Triangulation in qualitative research. In: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (Ed.). **A companion to qualitative research**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2004. p. 178-183.

GERRARD, Jessica; SAVAGE, Glenn; O'CONNOR, Kate. Searching for the public: School funding and shifting meanings of 'the public' in Australian education. **Journal of Education Policy**, v. 32, n. 4, p. 503-519, 2017.

GINGRICH, Jane. **Making markets in the welfare state**: The politics of varying market reforms. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **Discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New York: Routledge, 2017.

GÖTTE, Wilhelm Michael. **Erfahrungen mit Schulautonomie**: das Beispiel der freien Waldorfschulen. 2000. 350 p. Tesis (Doctorado) – Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Bielefeld, 2000.

GÖTTE, Wilhelm Michael. Waldorfschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: LEBER, Stefan. **Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Spannungsfeld**. Weinheim: Beltz, 2000. p. 115-134.

GUNTER, Helen; FORRESTER, Gillian. The new professional: Leadership and management. In: EXLEY, Susan; SUKHBIR, Karam. **The new public management in education**. Cham: Springer, 2009. p. 73-91.

HOFSTETTER, Rita; GO, Hanna-Liisa; RIONDET, Xavier. **Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XXe siècle**: itinéraires et connexions. Bruxelles: Peter Lang, 2018. p. 21-47.

LAMB, G. **The social mission of Waldorf education**. New York: AWSNA, 2012.

LAMB, Gary. **The social mission of Waldorf education**: Independent, privately-funded and accessible to all. Chatham: The Association of Waldorf Schools of North America (AWSNA), 2012b.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La nueva razón del mundo**: Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2015.

LUBIENSKI, Christopher. Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective. **OECD Education Working Papers**, n. 25, 2009.

McDERMOTT, Ray et al. Waldorf education in an inner-city public school. **The Urban Review**, v. 28, n. 2, p. 119-140, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02354381>

McLAREN, Peter. **Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2005.

MILLER, David; OELKERS, Jürgen (Ed.). **Wem gehört die Schule? Neue Akteure, neue Zuständigkeiten**. Bern: Hep-Verlag, 2023.

NEIMAN, Guillermo; QUARANTA, Gladys. Los estudios de casos en la investigación sociológica. In: VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (Coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2006. P. 213-237.

OELKERS, Jürgen. The Steiner Schools in Switzerland: With Regard to Reformpädagogik 1. In: VON SUCHODOLETZ, Antje (Ed.). **Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public: Early Endeavours of Expansion, 1919–1955**. Londres: Routledge, 2024. P. 133-149. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003403609-7>

ORELLANA-FERNANDEZ, Rosa et al. Identidad docente de profesores(as) que ejercen en escuelas diferentes: Montessori y Waldorf-Steiner. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251652esp>

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

PÉREZ-RUEDA, Ani. **Las Falsas Alternativas**. Pedagogía libertaria y nueva educación. Barcelona: Virus, 2022.

REEVO. **Experiencias educativas**. 2024. Disponible en: <https://reevo.wiki/CL>. Acceso em: 19 Dec. 2024.

ROUDOMETOF, Victor. **Glocalization: A critical introduction**. Abingdon: Routledge, 2016.

ROWE, Emma; PERRY, Laura. Voluntary school fees in segregated public schools: How selective public schools turbo-charge inequity and funding gaps. **Comparative Education**, v. 58, n. 1, p. 106-123, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1942359>.

SANDOVAL, Pablo. **Derecho a la Educación y libertad de enseñanza en la Constitución**. Santiago: Fundación Nodo XXI, 2021.

SCHAEFER, Christopher. **Partnerships of hope: Building Waldorf school communities**. New york: AWSNA, 2012.

SEPÚLVEDA-IRRIBARRA, Cristian. Lo tradicional, lo formal y lo alternativo en la educación chilena: un acercamiento epistemológico. **Fides et Ratio**, v. 26, n. 26, p. 129, 2023.

SIERRA-HUEDO, María Luisa.; ROMEA, Ana; AGUARELES, Marina. Are schools learning organizations? An empirical study in Spain, Bulgaria, Italy, and Turkey. **Social Sciences**, v. 12, n. 9, p. 495, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci12090495>.

STAHEL, Andri. Rudolf Steiner y los bienes comunes: la fenomenología social como herramienta para la evaluación y gestión de los bienes comunes. **Ecología Política**, n. 45, p. 58-65, 2013.

STAKE, Robert. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The SAGE handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005. P. 443-466.

STEHLIK, Thomas. **Waldorf Schools and the History of Steiner Education**. Cham: Springer International Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-31631-0>.

STRAUME, Ingerid. Cornelius Castoriadis on autonomy and heteronomy. In: PETERS, Michael A. (Ed.). **Springer Encyclopaedia of Educational Theory and Philosophy**. Singapore: Springer, 2016.

VERD, Joan; LOZARES, Carlos. **Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas**. Madrid: Síntesis, 2015.

VIAUD, Marie-Laure. Le développement international des écoles « différentes »: état des lieux et perspectives. In: VIAUD, Marie-Laure. **Les écoles et pédagogies "différentes": approches internationales**. Paris: Editions L'Harmattan, 2017.

VIAUD, Marie-Laure. Des écoles privées hors contrat financièrement accessibles ? Essai de typologie des logiques économiques et pédagogiques des fondateurs d'écoles alternatives. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, v. 54, n. 4, p. 27-58, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3917/lse.544.0027>.

VIDAL, Marjorie; ST-ONGE, Marianne. The effects of project financing on non-profit organizations: A case study of Déclic. **ANSERJ: Canadian Journal of Non-profit and Social Economy Research**, v. 14, n. 1, p. 5, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29173/cjnser650>

WHITESCARVER, Keith; COSSENTINO, Jacqueline. Montessori and the mainstream: A century of reform on the margins. **Teachers College Record**, New York, v. 110, n. 12, p. 2571-2600, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146810811001202>

YIN, Robert. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

ZANCAJO, Adrian; VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara. Privatization in education: Global pressures, local dynamics, and the politics of policy transformation. In: ADAMSON, Frank; VERGER, Antoni (Ed.). **Global education privatization: Critiques, policies and practices**. Nueva York: Routledge, 2025.

Rosa Orellana-Fernández Doctora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile (UA) y directora del grupo de investigación FODED (UA). Sus líneas de investigación se centran en las pedagogías alternativas, la profesión docente y la educación a lo largo de la vida en personas mayores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8255-459X>

E-mail: rosa.orellana@uautonoma.cl

Olivier Brito Profesor titular en Ciencias de la Educación en la Universidad París Nanterre. Su investigación aborda las relaciones entre juventud, instituciones y espacio urbano, el desarrollo profesional docente, así como la investigación-acción orientada a la construcción y consolidación de comunidades de práctica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6645-5388>

E-mail: olivierbrito@gmail.com

Carolina Escobar Profesora de Enseñanza Media en Castellano y Comunicación, Licenciada en Educación y Magíster en Literaturas Hispánicas y Doctora en Literatura Latinoamericana. Sus líneas de investigación abordan los vínculos entre educación, feminismo y literatura. Es docente en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8158-5699>

E-mail: carolina.escobar@uautonoma.cl

Fernando Muñoz-Sepúlveda Licenciado en Educación y profesor de Educación Física. Doctorando en Didácticas Específicas. Académico e investigador en la Facultad de Educación y grupo de investigación FODED de la Universidad Autónoma de Chile. Sus investigaciones abordan el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y la evaluación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8667-7482>

E-mail: fernando.munoz@uautonoma.cl

Amapola Belmar Licenciada en Antropología con menciones en Antropología Social y Arqueología por la Universidad de Chile. Sus investigaciones desarrollan temas de educación y feminismo desde la etnografía y la narrativa. Es educadora popular de la Escuela Popular Profesora Mara Rita e investigadora independiente de la Universidad de Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0817-456X>

E-mail: amapola.belmar@ug.uchile.cl

Disponibilidad de los datos de la investigación: los datos que respaldan los resultados de este estudio se publican en el propio artículo.

Editora a cargo: Carla Karnoppi Vasques

