

# Identidad docente de profesores(as) que ejercen en escuelas diferentes: Montessori y Waldorf-Steiner<sup>1</sup>

Rosa Orellana-Fernandez <sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-8255-459X

Eugenio Merellano-Navarro<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-1557-2285

Alejandro Almonacid-Fierro<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-8328-017X

Olivier Brito<sup>4</sup>

ORCID: 0000-0002-6645-5388

## Resumen

Este artículo aborda desde un enfoque cualitativo las concepciones que tienen profesores y profesoras que ejercen en escuelas Montessori y Waldorf-Steiner, presentes en el contexto educativo chileno. El objetivo es examinar las identidades docentes de quienes ejercen en este tipo de establecimientos para comprender la manera en que ellos (as) interpretan, asumen y se definen su labor en contextos singulares de enseñanza. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes chilenos, las que fueron transcritas y analizadas mediante técnicas de la Teoría fundamentada, posteriormente fueron sometidas a discusión con los mismos participantes. Las categorías emergentes destacan que, a pesar de una alta normatividad pedagógica Montessori y Waldorf-Steiner, los docentes reconocen una autonomía docente movilizadora y describen contextos profesionales habilitantes que también contribuyen en la construcción activa de su autoimagen profesional. A su vez, estos se identifican como profesionales en ruptura con el sistema tradicional y parte de una comunidad pequeña y limitada. En consecuencia, se plantea la hipótesis de una identidad profesional desde una democracia del aprendizaje en las diversas dimensiones de la labor docente. Se sugiere como perspectiva ahondar en las configuraciones identitarias de docentes de escuelas diferentes, así como cuestionar su papel en el debate educativo más allá de sus fronteras pedagógicas.

## Palabras clave

Identidad docente – Pedagogía Montessori – Pedagogía Waldorf.

**1-** Este artículo presenta los resultados del proyecto DIUA 143-2018 de la Universidad Autónoma de Chile.

**2-** Universidad Autónoma de Chile, Talca. Contactos: rosa.orellana@uautonoma.cl

**3-** Universidad Católica del Maule, Talca. Contactos: emerellano@ucm.cl; aalmonacid@ucm.cl

**4-** Universidad de París Nanterre, Nanterre, Francia. Contacto: olivierbrito@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251652esp>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

## ***Teacher identity of educators working in alternative school settings: Montessori and Waldorf-Steiner***

### **Abstract**

*This article is a qualitative research about the perspective of teachers working in Montessori and Waldorf-Steiner schools, in the Chilean educational context. The objective is to analyze the teacher identity specifically in the types of school, in order to understand the way they interpret, assume and define their work in unique teaching contexts. Semi-structured interviews were conducted with six Chilean teachers, which were transcribed and analyzed using Grounded Theory techniques, and then discussed with the participants themselves. The emerging categories highlight that, despite a high Montessori and Waldorf-Steiner pedagogical normativity, teachers recognize a motivating teaching autonomy and describe enabling professional contexts that also contribute to the active construction of their professional self-image. At the same time, they identify themselves as professionals in disruption with the traditional system and part of a small and limited community. Consequently, the hypothesis of a professional identity based on a democracy of learning in the various dimensions of educational work is raised. We suggest delving into the identity arrangements of teachers in different schools, as well as questioning their role in the educational debate beyond their pedagogical boundaries.*

### **Keywords**

*Teaching identity – Montessori pedagogy – Waldorf pedagogy.*

---

### **Introducción**

En Chile, el sistema educativo y el trabajo docente han experimentado transformaciones vertiginosas como resultado de los cambios políticos y sociales en el cambio de siglo. Los sucesivos procesos de profesionalización (NUÑEZ, 2007) han configurado una identidad compleja y paradójica. Si, por una parte, los docentes están llamados a responder de manera autónoma, reflexiva, crítica y creativa a los requerimientos sociales y económicos nacionales, son también quienes deben rendir cuentas sobre sus logros y fracasos en un contexto que espera de ellos(as) la aceptación pasiva de políticas educativas supuestamente neutras. Autores como Ruffinelli (2017) y Sisto (2012) advierten que los docentes no responden pasivamente a las identidades individualizantes que se

forjan desde las políticas públicas *manageriales*. Estos despliegan formas de resistencia relevantes en la construcción de la identidad docente.

Para efectos de esta investigación, entenderemos la identidad docente como una identidad profesional capaz de proporcionar espacios de identificación (BOLÍVAR; FERNÁNDEZ; MOLINA, 2005). La identidad docente como criterio de análisis de la percepción de la propia labor profesional permitirá comprender la manera en que estos maestros se sienten y definen a sí mismos en estos contextos singulares de trabajo, que definimos como escuelas diferentes. Es decir, escuelas y prácticas pedagógicas que en todos los niveles de la enseñanza son identificadas en el paisaje escolar como alternativas, experimentales o que se reconocen en alguna corriente de las pedagogías de la Escuela Nueva (VIAUD, 2005). Estos proyectos tienen la capacidad de producir y hacer evolucionar los gestos educativos (herramientas, prácticas, instituciones) que operan porque están cargadas de significados compartidos (PESCE, 2016). En el presente estudio, nos centramos en docentes que ejercen en establecimientos declarados Montessori y Waldorf que serían unas de las pedagogías diferentes más expandidas en el mundo (VIAUD, 2017). Según Beijaard, Meijer y Verloop (2004), el contexto de trabajo puede influir en la construcción de la identidad del docente, generando visiones colectivas de la manera en cómo se concibe la enseñanza y en asumir el rol que debe tener el profesor(a) frente a este proceso.

Las pedagogías no directivas, en las que se pueden incluir las escuelas Montessori y Waldorf, comparten rasgos de identidad que nos permiten suponer que son contextos singulares de trabajo: respeto por los ritmos individuales, desarrollo de todos los aspectos de la personalidad, posición activa de los y las aprendices, marcos estables de valores y una atmósfera estética y acogedora (CARBONELL, 2016).

Ambas propuestas educativas, Waldorf-Steiner y Montessori, reposan sobre fundamentos teóricos y filosóficos que guían el actuar docente de manera explícita. La postura pedagógica de una o de la otra es un elemento de identificación en el paisaje educativo. Por ello, resulta relevante examinar las identidades docentes de quienes ejercen en este tipo de establecimientos para comprender la manera en que ellos (as) interpretan, asumen y se definen como docentes Waldorf o Montessori.

## **Pedagogía Waldorf-Steiner**

Concebida por Rudolf Steiner (1861-1925), la pedagogía Waldorf considera el desarrollo del infante como un proceso de crecimiento y metamorfosis durante el cual se desarrollan las fuerzas cósmicas vegetativas (0 a los 7 años), las fuerzas animales (7 a los 14 años) y las fuerzas intelectuales (de los 14 a los 21 años) (ULLRICH, 1994). Las escuelas Waldorf-Steiner centran su estudio en el ser humano y tratan de responder a sus necesidades cambiantes abarcando conocimientos de orden científico, cultural, artístico y religioso (LARRISON; DALY; VANVOOREN, 2012; DAHLIN, 2010). Su currículo apunta a formar y cultivar la voluntad, la sensibilidad y el intelecto para desarrollar el querer, el sentir y el pensar de una manera equilibrada (HALLAM; EGAN; KIRKHAM, 2016).

La enseñanza primaria y secundaria dedican las primeras horas del día a la clase principal donde se estudia intensivamente una materia fundamental (lengua materna,

matemáticas, ciencias). El resto de la jornada está consagrada a la enseñanza de otras materias (artes manuales, música, euritmia, gimnasia, jardinería, etc.). Durante estos tres ciclos de enseñanza - jardín, primaria y secundaria- los y las docentes de escuelas Waldorf-Steiner buscarán desarrollar progresivamente, en sus estudiantes el querer, el sentir y el pensar de manera simultánea y holística.

## **Pedagogía Montessori**

María Montessori (1870-1952) funda su ideario pedagógico en los trabajos de otros pensadores como Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Su herencia pedagógica, a diferencia de Steiner, se identifica con el movimiento de la Escuela Nueva. La pedagogía Montessori entiende el desarrollo del niño como la consecución de tres períodos, con fortalezas y sensibilidades específicas, que van desde el nacimiento hasta los 6 años, desde los 6 a los 12 años y de los 12 a los 18 años. Los niños/as son vistos como sujetos activos, ansiosos por conocer y aprender sobre temas complejos, mediante la exploración sensorial y la construcción guiada de conocimientos (EDWARDS, 2006). Por esto, el ambiente debe facilitar el desarrollo de las habilidades y respetar los centros de interés del niño/a. Se pone a disposición de los niños/as materiales sofisticados y adaptados: gabinetes, estantes, sillas y mesas especiales para que estos pudieran usarlos sin esfuerzos adicionales. Los equipos, la arquitectura y los colores están igualmente orientados a las necesidades y el potencial de los niños/as, y abren espacios para el movimiento autónomo (AL; SARI; KAHYA, 2012). La pedagogía Montessori busca que los niños/as aprendan según sus propios ritmos e intereses. El tiempo de trabajo individual es de suma importancia en todas las etapas de la enseñanza. La disciplina escolar está fundada en la autorregulación y en el respeto de las reglas de vida compartidas (VIAUD, 2013).

## **Metodología**

Metodológicamente, esta investigación adopta un diseño cualitativo de tipo flexible (VERD; LOZARES, 2016). Este procedimiento se entiende como una forma de construcción social del conocimiento de la situación humana. Más que los hechos, lo que se busca es acceder a la manera en que las personas experimentan y perciben el (su) mundo (KVALE, 2011). Se optó por trabajar con entrevistas semiestructuradas, dado que éstas poseen características que propician diálogos más participativos, flexibles y cercanos con los participantes (KVALE, 2011; VASILACHIS, 2006). Para ello, el equipo de investigación se puso en contacto con diferentes profesores que trabajaran bajo las metodologías Waldorf o Montessori y que contaran con un título profesional.

Seis profesores accedieron a participar (ver tabla 1): tres ejercen en establecimientos educacionales declarados Waldorf y tres lo hacen en establecimientos Montessori. Los establecimientos en los que trabajan se ubican en las ciudades de Santiago, Valparaíso y Talca (Chile) y son de dependencia particular pagada, por lo tanto, no reciben ninguna subvención estatal.

**Tabla 1-** Características de los participantes

Pedagogía	Docentes	Edad	Nivel de ejercicio	Experiencia previa en el sistema tradicional	Años de experiencia en la pedagogía	Reconocimiento del Ministerio de Educación	Ciudad
Montessori	Profesor PMONT1	31	Primaria	Sí	4	No	Valparaíso
	Profesor PMONT2	47	Primaria y secundario	Sí	15	Solo Enseñanza Secundaria	Santiago
	Profesor PMONT3	44	Secundaria	No	10	Solo Enseñanza Secundaria	Santiago
Waldorf-Steiner	Profesora PW1	31	Prescolar	Sí	6	No	Talca
	Profesor PW2	34	Primaria	Sí	4	No	Talca
	Profesora PW3	38	Primaria	Sí	10	No	Santiago

Fuente: Datos de nuestra investigación.

En un segundo momento, se programó la entrevista previamente por correo electrónico y se coordinó la realización en el contexto de trabajo de los/las docentes. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente una hora, fue grabada y transcrita. Se abordaron cuatro ejes temáticos: a) trayectoria de formación docente inicial y continua; b) percepción del modelo tradicional de enseñanza; c) valoración del propio trabajo docente en el contexto; d) desarrollo profesional docente. Al final del proceso de análisis, se discutieron los resultados con los participantes a través de una reunión de videoconferencia.

## **Análisis de los datos**

Para el tratamiento de los datos se ha optado por la técnica de análisis de la Teoría fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 1990) que comprende tres flujos de actividad: la condensación de los datos, la presentación de los datos y la elaboración/verificación de conclusiones. Los datos se analizaron utilizando la lógica inductiva de categorización teórica. Este proceso fue asistido por el programa Nvivo Pro-11. El equipo de investigación condujo esta etapa en la secuencia siguiente:

1) Los datos fueron revisados en su totalidad de manera abierta, intentado responder a la pregunta ¿Qué nos dicen los datos? Las informaciones levantadas se reagruparon en ocho categorías clasificatorias que posteriormente fueron evolucionando con las siguientes fases de la codificación.

2) En una segunda fase, se establecieron conexiones entre los códigos con el fin de construir categorías descriptivas y explicativas. Estas categorías serán detalladas en la sección de resultados de este artículo (Tabla 2).

3) La última fase corresponde a la elaboración teórica. La finalidad es producir un marco explicativo que permita comprender las particularidades de los y las docentes que ejercen en escuelas diferentes, así como también explicar las articulaciones de esas particularidades para caracterizar la identidad profesional en estos contextos de trabajo.

## Resultados

La tabla 2 muestra los resultados de la codificación axial, en la cual se establecieron relaciones entre las categorías obtenidas en la fase 1. Cada nodo presentado está compuesto por diferentes códigos descendentes, sustentados entre sí por un proceso de relación. A continuación, se presenta el análisis de cada nodo con sus respectivos códigos descendentes.

**Tabla 2-** Matriz de resultados fase 2. Codificación axial

Nombre Categoría	Códigos Descendentes
Autonomía pedagógica movilizadora	<i>Libertad curricular, movilidad profesional, docencia transformadora, colaboración docente</i>
Fundamentos éticos y teóricos del actuar docente	<i>Educadores de sujetos pensantes, en torno al niño, enseñar para la vida</i>
Construcción activa su yo profesional	<i>Aprendizaje colaborativo, autoaprendizaje permanente, educador sólido, formación inicial insuficiente, formaciones institucionalizadas, posibilidad de existir, tanteo experimental</i>
Contextos profesionales habilitantes	<i>Ambiente sereno, bienestar laboral, convivencia normada, feliz en el trabajo, fuerte trabajo con las familias, relaciones humanas de calidad, trabajo colaborativo</i>
Marginados de un sistema que no educa	<i>Mirada crítica de la educación tradicional, marginados del sistema</i>
Parte de una comunidad pequeña y limitada	<i>Admiración por el proyecto; actores de un proyecto; sentido de pertenencia; percibidos como diferentes; alternativa educativa limitada</i>

Fuente: Datos de nuestra investigación.

**Categoría:** Autonomía pedagógica movilizadora (códigos descendentes: libertad curricular, movilidad profesional, docencia transformadora, colaboración docente)

Desde la concepción de docentes entrevistados, la perspectiva de enseñanza se concibe como la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas. A pesar de contar con un currículo y orientaciones didácticas particulares, los docentes reconocen un amplio marco de libertad en su labor docente que les permite disponer de tiempo para responder a sus diagnósticos pedagógicos, flexibilizar los métodos, los contenidos y la programación de la enseñanza. Valoran disponer de facultades que les permiten atender a las necesidades educativas de sus alumnos por sobre, incluso, las planificaciones de la enseñanza propias o del establecimiento.

Me da la posibilidad de tomar los tiempos que yo piense necesarios para realizar una actividad. O sea, si yo veo que necesito - esto es una exageración- medio año para hablar del número uno, yo puedo hacerlo y estar medio año hablando del uno, porque el niño lo necesita, no porque a mí se me dio la gana. (Profesora PW3).

Los profesores destacan la capacidad de organizar la enseñanza. Destacan esta libertad como una realidad opuesta a la del sistema educativo tradicional, que conocieron en experiencias profesionales anteriores. Este último es percibido como un sistema trabado en su propia burocracia, que impide una mirada holística y compleja de la enseñanza, imposibilitando el despliegue de una docencia transformadora, que es en definitiva la impronta del currículo de las escuelas Montessori y Waldorf.

Tenemos total creatividad para proponer nuestros contenidos, nuestras presentaciones como queramos. Ya son dos cosas que para mí podrían sobrepasar el tema del dinero. (Profesor PMONT1).

La libertad que encuentran en su trabajo da lugar a la creatividad personal y colectiva y los conduce a explorar y conocer otros aspectos de su labor como: la gestión organizacional, la investigación y cooperación pedagógica. En este sentido, los profesores despliegan su accionar pedagógico desde la colaboración docente.

Aquí hacemos las escuelas Waldorf en general, la facultad de maestros, de profes, hacen todo, entonces aquí no hay un director, subdirector, inspector general, jefe de UTP, contador nada. (Profesor PW2).

**Categoría:** Fundamentos éticos y teóricos del actuar docente (códigos descendentes: educadores de sujetos pensantes, en torno al niño, enseñar para la vida)

Es en esta categoría emergen los fundamentos éticos y teóricos del actuar docente. Para los profesores participantes del estudio, ser profesor/a de una pedagogía Waldorf-Steiner o Montessori, significa ser parte de una historia y patrimonio pedagógico que proporciona un piso ético y teórico para pensar y actuar profesionalmente.

[...] (se piensa que) es una pedagogía distinta, completamente en libertad y no hay estructura, está completamente errado, porque nosotros aquí, tenemos mucha estructura. E intentamos ser bien rigurosos con lo que se espera conseguir del proyecto. (Profesor PMONT1).

Desde la perspectiva pedagógica, la escuela y el educador deben ayudar al estudiante en la transición entre la heteronomía y la autonomía, ofreciéndole un espacio para que ejerza su papel en las elecciones colectivas y las evalúe permanentemente. Desde la concepción de los docentes entrevistados, la perspectiva de enseñanza se concibe como la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas que apuntan a formar sujetos pensantes,

reflexivos y críticos, a través de un currículo abierto y flexible. Las propuestas docentes no pretenden ser lúdicas, sino interesantes, estimulantes y enriquecedoras para las niñas/os. Las ambiciones académicas están enfocadas en preservar, y también, despertar el placer de aprender. Para ello la exigencia está puesta en el docente y en sugerir tareas desafiantes y con sentido.

La observación del niño representa una tarea importante para los docentes. El/la docente deben ser profesionales capaces de interpretar el contexto social y cultural donde está inserta la escuela y seguidamente ser capaces definir los contenidos de aprendizaje, sus tiempos, ritmos y énfasis, entendiendo que el alumno no es objeto ni producto, sino sujeto activo que realiza su propio aprendizaje.

En una escuela alternativa Steiner -Waldorf, lo primero es que trabajamos las fases evolutivas del niño o del ser humano. Entonces, al pensar en el ser humano como nuestro primer eje principal de importancia, es que el contenido se entrega en base a lo que ese ser humano va a aprender en ese momento porque sus condiciones anímicas, físicas e intelectuales están preparado para aprenderlo. (Profesora PW1).

Los fundamentos éticos y teóricos del actuar docente se expresan en una pedagogía que favorece la diversidad de expresiones y posibilita el despliegue de la creatividad de los niños y sus maestros en un espacio que potencia y privilegia el desarrollo humano, en una perspectiva que supera la etapa de la escolaridad y trasciende hacia la vida.

**Categoría:** Construcción activa de su yo profesional (códigos descendentes: aprendizaje colaborativo, autoaprendizaje permanente, educador sólido, formación inicial insuficiente, formaciones institucionalizadas, posibilidad de existir, tanteo experimental)

En esta categoría incluimos los relatos que interpretamos como textos evocativos de un proceso activo de su identidad profesional. Los docentes señalan múltiples instancias de desarrollo profesional y personal basado en la camaradería profesional entre colegas y la autocrítica. La dinámica de aprendizaje y desarrollo profesional se materializa en un contexto abierto a las reflexiones sobre las prácticas, al trabajo de colaborativo y a la investigación. En estos procesos el objetivo es desprenderse de gestos y reflejos de la enseñanza magistrocéntrica.

Hay un proceso de autocrítica muy fuerte y es inevitable que quién entra en este método [...] porque evidentemente te tienes que sacar o extirpar el método antiguo que fue con el que uno se educó. [...] tiene que ver con que uno empieza, cada vez más a tener más herramientas que tienen que ver con la tranquilidad, con que el maestro o profesor Montessori es una verdadera montaña inamovible, la montaña es cálida, la montaña es seguridad, los niños se abrazan a esa montaña o se sostienen en esa montaña, en el fondo la autoridad es ganada con paciencia, con persistencia, con claridad de qué es lo que debe ocurrir en el aula. (Profesor PMONT2).

Las oportunidades de aprendizajes son valoradas, por cuanto permiten replantear y reformular gestos, conceptos, estrategias y herramientas profesionales. Son las ocasiones



en que la pedagogía en la que se inscriben y la propia concepción profesional de sí mismos evoluciona. Responden a inquietudes del ejercicio cotidiano. Y si bien la experiencia de otros es apreciada, los docentes comparten de la idea que el aprendizaje se produce mediante las experiencias reflexivas e investigativas personales. Las que, a su vez, son fundamentales en la socialización en el seno de su comunidad de trabajo.

Desde este contexto, la formación y la autocrítica se percibe como una vía obligada para posicionarse como un educador sólido y verdadero frente a su comunidad pedagógica y educativa, fiel al proyecto educativo en el que está inserto.

Nosotros todos los años, todos los semestres, todas las semanas posibles, estamos en formación. En pedagogía Waldorf se está abriendo a un mundo de posibilidades para estudiar. Hay mil cosas que se pueden hacer, acá todo tiene sentido, por qué el color de la sala, por qué la tiza, por qué lo otro, todo se puede aprender, todo tiene su ciencia, todo tiene mil vueltas. Hay seminario en Argentina, en Brasil, en Europa... Una vez que entraste a esto si te gustó no vas a parar. (Profesor PW2).

La construcción activa de su yo profesional se configura a través de un camino formativo constante alimentado de formaciones insertas en el mismo lugar de trabajo y también fuera de este. El autoaprendizaje y el aprendizaje entre pares son concebidos como propulsores de experimentaciones pedagógicas que enriquecen el aprendizaje de los estudiantes.

**Categoría:** Contextos profesionales habilitantes (categorías descendentes: ambiente sereno, bienestar laboral, convivencia normada, feliz en el trabajo, fuerte trabajo con las familias, relaciones humanas de calidad, trabajo colaborativo)

Los docentes definen su medio laboral actual como un lugar sereno que les permite trabajar cooperativamente a partir de un proyecto común. La pequeña talla de las escuelas es considerada un aspecto su favor. Los y las estudiantes se conocen, así como también conocen al cuerpo de profesores. Para los docentes el trato respetuoso entre las personas es una prioridad del proyecto educativo, no viene dado ni se reduce a una exigencia disciplinar. Los espacios físicos buscan ser acogedores, puesto que se estima que predisponen a los estudiantes y a los profesores a cuidarlos. Como catalizador de las energías y la expresión infantil/juvenil, las artes, la música, el movimiento ocupan un lugar importante en la rutina escolar.

Hay un camino para que uno pueda trabajar en aula calladito, porque ya hiciste un trabajo previo, donde el niño tenía que estar afuera, donde el niño tenía que moverse, donde el niño tenía que gritar. (Profesora PW1).

Este espacio se construye y se sostiene mediante normas claras y compartidas por los miembros de la comunidad educativa, las cuales están fundadas en los derechos de cada uno y cada una. Niños y adultos deben privilegiar y construir relaciones humanas en el diálogo y el entendimiento.

Acá los niños se regulan en forma increíble. Yo no tengo que decir que “no exista bullying” o que “no llames a tu compañero de tal forma”. Jamás lo he dicho, nunca, en quince años le he dicho a un niño, no le digas gordo a otro, no le digas negro a otro, no le digas chico a otro: nunca. (profesor PMONT2).

En este contexto, la escuela se convierte en un espacio esencial para garantizar a todos el respeto, tolerancia y aceptación del otro como parte de la comunidad escolar. Esto implica que todas las dimensiones del proyecto pedagógico de estas escuelas (currículo, prácticas educativas, recursos, agentes educativos, espacios y tiempos) se construyen, se evalúan permanentemente y se reorientan a partir del contexto, de los intereses, las necesidades de aprendizaje, de desarrollo de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

Uno tiene que dar instancias para que se haga un trabajo en conjunto. Solamente con la familia nosotros pasamos en entrevista mucho rato, entonces es harto el trabajo, pero es una situación íntima, siempre con esa familia, entonces damos la posibilidad de que ellos te cuenten, tú cuentas lo que pasa, entonces se va formando algo ahí. (Profesora PW3).

Por otro lado, el ambiente favorecedor de experiencias de aprendizaje que poseen estas escuelas se fundamenta en la calidad humana de los equipos docentes, sostenida desde la colaboración como herramienta pedagógica. La colaboración entre pares se entiende como práctica esencial para el desarrollo de una cultura cooperativa que permita construir, mediante el diálogo, nuevas realidades en la escuela. Es así como se espera responder a las crecientes complejidades que hace parte del proyecto de educar.

Somos una escuela, tenemos que cumplir con ciertas cosas, pero más grande, que tiene este espacio, tiene que ver justamente con la calidad humana de las personas que trabajan acá. Hay una buena disposición con el otro o con la otra. (Profesor PMONT3).

Este sentimiento de bienestar no solo es habilitante en el espacio de trabajo, sino que también se extiende a la vida personal y familiar. Los profesores se describen felices, contentos, satisfechos de ejercer la docencia en sus actuales lugares de trabajo.

**Categoría:** Marginados de un sistema que no educa (códigos descendientes: mirada crítica de la educación tradicional, marginados del sistema)

Las referencias al sistema tradicional son recurrentes entre los docentes participantes, que comparan con sus actuales entornos de trabajo, identificados como espacios privilegiados para ejercer la profesión docente. Las críticas se concentran en la modalidad de regulación de los proyectos educativos que exigen a los equipos docentes rendir cuentas sobre la calidad de su trabajo con consecuencias en los mismos proyectos y en la labor docente.

Hay una trampa muy grande que te pone el Ministerio y es que le tienes que rendir cuentas. Entonces, tienes que cumplir con las cosas sí o sí porque si te fiscalizan y no las tienes te metes en problemas y ahí tu proyecto se puede trancar. (Profesor PMONT3).

El control percibido desde la macroestructura, también lo recientes en el funcionamiento cotidiano de la escuela. Los profesores consideran que, en general, las planificaciones de la enseñanza responden a agendas ministeriales y no a los ritmos, experiencias y necesidades de los estudiantes. Perciben, entonces, la enseñanza escolar como un proceso rígido que no se acomoda a los imponderables y las variaciones posibles en un contexto real de enseñanza y aprendizaje. La desatención de las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes, reside en la brecha que existe entre las ambiciones oficiales y la vida de los estudiantes que se pretende educar. Por lo tanto, carece de utilidad y de sentido; se nutre a sí mismo, descuidando las prioridades humanas y sociales del proyecto que es educar.

Nos hemos despreocupado de ellos, ese es el punto, que la educación se volvió tan teórica que, se perdió el orden, la importancia, el por qué y para qué educamos, a quién estamos educando. (Profesora PW1).

En consecuencia, los docentes relativizan la importancia de las evaluaciones estandarizadas. Estas pueden entregar informaciones con respecto al trabajo realizado por los docentes y pueden poner en evidencia que sus propuestas pedagógicas son también eficaces, “[...] para nosotros es un termómetro” (Profesor PMONT2). Pero no son decisivas para los docentes, focalizarse en ellas es considerado un error para un proyecto educativo humanizador, pues son entendidas como una mirada reduccionista de la realidad escolar.

Lo que pasa en el colegio tradicional es todo lo contrario. Solamente es válido, o por lo menos en mi experiencia, era válido lo intelectual, las oportunidades en torno a la universidad, las oportunidades de estudios superiores (Profesor PMONT2).

Para los profesores participantes, las demandas curriculares orientadas hacia el éxito han conducido a los equipos docentes a descuidar los afectos en el trato con los estudiantes y entre los mismos colegas. El sistema educativo oficial ignora y margina propuestas pedagógicas diversas que no se ajustan, o no se ajustan plenamente, a los requerimientos curriculares y con ellos a sus mecanismos de control.

No somos nada extraño más que una escuela, que queremos funcionar de una manera distinta, pero eso es como súper complicado porque, cuando el estado te contiene, te fiscaliza, te aplican los mismos test que a los otros y nosotros no preparamos SIMCE, nosotros no le vamos hacer preguntas con alternativas, no es el sentir, entonces ahí se genera un quiebre, quiero que el estado me ayude pero, también quiero que el estado no me moleste y me deje hacer lo creo a mi manera, es un poco contradictorio. (Profesor PW2).

Los docentes consideran que no hay una intención, por parte de las autoridades educativas, de reconocerle un lugar a las pedagogías, Montessori o Waldorf, en el sistema educativo regular que busca perpetuar un modelo único de enseñanza.

La palabra para describirlo es (pedagogías) desvaloradas. Hay como una intención, creo desde como de los más altos rangos, en hacer que se mantenga así [...]. Creo que hay como una suerte de ganas de querer que el sistema esté así, de la forma en la que está, y de no ofrecer estas oportunidades para que otros proyectos vayan naciendo, o sea no hay ningún apoyo o financiamiento. (Profesor PMONT1).

Esto también se traduce en una restricción financiera que a su vez limita estas propuestas educativas al ámbito de la educación privada. Sin embargo, esta marginación del sistema oficial es también interpretada como una consecuencia de su resistencia pedagógica ante un sistema que no educa. Por lo tanto, es entendida como el resultado de una elección de que se sienten orgullosos, pues se reafirman como pedagogos y sienten que tienen más posibilidades de desarrollo personal.

Es una cuestión de vocación, de educación, es una cuestión de cambiar el paradigma, de pensar de otra manera, de vivir la vida de otra manera. Es un cambio de vida trabajar aquí. Te da la oportunidad de ser feliz en la pega que tú eliges. (Profesor PW2).

**Categoría:** Parte de una comunidad pequeña y limitada (códigos descendientes: admiración por el proyecto; actores de un proyecto; sentido de pertenencia; percibidos como diferentes; alternativa educativa limitada)

En esta categoría se reúnen categorías que describen aspectos relacionados con la identificación de los docentes entrevistados con sus comunidades escolares. En esta categoría podemos observar una declarada admiración estética e intelectual por la propuesta pedagógica. Ningún participante conoció la pedagogía Waldorf o Montessori durante su formación y describen su encuentro con dichas pedagogías como una casualidad. A través de los relatos, los docentes evocan una suerte de *shock* estético frente a la decoración y distribución de los espacios. Así como también, frente al clima sereno de trabajo en las aulas.

Llego y me encuentro con niños sentados en un círculo, sin uniformes, muchas cosas raras. Para mí eran como juegos de madera, como esos que ves tú ahí, veo que los niños están solos, o sea, el guía está, pero los niños están trabajando en el suelo, solos. De pronto el guía se acerca y con voz susurrada le habla y el niño hace sus cosas. (Profesor PW2).

Profesores confían y creen en las propuestas didáctica y las posibilidades de aprendizaje que pueden brindar tanto a los y las estudiantes, como a los maestro/as.

Me pareció súper interesante el proyecto, me gusta mucho la metodología por la forma que uno tiene de acercar los contenidos y la modificación que se pueden hacer de los mismos. (Profesor PMONT3).

Los y las docentes se sienten identificados con los ideales pedagógicos, su compromiso es sobre todo con el proyecto educativo de la escuela en la que trabajan.

Cuando yo empecé el primer año no tenía, un sueldo acorde a la media. No. Realmente como primer año no fue así. Pero más allá de eso, había otros intereses, intereses por formar parte de un proyecto en el que de verdad puedes tener una voz y de verdad, puedes contribuir de alguna forma, eso para mí reemplazaba a otras cosas. (Profesor, PMONT1).

Siente que forman parte de este proyecto educativo y que son responsables de su desarrollo y consolidación. Valoran ser parte de comunidades escolares pequeñas, en las que el proyecto educativo pueda crecer a escala humana y que también tiene repercusiones en sus vidas personales. Pero, en las antípodas de una educación de masa, un proyecto pequeño es un privilegio también de ciertos establecimientos que acogen a estudiantes socioeconómicamente más acomodados.

Ese es el gran problema de estas metodologías, que terminan siendo igual una élite. Seguimos educando para la élite, no nos diferenciamos de otros colegios convencionales como los del Opus dei o de otras congregaciones, tampoco como el San George y otros colegios de ese estilo, que están para la élite, nosotros tenemos para otra élite. Es una élite más intelectual, podría ser de una izquierda ecológica, de una izquierda alternativa o gente que viene huyendo del otro sistema porque sus hijos lo pasan mal por las distintas cosas que pasan. (Profesor PMONT3).

Para los docentes participantes este aspecto es problemático, porque al mismo tiempo que plantean una crítica al sistema educativo oficial, las posibilidades que este mismo sistema, que los margina pedagógicamente, les permite existir en el mercado, haciéndolos parte, como tantos otros, de la oferta educativa.

**Categoría central:** Identidad profesional desde una democracia del aprendizaje

Los docentes participantes comparten una mirada positiva con respecto a su rol profesional. El contexto de trabajo y particularmente el proyecto educativo les brindan oportunidades de desarrollo en el ejercicio cotidiano de la docencia y las posibilidades de aprendizaje que ofrecen las comunidades pedagógicas Waldorf o Montessori en las que ejercen. Describen modalidades de trabajo abiertas a la experimentación que les otorgan amplia autonomía en la planificación y gestión de la enseñanza. Parece importante señalar aquí una cierta tensión paradójica. Los profesores entrevistados destacan su autonomía y su libertad pedagógica, a pesar de que trabajan en entornos donde el cuadro pedagógico es fuerte. En este sentido, como se ha explicado en los apartados anteriores, las dos pedagogías en cuestión están marcados por una fuerte normatividad, que afecta a las prácticas, los materiales, los rituales y las expectativas. A la luz de los profesores, la normatividad y la libertad no parecen ser antinómicas, sino que, por el contrario, se entrelazan, sirviéndose mutuamente.

Los docentes se sienten competentes y capaces de levantar desafíos con la ayuda de sus pares. Esta convicción funciona como impulso para crear proyectos colaborativos, innovar pedagógicamente, evaluar y analizar sus prácticas y las del centro escolar. Es por esto por lo que describimos esta autonomía como movilizadora, pues incita al docente a desplazarse a través de los diferentes ámbitos de la vida escolar: la pedagogía y la didáctica; la gestión de la organización y desarrollo del proyecto educativo; la dinamización de la comunidad educativa. Los fundamentos teóricos y éticos que sostienen las tradiciones pedagógicas Waldorf y Montessori sirven de marco de referencia y de soporte para la acción. Son las concepciones sobre la infancia, la juventud, la humanidad y los principios éticos que sirven de baliza para la toma de decisiones individuales y colectivas. Se constituyen como terrenos simbólicos seguros para la construcción de la identidad docente fuerte.

La tensión entre normatividad y libertad puede interpretarse desde dos perspectivas. Una primera lectura, centrada en el contexto, nos lleva a vincular tales observaciones al contexto chileno, particularmente permeado por una lógica gerencial en la que las cuestiones pedagógicas ocupan un lugar secundario. En este contexto, los espacios pedagógicos alternativos representarían escenarios que se sitúan al margen de estas lógicas. Esta primera lectura nos lleva a un segundo nivel de análisis centrado en la adhesión a un marco normativo y revela una dialéctica entre libertad y normatividad, que proponemos analizar movilizándolo una analogía política. El análisis de los datos nos lleva a establecer comparaciones con la noción de democracia, cuya adhesión a un marco restringido está legitimada por las promesas de libertad que se ofrecen. Por lo tanto, describiremos como democracia de aprendizaje este marco de enseñanza específico que promete espacios de libertad y autonomía a los profesores que se adhieren a él. Esta democracia no se limita a la simple dimensión pedagógica, sino que puede considerarse un eje relevante para el desarrollo profesional.

Al igual que en los regímenes democráticos, esta democracia pretende ser una pauta que se aplique a una multitud de configuraciones. Esta democracia se aplica, en primer lugar, a las relaciones con los pares. Las diversas oportunidades de acción, de crecimiento profesional y humano nos permiten describir estos espacios de trabajo como contextos profesionales habilitantes. Estos proporcionan un clima seguro de trabajo que viene dado por la calidad de las relaciones humanas, basadas en la colaboración y en la horizontalidad de los vínculos; así como también por la estabilidad emocional que encuentran ahí los docentes. Este sentimiento de bienestar profesional es percibido como un permanente desafío y, por lo tanto, una oportunidad de aprendizaje individual y colectivo que se asume como parte de su ser profesional.

La democracia también se aplica al aprendizaje de los propios profesores. Los docentes evocan múltiples instancias de aprendizaje y formación entre pares en el seno de la escuela o a través de las redes de formación Waldorf y Montessori. Mientras expresan una radical distancia del sistema educativo oficial, incluso aquellos docentes que ejercen en establecimientos con reconocimiento oficial.

La democracia de aprendizaje a la que nos referimos podría convertirse así en un campo conceptual que permitiría describir dos fundamentos. Por un lado, las apuestas de

poder que recorren los individuos y las comunidades educativas que negocian una visión y unos valores educativos de forma permanente. Por otro lado, la negativa a regirse por mandatos repentinos que no estén motivados principalmente por el interés superior del niño.

Adherirse a esta democracia implica participar, sin ninguna garantía de victoria, en la construcción de una comprensión común de la democracia basada en fuertes valores educativos y en una adhesión común a esta forma de organización, que otorga poder de acción y de cambio a los profesores. En este contexto, como en cualquier democracia, la oposición es una necesidad y permite la coexistencia de visiones educativas opuestas. En las antípodas de esta democracia, podemos situar la meritocracia del sistema escolar tradicional. En dicho régimen, el marco constituye una heteronomía en la que las leyes están por encima de todo sometidas. Los mecanismos de rendición de cuentas, la cultura escolar centrada en la competencia y un exacerbado interés por el éxito académico no dan cabida a prácticas docentes y proyectos educativos motivados por el desarrollo de competencias para la vida y la necesidad de forjar relaciones de confianza y de diálogo en la escuela. Si bien el discurso oficial destaca los aportes históricos de las pedagogías Waldorf y Montessori, los docentes se sienten parte de una comunidad escolar marginada, limitada a la educación particular pagada.

## **Discusión**

La construcción de la identidad de un profesor es ciertamente compleja de entender porque se refiere a un proceso dinámico y multidimensional (RICHARDSON; WATT, 2018; RUOHOTIE-LYHTY, 2018) en el que pueden influir también las actividades reflexivas, las comunidades de aprendizaje, el contexto y la experiencia previa (IZADINIA, 2013), por lo que no es sencillo aislar las variables que estarían relacionadas con la pedagogía.

Para estudiar las especificidades de las cuestiones de identidad en un contexto alternativo, como lo hicieron Brown y Heck (2018), puede ser interesante trazar una línea de demarcación entre los profesores que ejercen en un entorno alternativo y los que evolucionan en ámbitos tradicionales. Para estos últimos, el alumno ideal suele concebirse como un aprendiz receptivo, atento y respetuoso, dispuesto a seguir las instrucciones del profesor y a completar las tareas asignadas a su satisfacción. En este contexto, la construcción de la identidad está marcada por las imágenes de un profesor como líder del aula, capaz de transmitir conceptos culturales con métodos eficaces y eficientes. Esto difiere de la experiencia de profesores de escuelas diferentes, que estaría marcada por una dimensión relacional. Centrándose en las culturas profesionales, Edwards (2007) destaca una agencia relacional particular, que se centra tanto en el otro como en la resolución de problemas. A partir de ahí, Boaler (2008) se refiere a la equidad relacional para describir el modo en que los profesores que participan en prácticas alternativas desarrollan habilidades que les permiten tener en cuenta los puntos de vista de los demás, especialmente de los alumnos. Estas habilidades relacionales, que implican la escucha activa y la distribución de la palabra, serían verdaderos marcadores de acuerdos alternativos, que sirven para el desarrollo de la curiosidad, la valoración de la diversidad, el respeto a los demás y la preocupación por el bien común (BROWN; HECK, 2018). Esta dimensión relacional emerge

en las informaciones que proporcionaron para este estudio los profesores participantes. Trabajar con otros proporciona un repertorio múltiple para afrontar los problemas, a su vez, permite la construcción de un sentido compartido y movilización de los recursos del lugar de trabajo.

Centrándonos en las pedagogías tratadas en este documento, hemos podido identificar trabajos que, en primer lugar, destacan la importancia de la formación de los profesores. La formación Montessori implica una transformación intensiva y continua del profesor. El alcance de la formación, que también puede referirse a la forma en que el profesor debe presentarse y actuar en el aula (MONTESSORI, 1967), los rasgos de carácter específicos, las creencias y los valores morales (MONTESSORI; CARTER, 1936) hacen surgir la figura del nuevo maestro (STANDING, 1957), que probablemente influye en el desarrollo de una identidad docente particular (CHRISTENSEN, 2019). Ser parte de una escuela Montessori es el resultado de circunstancias vitales importantes y los profesores suelen expresar una gran satisfacción por su elección de trabajar en estas escuelas (MALM, 2004).

La antigüedad de las fuentes movilizadas en la formación también plantea cuestiones sobre la capacidad de adaptación a contextos más modernos (MALM, 2004; CHRISTENSEN, 2019; LOEFFLER, 2000) y la capacidad de los profesores para realizar ajustes en su identidad profesional, que, cabe recordar, son preferibles a una identidad estática (FECHO; GRAHAM; HUDSON-ROSS, 2005; FLORES; DAY, 2006).

La cuestión de la identidad docente también parece ocupar un lugar importante en la formación de los maestros en la pedagogía Waldorf, que propone dispositivos de formación basados en enfoques autobiográficos que permiten a los maestros reflexionar sobre la identidad a través de un estudio de los micro episodios de la vida, las motivaciones, las aspiraciones y los valores, los rasgos emocionales, el aprendizaje (MESTERHÁZY, 2019).

Una segunda faceta de la identidad de los profesores Montessori está relacionada con cuestiones ideológicas. Aunque son comunes a todos los profesores (BRITZMAN, 2003; GREEN, 2015), estas cuestiones parecen ser de especial importancia en los entornos Montessori (CHRISTENSEN, 2016) en los que primero es importante ser percibido como profesor Montessori antes de serlo (MALM, 2004).

En última instancia, es a través de la lente de los valores filosóficos como se aborda la cuestión de la identidad. Así, los profesores valoran la consideración del niño en su totalidad, las relaciones positivas entre profesores y alumnos, el fuerte sentido de compromiso y responsabilidad de los profesores, y el valor, la libertad, el respeto por el niño, el aprendizaje permanente, la responsabilidad, el entorno pedagógicamente preparado (MALM, 2004).

## **Conclusiones**

Observamos el desarrollo de una identidad docente fuerte que se construye mediante la percepción de un ejercicio autónomo de la labor docente, en contextos que potencian el desarrollo profesional. Planteamos como hipótesis emergente, una identidad profesional posicionada desde una democracia de aprendizaje que se replica en las concepciones sobre la enseñanza y en la construcción profesional. No obstante, esta fuerza es limitada, por cuanto



la identidad parece construirse en los intersticios del sistema educativo chileno, es decir, entre la libertad de enseñanza y las restricciones de un currículo evaluado de forma estandarizada, lo que termina por dejar reducidos espacios de influencia y escasas posibilidades de desarrollo profesional a los y las docentes que ejercen en este tipo de establecimientos.

Si bien cada uno de los docentes entrevistados se considera parte de una comunidad, este sentimiento de pertenencia no traspasa las fronteras del establecimiento y del movimiento pedagógico. Los profesores no identifican nichos de intervención o puentes reflexivos que les permitan vincularse con los demás actores del mundo educativo, particularmente con los docentes. Por lo tanto, esta identidad fuerte que se construye en la escuela y en el movimiento pedagógico en el que se inscriben, se fragiliza fuera de estos. Es decir, constituiría también una identidad profesional en crisis, por cuanto se encontraría igualmente tensionada por las políticas que definen la educación escolar como un servicio mayormente determinado por el mercado.

## Referencias

AL, Selda; SARI, Reyhan; KAHYA, Nimet. A different perspective on education: Montessori and Montessori school architecture. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, v. 46, p. 1866-1871, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.393>[doi:10.1007/s10643-008-0282-z](https://doi.org/10.1007/s10643-008-0282-z)

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, London, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

BOALER, Joe. Promoting 'relational equity' and high mathematics achievement through an innovative mixed-ability approach. **British Educational Research Journal**, London, v. 34, p. 2, p. 167-194, 2008. <https://doi.org/10.1080/01411920701532145>

BOLÍVAR, Antonio; FERNÁNDEZ, Manuel; MOLINA, Enriqueta. Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. In **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research**, Berlín, v. 6, n. 1, p. 1-5, 2005.

BRITZMAN, Deborah. **Practice makes practice: a critical study of learning to teach**. Albany: Suny, 2003.

BROWN, Raymond; HECK, Deborah. The construction of teacher identity in an alternative education context. **Teaching and Teacher Education**, London, v. 76, p. 50-57, 2018.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa**. 4. ta. Barcelona: Octaedro, 2016.

CHRISTENSEN, Olivia. Proving Montessori: identity and dilemmas in a Montessori teacher's lived experience. **Journal of Montessori Research**, Kansas, v. 2, n. 2, p. 36-48, 2016. <https://doi.org/10.17161/jomr.v2i2.5067>

CHRISTENSEN, Olivia. Running in circles: dilemmas, uncertainty, and the freedom to cope. **Montessori Life**, New York, v. 30, n. 4, p. 29-35, 2019.

DAHLIN, Bo. A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. **Journal of Beliefs & Values**, Worcester, v. 31, n. 2, p. 165-180, 2010. <https://doi.org/10.1080/13617672.2010.503629>

EDWARDS, Anne. Relational agency in professional practice: A chat analysis. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**, Kansai, v. 1, p. 1-17, 2007.

EDWARDS, Carolyn. Montessori education and its scientific basis. **Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies**, Lincoln, v. 33, 2006. <https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/33>

FECHO, Bob; GRAHAM, Peg; HUDSON-ROSS, Sally. Appreciating the wobble: teacher research, professional development, and figured worlds. **English Education**, Semarang, v. 37, n. 3, p. 174-199, 2005. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40173190> Acesso em: 19 oct. 2022.

FLORES, Maria; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, London, v. 22, p. 219-232, 2006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

GREEN, Elizabeth. **Building a better teacher**. New York: Norton, 2015.

HALLAM, Jenny; EGAN, Saly; KIRKHAM, Julie. An investigation into the ways in which art is taught in an English Waldorf Steiner school. **Thinking Skills and Creativity**, Cambridge, v. 19, p. 136-145, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.07.003>

IZADINIA, Mahsa. A review of research on student teachers' professional identity. **British Educational Research Journal**, London, v. 39, n. 4, p. 694-713, 2013. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>

KUSWANDONO, Paulus. Reflective practices for teacher education. **A Journal on Language and Language Teaching**, Yogyakarta, v. 15, n. 1, p. 149-162, 2012.

KVALE, Steinar. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2011.

LARRISON, Abigail; DALY, Alan; VANVOOREN, Carol. Twenty years and counting: a look at Waldorf in the public sector using online sources. **Current Issues in Education**, Phoenix, v. 15, n. 3, p. 1-24, 2012.

LOEFFLER, Margaret. The dynamic difference: Montessori's legacy for the new century. **Montessori Life**, New York, v. 12, n. 1, p. 23-29, 2000.

MALM, Birgitte. Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions. **Scandinavian Journal of Educational Research**, London, v. 48, n. 4, p. 397-412, 2004. <https://doi.org/10.1080/0031383042000245799>

MESTERHÁZY, Maria. A narrative research on waldorf teachers' professional identity formation. **Research Bulletin**, Hudson, v. 24, n. 2, p. 39-47, 2019.

MONTESSORI, Maria; CARTER, Barbara. **The secret of childhood**. Calcutta: Orient Longmans, 1936.

MONTESSORI, Maria. **The absorbent mind**. New York: Dell, 1967.

NÚÑEZ, Ivan. La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. **Revista Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 150, p. 149-164, 2007.

PESCE, Sébastien. Le geste éducatif comme 'trace de sémiose' un outil au service de la transposition des pratiques innovante. *In*: HUGON, Marie Anne; VIAUD, Marie Laure (ed.). **Les établissements scolaires 'différents' et la recherche en éducation**: problèmes méthodologiques et épistémologiques. Arras: Presses Université, 2016. p. 97-109.

RICHARDSON, Paul; WATT, Helen. Teacher professional identity and career motivation: a lifespan perspective. *In*: SCHUTZ, Paul; HONG, Ji; CROSS FRANCIS, Dionne (ed.). **Research on teacher identity**. New York: Springer, 2018. p. 37-48. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4)

RUFFINELLI, Andrea. Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 191-206, 2017.

RUOHOTIE-LYHTY, Maria. Identity-agency in progress: teachers authoring their identities. **Research on Teacher Identity**, New York, p. 25-36, 2018. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_3)

SISTO, Vicente. Identidades Desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. **Psykhe**, Santiago de Chile, v. 21, n. 2, p. 35-46, 2012.

STANDING, Edwing. **Maria Montessori**: her life and work. New York: Penguin Group, 1957.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research**: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage, 1990.

ULLRICH, Heiner. Rudolf Steiner. **Prospects**, Paris, v. 3, n. 4, p. 555-572, 1994.

VASILACHIS, Irene. **La investigación cualitativa**: estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 2006.

VERD, Joan; LOZARES, Carlos. **Introducción a la investigación cualitativa**: fases, métodos y técnicas. Madrid : Síntesis, 2016.

VIAUD, Marie Laure. **Des collèges et des lycées 'différents'**. París: Presses Universitaires de France, 2005.

VIAUD, Marie Laure. Les écoles et pédagogies 'différentes': approches internationales. **La Revue Française D'éducation Comparée**, París, v. 15, p. 15-38, 2017.

VIAUD, Marie Laure. **Montessori, Freinet, Steiner... une école différente pour mon enfant?**: le guide des pédagogies et des établissements, de la maternelle au lycée. París: Nathan, 2013.

*Recibido en: 22.04.2021*

*Revisado en: 22.05.2021*

*Aprobado en: 22.06.2021*

**Editor:** Carlota Boto

**Rosa Orellana-Fernandez** es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Paris Nanterre (Francia). Docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile. Directora del grupo de investigación Formación y Desarrollo Docente.

**Eugenio Merellano-Navarro** es doctor en Actividad Física por la Universidad de Extremadura (España). Docente e investigador de la Facultad de Educación Universidad Católica del Maule.

**Alejandro Almonacid-Fierro** es doctor en Actividad Física por la Universidad de Extremadura (España). Académico investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule.

**Olivier Brito** es académico investigador Université Paris Nanterre, UFR Sciences psychologiques et Sciences de l'éducation Département des Sciences de l'éducation, Équipe "Crise, École, Terrains sensibles" (UR CREF).