



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN DIFERENCIAL

PERCEPCIONES DE BIENESTAR DE DOCENTES Y FACTORES QUE LO INFLUYEN DE ESCUELAS ALTERNATIVAS DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO

TRABAJO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADOR DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN RETARDO MENTAL Y/O TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE ESPECÍFICO

Profesor Guía : Karina Espinosa Villalobos
Estudiantes : Danae Peña Soto
Maureen Rojas Vergara
Daniela Varas Concha

Agosto 2017

AGRADECIMIENTOS

Primero agradecer a quienes han hecho posible la realización de esta tesis, a nuestras familias quienes nos acompañaron en el proceso y nos contuvieron en momentos que necesitábamos apoyo. A nuestras parejas, que vivieron a la par este proceso, a Luis Figueiro, Mario Mateluna y a Tomás Lagos. A nuestros hijos, Alén Vicencio y Saya Lagos, por enseñarnos cada día. Y a la abuelita Josefina, que nos preparaba tecito mientras trabajábamos en casa.

También una mención especial a Jorge Tigrero de Ecuador, quien a pesar de la distancia nos entregó de su tiempo y paciencia para guiarnos.

Tesistas

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
2.1 Justificación del problema	9
2.2 Formulación del problema	14
2.2.1 Pregunta de investigación	14
3. OBJETIVOS.....	15
3.1 Objetivo general.....	15
3.2 Objetivos específicos	15
4. MARCO TEÓRICO	16
4.1 Capítulo I: El Bienestar Psicológico y Social como constructo de Bienestar y Salud en los Docentes.....	16
4.1.1 Contextualización y estudio del bienestar.....	16
4.1.1.1 Bienestar psicológico y subjetivo	18
4.1.1.2 Bienestar social	20
4.1.1.3 Bienestar docente	22
4.2 Capítulo II: Modelo Pedagógico Tradicional y Modelos Pedagógicos Alternativos que ejercen los Docentes de Chile.....	28
4.2.1 Modelo pedagógico tradicional.....	28
4.2.1.1 Visión de educación.....	29
4.2.1.2 Metodología y curriculum.....	31
4.2.1.3 Comunidad educativa.....	32
4.2.2 Modelos pedagógicos alternativos	34
4.2.2.1 Metodología Lefebvre Lever	35
4.2.2.1.1 Visión de educación.....	35
4.2.2.1.2 Metodología y curriculum.....	37
4.2.2.1.3 Comunidad educativa.....	38
4.2.2.2 Método Montessori	38
4.2.2.2.1 Visión de educación.....	39
4.2.2.2.2 Metodología y curriculum.....	39
4.2.2.2.3 Comunidad educativa.....	41
4.2.2.3 Pedagogía Waldorf.....	42

4.2.2.3.1	Visión de educación	42
4.2.2.3.2	Metodología y curriculum.....	43
4.2.2.3.3	Comunidad educativa.....	46
4.2.2.4	Educación holística	46
4.2.2.4.1	Visión de educación	46
4.2.2.4.2	Metodología y curriculum.....	47
4.2.2.4.3	Comunidad educativa.....	48
5.	METODOLOGÍA	50
5.1	Paradigma de estudio	50
5.1.1	Diseño de investigación con el método mixto	51
5.2	Diseño de investigación	52
5.2.1	Diseño de investigación cualitativa utilizada en el estudio.....	54
5.2.2	Diseño de investigación cuantitativa utilizada en el estudio.....	55
5.3	Método	56
5.3.1	Participantes	56
5.3.1.1	Muestra cualitativa.....	56
5.3.1.2	Muestra cuantitativa.....	58
5.3.2	Instrumentos.....	58
5.3.2.1	Técnicas de recolección	58
5.3.2.1.1	Técnica de recolección cualitativa: Entrevista en profundidad.....	59
5.3.2.1.2	Técnica documental	60
5.3.2.2	Instrumentos de investigación cuantitativa	60
5.3.2.2.1	Bienestar subjetivo	61
5.3.2.2.2	Bienestar psicológico	61
5.3.2.2.3	Bienestar social	61
5.3.3	Procedimientos.....	62
5.3.4	Etapa de análisis de datos.....	62
5.3.4.1	Análisis cuantitativo.....	64
6.	ANÁLISIS.....	65
6.1	Análisis cuantitativo.....	65
6.1.1	Bienestar subjetivo	65
6.1.2	Bienestar psicológico	67

6.1.3 Bienestar social	68
6.2 Análisis cualitativo.....	70
6.2.1 Análisis descriptivo cualitativo y de relaciones categoriales	70
6.2.1.1 Percepciones de bienestar de docentes en escuelas alternativas	71
6.2.1.2 Factores que influyen en la percepción de bienestar.....	73
6.2.1.3 Significatividad no instrumental	73
6.2.1.4 Resolución de conflictos	75
6.2.1.5 Tamaño y nivel de autonomía de los colegios	76
6.2.1.6 Visión del ser humano integral	77
6.2.2 Comparación de la educación tradicional y educación alternativa	80
6.2.3 Diferencias entre la educación tradicional y la educación alternativa formal y no formal	81
6.2.4 Opinión del sistema tradicional chileno de educación.....	82
6.2.5 Crítica al sistema tradicional.....	84
7. ANÁLISIS INCRUSTADO	86
7.1 Percepción de bienestar subjetivo	87
7.2 Percepciones de bienestar psicológico	87
7.3 Percepción de bienestar social	89
7.3.1 Integración social	89
7.3.2 Aceptación social	89
7.3.3 Contribución social	90
7.3.4 Actualización social	90
7.3.5 Coherencia social	91
8. CONCLUSIONES.....	92
9. BIBLIOGRAFÍA.....	97
10. ANEXOS.....	108
10.1 Tablas de bienestar.....	108
10.1.1 Escala de bienestar social de Keyes	108
10.1.2 Escala de satisfacción vital	111
10.1.3 Escala de bienestar psicológico de Ryff.....	112
10.2 Entrevistas.....	115
10.2.1 Escuela Holística Manque Unakita	115

10.2.1.1 Entrevista 1 (E1 HOLÍSTICA)	115
10.2.1.2 Entrevista 2 (E2 HOLÍSTICA)	122
10.2.1.3 Entrevista 3 (E3 HOLÍSTICA)	129
10.2.2 Escuela Waldorf.....	135
10.2.2.1 Entrevista 1 (E1 WALDORF).....	135
10.2.2.2 Entrevista 2 (E2 WALDORF).....	149
10.2.2.3 Entrevista 3 (E3 WALDORF).....	160
10.2.3 Escuela Montessori	171
10.2.3.1 Entrevista 1 (E1 MONTESSORI).....	171
10.2.3.2 Entrevista 2 (E2 MONTESSORI).....	174
10.2.3.3 Entrevista 3 (E3 MONTESSORI).....	176
10.2.4 Libre y Feliz.....	178
10.2.4.1 Entrevista 1 (E1 LEFEBRE LEVER)	178

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Figura i: Diseño incrustado de dominancia (extraído de Creswell & Plano Clark, 2007, p. 68)	51
Figura ii Esquema del diseño de la investigación.	54
Figura iii Esquema de Análisis de Contenido	63
Figura iv: Muestra mínima y máxima de docentes en la escala de Satisfacción Vital.....	66
Figura v: Muestra total Escala de Satisfacción Vital	66
Figura vi: Tabla con media estadística y desviación típica.....	67
Figura vii: Dimensiones Bienestar Psicológico de Ryff	67
Figura viii: Media global de la escala de bienestar social aplicada a los docentes.	68
Figura ix: Media y desviación típica de las dimensiones en la escala de bienestar social.....	69
Figura x: Diferencia entre educación alternativa formal y no formal	70
Figura xi: Factores que influyen en la percepción de bienestar.	73
Figura xii: Crítica al sistema tradicional.	84

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la construcción de la identidad docente y en concordancia con los nuevos descubrimientos en términos de neurociencias y el estudio del bienestar en las personas, es cuando surgen nuevas formas de trabajar el bienestar, como el entrenamiento en Mindfulness, cuyos novedosos y actualizados estudios nos aportan conocimientos sobre las nuevas formas de bienestar, además de programas creados para la educación, donde elaboran herramientas para cultivar el bienestar en los profesores y los estudiantes, planteando parámetros para educar con respeto y de forma integral a nuevos educandos; con inteligencia emocional, aprendiendo desde pequeños a solucionar conflictos de manera autónoma, a meditar, desarrollar espiritualidad y respeto, entre otros.

Para todo esto, se hace necesario para el profesorado sea una guía correcta en el desarrollo integral del alumnado, donde junto con cultivar un estilo de vida en armonía con sus relaciones, manteniendo una filosofía de vida diferente al sistema, surgen profesores más críticos, que en constante reflexión e investigación se van adaptando a los nuevos estudiantes, quedando atrás la creencia de que “a-lumno” “sin luz” es quien necesita de un profesor que lo ilumine con su conocimiento. Hoy, se asegura que el niño debe buscar su propia luz y que el profesor debe ser un acompañante en este proceso, enseñándoles a pensar por sí mismos, a través de las herramientas que se entregan de forma pedagógica, dejando de lado los contenidos curriculares como el centro de aprendizaje.

La presente investigación, nace en la búsqueda de estudios sobre el bienestar de los docentes, y del descubrimiento del hecho de que la mayoría de los estudios realizados, reflejan más bien, el malestar docente, explicando factores que provocan que los profesores chilenos de la educación tradicional, se encuentren con sobre estrés, siendo este país, con mayor presencia de licencias médicas por depresión en docentes; a la vez que se van conociendo distintas metodologías que dan respuesta a las nuevas necesidades y van surgiendo nuevas escuelas, con nuevos profesores que enseñan a vivir. Por tanto, se propuso establecer las relaciones existentes entre las percepciones de bienestar y los

factores que pudiesen influir en esta percepción a través de sus propios actores: las y los profesores de escuelas alternativas de la región de Valparaíso.

Para lograr conocer la percepción de bienestar de estos profesores, se realizó una técnica mixta; cualitativa con incrustación cuantitativa en base a la aplicación de pruebas de medición de bienestar psicológico, subjetivo y social en distintos establecimientos de la región, como lo son la escuela Montessori de Villa Alemana, Waldorf de Limache y Valparaíso, Escuelita Libre y Feliz de la metodología Lefebre Lever en Villa Alemana y Manque Unakita con metodología holística de Quilpué. De estos, de forma aleatoria se seleccionan docentes a quienes se les realizan entrevistas en profundidad, con el fin de analizar los factores que ellos perciben como condicionantes de su propio bienestar.

Posteriormente, se realiza una exposición de los hallazgos evidenciados desde las entrevistas para realizar un cruce de información, detallando los factores que aprecian e influyen en su percepción de bienestar. Además, se evidencian las percepciones que tienen estos profesores sobre la educación tradicional, añadiendo una crítica al sistema de educación chileno, observando las diferencias que estos sistemas enfrentan.

Para finalizar, se realiza una breve discusión de los hallazgos obtenidos, explicitando la respuesta a la pregunta de investigación.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Justificación del problema

La relevancia de este estudio se evidencia primeramente en la importancia de los constructos de bienestar subjetivo, bienestar psicológico y bienestar social, en cuanto a su incidencia en la vida de todos y todas, independiente del contexto en que cada persona se desempeñe. Por un lado el bienestar subjetivo, hace referencia según Ascorra et al. (2014) a un marco principalmente afectivo y viene a dar cuenta de un estado general de satisfacción que construye la persona atendiendo a las oportunidades que le da la vida (capital social y cultural, recursos personales) y la experiencia emocional derivada de los acontecimientos que debe enfrentar en el desarrollo de ella (enfermedad, soledad, cesantía, opulencia, etc.). El bienestar psicológico, se define como “un esfuerzo para que el ser humano se perfeccione y cumpla con su potencial, lo cual tiene que ver con tener un propósito de vida que ayude a darle significado” (Ryff y Keyes, 1995; Mayordomo, 2016). Finalmente, el bienestar social hace referencia a “la valoración que hacemos de la propia circunstancia y el funcionamiento de la sociedad” (Keyes, 1998; Ascorra et al., 2014). Todo lo anterior, se considera primordial en el ciclo vital de las personas y su funcionamiento diario.

Es sabido que los docentes de escuelas tradicionales se enfrentan con diversas problemáticas relacionadas con su bienestar. No obstante, no se tiene conocimiento respecto a la importancia de que este estudio se haya realizado en escuelas alternativas, reside en que constituye una investigación pionera en el área de educación no formal, tomando en cuenta la masificación de proyectos educativos alternativos al sistema formal de educación de Chile y la desinformación respecto a las percepciones del propio bienestar de docentes que ejercen en la educación no formal a nivel nacional e internacional. Lo mencionado, genera especial trascendencia al indagar en las investigaciones respecto al bienestar de docentes en educación formal, ya que éstas se han intensificado en las últimas dos décadas debido a las múltiples demandas que los profesores y profesoras deben

enfrentar, derivadas de las reformas educacionales que diversos países han implementado, incluyendo nuestro país. En este sentido, la perspectiva modernizante y tecnocrática (Redondo, 2002; Ascorra et al., 2014) que ha adoptado el Estado de Chile ha focalizado su quehacer en los procesos administrativos (estandarización, rendición de cuentas, tecnificación de oficios), en desmedro del ejercicio profesional, reflexivo y autónomo de los profesores (Assael, et al., 2011; Ascorra et al., 2014). Situación propia de una lógica neoliberal que continúa predominando en nuestro país, tomado en cuenta lo administrativo por sobre el bienestar de sus docentes.

En base a lo anterior, según los estudios que miden el Índice de Desarrollo Humano entre el año 1980 y 2011 (Calvo, 2012) dentro del área educacional, expone factores que han complejizado la labor docente, como los cambios en las políticas públicas, el aumento de las horas lectivas, las exigencias a nivel curricular, la cantidad de los alumnos por aula en los establecimientos, cumplir con labores administrativas, atender las necesidades diversas de los alumnos, la atención a los apoderados y constantes actualizaciones en la disciplina pedagógica (Ascorra et al., 2014), lo cual cambia la percepción de bienestar/malestar de los docentes, que depende de las condiciones laborales concretas y específicas de trabajo. Dentro de este ejemplo se puede encontrar la sobrecarga de trabajo, con la dedicación extra a aspectos administrativos referente al establecimiento, los cuales dejan poco espacio para el tiempo familiar y el esparcimiento/ocio (CENSO Docente 2012).

Además de lo anterior, se suma el deber “rendir cuentas” a los miembros directivos del establecimiento en períodos específicos (Cisneros y Druet, 2014); por dar un ejemplo, la demanda de cumplir con pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU), que no considera factores que afectan mayormente los resultados de los alumnos como el nivel socioeconómico y el nivel de educación de los padres, los docentes tienen ante sí una demanda excesiva que les genera a largo plazo desgaste emocional, sensación de no pertenencia y alejamiento hacia su trabajo; si a esto se suma el menor grado de control

hacia el propio trabajo (Beckett et al., 2015) el cual puede derivar en muchas ocasiones al síndrome de burnout.

Otro aspecto que afecta a los docentes es el grado de vulnerabilidad del establecimiento educacional donde se desempeñan (Carvajal, 2012), la calidad de materiales inmuebles para el ejercicio docente, infraestructura insuficiente que aísla el aula de ruidos externos (Cornejo, 2009), la falta de interacción entre los miembros de la comunidad escolar, reglas de la comunidad poco claras, la falta de recursos humanos para el trabajo especializado o de apoyo para los docentes en el aula, y el trato agresivo que puede existir entre los alumnos o entre el colegiado (Carvajal, 2012), afecta no solamente al profesorado, sino que también incide en sus estudiantes, ya que al cambiar el clima del aula a un ambiente negativo, genera tensión y estrés, afectando emocionalmente a sus alumnos (Beckett et al., 2015) y a su proceso de aprendizaje en el aula. Aspectos observables no sólo en este país, sino que también a nivel de América Latina (Cisneros y Druet, 2014).

En este contexto donde se observa sólo aspectos negativos del trabajo docente, es cuando surgen estudios que analizan factores que cambian positivamente la percepción de los docentes en contraste con lo que generan malestar docente, en una búsqueda por paliar lo anteriormente observado. Por dar algunos ejemplos en un estudio realizado por Cornejo (2009), el cual investiga en docentes de la región metropolitana los factores causantes de bienestar y malestar, donde si bien se repara en las condiciones de trabajo generadores de lo segundo mencionado, toma en cuenta algunos componentes personales como la significancia que entregan al trabajo y el apoyo de los directivos del establecimiento, son factores resilientes, que inciden positivamente en su bienestar.

Otro ejemplo es el estudio de Ascorra et al. (2014) quienes analizan y relacionan el bienestar según el tamaño de los establecimientos y el nivel de autonomía de éstos en establecimientos municipalizados de la región de Valparaíso que cuentan con Ley SEP; encontrando una correlación positiva con el menor tamaño y autonomía del profesorado. Recientemente, han aparecido estudios basados en la psicología positiva y las neurociencias

a manera de mejorar la percepción del bienestar de los docentes (Beckett et al., 2015) en forma de intervención educativa en docentes de un establecimiento de la comuna de La Pintana de la región metropolitana; trabajando con los profesores factores que inciden en el bienestar, obteniendo buenos resultados.

Al profundizar más en la búsqueda bibliográfica sobre el bienestar docente, hemos encontrado que no existen estudios a nivel nacional o regional que hayan tratado con anterioridad el bienestar de los docentes en establecimientos alternativos y cuyos resultados aporten a la entrega de nuevas ideas o herramientas para el bienestar docente. Por lo tanto, nos acogemos a una investigación que nos permita conocer los factores que influyen (tanto positiva como negativamente) en los docentes de las escuelas alternativas Libre y Feliz, Montessori y Waldorf de la región de Valparaíso; identificar las percepciones de ellos, los factores que influyen en el bienestar docente y describirlos; pero a la vez con las variables encontradas, se analizará cómo el contexto de una escuela alternativa influye sobre los factores; es decir, si éstos aumentan o disminuyen el bienestar de los docentes.

Es en este escenario, cuando toman real importancia las Escuelas Libres, Montessori y Waldorf como una alternativa al sistema formal de educación, dado que proponen una mayor flexibilización y profundización de los contenidos en función de los intereses de los estudiantes, reforzando aquellos contenidos que requieren de mayor atención por parte de los docentes hacia los alumnos. El abordaje de los logros de aprendizaje también presentan diferencias a como son evidenciadas en los establecimientos tradicionales; a modo de ejemplo, la realización de talleres, presentaciones, la realización de un cuaderno-portafolio con los aprendizajes logrados por el o la estudiante y un informe final sobre sus avances, es una manera de registrar los logros diferente a lo observado diariamente en las escuelas, el cual es un aliciente al nerviosismo de los alumnos y los motiva al aprendizaje constante. Es en este sentido, este estudio se muestra como novedoso en el ámbito del bienestar docente, ya que es efectuado en escuelas alternativas, autónomas del estado.

Las escuelas alternativas, a diferencia de las escuelas bajo supervisión del estado, no presentan un control directo sobre ellas; es decir, no deben enfrentar la supervisión constante de los docentes de escuelas municipalizadas en lograr los aprendizajes establecidos de las bases curriculares establecidas por el Ministerio de Educación (lo cual genera una presión constante en los docentes, especialmente cuando se aúna con los aspectos descritos anteriormente); si bien deben constatar que los alumnos presentan los aprendizajes esperados con exámenes semestrales libres, es pertinente preguntarse ¿Esto cambia la percepción docente de cómo deben realizar su labor pedagógica? ¿tendrá implicancias en su bienestar psicológico, social y en su malestar? Escuelas como Montessori, Libre y Feliz y pertenecientes a la pedagogía Waldorf establecimientos educacionales que serán parte de nuestra investigación, se han caracterizado por presentar los contenidos de manera diferente a los alumnos, lo cual atrae a los apoderados que buscan una forma de aprendizaje diferente al que se ha generado en las últimas décadas que consta de una educación de carácter constructivista en su mayoría, en la cual el estudiante asume el rol de absorber conocimientos determinados que provenientes del curriculum. Dado que se desconoce cómo se desarrolla estas escuelas en la región, cómo se desenvuelven en el entorno educativo y cómo es que influye en el desempeño de los docentes, es que se lleva a cabo la investigación.

Además, se espera que, mediante los resultados obtenidos, pueda orientar y ser un aporte para investigaciones futuras a instaurar nuevos criterios para la mejora del bienestar docente aplicables a la realidad y contexto de los establecimientos chilenos y la creación de futuras herramientas para el trabajo y el mejoramiento del bienestar docente en las escuelas de la región.

2.2 Formulación del problema

2.2.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones de educadores y educadores de escuelas alternativas de la región de Valparaíso respecto a los factores que influyen en su propio bienestar?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Establecer las relaciones existentes entre las percepciones en torno a su bienestar y los factores que pudiesen influir en esta percepción de educadores y educadoras que trabajan en escuelas alternativas de la región de Valparaíso.

3.2 Objetivos específicos

1.- Describir las percepciones en torno al bienestar de educadores y educadoras que trabajan en escuelas alternativas de la región de Valparaíso.

2.- Identificar los factores que pudiesen influir en la percepción de bienestar de educadores y educadoras que trabajan en escuelas alternativas de la región de Valparaíso.

3.- Comparar en torno a las percepciones que se tienen del trabajo en escuelas regulares y escuela alternativas de educadores y educadoras que trabajan en escuelas alternativas de la región de Valparaíso.

4. MARCO TEÓRICO

A continuación se expone el marco teórico en el cual se sustenta la investigación, éste se subdivide en dos capítulos, el primero de ellos aborda temáticas desde la mirada del Bienestar Psicológico y Social en relación a los docentes que ejercen prácticas pedagógicas en el sistema tradicional chileno, revisando las principales investigaciones del contexto nacional. Seguidamente se presenta el segundo capítulo, que pretende ahondar en las principales características acerca del sistema tradicional de enseñanza, así como también de aquellos contextos no tradicionales que aborda el presente estudio, asimismo, se da cuenta de los factores relevantes que sustentan la realidad en que se desenvuelven aquellos docentes de sistemas no tradicionales de enseñanza, los cuales protagonizan la investigación de manera general.

4.1 Capítulo I: El Bienestar Psicológico y Social como constructo de Bienestar y Salud en los Docentes.

El siguiente capítulo pretende entregar una aproximación de aspectos relacionados con el bienestar y la satisfacción con la vida de los docentes como actores fundamentales del sistema educativo, para lo cual se abordan investigaciones tanto a nivel internacional como nacional, las cuales entregan una mirada crítica hacia los factores que inciden de manera significativa en la salud y la calidad de vida de las personas y comunidades asociadas a establecimientos educativos que pertenecen al sistema tradicional chileno.

4.1.1 Contextualización y estudio del bienestar

La Psicología como disciplina científica, en los últimos años y en la actualidad ha centrado su interés en aspectos relacionados con el bienestar y la felicidad de las personas, lo cual se constituye desde el constructo de la Psicología Positiva, considerando que esta

debe actuar para el bienestar o salud de los individuos y las comunidades, haciéndose necesario indagar en aquellas variables que puedan intervenir en dicho bienestar en los diferentes ámbitos de desarrollo (Rabito y Rodríguez, 2016). Conforme a este escenario teórico, el concepto de bienestar toma una valoración especial con los postulados de Amartya Sen (1997), Premio Nobel de Economía, quien considera que el desarrollo humano es un proceso que amplía las opciones de las personas y fortalece las capacidades humanas, llevando a la persona, a realizar al máximo posibilidades de lo que puede ser o hacer (Egaña y Ruiz, 2013).

Asimismo, la dimensión positiva de la salud mental se destaca en la definición de salud que figura en la Constitución de la Organización Mundial de la Salud OMS (2014), la cual expresa, “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p.7). No se ha llegado a una definición unívoca del constructo, principalmente por su carácter subjetivo, pero se puede expresar como “un estado de armonía que se produce del equilibrio entre las demandas que nos llegan del mundo exterior y los recursos emocionales que tenemos para enfrentarlas” (Céspedes, 2012). Es importante mencionar que comúnmente se asocia la idea de “bienestar” con el constructo de “calidad de vida” considerando la correlación existente entre un determinado nivel de vida objetivo, de un grupo determinado, y su correspondiente valoración subjetiva, o bienestar, así más recientemente ambos constructos se han asimilado abarcando el juicio cognitivo y ánimo positivo o negativo (Fernández-López, Fernández-Fidalgo y Cieza, 2010).

En la práctica el bienestar se puede medir con diversos instrumentos, así como también, se puede analizar según distintos modelos, para resumir la contextualización del mismo se identifican principalmente la existencia de dos vertientes: El bienestar hedonista (bienestar subjetivo) relacionado con la felicidad y el bienestar eudaimónico (bienestar psicológico) relacionado con el desarrollo del potencial humano (Blanco y Díaz, 2005; Andaur, 2014). Por lo cual es importante ahondar en ambos constructos de manera de facilitar la comprensión integrada de las concepciones referidas al bienestar.

Bilbao (2008) señala que las perspectivas subjetiva y psicológica del bienestar, estudian el mismo proceso psicológico, aunque se sirven de indicadores diferentes para evaluarlo. La diferencia entre ambos depende de la naturaleza de los objetivos vitales propuestos. Es decir, si el sujeto tiene una orientación hacia el placer resultará hedónico, mientras que si la orientación es hacia una vida con significado, el logro de esta meta vital resultará en bienestar eudemónico. El bienestar subjetivo tiene bases más emocionales y se lo ha abordado a través de temas como la felicidad, la afectividad o la satisfacción vital.

A esto se le suma el bienestar psicosocial se ha desarrollado a través de las investigaciones de Ryff (1989) sobre el bienestar psicológico y de Keyes (1998) sobre el bienestar social. El enfoque se ha centrado en el desarrollo personal, en las formas de las personas de afrontar los retos vitales y sus esfuerzos por conseguir sus metas, así como también en las valoraciones que hacen de las circunstancias y de su funcionamiento dentro de la sociedad.

4.1.1.1 Bienestar psicológico y subjetivo

La tradición hedónica o subjetiva es la primera y más antigua línea, ha consolidado una reconocida línea de investigación que intenta responder “cómo y por qué la gente experimenta su vida de forma positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas” (Diener, 1994, p.67). El bienestar subjetivo se inscribe en un marco principalmente afectivo y viene a dar cuenta de un estado general de satisfacción que construye la persona atendiendo a las oportunidades que le da la vida (capital social y cultural, recursos personales) y la experiencia emocional derivada de los acontecimientos que debe enfrentar en el desarrollo de ella (enfermedad, soledad, cesantía, opulencia, etc.). El bienestar subjetivo tiene bases mucho más emocionales, y se lo ha evaluado a través de indicadores como la felicidad, la afectividad positiva y negativa o la satisfacción vital (Blanco y Díaz, 2005). El elemento afectivo constituye el plano hedónico, es decir, el que

contiene el agrado experimentado por la persona con sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más frecuentes. Estos componentes están relacionados ya que aquella persona que tenga experiencias emocionales placenteras es más probable que perciba su vida como deseable y positiva.

Las personas con un mayor bienestar subjetivo hacen una valoración más positiva de sus circunstancias y eventos vitales; mientras que las "infelices" evalúan la mayor parte de estos acontecimientos como perjudiciales. La satisfacción con la vida y el componente afectivo del bienestar subjetivo tienden a correlacionar porque ambos elementos se hallan influidos por la valoración que realiza el sujeto acerca de los sucesos, actividades y circunstancias en las que se desarrolla su vida. Sin embargo, necesariamente también han de diferir, ya que así como la satisfacción con la vida es el resultado de la integración cognitiva que las personas realizan al evaluar cómo les ha ido en el transcurso de la vida -lo que representa un resumen o valoración global de ella como un todo-, el componente afectivo obedece más a las reacciones puntuales y a eventos concretos que suceden en el curso de la vida del sujeto. La satisfacción con la vida entonces, al ser el resultado de un juicio cognitivo, resulta un constructo más estable a lo largo del tiempo (Castro, 2010).

Por otra parte, en la tradición eudemónica se desarrolla el concepto de bienestar psicológico, el cual ha centrado su interés en el estudio de las capacidades y el crecimiento personal, lo que está asociado al desarrollo personal de los individuos y en el estilo o manera en que afrontan los retos de la vida, así como en el esfuerzo por conseguir las metas deseadas (Ryff & Keyes, 1995) Desde esta última perspectiva el foco de análisis apunta a la actitud con que el sujeto afronta los retos vitales y las soluciones que desarrolla para conseguir las metas que se plantea (Blanco y Díaz, 2005). Así se han propuesto seis dimensiones para operacionalizar el Bienestar Psicológico (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995):

a) *Autoaceptación*. Las personas intentan sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones.

b) *Relaciones positivas con otras personas*. La gente necesita mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que pueda confiar.

c) *Autonomía*. Para poder sostener su propia individualidad en contextos sociales diversos, las personas deben gozar de autodeterminación y mantener su independencia y autoridad personal. La autonomía se asocia a la resistencia a la presión social y a la autorregulación del comportamiento.

d) *Dominio del entorno*. La habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias. Se relaciona con la sensación de control sobre el mundo y de influencia sobre el contexto.

e) *Propósito en la vida*. Metas y objetivos que permiten dotar la vida de cierto sentido.

f) *Crecimiento personal*. Interés por desarrollar potencialidades, crecer como persona y llevar al máximo las propias capacidades.

Pese a que ambas tradiciones aluden a las condiciones sociales en las cuales se desarrolla una persona, éstas no abordan a cabalidad la relación entre el escenario social y el bienestar pero conformaron la base teórica para estudios posteriores en torno al fenómeno del bienestar social (Blanco y Díaz, 2005) que será desarrollado a continuación.

4.1.1.2 Bienestar social

El constructo de bienestar social fue propuesto inicialmente por Keyes (1998) para hacer referencia al vínculo entre bienestar y contexto situacional donde éste surge. Keyes operativiza el bienestar social como un constructo multidimensional, complejo y sostenido en el tiempo. El bienestar social se considera entonces como un componente de importancia en el bienestar general, además del bienestar emocional y psicológico (Keyes, 2004; Cicognani et al., 2008). Éste se define como “La valoración que hacemos de la propia circunstancia y el funcionamiento de la sociedad” (Keyes, 1998, p.112), lo cual incluye la evaluación de sus relaciones sociales, cómo otros reaccionan ante ellas, y cómo ellas interactúan con las instituciones sociales y la comunidad (Larson, 1993; Keyes, 1998;

Shapiro & Keyes, 2008). Keyes (1998) plantea las siguientes dimensiones: integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social que se describen a continuación (Keyes, 1998; Blanco y Díaz, 2005):

- a) Integración social. Se refiere a la evaluación de la calidad de las relaciones que el individuo mantiene con la sociedad y la comunidad. Alude al grado en que las personas sienten que tienen algo en común con otros que conforman su realidad social, como también al grado en que se sienten pertenecientes a su comunidad y sociedad.
- b) Aceptación Social. Es la conceptualización de la sociedad que se genera a través del carácter y cualidades de otras personas como una categoría generalizada. Esta dimensión alude a la confianza, aceptación y actitudes positivas hacia los demás. Así, los individuos que poseen aceptación social confían en los demás, como también consideran que estos son capaces de ser tanto bondadosos como laboriosos.
- c) Contribución Social. Se refiere a la evaluación del valor social del individuo, es decir, al sentimiento de utilidad y la creencia de que el individuo es un miembro vital de la sociedad, el cual posee algo de valor para ofrecer al mundo. Así, refleja los conceptos de auto-eficacia y responsabilidad. La auto-eficacia se entiende como la confianza en uno mismo para realizar ciertas conductas (Bandura, 1997; Keyes, 1998) y lograr objetivos específicos (Gecas, 1989; Keyes, 1998). La responsabilidad social se refiere a de obligaciones personales que contribuyen de manera significativa a la sociedad.
- d) Actualización Social. Se entiende como la evaluación que se hace acerca del potencial y la trayectoria de la sociedad, incluyendo una sensación de que la sociedad está en control de su destino. De esta manera, involucra la creencia en la evolución de la sociedad y la sensación de que esta es un ente dinámico que se dirige a obtener metas y objetivos beneficiosos para las personas; su potencial siendo realizado a través de sus instituciones y ciudadanos. En dicho sentido, los

individuos más sanos reconocen este potencial y tienen esperanza acerca de la condición y el futuro de la sociedad.

- e) **Coherencia Social.** Se refiere a la percepción de las personas acerca de la calidad, organización y operación del mundo social, es decir, a la capacidad del individuo de entender su dinámica. Incluye también una preocupación por conocer acerca del mundo, manteniendo un deseo de entender la vida. En este sentido, las personas más sanas se preocupan por el tipo de mundo en el que viven, como también sienten que pueden entender lo que ocurre a su alrededor.

Estas dimensiones según Vegas (2014), son importantes para el bienestar humano en general. Este dominio social y comunitario, es imprescindible para contemplar el bienestar como algo colectivo y no quedarse solo en la percepción individual. Aquí entra en juego la duda de, si determinados estilos de trabajo ayudan a favorecer el bienestar social. En este sentido, referido al ámbito educativo, Feldfeder (2006) realiza un profundo llamado a revisar las concepciones de autonomía y su vinculación con la gestión educativa, ya que el no respeto de la autonomía de las escuelas genera una educación abstracta y estandarizada, que impide hacerse cargo de las situaciones reales y concretas que enfrentan los docentes en sus actividades diarias, exponiendo al profesorado a bajos niveles de bienestar social.

En suma, como señalan Cicognani et al. (2008), el bienestar social parece puede ser capaz de aprehender el bienestar de las personas como arraigados dentro de estructuras sociales, pues sus dimensiones cubren la evaluación del sí mismo en relación al contexto social, la evaluación de los demás y la evaluación de la sociedad.

4.1.1.3 Bienestar docente

Para enmarcar el presente estudio referido al campo educativo, es necesario indicar el rol de los docentes en los procesos de educación, tomando en cuenta que existe un

reconocimiento general de la importancia de los docentes en el logro de los objetivos y metas de los procesos educativos que, sin ser el único, es uno de los factores determinantes. Por tanto, se sabe que sin buenos docentes, apropiados de su rol, satisfechos con su labor, responsables de los resultados educativos de sus estudiantes, no será posible cumplir con las metas de Educación para Todos proclamadas en las declaraciones internacionales, ni con los proyectos educativos con los que cuenta cada país (UNESCO, 2005).

Así, existe una amplia literatura que demuestra, por una parte la influencia de las condiciones de trabajo y la salud en el rendimiento laboral, y por otra, la existencia de procesos saludables o peligrosos en el trabajo que pueden beneficiar o afectar a los trabajadores, sin embargo, en el campo de la educación estos estudios son más bien escasos, y como bien afirma UNESCO (2005) entre otras razones porque históricamente la docencia se ha configurado como un apostolado, como un “servicio social” más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación, esta interpretación lleva implícitamente, un sentido intrínseco de sacrificio y renuncia, trabajar en condiciones inadecuadas, contar con recursos rudimentarios, poseer enfermedades derivadas del ejercicio como; disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga y otras condiciones asumidas como inevitables “marcas” de la profesión contra las cuales no hay nada que hacer. Por tanto, es posible acercarse de manera simple a la preocupación del bienestar y la salud de los docentes, planteando la necesidad de debate que permita avanzar en un conjunto de dimensiones con las cuales se enfrentan los profesores al momento de ejercer su trabajo.

En Chile actualmente, existen algunos estudios descriptivos, de alcance local, que muestran aspectos como: bajo reconocimiento social, carencia de redes de apoyo, sobrecarga de trabajo, conflictos entre profesores, mal clima laboral, falta de participación en la toma de decisiones, sensación de falta de logro y baja valoración de parte de los apoderados como fuentes de insatisfacción, alta carga de tareas burocráticas, exposición a elevados niveles de exigencia ergonómica, presencia de trastornos de ánimo y ansiosos (Valdivia et al., 2003; Claro & Bedregal, 2003; Hawes, 2002; Zañartu, 2001; Asún et al.,

2001; Zamora, 2001, Corvalán, 2000). Estos antecedentes muestran una clara tendencia hacia el deterioro de la salud y el bienestar de los profesores, así también, en cuanto a las evidencias sobre salud mental en docentes chilenos, los estudios coinciden en destacar las altas tasas de trastornos depresivos y ansiosos, en comparación con la población adulta general (Cornejo, 2012).

Complementario a lo anterior, Pizarro (2010) desarrolló una investigación acerca de los factores que promoverían el bienestar de los docentes, en donde identificó tanto factores personales como externos, los cuales influirían de manera significativa en mejorar la realidad mencionada en el párrafo anterior, dentro de los factores personales reconoce las habilidades socioemocionales (capacidad de generar emociones positivas, el manejo emocional, que implica la detección y expresión adecuada de emociones, y un estilo de resolución de conflictos caracterizado por la asertividad y disposición para encontrar soluciones), habilidades cognitivas (como la percepción de autoeficacia), sus sistemas de valores (como la solidaridad, responsabilidad, sacrificio, que los llevan a realizar acciones que se traducen en satisfacción personal) y la vocación (sensación de tener propósito y significado en la vida más allá de la profesión docente). En tanto, entre las condiciones externas que intervendrían en el bienestar se encuentran el lograr aprendizajes en los alumnos, el vínculo afectivo con los estudiantes y pares, la alianza con las familias, una relación de confianza y democrática con los directivos, y un ambiente de respeto, colaboración y desafío. El mismo autor señala que para que todas ellas lleven a la definición de bienestar así como el reconocimiento desde la realidad por parte de los docentes, se requiere de un proceso reflexivo que aumente la consciencia de lo que les ocurre cotidianamente en la escuela así como también, que en dichos procesos los docentes den cuenta de una evaluación positiva, lo cual llama a que no tan solo las políticas educativas orienten sus esfuerzos para satisfacer dichas demandas, sino que también la comunidad educativa en general, incluyendo apoderados, directivos y paradocentes.

Entre los estudios del tema que han investigado sobre contextos chilenos, destaca la investigación de Cornejo (2009), quien propone bajo un modelo explicativo, analizar las

condiciones de trabajo docente de enseñanza media de establecimientos de dependencia municipal y particular-subvencionado (con financiamiento estatal y administración privada). En el estudio, el autor relaciona variables que presenta como Indicadores Generales de Bienestar/Malestar (IGB), las cuales desglosa como; el agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro, ansiedad/depresión, satisfacción vocacional e indicador de enfermedades presuntas. Entre los resultados destacan, respecto al nivel de bienestar laboral docente, que alrededor de un tercio de los docentes de Santiago presentan niveles altos, en al menos una de las escalas *burnout* del modelo trifactorial de Maslach (agotamiento emocional, distancia emocional y sensación de falta de logro). Esto resulta preocupante, puesto que se asocia de manera directa con la construcción de climas afectivos de aula adecuados y las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes. Así también, los porcentajes de enfermedad reportados por los docentes superan a la media nacional para adultos y son particularmente preocupantes, en la medida que afectan la salud general o las herramientas corporales del trabajo docente (las manos y la voz).

No obstante, a pesar de lo anterior, llama la atención que en términos generales, los docentes presentan una autopercepción positiva de su estado de salud. Investigaciones demuestran que un 85% la califica de buena, un 12% de regular y solo un 3% la califica como mala (Bravo et al., 2006). Esta percepción no se condice con el porcentaje de docentes que presenta licencia médica durante el año laboral, el cual sobrepasa el 25%, superando las tasas nacionales (Cornejo, 2012).

Respecto del malestar psicológico los estudios son difíciles de mirar en perspectiva, ya que la terminología utilizada y los fenómenos varían mucho, no obstante, uno de los indicadores con mayor presencia en la bibliografía dice relación con el “burnout”, entendido según Freudemberger quien lo describió por vez primera en 1974 como “un conjunto de síntomas físicos y psíquicos (hundimiento físico y emocional) sufridos por el personal sanitario como resultado de las condiciones de trabajo”. Respecto a este tema existe un consenso sobre la importancia del fenómeno denominado agotamiento emocional,

el cual entre sus causas y antecedentes destaca una percepción generalizada entre los docentes respecto a que sus problemas de salud tienen un bajo impacto en su trabajo pedagógico, solo un 13.9% de los docentes cree que “los aprendizajes de sus estudiantes se afectan bastante cuando tiene problemas”, un 15.8% cree que “cuando se enferma se altera bastante su relación con los estudiantes” y solo un 19% cree que “el clima de aula cambia bastante cuando se siente enfermo” (UNESCO, 2005, p.95). Estos datos, unidos a la percepción de contar con un buen nivel de salud apuntan hacia una falta de conciencia del desgaste profesional en la docencia y su impacto en el trabajo pedagógico (Cornejo, 2012)

El famoso llamado “burnout” como en otros países en proceso de reformas y cambios, se deja ver cada día, al afectar de manera importante los circuitos relacionales de los actores de los centros educativos (Escudero, 2002) y, de manera explicativa a este fenómeno que afecta a los docentes. Esteve, Franco y Vera (1995) ofrecen amplios estudios que permiten comprender los posibles factores desencadenantes del mismo y por tanto, generan explicaciones respecto al malestar docente: entre estos se encuentran los factores de primer orden, que son aquellos que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, en su aula, modificando las condiciones en las que desempeña su trabajo, y generando, en último extremo, tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativos que constituyen la base empírica del malestar docente. Entre estos encontramos la fragmentación y complejización del trabajo del profesor, el cambio en la relación profesor-alumnos, los cambios en los contenidos curriculares, la escasez de tiempo y recursos, entre otros.

En tanto, los factores de segundo orden, de influencia indirecta y que estarían referidos a las condiciones ambientales, es decir al contexto en que se ejerce la docencia, pero que afectan sin duda, la eficacia del docente al disminuir su motivación y la energía con la que participa en el hecho educativo (Esteve, 1993) entre estos, se encuentra el aumento de la exigencia sobre el profesor, el descenso en la valoración social del profesor y el cambio de expectativas respecto del sistema educativo. Es importante destacar que estos factores desencadenantes de malestar docente son a la vez percibidos como “incontrolables” por el profesor.

Los estudios de bienestar no pueden desconocer factores externos a la persona, es decir, el contexto en donde se desenvuelve, lo cual para el docente comúnmente es la escuela. Es por ello que en el mismo estudio mencionado anteriormente de Cornejo (2009) se analizan las condiciones psicosociales de trabajo de los docentes de educación secundaria de Santiago, las cuales destacan por los elevados niveles de demanda laboral percibidos. Estos resultados de sobredemandas, unidos a los indicadores de jornada laboral, muestran que los profesores de educación secundaria de Santiago están sometidos a fuertes procesos de intensificación laboral, que repercuten negativamente en su bienestar psicológico y salud. La percepción de sobredemanda, pese a tener condiciones externas, tiende a ser más baja cuando los docentes se sienten apoyados en su trabajo por parte de la dirección del establecimiento y cuando perciben tener mayores grados de decisión sobre los procesos de trabajo cotidiano.

Como bien indica el mismo autor (Cornejo, 2009) es fundamental analizar estos resultado de *intensificación laboral docente* a la luz de un conjunto de transformaciones en la organización del trabajo docente en América Latina, que han implicado nuevas demandas laborales, básicamente por el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos (Martínez, 2001; Cornejo y Quiñónez, 2007; Robalino, 2005, Andrade, Gonçalves y Melo, 2004).

Es posible sumar a la lista de factores mencionados innumerables asociaciones que puedan explicar el grado de bienestar o malestar entre los docentes, sin embargo, interesa conocer nuevos estudios en esta línea, que permitan entender desde contextos actuales y

locales la realidad que viven los profesores de Chile, así también poder diversificar los escenarios posibles en los cuales se desenvuelven ejerciendo su profesión.

4.2 Capítulo II: Modelo Pedagógico Tradicional y Modelos Pedagógicos Alternativos que ejercen los Docentes de Chile.

A continuación se expone, por una parte, el modelo pedagógico tradicional respecto a la reglamentación educativa de Chile, lo cual permite comprender las principales características del modelo educativo en el que ejercen los docentes su labor pedagógica. Por otra parte, se presentan las principales características de tres modelos pedagógicos alternativos como parte de la realidad existente, en los cuales, al igual que en el sistema tradicional chileno, desarrollan su labor pedagógica un gran número de docentes.

4.2.1 Modelo pedagógico tradicional

La reglamentación educativa en Chile está normada bajo la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370. En ella se establecen los lineamientos pedagógicos que orientarán el quehacer educativo de las diversas instituciones en todos los niveles obligatorios. La educación tradicional chilena es conceptualizada como formal según el Ministerio de Educación (2009) entendida como “aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas”. (Párr.1° Art 2°) Ésta es gestionada por el Estado de Chile, que proporciona recursos directos a los establecimientos municipalizados y particulares subvencionados, y determina los lineamientos metodológicos y pedagógicos, a través de un currículum único nacional y pruebas estandarizadas a las que los diferentes establecimientos educativos deben atenerse. Su estructura se divide en tres etapas, correspondiente a trece años de escolaridad obligatoria: Educación Preescolar (Nivel

transición Mayor, Kinder), Educación Básica (desde 1° hasta 8° básico) y Educación Media humanista o técnico profesional (desde 1° hasta 4° medio), además de modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas (educación especial, educación Intercultural Bilingüe y educación de Adultos). Respecto a la administración, la LGE distingue tres formas de gestión para establecimientos escolares, abarcando tanto el ámbito público como el privado: Municipalizada (percibe la mayor parte de sus ingresos del Estado. La entrega de recursos se realiza a través de los municipios quienes los asignan a las instituciones pertinentes), Particular Subvencionada (posee fuentes de ingresos complementarias, que corresponden a un subsidio estatal y a financiamiento familiar mediante pago de un arancel mensual) y Particular Pagada (costeada íntegramente por las familias sin aportes estatales). A continuación detallaremos la tendencia pedagógica que caracteriza la propuesta educativa formal de la realidad chilena.

4.2.1.1 Visión de educación

Para el Estado de Chile el proceso educativo formal se ordena por medio del Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de la regulación del DFL 20.370 (2009), quien define su misión como la de “asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial.” Con este fin, se han elaborado documentos reguladores para cada nivel educativo a los que cada centro educativo se debe ceñir según sus requerimientos:

- En Educación Parvularia: Bases Curriculares y Mapas de progresos.
- Educación Básica: Bases Curriculares, Planes y Programas.
- Educación Media: Bases Curriculares, Planes y Programas.
- Educación Media Técnico Profesional: Bases curriculares y especialidades formación técnico profesional.

Estas Bases Curriculares son transversales a todos los niveles educativos obligatorios regulados por el Estado y son el principal lineamiento de educación de éste. En ellas se contempla la idea de educación que pretende incentivar el Ministerio de Educación chileno para todas las escuelas del país: "El sentido que tiene toda educación, cuál es contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. De este modo, podrán realizar su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuir responsablemente al desarrollo del país." (MINEDUC, 2013, p.7)

Por otro lado, al analizar las definiciones propuestas en la LGE para temas como comunidad educativa, rol de alumnos y profesores, objetivos educativos, mapas de progresos, entre otros, según González y Ramos (2013), "si bien no explicitan un sustento teórico específico, se pueden evidenciar rasgos fundamentales pertenecientes a la teoría constructivista de la educación cuyo principal autor es Jean Piaget" (p.36), quien señala que el proceso de aprendizaje es un constructo que se inicia al momento del nacimiento, posicionando al niño como un participante activo en su proceso de aprendizaje desde la primera infancia. La relevancia de esta distinción radica en el rol activo que adquiere el niño en su aprendizaje y provee al modelo educativo formal de un sustento teórico que fundamenta la necesidad de implementar una pedagogía activa. Piaget también sostiene que el proceso de desarrollo humano se divide en "etapas de desarrollo" las cuales tienen características específicas y pueden evidenciarse a través de conductas y manifestaciones cognitivas esperables" (Piaget, 1964).

Otro autor cuyos planteamientos teóricos se condicen con algunas dimensiones del marco educativo chileno es Vygotsky, quien, al igual que Piaget, centra sus aportes en el desarrollo de la teoría constructivista de aprendizaje. Vygotsky señala la importancia del medio social en el proceso de aprendizaje, comprendiendo que es fundamental la existencia de un adulto o par significativo que nos impulse a alcanzar nuestro máximo desarrollo en los diversos desafíos cognitivos que surgen en el proceso de desarrollo humano, teniendo

siempre presentes las experiencias previas y por tanto el contexto social y cultural al que pertenece el niño (Vygotsky, 1978). Ambos autores según González y Ramos (2013) “integran el sustento teórico del modelo educativo tradicional, desde perspectivas complementarias. Mientras Vygotsky enfatiza la influencia del aspecto socio-cultural en el desarrollo del aprendizaje, Piaget destaca la adaptación activa del organismo del niño mediante una perspectiva predominantemente biológica” (p.36).

4.2.1.2 Metodología y curriculum

El currículum nacional según la LGE N° 20.370 establece lineamientos generales para el trabajo en las escuelas de todo el país que, como ya mencionamos, sitúan al niño como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Junto con esto, a través de los planes, programas y mapas de progreso, elabora ejemplos y guías para el desarrollo de la docencia, que contemplan todas las áreas a trabajar en los diferentes niveles escolares. Sin embargo, el MINEDUC sostiene la posibilidad de que cada escuela contribuya a ampliar la propuesta curricular establecida de acuerdo a sus necesidades y contextos particulares. Actualmente en las diferentes escuelas del país según González y Ramos (2013):

Coexisten métodos centrados en la obtención de resultados óptimos en las pruebas de medición estandarizada nacionales, como el SIMCE y la PSU que priorizan el desarrollo de competencias en los niños en función de estándares internacionales relacionados, por ejemplo, con velocidad lectora, eficacia en la resolución de problemas matemáticos, etc. Siendo algunos de los más utilizados el método Matte (en el área de lenguaje y comunicación) y el Singapur (en el área de educación matemática) (p.37).

En la fundamentación de las Bases Curriculares (2011), se tomó en cuenta referentes internacionales especializados. Al respecto han sido referentes de decisiva influencia, el conocido estudio y definiciones acerca de las competencias relevantes para el Siglo XXI de la OECD: *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) (Rychen & Salganik, 2003); el marco conceptual de las pruebas PISA (en las que Chile ha participado

en 2000, 2006 y 2009); la prueba de lectura PIRLS desde el 2001, evaluación TIMMS 2011 de ciencias y matemáticas; y el trabajo sobre *Mapas de Progreso*, del *Australian Council for Research in Education* (ACER) (institución a la vez decisiva en la construcción del marco conceptual de PISA). Según Cox (2011), desde el profesorado, “las críticas más consistentes al currículo vigente han sido su exceso de contenidos y que, a pesar de los procesos de participación mencionados, ‘no fue consultado’” (p.8). El colegio de profesores (2005), por su parte, ha sostenido una crítica global de naturaleza ideológica, sin alcances prácticos: “el currículo promovido en el actual sistema educacional atenta contra la concepción del ser humano y sociedad a la que aspiramos” (Citado en Cox, 2011, p.26).

Al privilegiar el desarrollo de competencias que no necesariamente responden a las necesidades específicas del contexto particular de niños y niñas, según González y Ramos (2013), el trabajo de la educación formal se limita, en su mayoría, al cumplimiento de metas propuestas por los organismos fiscalizadores y no siempre logra complementar éstas últimas con elementos pertinentes para el desarrollo íntegro de niñas y niños de las diversas escuelas de Chile.

4.2.1.3 Comunidad educativa

La Ley General de Educación señala que la comunidad escolar está conformada por: alumnos y alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores. Los derechos y deberes de cada uno de estos estamentos están normados según el Ministerio de educación (2009), en el artículo 10 de la LGE, desde donde se explicita “un rol predominantemente receptivo para los estudiantes, formativo para los profesionales y asistente de la educación, y un rol administrativo para sus directivos y sostenedores” (p.4). En relación a los derechos y deberes de los alumnos y alumnas se sostiene que "tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna" (p.4), siendo recurrentes en la redacción de sus derechos el

uso de verbos tales como "recibir" y "ofrecer", mientras que en el planteamiento de sus deberes se enfatiza una conducta respetuosa de la institucionalidad "cuidar la infraestructura educacional y respetar el proyecto educativo y el reglamento interno del establecimiento" (p.4).

Al revisar este artículo del DFL N° 20.370 es posible concluir que los criterios que subyacen a estos planteamientos están basados en el rol pasivo de los alumnos y alumnas, cuyas atribuciones y responsabilidades están planteadas omitiendo su capacidad crítica y transformadora, otorgándoles potestad para recibir y para respetar, pero sin hacer mención a la capacidad de plantear cambios dentro de la comunidad educativa que integran o a organizarse como estamento con atribuciones propositivas o resolutivas.

En relación a los integrantes de la comunidad escolar pertenecientes a los estratos de "profesionales de la educación" y "asistentes de la educación" la ley sí contempla su derecho a participar activamente en la construcción del proyecto educativo, afirmando que "tienen derecho a participar de las instancias colegiadas de la comunidad escolar, y a proponer las iniciativas que estimen útiles para el progreso del establecimiento" (Ministerio de Educación, 2009, p. 3). Derecho que también está resguardado para los estamentos de "docentes directivos" y "sostenedores", quienes cuentan con un importante grado de autonomía para ejercer modificaciones al proyecto educativo. "Tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley. También tendrán derecho a establecer planes y programas propios en conformidad a la ley" (Ministerio de Educación, 2009, p. 3).

Al comparar las atribuciones que posee cada una de los estamentos que integran la comunidad, es posible mencionar según González y Ramos (2013) que "la autoridad jerárquica es directamente proporcional a las facultades que se poseen para ejercer cambios en el proyecto educativo, siendo los estudiantes el grupo con menor influencia en el diseño del mismo" (p.40). Esta conclusión nos permite inferir que la visión de infancia y adolescencia que existe en quienes legislaron y en quienes implementan estas normativas,

está basada en la noción del niño y del adolescente como seres pasivos, cuya participación se limita a "recibir" y "respetar" el modelo educativo en el que están inmersos.

4.2.2 Modelos pedagógicos alternativos

La educación alternativa hace referencia a todos aquellos modelos pedagógicos que se encuentren apartados, epistemológica y/o metodológicamente, del modelo tradicional de educación. Según Eberhart & kapelari (2010), forman parte de un movimiento internacional innovador que se llama “Escuela nueva” (New School Movement), que comenzó en la segunda mitad del siglo XIX. Dos de sus pioneros fueron Leo Tolstoi y Jacques Rousseau.

La educación alterativa en Chile, es definida institucionalmente en la LGE (DFL N°20370) Art. 2°, explicitados conceptualmente como procesos de enseñanza no formal, entendida como "todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación" (Ministerio de Educación, 2009, p.1) y educación informal definida como "todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inmersa la persona." (Ministerio de Educación, 2009, p.1) que en Chile se han ido masificando en la búsqueda de una “educación diferente” para niños.

A continuación se presentan tres modelos de educación alternativa más comúnmente conocidas y niñas y jóvenes de Chile.

4.2.2.1 Metodología Lefebvre Lever

4.2.2.1.1 Visión de educación

“La Metodología Lefebvre Lever se basa en el respeto, la libertad responsable, la felicidad compartida y solidaria, las competencias de unos-as y otros-as, el amor, el vínculo amoroso por donde transitarán las experiencias, los contenidos, los aprendizajes, los descubrimientos, los fenómenos, las ideas, los sueños...la vida entera” (Centro de Terapias Complementarias e Investigación [CETECI], 2017).

Las escuelas Libres y felices según Gonzáles y Ramos (2013), presentan un bagaje cultural basada en la Pedagogía Libertaria, Educación Popular y Educación Socialista.

Como referencia de este tipo de pedagogía se encuentra la Escuela Moderna de Ferrero i Guardia en el siglo XX (Cuevas, 2003; citado en Gonzáles y Ramos, 2013). La educación libertaria presenta como ideal una sociedad libre cuyos ciudadanos puedan opinar y cuestionar, contrario a la escuela tradicional que busca una sociedad irreflexiva (Gonzáles y Ramos, 2013), considerando a la escuela como formadora de un aprendizaje de sumisión: “El fin último de la enseñanza es el de la negación de uno mismo, la interiorización de la figura represiva del maestro” (Cuevas, 2003; citado en Gonzáles y Ramos, 2013).

Existiendo unas gamas de teorías en torno a este tipo de educación, tanto complementarias como contradictorias, se aglutinan en dos tendencias de la Pedagogía Libertaria: No directiva y Sociopolítica: La primera privilegia la autogestión, fomenta la autorregulación con un enfoque más bien interno, enfatizando la libertad, entonces se toma como una metodología de enseñanza que busca lograr la libertad individual. Se señala importante la neutralidad pedagógica, siendo el alumno quien elegirá su propio camino para la liberación. En cambio, en la visión sociopolítica la libertad lo ve como un constructo

social, por lo tanto, la pedagogía debe estar orientada hacia la concepción del ser humano y de la sociedad.

La educación Popular, presenta este término como tal con el docente de origen brasileño Paulo Freire, sentando la base actual del concepto, gracias a sus libros "Pedagogía del Oprimido" y "La Educación como Práctica de la Libertad". Freire considera la educación como un proceso para toda la libertad, siendo la libertad el abandono de la opresión, cambiando del sometimiento al pensamiento crítico y reflexión frente a su contexto (Freire, 1968, citado en Gonzáles y Ramos, 2013) entendiendo a la educación como una herramienta de concientización de la condición de la persona como oprimido, al servicio del marginado y así liberarse de la "educación bancaria" (concepto que usa para describir la pedagogía tradicional) alienante socialmente, que ve al joven visto como objeto para el neoliberalismo para mantener el "estatus quo".

La educación socialista deriva de los establecimientos teóricos del socialismo (siglo XIX), que se configura en acciones políticas que se define como la socialización de los sistemas de producción y en el control estatal parcial o total de los sectores económicos. Todas las corrientes posteriores a Marx y Engel presentan su base teórica donde el hombre se opone a las interpretaciones burguesas tradicionales, donde debe existir la unión del trabajo productivo a la educación, laicización de la educación y educación contra la alienación hecha por los poderes establecidos (Gonzáles y Ramos, 2013).

Por lo tanto, a modo general se presenta una visión de principios humanistas, reconociendo derechos y responsabilidades de los alumnos, desarrollando en ellos una relación de armonía y respeto hacia el otro, para crear una sana convivencia (PEI Lefebre Lever s/f).

Asimismo, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) Lefebre Lever se concibe la educación como:

Un proceso en el cual la escuela, colegio o universidad conviven en torno a tres grandes ejes: el currículum con sentido, convivencia que favorezca la paz y la construcción

de aprendizajes. Entendemos que es al interior de las instituciones académicas donde los niños(a) y jóvenes tienen la posibilidad de ser constructores de sus destinos, de su presente y futuro. Es importante que sean reconocidos en el marco de su historia personal, y en la validación de los distintos tipos de inteligencia (inteligencias múltiples) (PEI Lefebre Lever s/f).

4.2.2.1.2 Metodología y currículum

La metodología sostiene que dado que la vida gira y se mueve, la educación también debería acompañar este mover reconociendo la importancia de vernos en los diferentes dominios de conocimiento, los decires y saberes que en cada educando son diferentes (CETECI, 2017). Dentro del trabajo curricular se realizan diversas actividades, partiendo desde las bases de las neurociencias (neuroeducación), pasando por actividades de filosofía para niños y actividades de exploración y actividades con material concreto. Este tipo de trabajos centra el aprendizaje de los alumnos en la investigación y construcción de los aprendizajes dentro del aula. Es importante mencionar que también, se integra dentro de la metodología, la que se encuentra en la reforma educacional (integración del paradigma constructivista).

Dentro del currículo de la Metodología Lefebre Lever, no existe la clasificación por notas, ya que ésta puede afectar la forma de convivencia de los alumnos y alterar un clima ameno del aula (Portal Educativo Lefebre Lever s/f), por lo tanto bajo la metodología Lefebre Lever, se evalúan los aprendizajes por medios de videos y observación directa a los alumnos (Escuela Libre y Feliz Trafún s/f). A fines de cada año, los alumnos desde 1° básico hasta 4° medio, realizan exámenes libres que garantizan al Estado que se imparte los conocimientos necesarios establecidos según modalidad y normativa del Ministerio de Educación (Escuela Libre y Feliz Trafún s/f). Dentro del currículo al trabajarse la libertad individual, se fomenta también la autogestión, participación activa de las personas en sus distintos ciclos de vida, trabajando en paralelo sus potencialidades junto con el pensamiento

crítico, por lo tanto enfatizan formas de aprendizaje donde el talento individual y la curiosidad del niño son centrales (González y Ramos, 2013).

4.2.2.1.3 Comunidad educativa

Dentro de la comunidad educativa, existe la participación abierta de las familias, participando y ayudando en la creación de ideas con las docentes (mediadoras) para el trabajo con los alumnos, presentando un diálogo fluido. Se fomenta la co-crianza respetuosa, con la intencionalidad de “generar un vínculo consecuente con los valores familiares de cuidado y respeto por los niños-as y que a su vez las familias mantengan una congruencia con los valores otorgados en la escuela y de esta forma generar estabilidad emocional e intelectual” (Escuela Libre y Feliz Trafún s/f).

4.2.2.2 Método Montessori

Al método Montessori se le denomina el método de la pedagogía científica, por cuanto se basa en la observación objetiva del niño y la experimentación para la educación de éste y como premisas del trabajo de los docentes. Tres principios destacan en este método: en primer lugar, a partir de una posición vitalista, se asume la libertad como necesidad de expansión de la vida, y no como necesidad de adaptación social; en segundo término, se concibe que la libertad ha de identificarse con la actividad, para el trabajo, a contracorriente de la educación para la pasividad o la sumisión; por último, el respeto de la individualidad, pues se considera que no se puede ser libre sin personalidad propia, sin la afirmación del carácter individual. Asimismo, es importante señalar algunos elementos presentes en los fundamentos didácticos de este método: resalta la concepción analítica como principio esencial de la didáctica montessoriana, fundamentada en una psicología asociacionista que es matizada con los ingredientes de una filosofía vitalista. Cabe mencionar además que actualmente se encuentra dentro de los cinco métodos activos en educación más conocidos y de mayor difusión (Narváez, 2006).

4.2.2.2.1 **Visión de educación**

Las ideas de María Montessori descansan sobre principios de libertad, actividad espontánea e individualidad, contemplándolo en su condición de crecimiento, fuera del ambiente colectivo. Pero no se basan solamente en el aspecto cognitivo, sino que también en el desarrollo de la autonomía moral y social del alumno ya que ellos serán el futuro del adulto (Santos, 2015).

4.2.2.2.2 **Metodología y curriculum**

Dentro del currículum de la metodología Montessori existe consideración hacia las leyes fisiológicas y biológicas del desarrollo por lo que se trabaja con material concreto según las etapas en la que se encuentra (Santos, 2015).

Dentro de la metodología se trabaja en un ambiente diseñado especialmente para el alumno, para que entre en contacto con su potencial a través de los sentidos y haciendo uso de la observación científica para ver los avances del alumno.

“El ambiente le permite al alumno aprender de sus propias experiencias, para que pueda desarrollar su independencia, confianza en sí mismo, concentración coordinación y el orden” (Velasco, 2010), por lo tanto, “el ambiente Montessori alientan la autodisciplina interna, por lo tanto la motivación intrínseca es la formación del alumno” (Velasco, 2010).

No existe la división por edades, trabajando de manera grupal o individual según los ritmos de trabajo de cada estudiante, siendo quien escoge sus propios materiales de acuerdo a sus intereses, habilidades y es el que formula los materiales didácticos a utilizar. Dentro de las actividades es el alumno la persona que se retroalimenta al descubrir sus errores, ya

que los materiales creados (de tipo sensorial) permiten la exploración. Además, la organización del programa permite al alumno al estar preparado para su aprendizaje, moverse libremente para explorar el lugar preparado para él, no requiere que esté en un solo lugar, trabajando en su lugar de preferencia (Velasco, 2010).

El trabajo grupal además de ser según sus capacidades, es voluntario. Prácticamente existen pocas interrupciones por parte del profesor, y sus actividades para leer y escribir se basan en actividades más flexibles, con trabajo sensorial para leer y escribir. Montessori rechaza la práctica escolar de los premios y de los castigos como técnicas de conducción y coerción de las conductas y de los comportamientos de los niños; considera que, por ejemplo, al forzarlos a mantener una determinada postura se impide el movimiento, pero esto no necesariamente disciplina. Para ella el libre resultado se da como resultado de la relación con el trabajo escolar y con las actividades realizadas en el salón de clase durante tiempos establecidos y organizados, los cuales deben estar regidos según estrictas reglas de disciplina y obediencia (Montessori, 1913; citado en Montero, Martha, Moreno y Oliverio, 2011).

En cuanto a la figura del docente, según Velasco (2010) describe al docente de la siguiente manera:

“El papel del docente, es el de enseñar a cada niño de forma individual. Lo más importante es que no impone lecciones a nadie, su labor se basa en guiar y ayudar a cada niño de acuerdo a sus necesidades, y no podrá intervenir hasta que el niño lo requiera. El docente enseña poco, observa mucho y sobre todo tiene la misión de dirigir la actividad psíquica de los niños y su desarrollo fisiológico” (p.4).

Por lo tanto el docente es considerado “guía”, quien debe estar siendo preparado anteriormente para impartir esta metodología, quien debe indirectamente organizar el ambiente del alumno, para ayudar a que el educando en el desarrollo de su estructura interna (Velasco, 2010). Dentro de la metodología, el docente con los materiales debe

regular la libertad que se entrega, lo cual permite la formación de la disciplina (Mella, 2011), dado que para Montessori la libertad y la disciplina confluyen de manera conjunta (Santos, 2015) como guía, interrumpe lo menos posible ya que según Serrano (1928; citado en Tendencias, s/f) “cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente”.

Dentro del trabajo de la autodisciplina se encuentra el trabajo de la inhibición, creando en el alumno la voluntad de crear momento de “silencio”, de quietud, inhibiendo su actividad, que dentro de la metodología Montessori, se llama “la lección del silencio” (Tendencias, s/f). Para la enseñanza de conceptos nuevos (en el momento en que su desarrollo lo indique), existe “la lección en tres tiempos” donde primeramente, lo que se considera el primer tiempo, el educador indica y muestra lo que se va a aprender, en segundo tiempo se ejercita y refuerza el aprendizaje donde se trabaja en conjunto con él y en el tercer tiempo, memorización y aprendizaje, donde el alumno trabaja el concepto aprendido (Velasco, 2010).

4.2.2.2.3 Comunidad educativa

Como se puede observar dentro de la comunidad educativa, el protagonista en este método, es el niño, aunque es el “guía” quien potencia el crecimiento, la autodisciplina y las relaciones sociales dentro de un clima de libertad y respeto hacia la naturaleza del niño, hacia su forma de ser, sentir y pensar. Los guías imparten las lecciones individualmente o en pequeños grupos abordando una amplia variedad de temas de acuerdo con los intereses del alumno. El “guía” ha de creer en la capacidad de cada niño respetando los distintos ritmos de desarrollo, es el que debe mostrarle el camino a seguir para su autodesarrollo.

Esto permite integrar en un mismo grupo a niños con deficiencias o sin ellas, y a estos con los que tienen un nivel por encima de lo habitual. De esta forma, se transmite el sentimiento de ser capaces de actuar sin depender constantemente del adulto (Montero et

al., 2011), puesto a que, además guiar, el rol del adulto consistirá en darle a conocer al niño el ambiente de forma respetuosa y cariñosa, convirtiéndose en un observador consciente en continuo aprendizaje y en constante desarrollo personal. El verdadero educador está al servicio del educando, por tanto, debe cultivar la humildad para caminar a su lado, aprender de él y, juntos, formar una comunidad (Montero et al., 2011).

Esta metodología fue una de las primeras que en el movimiento de la escuela nueva considera al alumno al momento de aprender, sin las imposiciones del adulto.

4.2.2.3 Pedagogía Waldorf

4.2.2.3.1 Visión de educación

En la pedagogía Waldorf, de origen alemán, existe un predominio del ser humano para ser libre. Para Schiller (Bach, 2012) el concepto del ser humano para llegar a la libertad lo tienen relacionado con el arte, el cual implica al ser humano, siendo ésta las acciones que no solamente se relacionan con la música, sino que también con cada acto humano, la creación de aspectos morales o creativos de por sí.

Steiner (pensador y fundador de la antroposofía que rige la metodología Waldorf) propuso esta educación libre dedicada únicamente al servicio del individuo inserto en su comunidad, y no a los intereses políticos, económicos ni religiosos que la rodean, con un claro propósito de "crear adultos libres de pensamiento, fuertes de voluntad y socialmente responsables" (Editorial Rudolf Steiner, 2013, p.24), por tanto, no existen limitaciones por origen del estudiante, respetando el proceso de pensar y sentir del alumno (Marcos, 2014).

La pedagogía de Waldorf responde a tres cuestiones:

- ¿Cuáles son las cualidades personales que, respondiendo a su filosofía, deben

desarrollarse para formar personas libres y felices, así como el modo de hacerlo?

- ¿Cuáles son las necesidades naturales del niño que se deben satisfacer para que crezca de acuerdo a su naturaleza?
- ¿Cuál es la forma en que lleva a cabo su aprendizaje en cada momento de su vida?

4.2.2.3.2 Metodología y curriculum

El currículo Waldorf se basa en la comprensión del desarrollo evolutivo del ser humano desde la niñez a la primera juventud, teniendo en cuenta la progresión de sus capacidades. Busca educar de forma integral al alumno, equilibrando el trabajo práctico con el desarrollo de la voluntad individual, la imaginación y capacidades intelectuales. Al estar muy marcadas por la teoría de desarrollo humano sigue etapas de siete años (desarrollo por septenios), en las escuelas Montessori se encuentran las fases sensibles en el centro del concepto pedagógico. En las escuelas Freinet, también existen tres fases de desarrollo, pero éstas no forman una teoría de desarrollo en sí. Las escuelas alternativas libres no conocen ninguna teoría común sobre el desarrollo los niños, pero se inspiran en diversas teorías de desarrollo psicológico de diferentes autores (Eberhard & Kapelari, 2010).

El currículo de la Pedagogía Waldorf se enfoca en la tripartición del ser humano, considerando desarrollo del cuerpo, espíritu y alma (cuerpo físico, cuerpo etéreo y cuerpo astral), para el cultivo del espíritu, la mantención de ritos, de la devoción natural del niño, respetando y admirando los ciclos de la naturaleza y del ser humano (Sembrar Artículos, 2014). Bajo la guía del docente, ayuda al alumno a la formación de su “yo” quien pone bajo su dominio las otras áreas para el desarrollo de nuevos aprendizajes y actuar dentro de la sociedad (Marcos, 2014).

El primer Septenio (0 a 7 años). Se destaca la importancia del aprendizaje del alumno por medio de la imitación y el juego, creando actividades con sentido (Sembrar Artículos, 2014). Cada día, semana, mes y año está estructurada de manera rítmica,

manteniendo una estructura regular de expansión y concentración, alternando con actividades dentro y fuera de la sala de clases, siendo cada día una actividad diferente según la temática de manera de trabajar la noción de temporalidad en los alumnos (huerta ecológica, actividades artísticas, trabajos de tipo doméstico). En esta etapa se trabaja la formación del cuerpo físico del niño, por lo tanto las actividades permiten el movimiento del alumno y junto con las percepciones sensoriales, trabajan en la exploración del entorno, desarrollo de la motricidad fina, así como aspectos cognitivos como la atención, la memoria, paciencia, la escucha, el silencio, el sentido musical y el ritmo (Marcos, 2014).

El segundo Septenio (7 a 14 años): Comienza la educación básica. Existe Mayor interés por el entorno, experimentando a través de diferentes materias y actividades que permite el aprendizaje de hábitos. El currículo reconoce la autoridad del alumno y por el que es conducido de 1° a 8° por un único docente. El vínculo con el docente es importante ya que permite el reconocimiento de su individualidad y cercanía con sus familias (Sembrar Artículos, 2014). Es importante el contacto con el docente, dado que personifica la fuerza moral e intelectual, convirtiéndose en una autoridad que el alumno acepta por convencimiento. Es en esta etapa donde el alumno se separa de su cuerpo etéreo, existiendo un despliegue psicológico en el que el pensar, sentir y querer evolucionan dentro de la propia personalidad. Comienza la enseñanza y la formación de conceptos de forma creciente apoyándose de imágenes, siendo este tipo de actividades una forma de introducir la lectura y escritura. La formación del desarrollo moral de los niños es por medio de cuentos y narraciones (cuentos y narraciones con imágenes de la vida real, como forma de desarrollar su propio juicio y le permita avanzar en la siguiente etapa. Aún se recomienda el trabajo artístico, especialmente el ámbito musical como forma de “sentir las cosas en su ritmo latente” (Marcos, 2014).

Tercer septenio (14 a 21 años) comprenderá el *despliegue social* del alma humana: Las escuelas Waldorf termina a los 18 años (Marcos, 2014), en esta etapa se dirige hacia los conceptos abstractos y contenidos oficiales de estos cursos el hombre habrá de encontrar su relación con el mundo; es en esta etapa donde el alumno es acompañado por docentes de

diferentes especialidades, compara las clases de cada docente y elige a cuál docente acercarse (Sembrar Artículos, 2014), quien, lo acompaña a lo largo de este septenio y es su maestro tutor. Siguen estando muy presentes todas las actividades artísticas y manuales y se van aprendiendo distintos oficios. En este período desarrolla más empatía, realiza la búsqueda de su propia identidad, al desarrollar su propio juicio, el alumno desarrolla la capacidad de expresar sus propias opiniones acerca de la vida y del conocimiento. Entonces, es en esta etapa donde nace el “cuerpo astral” (Marcos, 2014), desarrollándose hacia el exterior. Hasta antes de esta etapa, debía crecer sin influencia externa (manteniéndose bajo el ambiente creado para el alumno en la realidad educativa, sin componentes de la sociedad).

Dado que lo que se busca en la metodología es la motivación intrínseca del alumno para que influya en su aprendizaje, no existen las notas (clasificaciones de 1 a 7 según el sistema de clasificación de notas en Chile) dado que estas pueden influir negativamente tanto en su estado anímico y su relación con la tarea, como en la dinámica entre los alumnos y hacia el docente, dado que se establece una interacción de tipo intercambio (hacer la tarea para obtener la tarea) más que el mismo interés por aprender (Colegio Rudolf Steiner s/f).

Por lo tanto, aborda los distintos conocimientos a partir de las etapas de desarrollo en que se encuentre, ven las necesidades de los distintos cursos y se puedan involucrar con los conocimientos que abordan. Esto ayuda en la confianza de los alumnos con dificultades de aprendizaje ya que se observa el desempeño individual y no estándar (Educar Chile s/f). Si bien el primer septenio el aprendizaje se basa en el juego y el movimiento (con materiales que fomenten la creatividad del alumno), en el segundo septenio se mantiene las actividades y se complementa con una “evaluación de portafolio” donde lo aprendido en clase, proyectos y presentaciones son plasmados en los cuadernos, manteniendo la armonía en su construcción y fomentando la creatividad en su producción, aspectos que los docentes consideran al momento de elaborar informes sobre lo aprendido por sus estudiantes (Educar

Chile s/f). En el tercer septenio se mantiene el “portafolio” manteniendo aspectos descritos anteriormente en las etapas.

4.2.2.3.3 Comunidad educativa

Dentro de la comunidad escolar no existen relaciones jerárquicas dado que es directamente relacionada con el trabajo pedagógico. A partir de cada alumno sin la inserción de metas exteriores a él. Por lo que el educador se debe mantener atento a escuchar lo que tiene que decir el alumno (Colegio Rudolf Steiner s/f). En estas escuelas el equipo administrativo está formado por el mismo número de padres y profesores (Ashe, 1989), dado que para que puedan realmente funcionar como comunidades autogestionadas, se requiere una participación activa y al mismo nivel de padres y profesores además de tener como finalidad crear un entorno libre de influencias exteriores y que permita al alumno conocer por medio de la experimentación, el juego, las artes y el diálogo.

4.2.2.4 Educación holística

4.2.2.4.1 Visión de educación

La educación Holística considera al ser humano como una entidad multidimensional, por lo tanto se debe considerar la integración de saberes, partiendo primero del autoconocimiento, para lograr un saber que motive el aprendizaje continuo que impacte en el entorno inmediato y que esta tenga resonancia en la sociedad. Para que ocurra este proceso, es importante que la educación guíe para que se desarrolle una persona plena, potenciado en sus diversas capacidades. Dentro de la educación holística, se debe orientar a la búsqueda de la identidad personal que promuevan que la humanidad se desarrolle y alcance su bienestar, para ello los alumnos deben encontrar su vocación, habilidades e

intereses dentro del contexto social en el que cohabitan. Este enfoque considera importante de que los establecimientos tengan el compromiso de trascender del conocimiento "duro" y pasar a la formación del carácter de las personas a través de las artes "con la finalidad de forjar una identidad que refuerce el sentido de la vida y el impacto positivo que la convivencia humana debe brindarle" (Gluyas, Esparza, Romero y Rubio, 2015, p. 8). Al ser considerado la persona como un ente cognoscente, sensible, social y cultural debe generar un espacio educativo acorde a estas características.

No solamente se enfoca en el alumno, sino que se proyecta en que el alumno desarrolle una vida plena, productiva, donde se verá visto a prueba.

4.2.2.4.2 Metodología y curriculum

La educación holística no es un currículo o una metodología determinados; sino que se puede describir como un conjunto de variables que en su aplicación de aprendizaje buscan promover el cambio y el desarrollo en la humanidad (Gallegos, 1999). Dentro de estas variables se propone que:

- La educación es una relación humana dinámica, abierta, por tanto, desde aquí surge la búsqueda del sentido del alumno a través del aprendizaje; la convivencia requerida para socializar el aprendizaje, construirlo y aplicarlo en vinculación con otros.
- La educación cultiva una conciencia crítica de los muchos contextos en la vida de los educandos: moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico, político, por esto, el MEH considera la vinculación de estos diversos contextos formativos (tanto como formación académica y formación cocurricular) que le brindan a los alumnos experiencias de aprendizaje a través del arte y a través de la vivencia del conocimiento bajo un enfoque integral, dejando a un lado el acto de ser receptáculos

de información sin un sentido crítico y consciente del impacto de su aplicación para el bien de la humanidad. A partir de la enseñanza de las artes, como formación curricular, se pretende desarrollar las ocho inteligencias para enriquecer la formación de las personas, de modo que el educando aprenda a ser persona en primera instancia, secundado de un aprender a convivir y por último, que desarrolle la conciencia ecológica, pues conseguidos los puntos anteriores, estará en condiciones de aprehender el conocimiento y hacer el adecuado uso de éste, respetándose a sí, a los otros, y al medio ambiente; además de fortalecer las dimensiones, personal, interpersonal y ecológica como base de la estructura formativa del ser humano (Gardner, 1995; Gluyas et al., 2015).

Un currículo holístico es interdisciplinar e integra las perspectivas globales y de la comunidad.

En primer lugar, el estudiante es el centro del contexto de enseñanza-aprendizaje y como persona intrínsecamente buena, según dice Rousseau, debe de alcanzar una plenitud personal. Con este fin, se aboga por un currículum como medio para fomentar la transferencia en todas las áreas disciplinares y la escuela, como sistema viviente y responsable de una comunidad más amplia.

“La educación artística forma parte del currículo porque a través de ella se adquieren conocimientos y se desarrollan capacidades y actitudes específicas que no tienen un equivalente en ninguna otra área y que resultan indispensables para la formación integral de todo el alumnado” (Giráldez, 2007, p.60; Gluyas et al., 2015, p.15).

4.2.2.4.3 Comunidad educativa

La comunidad educativa es uno de los factores importantes de la comunicación holista, dado que es dentro de ésta donde se produce el proceso de aprendizaje, donde se

adquiere y donde es aprendido por lo que la comunidad educativa se considera una “*comunidad de aprendizaje*”. Según Gallegos, Oyorzabal, Sánchez y Elvir (2005), la comunidad no sólo busca el aprendizaje del alumnado, sino que además exista un proceso permanente de aprendizaje en toda la comunidad, por lo tanto, implica una participación activa de todos los miembros de la comunidad además del alumnado, para que crezca y se formen todos en una comunidad democrática.

5. METODOLOGÍA

5.1 Paradigma de estudio

La presente investigación, corresponde a una aproximación metodológica del tipo mixta. Éste de acuerdo a Hernández- Sampieri (2014), es un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. “Los métodos mixtos no nos proveen de soluciones perfectas, sin embargo, hasta hoy, son la mejor alternativa para indagar científicamente cualquier problema de investigación. Conjuntan información cuantitativa y cualitativa, y la convierten en conocimiento sustantivo y profundo” Hernández Sampieri (2014), para esto utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias (Creswell, 2013).

Además, la unificación de ambos métodos de investigación permite una mirada más comprensiva de la realidad que se estudia, permitiendo comprender disparidades que uno u otro método no cubre en su totalidad (Stacciarini y Cook, 2015). Pese a que se ha usado una aproximación mixta, esta investigación presenta un predominio del enfoque cualitativo, sirviendo el prisma cuantitativo como complemento.

En este sentido, el enfoque cualitativo, que se caracteriza especialmente por el acercamiento a la sociedad fuera del ambiente artificial creada en laboratorios, analizando experiencias grupales o individuales, los procesos de comunicación en momentos de interacción y análisis documental que permitan entender los procesos de construcción del mundo (Flick, 2015). Dado que no presenta una definición única, ha tenido múltiples interpretaciones desde diversas corrientes ajenas al ámbito cuantitativo, pero todas manteniendo lo caracterizado anteriormente. La investigación cualitativa implica el uso de

diversas herramientas que recopilan la información de manera empírica con tal de conocer la realidad circundante del sujeto investigado (Denzin y Lincoln, 2012).

Por otra parte, el enfoque cuantitativo de investigación hace referencia a un conjunto de procesos secuencial y probatorio, quiere decir que las etapas establecidas en la investigación no son posibles de cambiar o saltarse los pasos una vez definidos (Hernández Sampieri, 2014).

5.1.1 Diseño de investigación con el método mixto

El método mixto de investigación, combina métodos cuantitativos y cualitativos con un tipo de datos dominantes (en este caso cualitativo) y otros datos de naturaleza variada como un soporte secundario (Cuantitativo) que desempeñan un papel complementario y que están supeditados a los primeros (Creswell & Plano Clark, 2007).

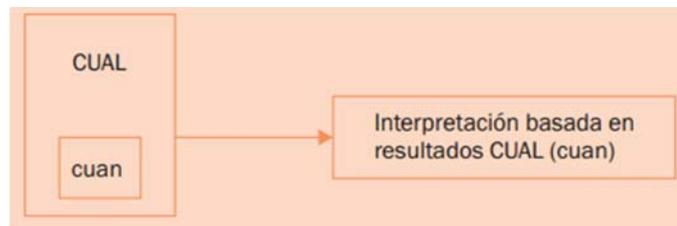


Figura 1: Diseño incrustado de dominancia (extraído de Creswell & Plano Clark, 2007, p. 68)

Ya que, si bien lo cuantitativo es una forma de obtener datos complementarios para investigar el grado de bienestar en la vida de los profesores en general, es principalmente a través del método cualitativo en donde se busca vislumbrar los componentes que influyen en este bienestar.

Los datos recolectados por ambos métodos son comparados o mezclados en la fase de análisis. Este diseño suele proporcionar una visión más amplia del fenómeno estudiado que si usáramos un solo método. Por ejemplo, un estudio básicamente cualitativo puede

enriquecerse con datos cuantitativos descriptivos de la muestra (Creswell, 2007), tal como se plantea en la presente investigación.

Una enorme ventaja de este diseño es que se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos (en una fase) y el investigador posee una visión más completa y holística del problema de estudio, es decir, obtiene las fortalezas del análisis cualitativo y cuantitativo. Adicionalmente, puede beneficiarse de perspectivas que provienen de diferentes tipos de datos dentro de la indagación (Plowright, 2011).

El mayor reto del diseño es que los datos cuantitativos y cualitativos requieren ser transformados de manera que puedan integrarse para su análisis en conjunto. Asimismo, se necesita un conocimiento profundo del fenómeno y una rigurosa revisión de la literatura para resolver discrepancias que pudieran presentarse entre datos. Por otro lado, como puntualiza Creswell (2007), debido a que los dos métodos no tienen la misma prioridad, la aproximación puede proporcionar evidencias inequitativas cuando se interpretan los resultados finales.

5.2 Diseño de investigación

Se entiende por diseño de una investigación el procedimiento para recoger, analizar e interpretar los datos y realizar el escrito con la información obtenida. La figura i muestra el esquema del diseño metodológico de este estudio que se ha organizado en las siguientes etapas:

Etapa I. Preguntas de investigación: Las preguntas de investigación del estudio se planifican para responderse mediante datos obtenidos por medios cuantitativos y cualitativos.

Etapa II. Recogida de datos: Se realizó en base a las dos aproximaciones metodológicas:

- Cualitativa: Entrevista en profundidad, análisis documental.
- Cuantitativa: Aplicación de encuestas en base a escalas de tipo Likert, que evalúan el bienestar subjetivo, psicológico y social de los docentes de las escuelas de tipo Holística, Libre y Feliz, Montessori y Waldorf.

Etapa III. Análisis:

- Cualitativo: Se desarrolló un análisis de contenido en su vertiente cualitativa para las entrevistas en profundidad.
- Cuantitativo: Análisis estadístico descriptivo de las escalas de bienestar a nivel global y de cada una de las dimensiones que presenta cada escala.

Etapa IV. Incrustación: En esta etapa se establece la relación de los análisis de los datos recopilados por medio de los instrumentos utilizados en cada método.

Etapa VI. Conclusiones: Se elaboran las conclusiones en base a la información derivada de los análisis de los datos cualitativos, cuantitativos e incrustación.

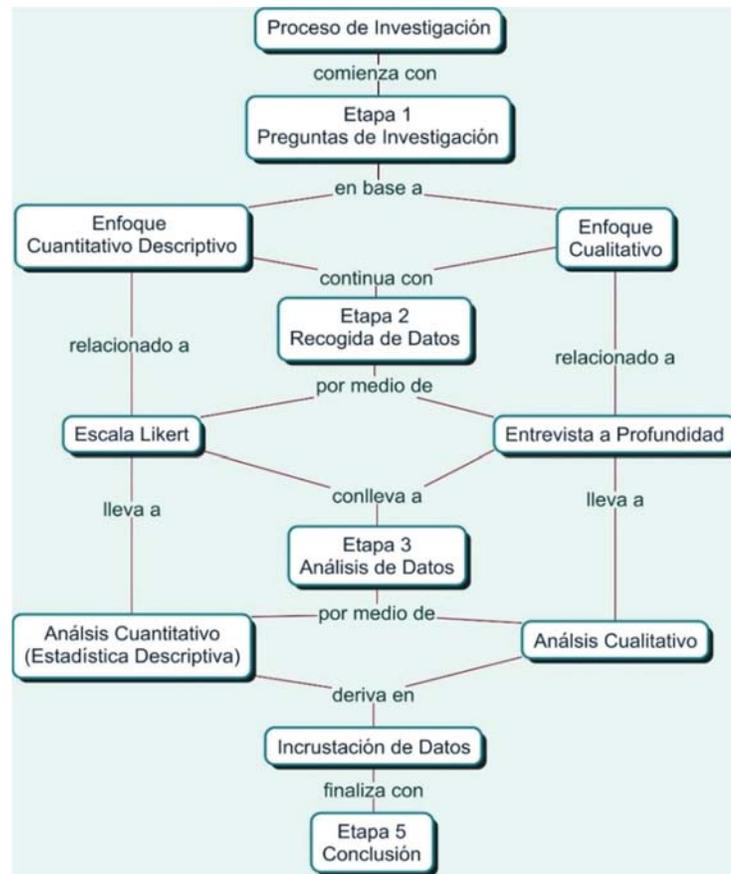


Figura ii Esquema del diseño de la investigación.

5.2.1 Diseño de investigación cualitativa utilizada en el estudio

El enfoque utilizado en el estudio es del tipo cuasi-etnográfico puesto que, sin reunir las características propias de la etnografía, reúne las condiciones para construir un conocimiento pertinente para ciertas preguntas de investigación. “Cuando la etnografía se realiza durante un breve espacio de tiempo y de manera extensiva, los diseños de investigación pasan a denominarse «de tipo etnográfico»” (Íñiguez, 1999).

Silva y Burgos (2011) hablan del *tiempo mínimo-conocimiento suficiente en la cuasi-etnografía sociotécnica*, en la línea de diversas investigaciones que tienen como común denominador una corta estancia en la situación a investigar y la explicación

exhaustiva del fenómeno social a partir de dicha experiencia. Lo que marca la duración de la estancia y el conocimiento suficiente es la relación entre la información recopilada y la pregunta de investigación. El momento en el que la primera resulta repetitiva y no aporta nada a la segunda es cuando se alcanza aquello conocido como *saturación* y que debería suponer el fin de la inmersión en el campo.

5.2.2 Diseño de investigación cuantitativa utilizada en el estudio

El diseño de investigación cuantitativa utilizada en el proceso de investigación fue *descriptivo no experimental* o *ex-post-facto*. La investigación descriptiva, permite describir más de un ángulo dentro de un contexto, medir diferentes variables tengan éstas o no relación, dado que sólo busca especificar las propiedades de los factores bajo estudio (Sampieri, Collado y Lucio, 2014), por lo tanto, permite hacer una descripción sobre la propia percepción de los participantes en relación a las variables bajo investigación.

Que el diseño cuantitativo sea además *no experimental* o *ex-post-facto*, implica que el contexto en donde se estudian las variables es en un entorno natural, donde los datos a analizar no son resultados de la intervención del investigador sobre el entorno, sino que éstas ya se encuentran antes del proceso indagatorio, al igual que los resultados medidos (Sampieri, Collado y Lucio, 2014). Dentro de la investigación no experimental, este tipo de estudio es además de tipo transaccional, quiere decir, que la investigación se establece en un período determinado de tiempo, permitiendo hacer una representación gráfica del contexto en un momento dado (Sampieri, Collado y Lucio, 2014). Una ventaja de este tipo de investigación es que al analizarse variables externas, ya presentes con anterioridad, presenta una validez externa, ya que pueden ser generalizadas a diversos grupos (Sampieri, Collado y Lucio, 2014).

5.3 Método

5.3.1 Participantes

La población de estudio son docentes pertenecientes a sistemas educacionales alternativos al sistema tradicional de educación de la región de Valparaíso. Los establecimientos escogidos para la investigación son la Escuelita Libre y Feliz María Lefebre Lever de Villa Alemana, Manque Unakita de Quilpué, Colegio Montessori Millantú de Villa Alemana, Colegio Waldorf San Francisco de Limache y Escuela Waldorf de Valparaíso.

5.3.1.1 Muestra cualitativa

Compuesta por 10 docentes, como criterio de inclusión se buscó que trabajaran actualmente en distintos centros educativos alternativos de educación, cuyas experiencias de trabajo en dichas escuelas fuese de 2 años como mínimo. A continuación, se describe cada escuela de las que se basó este estudio:

- Escuelita Libre y Feliz María Lefebre Lever: Es un espacio educativo no formal, ubicado en Villa Alemana, cuenta con 20 estudiantes a cargo de 3 mediadoras (docentes) entre ellas la creadora del método. Esta escuela aborda la educación de niños y niñas desde una mirada del buen trato y desarrollo cognitivo a través de la Metodología Lefebre Lever libre y feliz. Atienden los niveles de Kinder a Cuarto Básico (cada año suman un nivel), bajo la modalidad de exámenes libres (normativa MINEDUC). Dentro de las características del Método Lefebre Lever, creado e implementado por María Verónica Rodríguez Gutiérrez (chilena), se distinguen, entre otras características, porque no existen las calificaciones, se evalúa con videos y/u observación directa, cada semana realizan Excursiones Investigativas, se propician y fortalecen talleres de Filosofía y Naturaleza exploratoria. Además, se trabaja

con Terapias Complementarias como una significativa herramienta didáctica para la implementación del currículum.

- Escuela Libre y Holística Manque Unakita: Es un espacio educativo no formal, ubicado en Quilpué, cuenta con 6 mediadoras, todas educadoras diferenciales, a cargo de 25 estudiantes. Esta escuela posee una metodología de base Lefebvre Lever y lineamientos Waldorf, de Pedagogía 3.000 y Kundalini Yoga. Es un espacio de co- crianza en el marco de una enseñanza bientratante. Su lema es “Vuela alto, pero mantén tu mente clara”, ya que promueven la formación de niños y niñas que puedan explorar, ser creativos, no tener límites, pero que sean un aporte real en la sociedad, estar dentro de este sistema, pero contagiando a los demás del “volar alto de la conciencia” pero con los pies bien aterrizados.

- Colegio Waldorf San Francisco de Limache: Espacio educativo no formal, ubicado en Limache, cuenta con 250 estudiantes a cargo de 20 mediadores. Creado en 1988, se centra educación Waldorf complementado con terapias de sanación, Yoga y la meditación. Contempla niveles desde kínder a Octavo básico. Su lema es “Recibir a los niños con veneración, educarlos con amor y dejarlos en libertad”, ideado por el filósofo alemán Rudolf Steiner. Es una comunidad situada en un espacio rodeado de naturaleza que contempla una huerta y diversos animales domésticos y de granja.

- Escuela Waldorf de Valparaíso: Espacio educativo ubicado en Valparaíso, cuenta con 30 estudiantes a cargo de 2 mediadoras. Es una escuela no formal de enseñanza básica, de inspiración antropológica. Ofrecen a las niñas, niños y a sus familias, un espacio, un ambiente y una educación donde todos los participantes puedan desarrollarse plenamente en cada uno de sus roles y/o funciones. Las niñas y niños, son eje primordial, son respetados en sus diferentes etapas de desarrollo y educados con amor, en un libre pensamiento y con responsabilidad social, a través de las diversas artes y procesos creativos

- Colegio Montessori Millantú: Establecimiento educacional con reconocimiento MINEDUC, de dependencia particular, ubicado en Villa Alemana. Cuenta con 212

estudiantes a cargo de 28 docentes. Imparte niveles de enseñanza básica y media. Es una comunidad educativa inspirada en los principios filosóficos y metodológicos propuestos por la Dra. María Montessori, basados en el respeto y desarrollo de los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación, enriquecidos por los aspectos propios de la metodología Montessori, con actividades emergentes, acordes a los intereses de los jóvenes. Su Proyecto Educativo, promueve la formación de jóvenes con valores fundamentales como la libertad, el respeto, la tolerancia y la responsabilidad, abiertos al conocimiento, al desarrollo de su potencial, conscientes de sus emociones e inquietudes y con capacidad de diálogo. Trabajan con Consejo Directivo compuesto por: Rector y Director. Además, cuentan con procedimientos evaluativos de aprendizajes caracterizados por calificar mediante notas de 1 a 7 con nivel de exigencia de 60%.

5.3.1.2 Muestra cuantitativa

El tipo de muestra cuantitativa es no probabilística por conveniencia, esto indica que no se utilizan programas convencionales o fórmulas cuantitativas para la estimación de la muestra de estudio, así como también, que la selección se da por el hecho de que sea accesible. Dentro de la investigación, la muestra está compuesta por 20 docentes de Pedagogía en Educación Diferencial, Historia y Geografía, Educación Básica, Educación Musical, Educación Física, las edades de los y las docentes oscilan entre los 24 y 53 años de edad. Por último, el 80% del total son mujeres y el 20% hombres, los cuales trabajan en los respectivos establecimientos de la población de estudio.

5.3.2 Instrumentos

5.3.2.1 Técnicas de recolección

Para dar respuesta a los objetivos planteados al inicio, se recogieron datos estableciendo una relación idéntica (Hernández Sampieri, 2014), ya que la misma muestra

participa en ambas ramas (cuantitativa y cualitativa), por lo que se trata de una misma población, no obstante, la muestra es anidada, ya que se aplicaron escalas de bienestar a la totalidad de la población y luego fueron escogidas 10 personas de forma aleatoria para efectuarles una entrevista en profundidad.

5.3.2.1.1 Técnica de recolección cualitativa: Entrevista en profundidad

Dentro de las técnicas de recolección cualitativa se realizó entrevista en profundidad a docentes de cada uno de los establecimientos seleccionados. En esta técnica, se considera al entrevistador como un instrumento más de análisis puesto que se explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, que para esta investigación estaban establecidas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, además que esto permite comprender lo suficiente a los entrevistados para comprender lo que quieren decir y con esto generar una atmósfera donde se espera que probablemente se expresen libremente (Taylor y Bogdan, 1990). Asimismo, se tiene un carácter personal y cercano con el otro con la finalidad de generar vínculos estrechos que posibiliten el acceso a obtener más información de la temática que se busca tratar (Merton y Kendall, 1946; Flick, 2015).

Por otra parte, debemos enfatizar que como este tipo de entrevista depende en gran medida de la información que obtengamos del entrevistado, factores tales como la intimidad y la complicidad, permiten ir descubriendo, con más detalle y con mayor profundidad, aspectos que ellos consideren relevantes y trascendentes dentro de su propia experiencia, lo cual en esta investigación era un tópico que se consideraba conocer para obtener información; por lo que es indispensable realizarla no sólo de forma individual, sino también, en espacios donde el entrevistado se sienta cómodo y seguro, es por esto, que cada entrevista se llevó a cabo en una sala donde estuviese el entrevistador y el entrevistado según la conveniencia y comodidad del mismo.

5.3.2.1.2 Técnica documental

Se empleará para la recolección de información y datos desde documentos institucionales de los establecimientos educativos a los que pertenecen los y las docentes con los que se trabajará. Esto tiene por objeto elaborar un marco teórico conceptual para formar un cuerpo de ideas sobre el funcionamiento interno de cada escuela, así como su visión y misión de educación, con el fin de comprender la realidad educativa en la que se desenvuelven dichos profesionales. Tal como afirman LeCompte y Schensul (2013) esta información “le sirve al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal”. Para lograr un análisis profundo de las fuentes documentales, se utilizarán las técnicas denominadas observación documental y análisis de contenido. La primera de ellas es el punto de inicio ya que permite realizar una lectura general de los textos, dando arranque a la investigación, mientras que el segundo, tiene por objeto facilitar los datos que caracterizan el contenido del documento de forma clara y concisa. Con el uso de estas técnicas se sentarán las bases teóricas fundamentales para lograr el manejo del tema en profundidad.

5.3.2.2 Instrumentos de investigación cuantitativa

Los instrumentos escogidos están hechos en base a la escala Likert, este tipo de escala es una medida ordinal, que está compuesto por un conjunto de consignas o ítems en forma de afirmaciones o juicios referentes a actitudes frente a un tema determinado, donde las personas deben responder eligiendo el grado de acuerdo o desacuerdo. La numeración de la escala por aspectos psicométricos tiene una mejor conveniencia para los estudios desde 4 a 7 escalas. El instrumento en sí, es de fácil aplicación, resultan comprensibles para quienes se aplican y disminuyen la ambigüedad de respuestas que se pueden encontrar en

otros instrumentos de medida, dado que deben responder el nivel de acuerdo ante afirmaciones ya constituidas (De la Rosa, 2012).

5.3.2.2.1 Bienestar subjetivo

Escala de Satisfacción con la vida, creada por Diener, Emons, Larsen & Griffin en 1985 y adaptada al español en una muestra representativa por Vázquez, Duque y Hervás (2012). Se consideraron expertos latinoamericanos en la traducción para ser aplicable también a este contexto. La escala apunta a medir el nivel de satisfacción con la vida de los individuos de manera global, es decir, el grado en que los participantes evalúan de modo general o global su vida en términos positivos. Consta de 5 ítems que miden el grado de identificación del participante con cada frase. La escala de respuestas es de tipo Likert, va del 1 al 7, donde 1 es “No, en absoluto” y 7 es “Sí, totalmente”. Cuenta con un alfa de Cronbach de 0.88.

5.3.2.2.2 Bienestar psicológico

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff adaptada al español por Díaz et al. (2006), presenta una fiabilidad y consistencia interna mejorada al reducir la escala a 29 ítems (α de Cronbach desde 0,70 a 0,84). Esta escala analiza 6 dimensiones o atributos del bienestar psicológico: Autoaceptación, Relaciones positivas con los demás, Autonomía, Dominio del Entorno, Propósito en la vida y Crecimiento personal.

5.3.2.2.3 Bienestar social

La Escala de Bienestar Social de Keyes (1998), mide la evaluación global del propio individuo acerca de su circunstancia y funcionamiento en la sociedad, adaptada a la

versión española versión de Blanco & Díaz (2005), que reduce la cantidad de ítem de 33 a 25, por lo que la consistencia interna se vuelve mayor en las 6 dimensiones que mide (α de Cronbach de 0,68 a 0,83) siendo éstas Integración Social, Aceptación Social, Contribución Social, Actualización Social y Coherencia Social.

5.3.3 Procedimientos

Etapa preparatoria: Primeramente, se efectuó una exhaustiva revisión teórica a modo de clarificar el tema a tratar con carácter novedoso para la investigación. Una vez determinado el tema sobre el estado de bienestar de profesores de escuelas no tradicionales, se seleccionaron los aspectos a investigar y a través de qué instrumentos se iba a realizar esta investigación. Se puso en contacto con sostenedores, directivos y profesores de escuelas con distintas metodologías no tradicionales en diciembre del 2016 para plantearles la inquietud de realizar un estudio con sus docentes.

Etapa de trabajo de campo: De las escuelas que accedieron a participar, se les hace entrega a los y las docentes las escalas de bienestar a responder. Paralelamente, se acordó fecha y hora de entrevista con 10 docentes seleccionados de forma aleatoria, a los que se les realizó una entrevista en profundidad, posterior a la presentación y firma de un Consentimiento Informado. Se hicieron preguntas abiertas referentes a la temática a investigar de forma flexible, ya que dependiendo de cada entrevistado se ahondó en una temática o en otra. Cada entrevista fue grabada en audio y transcrita textualmente.

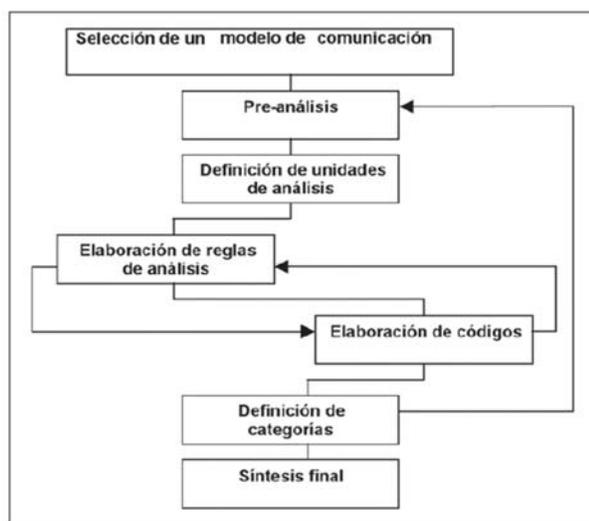
5.3.4 Etapa de análisis de datos

El análisis de los datos se desarrolló en base a la sistematización de Cáceres (2003) basado en el diseño propuesto por Mayring (2000) y Glaser & Strauss (1999) para el análisis del contenido cualitativo. Se realiza una correlación del constructo desarrollado en

el análisis de contenido con los mismos constructos evaluados a través de la aplicación de otros procedimientos con suficiente rigor científico como lo son los instrumentos cuantitativos utilizados para finalizar con un cruce de información e interpretación de esta.

Análisis cualitativo: Se utiliza como técnica de análisis el análisis cualitativo de contenido, el que se define a sí mismo como una “aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, 2000; Cáceres, 2003).

De las afirmaciones que se vislumbraron en las entrevistas, se agrupó en “clusters” el material de similar sentido, estableciendo relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de éstos con teoría previa, se determinaron las reglas de análisis y a cada unidad de análisis de le asignó un código, los que luego, al ser analizados llevaron a cabo la conformación de las categorías de análisis.



* Basado en el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000).

Figura iii Esquema de Análisis de Contenido

5.3.4.1 Análisis cuantitativo

En vista a que las Escalas están diseñadas para medir las actitudes y una actitud se entiende como es una predisposición aprendida o comportamiento para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o símbolo (Kassin, Fein y Markus, 2013; Devine y Plant, 2013; Oskamp y Schultz, 2009; y Fishbein y Ajzen, 1975; citado por Sampieri, Collado y Lucio, 2014), éstas son un indicador que presentan diversas propiedades, entre las que destacan: dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja), entre otras y serán éstas las que formen parte de de la medición. Dado que la investigación sobre la percepción de bienestar docente es de tipo descriptivo, se hace uso de la estadística descriptiva para sacar la media, mediana y moda de los resultados obtenidos de la medición para indicar los grados de bienestar que mide cada escala.

Para la escala de Satisfacción con la Vida se suman todos los ítems y se divide por 5 para obtener la media. Para los resultados globales de las escalas de bienestar social de Keyes y la escala de Bienestar psicológico de Ryff, se realiza una conversión de puntuación de aquellos ítems con afirmaciones negativas (ej: 1=7, 2=6, 3=5, 4=4...), una vez hecha la conversión se hace la suma total de las puntuaciones. Para el cálculo de las dimensiones de cada escala se suman los indicadores de cada dimensión con los puntos recodificados.

6. ANÁLISIS

El análisis se realizó siguiendo el procedimiento formalizado a través del diseño incrustado, el que prioriza un tipo de datos dominantes (en este caso cualitativo) y otros datos de naturaleza variada como un soporte secundario (Cuantitativo) que desempeñan un papel complementario y que están supeditados a los primeros (Creswell & Plano Clark, 2007).

En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos en la recolección de datos cuantitativos, y de manera paralela, se realiza un análisis cualitativo de los datos, el que implica la aplicación de la teoría fundamentada, haciendo uso de comparación constante y muestreo teórico (Glasser y Strauss, 1967), por lo que se construyen categorías de modo emergente, desarrollo de relaciones entre categorías y levantamiento de redes conceptuales.

6.1 Análisis cuantitativo

Se presentarán los siguientes resultados obtenidos desde las escalas que miden las diferentes dimensiones de bienestar.

6.1.1 Bienestar subjetivo

A nivel general, en la escala de satisfacción vital, el 100% de las personas encuestadas se encuentran sobre la media general esperada a la escala (5,02) siendo mayor a la esperada, lo cual indica un alto índice de Satisfacción Vital para los docentes de las escuelas encuestadas. Respecto a la desviación típica, se observa el aumento de este rango a menor puntaje, por lo que existe una mayor variedad de respuestas en estos docentes.

El siguiente gráfico muestra los docentes con los rangos mínimos y máximos encontrados en el análisis (figura iv).

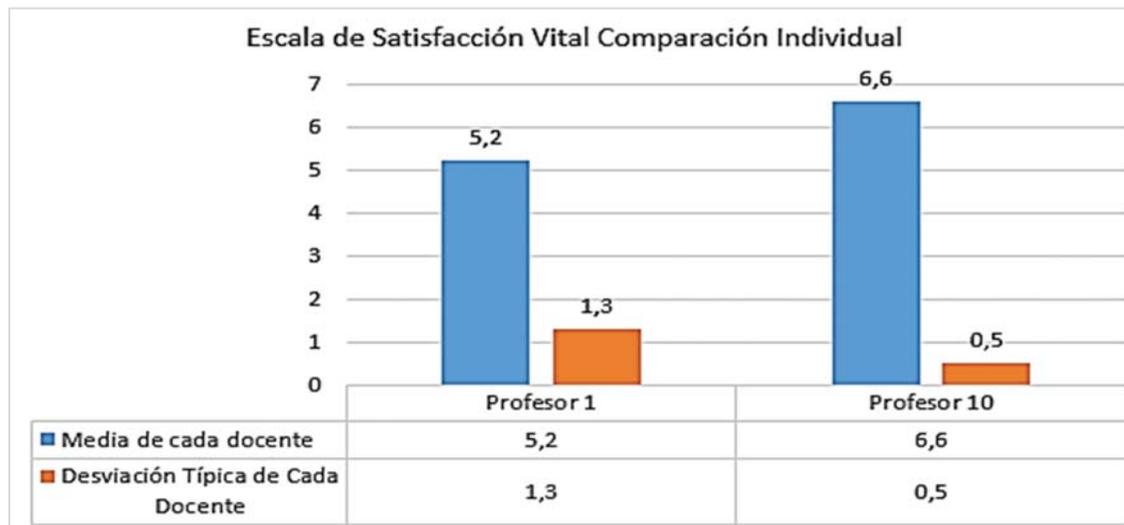


Figura iv: Muestra mínima y máxima de docentes en la escala de Satisfacción Vital

A nivel local (total de los grupos), se observa una media de 29,35. Dentro del grupo de docentes se observa que, al existir una similitud de respuestas, la desviación típica de las respuestas presenta un rango mínimo (figura v).

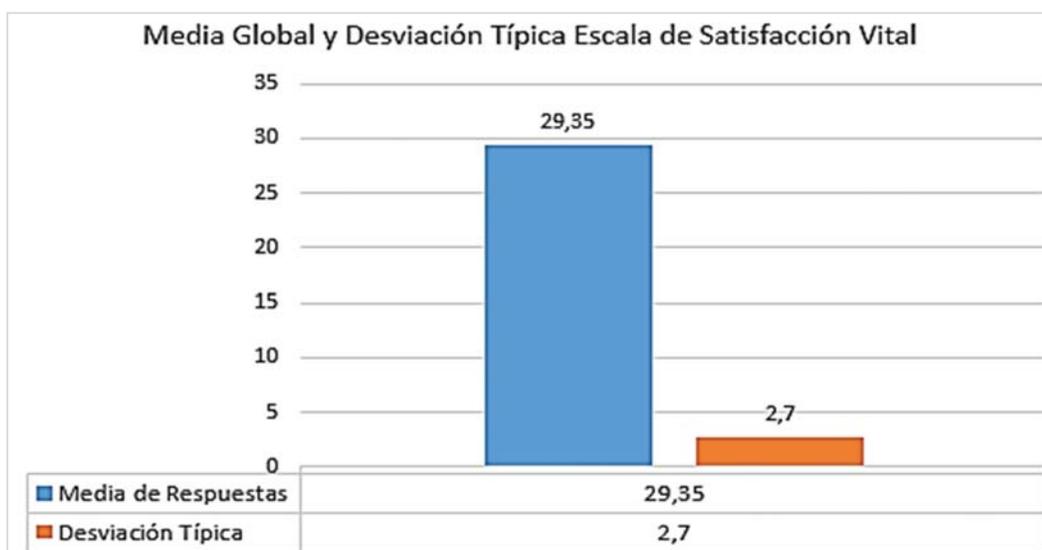


Figura v: Muestra total Escala de Satisfacción Vital

6.1.2 Bienestar psicológico

Respecto a los resultados de la escala de Bienestar Psicológico, la media general es de 152,75; promedio superior a la encontrada para la formación de la escala (138), por lo que la desviación típica disminuye (17,7). Según estos resultados, los docentes presentan un alto bienestar psicológico (figura vi).

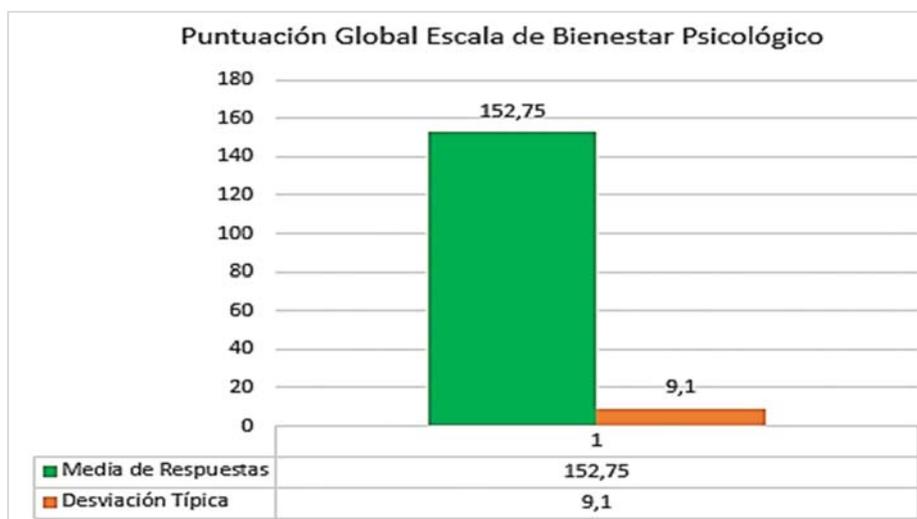


Figura vi: Tabla con media estadística y desviación típica

Respecto a las dimensiones, la media local del grupo en cada dimensión, se encuentra en el siguiente recuadro (figura vii):

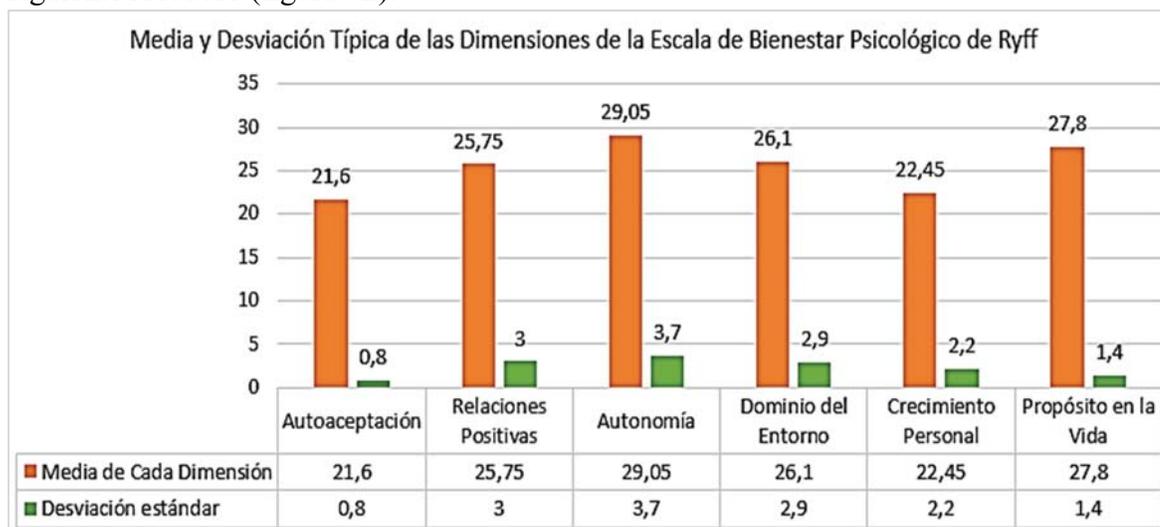


Figura vii: Dimensiones Bienestar Psicológico de Ryff

Como se puede observar en la figura vi, los docentes en su mayoría se encuentran con alta autoaceptación de sí mismos, mantienen buenas relaciones con otros, se perciben como agentes con alta libertad, autodirección y autonomía, se sienten con capacidad de control del medio, sienten que poseen crecimiento personal y en propósito en la vida, por lo tanto, perciben sentido en sus vidas.

6.1.3 Bienestar social

Se puede evidenciar que en general, al igual que en los resultados anteriores, los docentes de los establecimientos alternativos poseen una alta tasa de bienestar social, por lo que existe una percepción positiva a cómo reaccionan y se relacionan con la sociedad (figura viii).

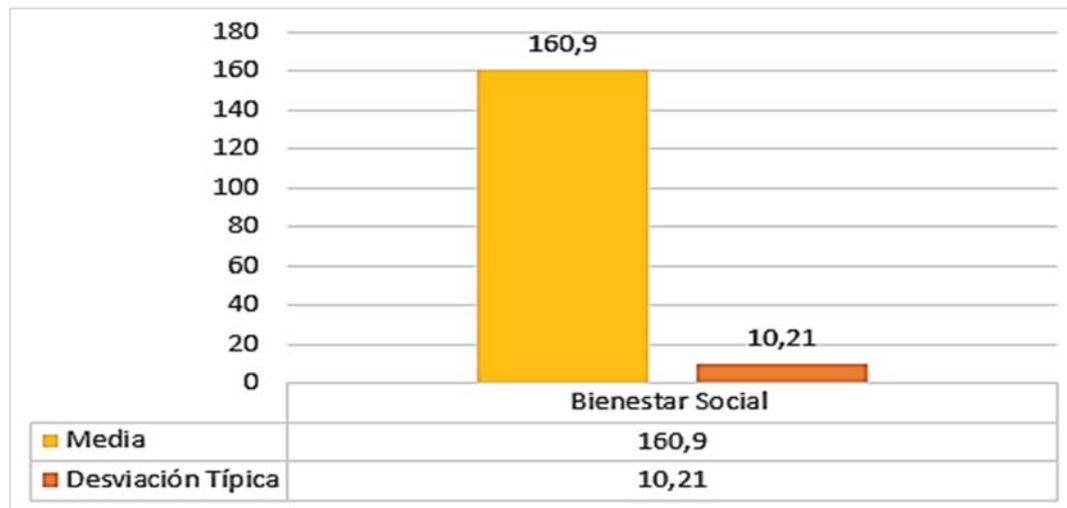


Figura viii: Media global de la escala de bienestar social aplicada a los docentes.

Respecto a las dimensiones analizadas, se observa que el total de los profesores se encuentra con altos índices de integración social, presentan una alta aceptación social, sienten que contribuyen altamente dentro del contexto educativo donde trabajan, consideran que existe un potencial desarrollo de la sociedad para el beneficio de las personas y alta

coherencia social, son individuos conscientes de la realidad en el que viven y se preocupan de comprender lo que sucede en ella.

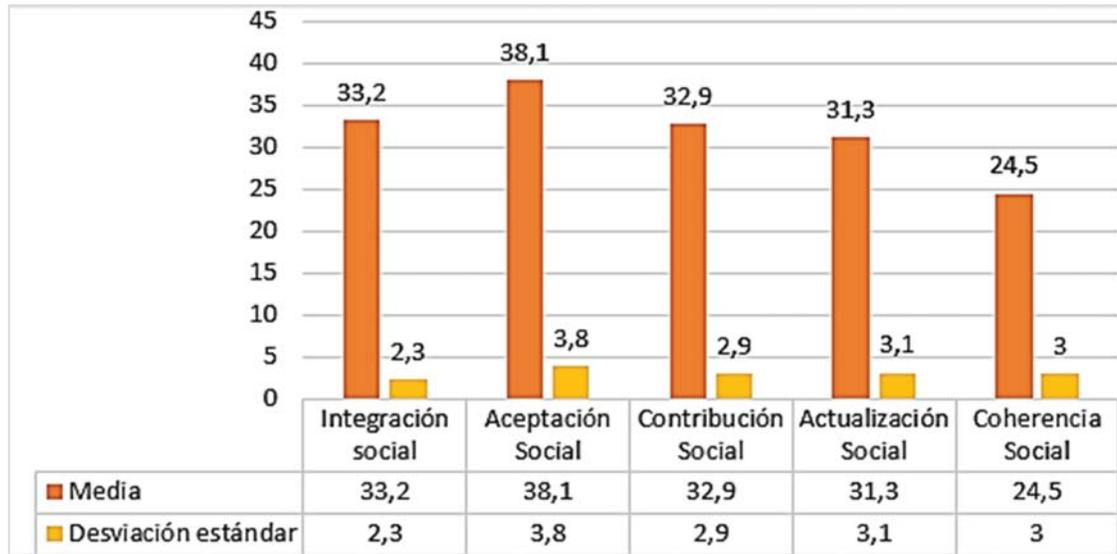


Figura ix: Media y desviación típica de las dimensiones en la escala de bienestar social.

En resumen, dentro del análisis cuantitativo se observa lo siguiente:

- En bienestar Subjetivo, la escala aplicada de Satisfacción con la vida, los docentes presentan un alto índice de satisfacción, es decir que generalmente, se contemplan como personas con control sobre sus vidas, que han sabido aprovechar las circunstancias para lograr los objetivos que persiguen, por tanto, no existe desazón en lo que han realizado en sus vidas.
- En Bienestar Psicológico, los docentes se encuentran con altos grados de bienestar, se perciben con la capacidad para desarrollarse y crecer como personas.
- En Bienestar Social, los profesores tienen alto grado de bienestar social, por lo que valoran positivamente, las circunstancias que los lleva a ejercer la labor docente y el funcionamiento que ellos presentan dentro de la sociedad.

6.2 Análisis cualitativo

6.2.1 Análisis descriptivo cualitativo y de relaciones categoriales

En primer lugar, y antes de realizar el análisis propiamente tal, cabe mencionar una diferencia de términos que emergieron en el análisis del contenido realizado (entrevistas) estas están referidas a diferencias entre las respuestas a las entrevistas de las escuelas alternativas estudiadas. En primer lugar, los profesores de la escuela Montessori no hicieron mayor hincapié en algunos aspectos relacionados al carácter organizacional de la escuela, co-crianza, roles activos y variados, entre otros. Por lo que se crea una importante distinción entre escuelas alternativas, que pudiesen diferenciarse entre escuelas alternativas formales y otras alternativas no formales:

	Formal	No formal
Tradicional	Educación tradicional	---
Alternativa	Alternativa formal (Montessori)	Alternativa no formal (Lefebvre Lever, Holística, Waldorf)

Figura x: Diferencia entre educación alternativa formal y no formal

En el cuadro expuesto se aprecia que la educación tradicional es formal, regida por normativas del Ministerio de Educación Chileno, mientras que hay otra modalidad, igualmente regidas por las mismas normativas y ser “educación formal”, pero dirigir su labor desde una metodología alternativa de enseñanza, como es el caso de la escuela

Montessori estudiada. Y así también, existen otras modalidades, como lo son la metodología Lefebvre Lever, la escuela Holística y escuelas Waldorf, las que no se rigen bajo los parámetros del Ministerio de Educación, por lo que se consideran “no formal” y además practican metodologías alternativas de educación. Por lo que, en adelante se nombran de esta forma, Educación Tradicional Formal, Educación Alternativa Formal, y Educación Alternativa No Formal.

A continuación, se presentará el análisis elaborado a partir de los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes de escuelas alternativas, la construcción de categorías se realiza de forma emergente y describen factores que inciden en la percepción de bienestar de estos docentes. Cada categoría se desarrolla a partir de un análisis de datos recogidos desde las técnicas de recolección de datos. Además, el análisis se orienta al desarrollo de las relaciones que surgen en las categorías que se exponen, complementando de forma explicativa por medio de redes conceptuales.

6.2.1.1 Percepciones de bienestar de docentes en escuelas alternativas

Los y las docentes de las distintas escuelas alternativas estudiadas otorgan su visión y opinión respecto a la experiencia en torno a su propio bienestar, vivenciado en las escuelas alternativas donde trabajan. Un aspecto en común entre todas las y los entrevistados es que todos manifiestan que su trabajo aporta positivamente en su bienestar, argumentando “*Sí, de todas maneras, me siento muy realizada acá*” (E1, Montessori), siendo acorde a su estilo de vida, “*Totalmente, en todo aspecto de la vida. Es un proyecto que es súper coherente con la vida de uno, entonces todo lo que yo aprendo acá es mi granito de arena en el mundo, en la vida, en mi familia*” (E1, Holística), así mismo, al ser acorde a su estilo de vida, se relaciona con el enfoque de educación que integran en la enseñanza de sus hijos, por lo que se puede encontrar argumentos como: “*...es una forma de trabajar que se complementa mucho con la forma de vivir que yo llevo desde hace un*

rato y que intento transmitirle a mi hijo” (E3, Holística), “Sí, en el aspecto personal, en mi vida cotidiana. Mucho de lo que aprendo acá lo relaciono con mi hija también, entonces me sirve bastante en eso. Tenemos como un tema más de ver la vida diferente con mi hija y se lo transmito” (E3, Waldorf). Otros docentes expresan de forma globalizada en cómo sienten su bienestar dentro de los colegios: “Nuestros niveles de bienestar tienen que ver con la transformación de la ética de convivencia en nuestras vidas (...) es vivir mejor, y en simplicidad, en tranquilidad (...) haciendo el bien porque hay que hacer el bien, como yo te digo algo y no te miento, de tal manera que si yo te digo que estoy cultivando la paz, tu nunca me vas a encontrar en un supermercado peleando con una cajera, (...). Entonces no hay dos discursos, si digo que soy fiel, no tengo el estrés de la infidelidad, si digo que digo la verdad, no tengo el estrés de la mentira, no digo lo que no puedo hacer” (E1, Lefebre Lever).

Ante esto, juega un papel importante el que se tome en cuenta y se trabaje de forma intencionada el bienestar en todas las escuelas, “Aquí sí está el tiempo destinado al bienestar personal, a la meditación, a la compenetración con tus compañeros de trabajo y está en las horas donde tú tienes que estar, o sea es casi obligación meditar por ejemplo antes de enfrentarte a un consejo técnico. Entonces eso es súper valorable y de eso se trata, de mantener a la gente conectada, sintonizada en algo y desarrollando ahí un trabajo espiritual también.” (E3 Holística), “Nosotras acá invertimos tiempo en nosotras cantando, meditando” (E1 Lefebre Lever).

Por último, manifiestan su bienestar como un proceso de construcción constante, argumentando “el bienestar, que es estar bien, verdad, uno lo baja y lo bajamos a la mesa, y nos preguntamos acá con las chicas, ¿cómo podemos estar bien?, ¿cómo podemos estar mejor? entonces conversamos del “cómo vamos a estar bien”, no es que llegue azaroso el bienestar, lo conversamos, es una construcción, por eso es que para nosotros es un objetivo la transformación de la ética de la convivencia humana” (E1 Lefebre Lever).

6.2.1.2 Factores que influyen en la percepción de bienestar

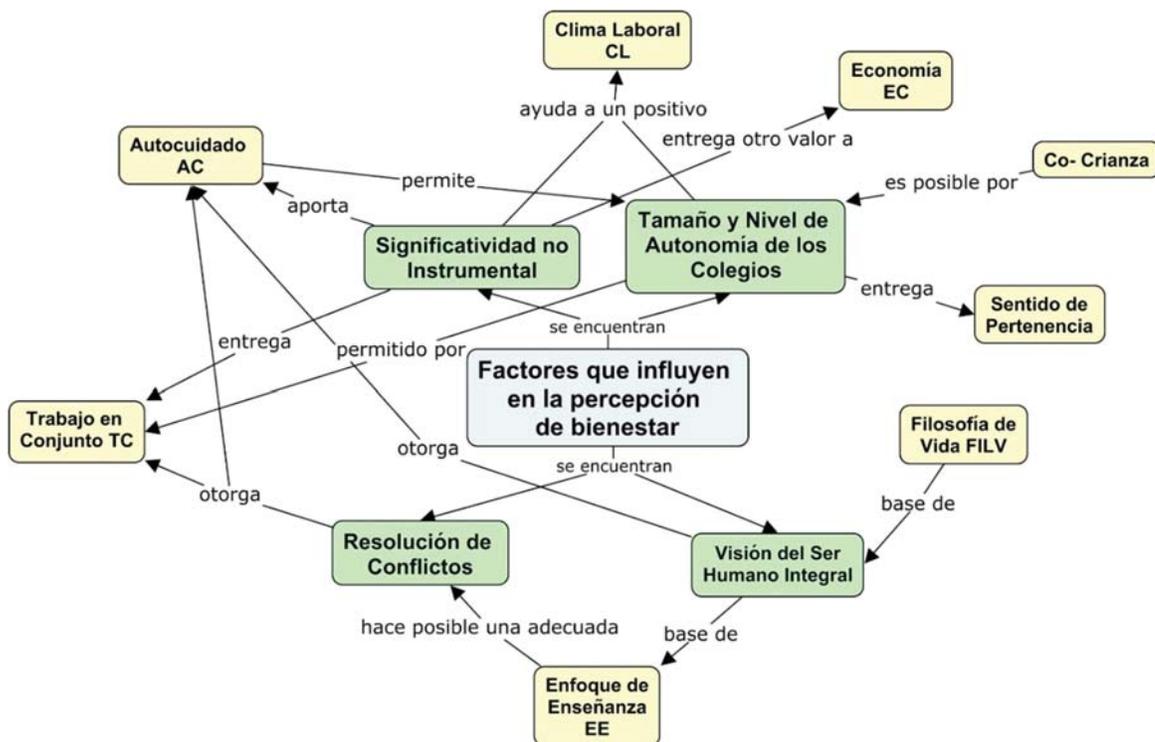


Figura xi: Factores que influyen en la percepción de bienestar.

A continuación, se describen los factores que influyen en la percepción de bienestar que se develaron en las entrevistas de docentes en escuelas alternativas analizadas.

6.2.1.3 Significatividad no instrumental

Referente a los componentes psicosociales del trabajo, según Cornejo (2009), cuando los docentes tienen una significatividad no instrumental sobre el trabajo, se aprecia un trabajo más colaborativo y pueden tener más decisiones respecto a los procesos de trabajo en el establecimiento, se aprecia una disminución de la percepción de la sobredemanda en los establecimientos donde trabajan.

Algunos de los entrevistados señalan que a pesar de la sobrecarga laboral que

pudiesen tener propia de la profesión, ésta no logra afectar la percepción de bienestar en sus vidas, dado que en ellos, la convicción con la que realizan las labores de enseñanza sobrepasan los niveles de estrés al que se pueden enfrentar, ya sea por el enfoque que entregan a la enseñanza, *“entonces llega la tarde y uno está con la gota... ¡uff!, pero feliz, llegas contenta, como que no hay problema, me gusta pero igual uno se siente sobrecargado de vez en cuando, porque es muy intenso. Entonces eso a veces igual agota, pero uno lo hace contenta, insisto”* (E1, Holística) o por el sentido que entregan a sus vidas, el cual, a su vez, le permite tener un cuidado de su propia salud, por lo que pueden mantener una constante en la labor que realizan: *“yo creo que el estrés está ligado como al sin sentido de la vida y acá independiente de que pueda ser muy frustrante a veces o muy agotador a veces, tiene un sentido (...) pero yo prefiero ser fiel a mis convicciones, trabajar así, trabajar por convicción te suprime el estrés”* (E2, Holística). Sentir que pertenecen a un lugar, en este caso a la escuela en donde ejercen, que aportan dentro de ella, tanto hacia al compañero de trabajo como a los alumnos, les permite aprender y crecer como persona, lo que los motiva a continuar con su labor *“siento que estoy por un lado aportando a los demás... con experiencia, ya soy grande ya y además sigo aprendiendo y eso me motiva”* (E1, Waldorf), *“yo no podría estar hasta las tantas corrigiendo pruebas, pero puedo estar hasta las tantas armando una semana de clases increíble que va a asombrar a los niños y que va a resonar de vuelta y ojalá, si está bien hecha va a resonar también en el día de mañana”* (E3, Waldorf).

El saber que su trabajo puede marcar la diferencia en el aprendizaje de los alumnos, que son agentes de cambio, los mantiene constantemente atentos a lo que hacen dentro del aula *“si nosotros lo hacemos bien aquí, esta generación va a crecer bien. Pero si nosotros nos equivocamos, esta generación va a crecer equivocándose”* (E1, Lefebre Lever), *“a veces me siento cansada físicamente soy una mujer vieja Tengo 56 años pero tengo tanto convencimiento y tanto medito a estas alturas y mi vida está girando en torno a esto de hacer el bien que hay una fuerza que crece dentro mío”* (E1, Lefebre Lever), *“yo soy una mujer que intenta hacer el bien por todos los medios, convencida de que hay que salvar a las generaciones que vienen y a nosotras mismas”* (E1, Lefebre Lever).

6.2.1.4 Resolución de conflictos

Es una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses o posiciones y la relación entre las partes puede terminar deteriorada en distintos grados. Las emociones y sentimientos que nos pueden acercar a algunas personas, también nos pueden provocar rechazo y generar una mala relación con otras. Los conflictos son inevitables, pero la gran mayoría se pueden administrar y resolver (MINEDUC S/F).

Para Castiñeira (2009) citado en Tahull y Montero (2015), el civismo no es la normalidad, sino que, para llegar a él, se necesita esfuerzo, carisma, inteligencia y habilidades sociales. En algunas ocasiones, las relaciones entre docentes están caracterizadas por el conflicto. Algunos autores destacan el “lado oscuro” de la escuela e introducen conceptos como “lucha por el poder”. Otros hablan de la balcanización de la educación, buscando el símil de la guerra de los Balcanes. Los profesionales de algunos centros educativos trabajan fragmentados, aislados, dispersos y movidos por intereses individuales.

En este caso, los docentes perciben que en los establecimientos hay mayores oportunidades para resolver situaciones que les generan inquietud y puede alterar el ambiente de trabajo, pero a la vez, ven el conflicto como una oportunidad de desarrollo, más que un generador de estrés, que permita generar nuevas formas de trabajar dentro del colegio *“yo siento que los conflictos que hubieron y los conflictos que se presentaron durante estos dos años tienen que ver con un ambiente que está vivo... con un ambiente que conversa las cosas porque, en otro ambiente “más normal” generalmente es como la sensación de que hay problemas pero nunca nada se conversa, entonces creo que es mucho más enfermizo a eso”* (E2, Holística). Si bien se observan visiones de los conflictos como problemas que deben ser solucionadas, se observa en las entrevistas que ellos generan el espacio para que se solucionen, consideran los puntos de vista de las personas involucradas en el problema, se sienten escuchados y hay posibilidad de retroalimentarse *“rara vez tenemos conflictos entre nosotras, pero la forma de afrontarlo si sucede es, no nos vamos*

de esta escuela hasta que lo resolvemos porque sabemos que el otro día tenemos que volver y vamos a seguir siendo compañeras de trabajo” (E1, Lefebvre Lever), “tratamos de escuchar todas las partes de los involucrados en los problemas y de solucionarlos de la manera más justa posible” (E1, Montessori), “hay un tema del respeto que nadie infringe las normas que nadie pasa a llevar las normas” (E1, Lefebvre Lever). “Se conversan generalmente y somos todas personas muy abiertas a la crítica entonces creo que es súper importante porque hay una retroalimentación” (E2, Montessori).

6.2.1.5 Tamaño y nivel de autonomía de los colegios

Según Ascorra et al., (2014) el tamaño y el nivel de autonomía de los colegios se encuentran íntimamente relacionada con el bienestar social de los docentes. Encontrándose una significancia mayor entre las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia de los establecimientos cuando éstos son de menor tamaño, por lo que se encuentra un mayor grado de compromiso con el establecimiento y mayor participación. Dentro de la investigación, también se señala que en establecimientos pequeños, los vínculos de trabajos con otros docentes se forman con mayor facilidad. Dado que en estos tipos de establecimientos existe un mayor trabajo colaborativo en torno a lo pedagógico y al gestionamiento de la escuela, el nivel de bienestar termina siendo mayor al de un docente que no se involucra en gestiones de la escuela.

En el análisis, este hecho se confirma en las conversaciones con los docentes quienes explican, que las vinculaciones se hacen mayores, a lo que deriva en el establecimiento, de relaciones más allá de los que se forjan para el trabajo en el entorno escolar, aumentando el nivel de confianza para realizar trabajo en conjunto *“hemos podido desarrollar vínculos afectivos más allá del trabajo, en general se han dado lógicas de alta confianza, muy propositivo, trabajos a través de comisiones también entonces no se po’ cuando hacemos eventos y cosas así en nuestras reuniones los lunes, que son súper largas, todos proponemos, opinamos, sobre cómo... cómo podemos hacer esta actividad, cuál es el*

sentido que tienen, nos complementamos” (E2, Holística).

Al ser establecimientos con nula o menor dependencia del Ministerio de Educación, requieren trabajar en conjunto para crear y lograr propuestas que permitan el desarrollo de variados procesos educativos propios del contexto, lo cual les permite fortalecer las relaciones laborales entre los docentes y entre todos los miembros de la comunidad en general *“lo que pasa es que tampoco es un colegio muy grande y mientras claro, hay menos gente, te topas más con ellos, haces vínculos, trabajas más cerca hombro con hombro”* (E1, Waldorf). Entonces el rol de los docentes dentro de las escuelas se vuelve pro-activo, aumentando el sentimiento de pertenencia hacia los establecimientos donde ejercen, dado que existe un clima que permite trabajar de forma amena y de forma constante para el aprendizaje de los alumnos *“los mediadores siempre estamos metidos en todo, es un rol súper activo el estar acá”* (E1, Holística). *“acá el tiempo se organiza de otra forma, es súper flexible entonces ahí lo vamos viendo, todo se consensua, nada es establecido”* (E1, Holística), así, dejan de primar aspectos que puedan frenar las convicciones y transformaciones, entre ellos, el dinero *“jamás se separa de la convicción entonces a pesar de que quizás yo esté trabajando más y diga pucha como que no llego a fin de mes, prima mi convicción, porque yo podría decir: no, no es para mí, yo prefiero vivir más cómodamente y trabajar en otro lado, no tanto por convicción, pero por lucas, y es aceptable, pero yo prefiero ser fiel a mis convicciones”*.

6.2.1.6 Visión del ser humano integral

Implica visualizar a todos los y las agentes de la sociedad desde la multidimensionalidad del ser, contemplando el ámbito biológico, psicológico, social y espiritual, desde una óptica holística (la persona influye en el medio y el medio ambiente influye en ella), en este sentido, Lora (2011) plantea el concepto de Unidad indivisible del hombre como unidad cuerpo- alma, mente-cuerpo y cuerpo- cerebro, que por sus capacidades y organización psico-neuro-muscular se convierte en el tránsito natural y

auténtico que impulsa la conceptualización, la sensibilización y el bienestar integral del ser humano.

En este estudio los y las docentes argumentan *“yo tengo la creencia de que la vida personal y de la vida laboral no pueden ser separadas y no deberían ser separadas, creo que el separarlas es un imaginario que se ha creado para que uno como que se meta en la máquina y esté ahí todo el rato como sirviendo. Creo que parte del cambio que estamos haciendo es eso, como no separar las cosas, que no quiere decir que no tengas respeto de tu intimidad, si no que no separarlas porque es inevitable que estén unidas y se vayan nutriendo entonces en ese sentido en Manque Unakita me nutrieron a nivel espiritual, por las meditaciones, por todo el trabajo espiritual que hacíamos de autoconocimiento también, entonces como a un nivel psicológico y de empoderamiento súper fuerte, me nutrieron a nivel social porque aquí nosotros desarrollamos vínculos súper fuertes, me desafiaron también a buscarme más a mí, a yo descubrir más que era más allá como de mis opiniones o de mis críticas primarias”* (E2 Holística), *“parto diciendo que no hay diferencia entre mi vida personal y mi escuela es una prolongación”* (E1 Lefebre Lever). Por lo que *“te involucras entero, tu vida entero pasa a ser esto porque el profesor es completo, es con su vida personal con su interno, con su externo con su es todo”* (E2 Waldorf). Así, los docentes sienten que es importante el involucrarse con el funcionamiento de las escuelas donde trabajan *“porque si no te involucras en el funcionamiento de tu propio colegio, es como estar anclado, es como si no tuvieras relación con tu casa. Cuando tú te involucras en el funcionamiento de cada parte, de cada órgano de tu cuerpo, ese cuerpo llamado colegio, lo haces más tuyo también, te involucras anímicamente, espiritualmente con el cuerpo en su totalidad, no solamente con una parte”* (E1 Waldorf).

Se puede evidenciar entre los docentes entrevistados, que todos ellos presentan en común el claro motivo por el que se adhieren a los enfoques de enseñanza, que si bien éstos derivan en diferentes objetivos que buscan impactar y lograr una mejora en la sociedad abordando el ámbito social y/o intrapersonal, *“La idea es que los niños comiencen a comunicar lo que les pasa, y a resolver eso y ahí obviamente se desarrolla el aspecto*

socioemocional que es indispensable para desarrollarse como ser humano” (E1 Holística), “la vida social es esencial porque como te decía antes, el entorno humano es lo primordial que educa al niño, más que lo cognitivo en ese sentido, porque en esta etapa, entre los 7 y los 14 eso es lo más importante, el ámbito del sentir del ser humano” (E1 Waldorf). El educando es el eje central de la educación para los procesos de cambios en el futuro, abocando en la libertad del ser humano y en la desenajenación, “tener el foco en el ser humano, específicamente en el niño (...) lo más importante es el niño y por ende, en qué estado evolutivo está, en qué edad esta, para saber de qué manera entro de una mejor manera posible, que está necesitando ese niño, que no vaya a hacerle daño, que manera lo entrego de qué forma” (E3 Waldorf), “parte desde lo afectivo y entender que lo principal, el tema central de nuestro trabajo son los niños” (E2 Montessori), “tú te involucras con todo ese niño, con su salud general, psicológica, emocional, física, relacional” (E2 Waldorf).

Se destaca en las entrevistas, que en los docentes, la adherencia al enfoque de enseñanza se relaciona a lo que ellos perciben que entrega sentido a sus vidas; el trabajo social y comunitario define la interacción que presenta con los miembros de la comunidad educativa, donde el desarrollo no solamente es integral para el o la estudiante, también lo termina siendo para el docente, lo que enriquece para ellos, el sentido que entregan a la enseñanza alternativa -FILV“...hay una forma, hay una especie por decirlo, una filosofía de vida, una manera, tú no eres solamente el profesor de matemática o el profesor de historia, tú te involucras con todo ese niño” (E3 Waldorf), sin dejar de lado el bienestar de los propios docentes, “los profesores trabajamos en nosotros mismos para tener una buena forma de trabajo en conjunto, porque eso también educa a los niños” (E1 Waldorf).“Nosotras acá invertimos tiempo en nosotras cantando, meditando, y ¿qué es meditar? quedarnos en silencio por 10 minutos, para que mi cuerpo pueda descansar porque después viene otra tarea, casi un apostolado nosotros aquí venimos a construir vida” (E1 Lefebvre Lever).

Por otro lado, la manera en que la mayoría de las escuelas trabaja su emocionalidad, es a través de la meditación que según Vázquez, Duque y Hervás (2012) se define como el proceso a través del cual, la persona observa y se hace consciente de lo que está sucediendo a cada instante en su cuerpo y en su mente, aceptando las experiencias que se van presentando tal y como éstas son. Esta práctica, enseñada por Buda, tiene como fin la eliminación del sufrimiento y demás emociones destructivas. En este sentido, las y los docentes señalan *“meditamos todas las mañanas de 8:30 a hasta un cuarto para las 9 todas las mañanas, todos juntos para sentirnos que estamos aquí ahora y soltar lo de atrás, lo que viene adelante. Esa es nuestra forma y con eso tratamos de tener las ideas más claras, estar más atentos.”* (E1 Holística), *“acá se trabaja mucho con las emociones, donde el hecho de ser profe no va solamente en que enseñes tu materia, en que seas tan teórico, sino también trabajar un poco con el hecho de la afectividad, llegar a los niños con afecto, cariño, emocionalidad, otras cosas que no se consideran en el currículum”* (E2 Montessori).

6.2.2 Comparación de la educación tradicional y educación alternativa

Se ha evidenciado a través de las entrevistas, que los docentes hacen referencias a críticas al sistema tradicional de educación y a diferentes aspectos que consideran que afectan la percepción de bienestar de las y los profesores, y por ende afectan a los estudiantes que se encuentran en las aulas. Algunos aspectos vislumbrados se relacionan con situaciones burocráticas, como organizacional del establecimiento en que trabajan, trato de directivos del establecimiento hacia los docentes y entre docentes, así como el grado de estrés que percibían por la cantidad de demandas en la labor por parte de quienes trabajaron en los establecimientos tradicionales.

A continuación, se presentan las diferencias entre el sistema tradicional de educación chileno y el sistema alternativo de educación, construido desde el análisis de las entrevistas realizadas y el análisis documental respecto a la percepción de bienestar de docentes de escuelas tradicionales.

6.2.3 Diferencias entre la educación tradicional y la educación alternativa formal y no formal

Currículum: En el estudio de González y Ramos (2013), se hace mención que la educación tradicional como un espacio donde coexisten métodos centrados en la obtención de resultados óptimos en las pruebas de medición estandarizada nacionales como el SIMCE y la PSU, las que priorizan el desarrollo de competencias en los niños en función de estándares internacionales realizados, los resultados son medidos a través de notas del 1 al 7 y promedios enlazados con la red de MINEDUC. No así en las escuelas no formales, en donde el currículum está centrado en el niño de forma integral (mente, cuerpo, alma), en estos espacios no existen calificaciones por notas. (A fin de año se realizan exámenes libres para ser promovidos de curso), esto se ejemplifica en las siguientes afirmaciones extraídas de las entrevistas realizadas. *“Yo le doy la significancia que estime al temario, también hacemos talleres con las familias para trabajar la alimentación saludable y consciente, entre otros talleres”* (E1, holística), *“no estamos pendiente de una prueba, de un puntaje de algo que nos ponga en un ranking como escuelas, no hay de un número, nunca en la vida sea una prioridad para nosotros”* (E3, Waldorf).

Visión del estudiante: en las escuelas tradicionales, se observa al estudiante con un rol predominantemente receptivo. *“Nunca vi que ellos permitieran que los niños fuesen más felices de lo que debieran ser”* (E1, Lefebre Lever). Sin embargo en las Escuelas alternativa formal se observa como una persona integral, *“Si la educación fuera un piano en el colegio tradicional se tocaría mucho la tecla de matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, deporte. Nosotros tratamos de tocar todas las teclas de este piano, desarrollamos al niño desde su personalidad sin cambiarla porque hay un sello que trae”* (E1, Montessori). Así también en las escuelas alternativas no formales, como es el caso de metodología Lefebre Lever se potencia la libertad de pensamiento. Y en Waldorf se realiza una tripartición del ser humano (cuerpo físico, etéreo y astral).

Participación: En la escuela tradicional se observan los roles fuertemente diferenciados, rol formativo para los profesionales y asistente de la educación, y un rol administrativo para sus directivos y sostenedores. Así también en la educación alternativa formal, se observan roles organizacionales establecidos, sin embargo todos (directivos, profesores y sostenedor) participan de las decisiones siendo un clima organizacional de confianza y crítica constructiva. Por otro lado, las escuelas no formales demuestran una participación abierta de las familias, ayudando en la creación de ideas en conjunto con las docentes, en estos espacios no existen relaciones jerárquicas, así lo expresan algunas entrevistadas *“nosotros nos encargamos de la parte curricular y emotiva, cuando los chicos se van ellos (la familia) se encargan en el área “casa” y emotiva. Emotiva nos acercamos ambos, pero nosotros curricular y ellos casa”* (E1, Lefebvre Lever).

Competencia: En base a las entrevistas realizadas, se observa que muchos docentes opinan que *“En el sistema tradicional se fomenta la competencia”* (E1, Lefebvre Lever). Y en cuanto a la competencia entre docentes, se menciona que en un espacio formal pero alternativo como es el colegio Montessori, se percibe el trabajo en conjunto de una manera lejana a la competencia ya que *“En otras partes está el profesor, cuida su trabajo y llega cualquiera y es una amenaza, acá no, acá es todo lo contrario, ojala venga gente a aportarnos en nuestra clase para poder crecer.”*(E2, Montessori). Así también consideran que en sus colegios sienten una tranquilidad especial en comparación a las escuelas tradicionales, ya que *“Te sientes menos amenazado, porque sabes que no te van a despedir en cualquier minuto o no van a haber cambios de un día para otro.”* (E2, Montessori).

6.2.4 Opinión del sistema tradicional chileno de educación

Desde la educación tradicional, existen varias opiniones respecto a la forma de ver la educación *“Necesitamos entender muy bien y tener muy claro para qué estamos educando, por qué lo hacemos y a quién sirven nuestros sistemas educativos. La tendencia mainstream escolar obligatoria se basa en un modelo anticuado del siglo xviii, que*

pretende crear ciudadanos con el potencial de convertirse en trabajadores fabriles leales, productivos, y en burócratas. En la era posindustrial, este no debería ser el objetivo final de la educación” (Tobón, 2003) así también expresan los docentes entrevistados, *“La educación debería removerse desde los cimientos”* (E1, Lefebre Lever), *“El profe va a cumplir la pega, nosotros aquí venimos a construir vida”* (E1, Lefebre Lever).

Sin embargo se vislumbra un nuevo elemento, relacionado a la situación laboral y de remuneraciones de las escuelas no formales como *“Trabajé en colegios particulares y habían buenos recursos como para que uno desarrollara, además de mucha disponibilidad para hacer bien el trabajo, lo malo era el sistema piramidal, se temía a la directora”* *“también se gana bien, pero tienen muchos alumnos por ejemplo, las condiciones no son óptimas”* (E2, Waldorf), *“Ahí pagan todo, cotizaciones, aguinaldos, bonos, vacaciones, prenatal, postnatal, está todo cubierto, al contrario de acá... acá es puro compromiso social”* (E1, Holística), y *“en cuanto a remuneración yo creo que andamos por ahí, incluso ellos deben estar mejor en cuanto a Lucas, pero en bienestar, yo creo que nosotros ahí llevamos la delantera”* (E2, Montessori).

6.2.5 Crítica al sistema tradicional



Figura xii: Crítica al sistema tradicional.

Este aspecto surgió de todos los entrevistados, y se relaciona a las bases que sostiene la elección por dedicarse a la educación desde un paradigma distinto al tradicional chileno. Así, desde el Colegio de profesores, se han documentado aclaraciones como: el currículum actual atenta contra la concepción del ser humano y sociedad que aspiramos (Cox, 2011). De la misma forma, se expresa que la educación tradicional busca una sociedad irreflexiva (González & Ramos, 2013), considera a la escuela como formadora de un aprendizaje de sumisión, lo cual se complementa con lo indicado por los docentes en afirmaciones como: *“terminé mi trabajo en educación tradicional tan triste de lo que yo veía, más que por los niños, de los adultos que estaban alrededor, del propio ministerio, de los sostenedores que son personas tan con mentalidad economicista y cero mirada amorosa de la vida que no, no pude seguir ahí”* (E1, Lefebvre Lever). Otros docentes reafirman esta crítica con afirmaciones del tipo *“Es triste y lamentable ver la falta de respeto que existe a la infancia hoy, priorizando sólo habilidades competitivas y mostrando sólo una opción, un camino de vida que es súper competitivo”* (E3, Waldorf), *“veo a los profesores de ed. Tradicional súper exigidos, estresados, haciendo demasiado trabajo administrativo, deben cumplir cosas porque sí, sin significancia y todo enfocado en la PSU y el SIMCE, se deja de trabajar con el ser humano como un ser completo y creo que esa es*

la gran dificultad actual, que enferma... gente que no está siendo atendido en lo que le sucede interiormente y además le quitamos la voluntad de los niños y por lo tanto también de los jóvenes” (E1, Holística).

7. ANÁLISIS INCRUSTADO

A continuación se presenta la integración de los datos obtenidos a través de las distintas técnicas de recolección de información utilizadas en este estudio, se presentan a través de los datos cuantitativos analizados y se contrastan con los datos cualitativos, el **orden de presentación no altera hecho de que los datos cuantitativos sirven de apoyo de los resultados cualitativos obtenidos** y que el orden presentado solo responde a una forma de esquematizar y permitir la comprensión de los resultados.

	Análisis cuantitativo Escala aplicadas	Análisis cualitativo
1	Bienestar subjetivo: Alto índice de Satisfacción vital.	<u>Percepción de Bienestar</u>
2	Bienestar Psicológico de Ryff: Alto índice de bienestar psicológico observado en todas sus dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> ● Autoaceptación de sí mismos ● Relaciones con otros ● Agentes con alta libertad, auto-dirección y autonomía ● Control del medio ● Crecimiento personal ● Propósito en la vida 	<u>Factores que Influyen en la Percepción de Bienestar</u> -Significatividad no Instrumental -Visión del Ser humano Integral -Resolución de Conflictos -Tamaño y Nivel de Autonomía de los Colegios. <u>Diferencias entre Educación Alternativa y Tradicional</u>
3	Bienestar social: Alto índice en todas las dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> ● Integración social ● Aceptación social ● Contribución social ● Actualización social ● Coherencia social 	-Metodología y Currículum -Visión del Alumnado -Crítica al Sistema Tradicional

7.1 Percepción de bienestar subjetivo

Es un estado general de satisfacción que construye la persona atendiendo a las oportunidades que le da la vida y la experiencia emocional derivada de los acontecimientos que debe enfrentar en su desarrollo (Blanco y Díaz, 2005). En el presente estudio, se presenta un alto índice de satisfacción vital en todos los participantes. Esto pudiera explicarse en aspectos como el **autocuidado** mencionado por todos los entrevistados, con aseveraciones como *“conversamos del “cómo vamos a estar bien”, no es que llegue azaroso el bienestar, lo conversamos, es una construcción”* (El Lefebre Lever). Las personas con un mayor bienestar subjetivo hacen una valoración más positiva de sus circunstancias y eventos vitales. La satisfacción con la vida entonces, al ser el resultado de un juicio cognitivo, resulta un constructo más estable a lo largo del tiempo (Castro Solano, 2010).

7.2 Percepciones de bienestar psicológico

Se concibe como la actitud que toma el individuo al afrontar los retos vitales y las soluciones que desarrolla para conseguir las metas que se le plantean (Blanco y Díaz, 2005). Por lo tanto, existe un factor intrínseco que permite tomar las decisiones para afrontar las situaciones que se presenten y elegir el plan adecuado para lograr sus objetivos. Dentro del análisis cuantitativo, los docentes tienen un alto nivel de **autoaceptación** (Media: 21,6; Desviación Típica: 0.8) que se define como aquellas personas que intentan sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones (Blanco y Díaz, 2005), lo cual le permite tener mayor cuidado de sí mismos, por lo tanto, procuran siempre reflexionar sobre lo que ocurre en sus vidas, para hacer una mejora en sí mismos antes de trabajar con los alumnos. Esta dimensión se relaciona con **autocuidado**, ya que son conscientes de que su bienestar influirá sobre la forma en que enseñan, afectando directamente el aprendizaje de sus alumnos *“el bienestar, que es estar bien, verdad, uno lo baja y lo bajamos a la mesa, y nos preguntamos acá con las chicas, ¿cómo podemos estar bien?, ¿cómo podemos estar mejor? por eso es que para nosotros es un*

objetivo la transformación de la ética de la convivencia humana” (E1 Lefebvre Lever).

La dimensión **relaciones con otros**, es concebida como la necesidad de mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que pueda confiar, en este apartado se presentan resultados positivos (Media 25,75; Desviación Típica 3). Esto se podría explicar ya que al trabajar consigo mismo, es parte también del **enfoque de enseñanza**, dado que de esa forma también se genera un clima laboral estable y ameno, por lo que influye y facilita el **trabajo en conjunto**, sentirse escuchados cuando toman decisiones. *“Eso es algo... que se trabaja en todos los niveles y eso hace que uno tenga buenas relaciones con sus colegas, porque todos estamos trabajando en ello, ya... entonces somos... como se trabaja con un cierto nivel de conciencia en ese sentido y eso hace que sean buenas las relaciones de trabajo” (E1 Waldorf).*

Que se mejore el trabajo en conjunto también es producto del **tamaño y nivel de autonomía de los colegios**. Los resultados dan cuenta de que los docentes mantienen **relaciones con otros** de forma positiva (Media de 25, 75 y Desviación Típica de 3), por lo que existe mayor **libertad de acción** en cuanto a lo que consideran necesario para lograr el aprendizaje de sus alumnos, se refuerzan los vínculos laborales, entre los docentes y hacia los alumnos y apoderados. Estos factores hace que aumenten el **sentimiento de pertenencia** hacia los establecimientos de una comunidad que busca favorecer el aprendizaje de los estudiantes. *“lo que pasa es que tampoco es un colegio muy grande y mientras claro, hay menos gente, te topas más con ellos, haces vínculos, trabajas más cerca hombro con hombro” (E1 , Waldorf).*

El **propósito en la vida**, definida por Blanco y Díaz (2005), como las metas y objetivos que permiten dotar la vida de cierto sentido (cuya Media es de 27, 8 y Desviación Típica es de 1,4) es fortalecido, puesto que la visión propia de ellos, la **filosofía** que presentan de la vida confluye con el **enfoque de enseñanza** que escogen como el adecuado para el aprendizaje de los alumnos que lo **ven como un ser íntegro** por lo tanto se deben involucrar con su ser para que así exista una **formación integral**, que no se base sólo en la

cognición: *“te involucras entero, tu vida entera pasa a ser esto porque el profesor es completo, es con su vida personal con su interno, con su externo es todo”* (E2 Waldorf).

7.3 Percepción de bienestar social

Es la valoración que hacemos de la propia circunstancia y el funcionamiento de la sociedad (Keyes, 1998, p.112), lo cual incluye la evaluación de sus relaciones sociales, cómo otros reaccionan ante ellas, y cómo ellas interactúan con las instituciones sociales y la comunidad. Se considera como un componente de importancia en el bienestar general, además del bienestar emocional y psicológico (Cicognani et al, 2008). Es un constructo multidimensional, y se divide en:

7.3.1 Integración social

Se refiere a la evaluación de la calidad de las relaciones que el individuo mantiene con la sociedad y la comunidad. Alude al grado en que las personas sienten que tienen algo en común con otros que conforman su realidad social, como también al grado en que se sienten pertenecientes a su comunidad y sociedad. Este aspecto se ve reflejado en la afirmación mencionada en **tamaño y autonomía de la escuela** *“lo que pasa es que tampoco es un colegio muy grande y mientras claro, hay menos gente, te topas más con ellos, haces vínculos, trabajas más cerca hombro con hombro”*(E1 , Waldorf).

7.3.2 Aceptación social

Es la conceptualización de la sociedad que se genera a través del carácter y cualidades de otras personas como una categoría generalizada. Esta dimensión alude a la confianza, aceptación y actitudes positivas hacia los demás. Así, los individuos que poseen aceptación social confían en los demás, como también consideran que estos son capaces de ser tanto bondadosos como laboriosos. Esto se ve reflejado en aspectos relacionados a la

categoría **resolución de conflictos**, más específicamente en lo referido a **Trabajo en conjunto** *“hemos podido desarrollar vínculos afectivos más allá del trabajo, en general se han dado lógicas de alta confianza, muy propositivo, trabajos a través de comisiones también entonces, no se po’, cuando hacemos eventos y cosas así en nuestras reuniones los lunes, que son super largas, todos proponemos, opinamos, sobre cómo... cómo podemos hacer esta actividad, cuál es el sentido que tiene, nos complementamos”* (E2 , Holística).

7.3.3 Contribución social

Se refiere a la evaluación del valor social del individuo, es decir, al sentimiento de utilidad y la creencia de que el individuo es un miembro vital de la sociedad, el cual posee algo de valor para ofrecer al mundo. Aspecto que tiene directa relación con afirmaciones realizadas en las entrevistas, algunas referentes a la **significatividad no instrumental** y al **Autocuidado** *“acá se trabaja mucho con las emociones, donde el hecho de ser profe no va solamente en que enseñes tu materia, en que seas tan teórico, sino también trabajar un poco con el hecho de la afectividad, llegar a los niños con afecto, cariño, emocionalidad, otras cosas que no se consideran en el currículum”* (E2, Montessori).

7.3.4 Actualización social

Se entiende como la evaluación que se hace acerca del potencial y la trayectoria de la sociedad, incluyendo una sensación de que la sociedad está en control de su destino. De esta manera, involucra la creencia en la evolución de la sociedad y la sensación de que esta es un ente dinámico que se dirige a obtener metas y objetivos beneficiosos para las personas; su potencial siendo realizado a través de sus instituciones y ciudadanos. En dicho sentido, los individuos más sanos reconocen este potencial y tienen esperanza acerca de la condición y el futuro de la sociedad. Aspecto que se develó al analizar la **Crítica al sistema de educación chileno**, en donde se hace mención a la evolución de la historia y sus cambios y comparando con los cambios en la educación tradicional no puede ser que

eduquemos a estos niños como educábamos a los niños hace 100 años. *“Si tu cierras los ojos, te quedaras dormida hace 100 años y despertarás ahora, durmieras todo ese tiempo, lo único que habría igual, es la educación, lo demás todo habría cambiado”* (E1, Montessori).

7.3.5 Coherencia social

Se refiere a la percepción de las personas acerca de la calidad, organización y operación del mundo social, es decir, a la capacidad del individuo de entender su dinámica. Incluye también una preocupación por conocer acerca del mundo, manteniendo un deseo de entender la vida. En este sentido, las personas más sanas se preocupan por el tipo de mundo en el que viven, como también sienten que pueden entender lo que ocurre a su alrededor. Este aspecto fue evidenciado en las entrevistas en lo referido a **metodología y currículum**. En donde señalan la importancia de su rol docente para realizar grandes cambios en la educación de sus estudiantes, y el compromiso por ese cambio social a través del aula *“si nosotros lo hacemos bien aquí esta generación va a crecer bien, pero si nosotros nos equivocamos esta generación va a crecer equivocándose”* (E1, Lefebre Lever).

Así, referido al ámbito educativo, Feldfeder (2006) realiza un profundo llamado a revisar las concepciones de autonomía y su vinculación con la gestión educativa, ya que el no respeto de la autonomía de las escuelas genera una educación abstracta y estandarizada, que impide hacerse cargo de las situaciones reales y concretas que enfrentan los docentes en sus actividades diarias, exponiendo al profesorado a bajos niveles de bienestar social.

8. CONCLUSIONES

Existen diversos estudios a nivel nacional sobre aspectos que interfieren en la percepción de bienestar de docentes de escuelas tradicionales, algunos de estos son: bajo reconocimiento social, carencia de redes de apoyo, sobrecarga de trabajo, conflictos entre profesores, mal clima laboral, falta de participación en la toma de decisiones, sensación de falta de logro y baja valoración de parte de los apoderados como fuentes de insatisfacción, alta carga de tareas burocráticas, exposición a elevados niveles de exigencia ergonómica, presencia de trastornos de ánimo y ansiosos (Valdivia et al, 2003). Estos antecedentes muestran una clara tendencia hacia el deterioro de la salud y el bienestar de los profesores de las escuelas tradicionales estudiadas, así también, en cuanto a las evidencias sobre salud mental en docentes chilenos, los estudios coinciden en destacar las altas tasas de trastornos, depresivos y ansiosos, en comparación con la población adulta general (Cornejo, 2012). Es por esto, que se han conocido en esta investigación otros tipos de “modalidades” diferentes al sistema tradicional de educación chilena, con el fin de conocer otras formas de educación respetuosas y bien tratantes, y evidenciar cómo perciben su bienestar los profesores de éstas instituciones.

Considerando los resultados obtenidos mediante la implementación de instrumentos de recolección de datos de tipo cualitativo y cuantitativo y posterior análisis, es posible desprender que según la pregunta de investigación ¿Cuáles son las percepciones de educadoras y educadores de escuelas alternativas de la región de Valparaíso respecto a los factores que influyen en su propio bienestar? Surgieron respuestas diversas, referentes a los distintos lineamientos de los proyectos educativos de los establecimientos donde trabajan, que abarcan aspectos propios de su filosofía de vida, como también apreciaciones sobre los enfoques metodológicos que se consideran para su labor docente, y cómo compatibilizar ambas preferencias en la praxis educativa. Como acercamiento a una respuesta abarcativa, podemos afirmar que el mayor denominador común entre los sujetos investigados, es el hecho de que en todas las escuelas estudiadas, se está dando el tiempo para el trabajo de su propio bienestar, siendo posible desprender de los discursos de todos los entrevistados el

consenso en la **visión integral del ser humano**, abarcando en su praxis educativa el bienestar psicológico, emocional, y social de cada uno de los agentes de la comunidad educativa.

Respecto al objetivo general; Establecer las relaciones existentes entre las percepciones en torno a su bienestar y los factores que pudiesen influir en esta percepción de educadores y educadoras que trabajan en escuelas alternativas de la región de Valparaíso, se logra de la relación entre las variables anteriormente señaladas: filosofía de vida, lineamientos metodológicos y visión integral del ser humano, siendo posible desprender de los discursos de todos los entrevistados el consenso en que en todas las escuelas en donde desarrollan sus prácticas, el foco principal de sus lineamientos metodológicos son los estudiantes y su bienestar, debiendo los y las docentes trabajar en su bienestar personal primero para poder cultivarlo a sus estudiantes. Es por esto, que en cada escuela estudiada se brinda el tiempo para trabajar el bienestar con espacios de meditación, trabajo en conjunto, resolución de conflictos de manera respetuosa y con diálogo, y por sobre todo una ética de convivencia que permita a todas las personas que integran la comunidad a encontrar formas de convivencia en las que se propicie al máximo el crecimiento personal.

En relación a las percepciones en torno al bienestar de educadores y educadoras que trabajan en escuelas alternativas de la región de Valparaíso, es posible evidenciar que la visión e impresiones de los propios docentes sobre su experiencia en torno al bienestar que ha vivenciado en su trabajo en escuela alternativa, es positivo, dado que todos y todas concuerdan en que su trabajo en estas escuelas aporta significativamente a sus vidas, siendo coherente con su filosofía de vida. En este sentido, se puede concluir que el bienestar en docentes de escuelas alternativas, es una construcción que contempla un trabajo en conjunto con toda la comunidad educativa, para que bajo sus lineamientos metodológicos se trabaje el bienestar en todos los ámbitos del ser humano. Es importante destacar que, producto del trabajo constante y a la par en todos los agentes educativos, es que en ocasiones los y las docentes evidencian sobrecarga laboral, no obstante no logra afectar a su

bienestar, ya que se compensa con la flexibilidad, comunicación y trabajo en conjunto constante que caracteriza a estos espacios educativos, sobre todo desde sus líderes u organizadores.

Por otro lado, respecto a la identificación de los factores que pudiesen influir en la percepción de bienestar de educadores y educadoras que trabajan en escuelas alternativas de la región de Valparaíso, se desprende que influyen notablemente, por un lado factores personales de los y las docentes como su visión integral del ser humano, la forma en que logran resolver conflictos de forma respetuosa, que concuerda con una filosofía de vida diferente como menciona cada docente. Además de factores externos a ellos, como es la significatividad instrumental y el tamaño y nivel de autonomía de las escuelas, lo que en definitiva, determina las percepciones positivas de su propio bienestar en los espacios educativos estudiados.

Al comparar en torno a las percepciones que se tienen del trabajo en escuelas regulares y escuelas alternativas de educadores y educadoras que trabajan en escuelas alternativas de la región de Valparaíso, se desprende del análisis documental y cualitativo, que las percepciones de docentes de escuelas alternativas sobre la educación tradicional es negativa, dadas sus experiencias de formación en escuelas tradicionales, como experiencias laborales dentro del sistema tradicional. Se puede concluir que el mayor denominador común entre los sujetos investigados, es la postura anti sistémica, siendo posible desprender de los discursos de todos los entrevistados el consenso en oponerse al modelo hegemónico neoliberal que impera en Chile, y que tiene un fuerte impacto en el diseño e implementación de los planes y programas educativos tradicionales, así como en la baja participación en decisiones organizacionales que tienen los y las docentes en los espacios educativos tradicionales y la visión de ser humano que fomenta la competencia entre la comunidad escolar.

La gran pregunta que surge al indagar sobre el bienestar en el profesorado de educación tradicional y alternativa, es que si por un lado según (Cox, 2011) el colegio de

profesores ha sostenido una crítica global de naturaleza ideológica, sin alcances prácticos con aspectos como el currículum por ejemplo, haciendo hincapié en aspectos como que “atenta contra la concepción del ser humano y sociedad a la que aspiramos”, además, como se evidencia en el presente estudio, las percepciones de docentes que se desempeñan en metodologías alternativas concuerdan con el mismo tipo de críticas, ¿por qué el sistema educacional chileno sigue igual?, ¿cuánto más hay que esperar para que los niños y niñas sean parte de un sistema educativo actualizado, acorde a las necesidades primarias y básicas de todo ser humano, es decir, sentir bienestar?, ¿Será prioritario que los profesores y otros agentes educativos (alumnos, familias, etc.) sean parte de las discusiones que persiguen cambios del paradigma educacional del país?. Un cambio de paradigma es un proceso largo, que requiere revisar los cimientos de una estructura social con años de investigación, analizar los problemas y cambiar las formas de pensar sobre la educación y de cómo ejercerla. Formando a los profesionales del mañana desde ya, con principios éticos, con un cambio de conciencia profundo, que inculquen en los niños del futuro una educación respetuosa con sus procesos y sus tiempos, así como una infancia respetuosa de su entorno social y natural. Educando para la paz a los ciudadanos del mañana, para que cuando enfrenten un conflicto, las partes se sienten a conversar, a entender que siempre hay más formas y miradas, y que los compañeros al notar el problema comiencen a cantar mantras para amenizar la reunión, que armonicen de forma autónoma sin intervención del adulto, que luego serán ellos mismos, adultos evolucionados, haciendo posible el cambio de paradigma.

Y aún vamos en el primer proceso, pero ya ha sucedido lo fundamental: hay una conciencia de que el sistema tradicional de educación tiene que cambiar. Como se evidenció en esta investigación de escuelas alternativas, es posible que dentro del sistema formal de educación, se conciba un modelo alternativo de educación, en este caso Montessori, respetuoso con los procesos y necesidades de niños, niñas y jóvenes, y de igual forma, respetuoso con los y las docentes, tomando en cuenta el trabajo de su propio bienestar dentro de su rutina diaria.

Respecto a las limitaciones encontradas en el estudio, se puede considerar como una de ellas dentro de la investigación, la poca bibliografía relacionada a las definiciones de la educación alternativa necesaria para describir en el marco teórico, ya que algunas metodologías (como Lefebvre Lever) fue desarrollada hace pocos años.

Por otra parte, se mostró como una dificultad del proceso de investigación el acceder a realizar los instrumentos utilizados en los respectivos establecimientos, ya que por un lado, los tiempos disponibles de los profesores era muy variado y escaso; en un inicio la expectativa era realizar focus group por colegio para recoger la información cualitativa, sin embargo no fue posible por la incompatibilidad de horarios, por lo que se decidió llevar a cabo entrevistas en profundidad. Por otro lado, como las escuelas de educación alternativa tienen poca cobertura en los medios informáticos, se tuvo que extender los períodos establecidos de búsqueda, para lograr comunicarse con los establecimientos y así comenzar con la etapa de selección de los participantes para el estudio.

Finalmente, se considera que esta investigación está sujeta a diversas proyecciones, debido a su carácter descriptivo, existen aún diversos temas que podrían contribuir a complementar, o estrategias que podrían implementarse para la profundización de la investigación. A pesar de esto, es susceptible de ser extrapolada a otros contextos semejantes, por ejemplo, a escuelas alternativas ubicadas fuera de la región de Valparaíso. Igualmente, podría ser estudiada bajo un enfoque etnográfico propiamente tal, a fin de observar con detención las prácticas culturales de este grupo social y poder participar en ellos, para así, contrastar las percepciones de las y los docentes, o también de otros agentes educativos (estudiantes, familias) y sus prácticas.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, E y Fernández, L. (1991). El síndrome de burnout o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. *Asociación española de neuropsiquiatría* 1991; 39:257-265.
- Andaur, A. (2014). Adaptación, implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en docentes y los profesionales de la educación. Tesis de Magíster. Pontificia Universidad Católica de Chile, 108 páginas. Santiago de Chile.
- Andrade, D., Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente: consecuencias para los profesores. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 183-197.
- Ascorra, P., López, V. Bilbao, M., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V, y Olavarría, D (2014). Relación entre el bienestar social de profesores y el nivel de autonomía y tamaño de Escuelas Municipalizadas Chilenas. *Terapia psicológica*, 32 (2), 121-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000200005>.
- Assaél, J., Budnik, J., Cornejo, R., Chávez, R., González López, J., Redondo, JM., Rojo, J., Sánchez Edmonson, R.. y Sobarzo-Morales, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação y Sociedade*, 32, 305-322.
- Asún, D. et al (2001): “Burn-out en educación, una investigación en docentes de Viña del Mar y Limache”. Presentación en el primer encuentro de salud laboral del Colegio de profesores. Santiago de Chile.
- Bach, J. (2012). A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Beckett Vermehren, E., Zubiri Gonzalez, F., & von Schultendorff Hoyl, A. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 151-171.

- Bermúdez, J. y Rincón, C. (2013). Caracterización del clima escolar en instituciones de educación infantil: Un análisis comparativo entre pública y privadas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*.
- Bilbao Ramírez, M. (2008). *Creencias Sociales y Bienestar: valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17, 582-589.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la Escuela de psicología, Facultad de filosofía y educación PUCV*. Vol.II, (p.53 - 82). Disponible en: <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>.
- Calvo, E. (2012). *Desarrollo Humano En Chile. Bienestar Subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo: PNUD. Santiago de Chile.
- Carvajal, C. (2012). El síndrome de Burnout, una nueva realidad en la educación chilena. Recuperado el 30 de marzo de 2017 en www.revistas.umce.cl/Comunicaciones/article/viewFile/57/68
- Castro Solano, A. (2010). Percepción del clima de aceptación de la diversidad en las organizaciones. Un estudio con líderes argentinos. *Boletín de Psicología*, 98, 41-53.
- Centro de Terapias Complementarias e Investigación CETECI (2017). *La Escuela Libre y Feliz María Lefebre Lever*. Recuperado el 6 de enero de 2017 en <http://ceteci.lefebreliver.cl/ninos/escuela-libre-y-feliz/>
- Céspedes, Amanda. (2012). *Escuelas que Promueven Bienestar*. Novasur. Diciembre. Video extraído de: <https://www.novasur.cl/videos/bienestar-psicosocial>
- Certo, J. y Fox, J. (2002). Retaining quality teachers. *The High School Journal*, 86, 57-75.
- Cicognani, C., Pirini, C., Keyes, M., Joshanloo, R., Rostami, M. y Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well-being: A study on

American, Italian and Iranian university students Social Indicators Research, 89 (1), pp. 97-112 Recuperado el 7 de enero en <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>.

- Cisneros, I; Druet, N. (2014). Bienestar emocional en los profesores. México: Revista Educación y Ciencia, Vol 3 n° 7 (42).
- Claro, S. y Bedregal, P. (2003): “Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto”, Santiago, Chile. Rev. méd. Chile [online]. 2003, vol. 131, no. 2 pp. 159-167.
- Colegio de Profesores (2005). Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular 2005, Revista Docencia, N° 28.
- Colegio Rudolf Steiner (s/f): ¿Cómo nace la Pedagogía Waldorf?, Recuperado el 8 de diciembre de 2016 en <http://www.colegiorudolfsteiner.cl/por-que-elegirnos/donde-nace-la-pedagogia-waldorf/>.
- Cornejo, C. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. Educacao E Sociedade, 30 (107), 409-426.
- Cornejo, C. (2012) Nuevos Sentidos del Trabajo Docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de las y los docentes en el Chile neoliberal. Tesis.
- Corvalán, M. (2000): “Realidad escolar cotidiana y salud mental de los profesores”. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad, Universidad de Chile.
- Cox, C. (2011). Currículo Escolar de Chile: Génesis, implementación y desarrollo. Revue International de Education de Sevres, N°56. Abril, 2011. CEPPE- Facultad de Educación, PUC.
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2007). Designing and conducting Mixed Methods research. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.1177/1558689807306132.

- Darling-Hammond, L. (1995). Policy for restructuring. In A. Lieberman (Ed.), *The work of re-structuring schools: Building from the ground up* (p. 137-152). New York: Teachers College Press.
- Decreto con Fuerza de Ley 5881 (1928). Creación de Escuelas Experimentales. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- De la Rosa, S. (2012). Análisis Estadístico Descriptivo de tres escalas de valoración: Likert, fuzzy-Likert y fuzzy de respuesta libre. Trabajo Fin de Máster. España: Universidad de Oviedo.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 1. España: Gedisa S.A.
- Díaz, J., y Sánchez, M. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14, 100-105.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502.
- Eberhart, F y Kapelari, B. (2010). *Guía de Escuelas Alternativas Libres*. Renate Götz Verlag, Alemania.
- Educar Chile (s/f). Estudiar en un Colegio Waldorf. Recuperado el 22 de diciembre de 2016 en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=218694>.
- Egaña, L y Ruiz, E, (2013). “Las Emociones van a la escuela. El corazón también aprende”, Ed. Calpe & Abylla; pp. 157-183.
- Escudero (2002). *La Reforma de la Reforma: Una invitación a ahondar en la comprensión y sostener compromisos ineludibles*. España: Ediciones de la Universidad de Murcia.

- Escuela Libre y Feliz Trafún (s/f). ¿Cómo es la Escuelita? Recuperado el 6 de enero de 2017 en <https://escuelatrafun.jimdo.com/que-hacemos/%C3%A1rea-infantil-escuela-libre-y-feliz-traf%C3%BAn/>
- Esteve, J., Franco, S. y Vera, J. (1995). Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Fernández-López, J., Fernández-Fidalgo, M., y Cieza, A. (2010). Los Conceptos de Calidad de Vida, Salud y Bienestar Analizados Desde la Perspectiva de la Clasificación Internacional Del Funcionamiento (CIF). España: Revista Española de Salud Pública, 84(2), pp. 169-184.
- Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Sevilla: Morata.
- Gallegos, R. (1999). Educación Holista: Pedagogía del amor universal. México, PAX MÉXICO.
- Gallegos, R., Oyorzabal, M., Sánchez, M. y Elvir, A. (2005). Declaración Mundial Por La Educación Holística Para El Siglo XXI. Madre Tierra Gaia. Recuperado de <http://madretierragaia.blogspot.cl/2010/09/declaracion-mundial-por-la-educacion.html>.
- Garrido, M., Carrasco, C., Vega, P. y Julio, G. (2005). Estudio de caso en Chile. En: Unesco (2005) Condiciones de trabajo y salud docente. OREALC/UNESCO octubre 2005, Santiago. En www.unesco.cl.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine De Gruyer.
- Gluyas, R., Esparza, R Romero y M., Rubio, J. (2015). Modelo De Educación Holística: Una Propuesta Para La Formación Del Ser Humano. Actualidades Investigativas en Educación Vol.15 (3). 1-25.

- González, R. y Ramos, P. (2013). La Otra Educación: Red de Escuelas Libres en Chile. "Percepciones de educadores de la Red de Escuelas Libres en Chile, en la Región Metropolitana, sobre el proyecto educativo libertario en el que participan". Tesis para optar al título profesional de Educadoras de Párvulos y Educación Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Pregrado. Universidad de Chile.
- Hargreaves, (2005). cit. por Pilar Cox en “El cambio educativo y las emociones” texto resumido para el Seminario “Liderazgo en el aula”, Facultad de Educación, UC.
- Hawes, G. (2002). “Síndrome de bur-out en la región del Maule”. Presentación en el Congreso Mundial de Educación AMCE, Santiago de Chile.
- Informe Final. Salud mental en los docentes de escuelas municipalizadas y resultados en la prueba SIMCE. (2010). Esc. Salud Pública, Fac. Medicina U. de Chile www.fonide.cl.
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C.L.M & Shapiro, A. (2004). Social Well-Being in the United States: A Descriptive Epidemiology. In O. G. Brim, C. D. Ryff & R. C. Kessler (Eds.), *How Healthy Are We?: A National Study of Well-Being at Midlife*. University of Chicago Press. Pp. 350-372.
- Larson, J. S. (1993). The measurement of social well-being. *Social Indicators Research*, 28, 285–296.
- LeCompte, M. y Schensul, J. (2013). *Essential Ethnographic Methods: A Mixed Methods Approach*. E.E.U.U.: AltaMira.
- Lefebre Lever (s/f). PEI Lefebre Lever. Recuperado el 3 de enero de 2017 en <http://www.lefebreliver.cl/ll/index.php/pei-lefebreliver> .
- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 739 - 760.

- Marcos, M. (2014). Historia y Actualidad de la Pedagogía Waldorf. (Trabajo de Fin de Grado 2013-2014, para Titulación en Educación Primaria), Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid, España.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas; Confederación de Trabajadores de la Educación de la República.
- Mayordomo, T., Sales, A., Satorres, E. y Meléndez, J. C. (2016). Bienestar psicológico en función de la etapa de vida, el sexo y su interacción. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 101-112. doi:10.11144/Javerianacali.PPSII14-2.bpfe
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. Forum qualitative social research. Disponible en: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm> Recuperado Diciembre 10, 2016.
- Mella, M. (2011). MÉTODO MONTESSORI: Estudio cualitativo de la implementación del método Montessori, en las niñas y niños de la sala de clases heterogénea de la sala cuna y jardín infantil El Roble de la comuna de la Pintana. (Tesis de Grado, para optar al Licenciado en Psicología) Escuela de Psicología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Merton, Robert K., Kendall, Patricia L. (1946). The Focused Interview. The American Journal of Sociology. Vol. 51. The University of Chicago Press.
- Ministerio de educación (S/F). Convivencia escolar y resolución de conflictos, Material de apoyo para Profesoras y Profesores: Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2011). Fundamentos Bases Curriculares 2011 Educación Básica. Propuesta Presentada para Aprobación del Consejo Nacional de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2013). Establece la Ley General de Educación. Ley N° 20.370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Legislación chilena. Disponible en: <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>.
- Montero, Martha., Moreno, Oliverio (2011). Pedagogía científica y normalidad en Montessori. Scientific Pedagogy and Normality in Montessori.

- Narváez, Eleazar (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, vol. 10, núm. 35. Octubre- Diciembre, pp. 629-636. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014). Documentos básicos 48. Edición. Con las modificaciones adoptadas hasta el 31 de Diciembre del 2014. Constitución y estatutos. Ginebra 27, Suiza,
- Piaget, Jean. (1964). Seis estudios de psicología. [en línea] Disponible en: <http://www.colegioridelaloza.com/bibliotecas/pedagogia/Primer/Historia%20de%20la%20pedagogia/6976248-Jean-Piaget-Seis-estudios-dePsicologia.pdf>
Consultado: 17 de Marzo de 2017.
- Pizarro, B. (2010). Percepción de profesores de primer ciclo básico de la educación municipal en Santiago sobre el bienestar docente (Tesis de Magíster), Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- Plowright, D. (2001). *Using Mixed Methods: Frameworks for an Integrated Methodology*. Birmingham City. Sage Publications Ltd.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de medicina y Ciencias sociales. (2003) Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Santiago de Chile.
- Quiroga-Uceda, P. (2014). La pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativos. En Hernández Huerta, J. L.; Ortega Gaité, S.; Quintano-Nieto, J. (coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y estudios* (en prensa). Salamanca: FahrenHouse.
- Rabito, María y Rodríguez, José M. (2016). Satisfacción con la vida y bienestar psicológico en personas con Disforia de Género. Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Universidad Autónoma de Madrid. Unidad de Disforia de Género. Hospital Universitario Ramón y Cajal.
- Redondo, J. (2002). La salud laboral docente en el contexto de los requerimientos actuales en educación. *Docencia*, 18, 52-67.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, n. 1, jul. Santiago de Chile.

- Rychen, D., Salganik, L., and McLaughlin M. (2003). Contributions to the second DeSeCo symposium.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719.
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P., (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Santos, M. (2015). PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y PEDAGOGÍA MONTESSORI Confluencias y divergencias: tan lejos, tan cerca (trabajo de Título para Master en Pedagogía Montessori) Recuperado el 6 de enero de 2017 en http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4283/trealu_a2015_santos_maria_irina_pedagogia.pdf?sequence=1.
- Sembrar Artículos (2014). ¿Qué es la Pedagogía Waldorf? Recuperado el 22 de diciembre de 2016 en <http://www.waldorfchile.cl/art%C3%ADculos.html>
- Sen, A. (1997). Bienestar, justicia y mercado. Ed. Paidós. Ibérica.
- Shapiro, Adam & Keyes, Corey (2008). *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, vol. 88, issue 2, pages 329-346
- Silva, R. y Burgos, C. (2011). Tiempo Mínimo-Conocimiento Suficiente: La Cuasi-etnografía Sociotécnica en Psicología Social. España: *Psicoperspectivas* 10(2).
- Stacciarini, J. y Cook, C. (2015). La aplicación efectiva de la investigación usando métodos mixtos. México: *Enfermería Universitaria*, 12(3) pp. 99-101
- Tahull, J. y Montero, Y. (2015). Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. *Educación* 2015, vol. 51/1. páginas 169-188: España.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. España Ed. Paidós Básica.

- Tendencias (s/f). Método Montessori. Revista de Educación. Recuperado el 6 de enero de 2017 en http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2006/326/27_30.pdf.
- Tobón, O. (2003). “El autocuidado: una habilidad para vivir”. Universidad de Caldas. Colombia. <http://www.manifesto15.org/es/>.
- Unesco (2005). Condiciones de Trabajo Docente y Salud Docente. http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/salud_docente/unesco_condiciones_trabajo_salud_docente.pdf.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003): “Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile”. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.
- Vázquez, C., Duque, A y Hervás, G. (2012). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos. Recuperado el 20 de marzo de 2017 en http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2012-SWLS_Normative_data_copia.pdf.
- Vegas, Virginia (2014). Bienestar en el profesorado. Una propuesta de intervención desde la Educación Holística. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. España.
- Velasco, R. (2010). Método Montessori. Temas Para la Educación, Revista Digital. Recuperado el 6 de enero de 2017 en http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500012568007&name=DLFE-690541.pdf.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. From: Mind and Society (pp.79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zamora, G. (2001): “Factores de la escuela que se constituyen en fuentes de insatisfacción”. Presentación en el Congreso Mundial de Educación AMCE, Santiago de Chile.

- Zañartu, M. (2001): “Satisfacción laboral de profesoras de colegios particulares”.
Presentación en el Congreso Mundial de Educación AMCE, Santiago de Chile.

10. ANEXOS

10.1 Tablas de bienestar

10.1.1 Escala de bienestar social de Keyes

Escuela:

Escala de Bienestar Social de Keyes.
Versión de Díaz y Blanco, 2005. Adaptado

Por favor, valora en qué medida te favorece el entorno social de la escuela en los siguientes aspectos. Tomando en cuenta que 1 es “Fuertemente en desacuerdo”, hasta 7 que representa “Fuertemente de acuerdo”.

1	2	3	4	5
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo

Dimensiones/ Aspectos	Valoración 1 a 5
Integración social	
1.Siento que soy una parte importante de mi comunidad laboral.	
2.Creo que la gente con la que trabajo me valora como persona.	
3.Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente con la que	

trabajo me escucharía.	
4.Me siento cercano a otra gente.	
5.Si tuviera algo que decir, pienso que la gente con la que trabajo no se lo tomaría en serio.	
Aceptación social	
6.Creo que la gente que trabaja en la escuela no es de fiar.	
7.Creo que las personas que trabajan en la escuela sólo piensan en sí mismas.	
8.Creo que no se debe confiar en la gente que trabaja en la escuela.	
9.Creo que la gente que trabaja en la escuela es egoísta.	
10.Hoy en día, la gente con la que trabajo es cada vez más deshonesto.	
11.Las personas con las que trabajo no se preocupan de los problemas de otros.	
Contribución social	
12. Creo que puedo aportar algo a la escuela.	
13. No tengo nada importante que ofrecer a la escuela.	
14. Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena a la escuela.	
15. No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la escuela.	
16. Pienso que lo que hago es importante para la escuela.	

Actualización Social	
17. Para mí el progreso de la escuela es algo que no existe.	
18. La escuela no ofrece alicientes para gente como yo.	
19. Veo que la escuela está en continuo desarrollo.	
20. No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida.	
21. La escuela ya no progresa.	
Coherencia Social	
22. No entiendo lo que está pasando en la escuela.	
23. La escuela es demasiado compleja para mí.	
24. No merece la pena esforzarse en intentar comprender el proyecto de la escuela en que trabajo.	
25. Muchas escuelas son tan extrañas que no puedo comprenderlas.	

10.1.2 Escala de satisfacción vital

Escuela:

Escala de satisfacción vital, (Diener, 1985).

Modificada por Vázquez, Duque y Hervás, 2006.

A continuación hay cinco afirmaciones con las cuales usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo. Lea cada una de ellas y después seleccione la respuesta que mejor describa en qué grado está de acuerdo o en desacuerdo según la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7
Fuertemen te en desacuerd o	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo

1. En la mayoría de los aspectos, mi vida se acerca a mi ideal	1 2 3 4 5 6 7
2. Las condiciones de mi vida son excelentes	1 2 3 4 5 6 7
3. Estoy completamente satisfecho/a con mi vida	1 2 3 4 5 6 7
4. Hasta ahora, he conseguido las cosas más importantes que quiero en la vida.	1 2 3 4 5 6 7
5. Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría nada.	1 2 3 4 5 6 7

10.1.3 Escala de bienestar psicológico de Ryff

Escuela:

Escala de bienestar psicológico de Ryff, adaptación 2006

a continuación de presentan 29 afirmaciones, por favor marque la alternativa que más se acerque a su experiencia en relación a cada frase, pudiendo estar desde totalmente en desacuerdo (1), hasta totalmente de acuerdo (6).

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.	1 2 3 4 5 6
2. A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones	1 2 3 4 5 6
3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a la mayoría de la gente	1 2 3 4 5 6
4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida	1 2 3 4 5 6
5. Me resulta difícil dirigir hacia un camino que me satisfaga	1 2 3 4 5 6
6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad	1 2 3 4 5 6
7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo	1 2 3 4 5 6

8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar	1 2 3 4 5 6
9. Tiendo a preocuparme sobre lo que la otra gente piensa de mi	1 2 3 4 5 6
10. He sido capaz de construir un modo de vida a mi gusto	1 2 3 4 5 6
11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que me propuse para mi mismo	1 2 3 4 5 6
12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas	1 2 3 4 5 6
13. Tiendo a ser influenciado por la gente con fuertes convicciones	1 2 3 4 5 6
14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo	1 2 3 4 5 6
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro	1 2 3 4 5 6
16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí	1 2 3 4 5 6
17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad	1 2 3 4 5 6
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general	1 2 3 4 5 6
19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen	1 2 3 4 5 6
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida	1 2 3 4 5 6
21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo	1 2 3 4 5 6

22. He experimentado pocas relaciones cercanas y de confianza	1 2 3 4 5 6
23. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos	1 2 3 4 5 6
24. En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo	1 2 3 4 5 6
25. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí	1 2 3 4 5 6
26. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona	1 2 3 4 5 6
27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona	1 2 3 4 5 6
28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento	1 2 3 4 5 6
29. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla	1 2 3 4 5 6

10.2 Entrevistas

10.2.1 Escuela Holística Manque Unakita

10.2.1.1 Entrevista 1 (E1 HOLÍSTICA)

Edad: 28 años.

Profesión: Educadora diferencial con mención en discapacidad intelectual y en trastornos del aprendizaje específico.

Diplomado: Mediación en escuelas libres y partera educativa, diplomado de arteterapia, Curso de Desarrollo integral de los estudiantes de 4° a 6° básico, Diplomado de adecuaciones curriculares en Crea y facilitadora de pedagogía 3.000.

ENTREVISTADOR: ¿Desde cuándo que trabajas en esta escuela?

E1 HOLÍSTICA: En esta escuela 2 años, este es nuestro segundo año.

ENTREVISTADOR: ¿Y tus años de experiencia en general?

E1 HOLÍSTICA: Previas, trabajé primero en una ONG, donde hice la práctica profesional y luego seguí trabajando, eso fue en el 2012, después me dí un año sabático de clases particulares y después trabajé en el sistema tradicional 2 años en el programa de integración y después en estos 2 años acá.

ENTREVISTADOR: ¿Y acá en qué cursos estás?

E1 HOLÍSTICA: Soy profesora jefa del grupo de segundo/cuarto básico, pero hago mediación de segundo a séptimo, en el área de lenguaje que se llama “Lenguajeando”, en matemáticas, artes y autoconocimiento.

ENTREVISTADOR: ¿Consideras que el trabajo en esta escuela aporta en tu bienestar personal? ¿En qué aspecto?

E1 HOLÍSTICA: Totalmente, en todo aspecto de la vida. Es un proyecto que es súper coherente con la vida de uno, entonces todo lo que yo aprendo acá es mi granito de arena en el mundo, en la vida, en mi familia y viceversa todo lo que entrego en mi casa, en mi familia y con mis seres queridos. Esto que también me entrega acá la escuela.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo encuentras el clima laboral en este establecimiento?

E1 HOLÍSTICA: En general es un clima sumamente armonioso, sin embargo, como en cualquier espacio también tenemos ciertas diferencias de opinión, porque aquí se reflexiona mucho, entonces a veces tenemos diferencias y cada quien tiene que optar por su camino, porque quizás éste no es el espacio para realizar ciertas actividades, acciones o cosas que no son acordes al fin de cada uno. Pero en general es un clima laboral súper armonioso, súper retroalimentado.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se asumen las situaciones conflictivas?

E1 HOLÍSTICA: En el caso de relaciones, siempre la forma es consensuar y siempre la forma es comunicarse, sea con papá, hijo, familia, quien sea esa es la manera. Esto también es acorde a la comunicación por la paz. No actuamos bajo el castigo ni esos métodos, entonces por ejemplo, cuando tenemos situaciones conflictivas con docentes, personalmente, uno con uno, la idea es que se converse, si no se conversa se genera conflicto y se genera un clima más tenso. Entonces para eso meditamos todas las mañanas de 8:30 a hasta un cuarto para las 9 todas las mañanas, todos juntos para sentirnos que estamos aquí ahora y soltar lo de atrás, lo que viene adelante. Siempre es indispensable la presencia, porque los niños necesitan totalmente presencia, bueno con los estudiantes siempre resolvemos los conflictos, entonces los mediadores siempre estamos metidos en todo, es un rol súper activo el estar acá, por ejemplo si hay una dificultad allá, para allá va el mediador y no así como: ¡oye qué les pasó!... sino como... niños los noto medios alterados ¿qué les sucede?. La idea es que los niños comiencen a comunicar lo que les pasa, y a resolver eso y ahí obviamente se desarrolla el aspecto socioemocional que es indispensable para desarrollarse como ser humano. Por otro lado, con otros funcionarios del establecimiento todos somos mediadores, así que no sucede. Sin embargo, hay personas que vienen a hacer aseo y a veces hay que decir: Oye sabes que faltó limpiar tal cosa y se resuelve perfecto. Con las familias, madres, padres, “empoderados” que les decimos, tenemos una vez al mes reunión de empoderados, todos juntos, toda la familia, eso facilita resolver conflictos y otras cosas y tenemos también reuniones con ellos cada vez que sea necesario. Respecto a protocolos, hemos tenido que considerar ciertos protocolos para algunas cosas porque a raíz de los conflictos, a raíz de falta de herramientas propias de la

escuela, de repente la gente... como es un espacio libre, se van muy libres, entonces como que nos encasilla conmigo que el proyecto necesitas entonces consideramos protocolos, por ejemplo el protocolo de principio de año, qué es básicamente si podemos o no fotografiar a tu hijo para que aparezca en Facebook, porque en Facebook tenemos un grupo privado, personal, que nadie lo ve, sin embargo hay familias que no les gusta. También a veces se hace promoción o publicidad de la página de Facebook Manque Unakita, entonces se pregunta, por eso está ese protocolo. Otro protocolo es de las salidas a terreno, que es para todas las salidas a terreno y bueno han habido casos muy particulares, de hecho ha habido sólo un caso de un estudiante que necesitamos hacer un compromiso personal con él por escrito, firmado y timbrado por él, para que él de verdad pudiese estar más en sintonía con la escuela y nosotros con él es que hicimos eso.

ENTREVISTADOR: ¿Tienen labores administrativas más que las educativas? En el caso que las haya ¿Cómo organizan el tiempo de estas horas administrativas?

E1 HOLÍSTICA: Nosotros acá en la escuela, en nuestro horario está considerado solamente para mediar para hacer clases, no está considerado nuestro tiempo de planificación, sin embargo nosotros, todos los días Lunes una vez al mes nos juntamos todos a planificar, entonces planificamos en conjunto, nosotros que estamos con los más grandes consensuamos en lo que estamos planificando. La idea es hacer un currículum holístico, lo más compenetrado posible tiene que ser, pero se considera una vez al mes hacer la planificación mensual, eso es nuestra parte administrativa pero no está considerado planificar por ejemplo semanalmente. Entonces sí necesitamos más reflexión, a veces nos tenemos que juntar los días Jueves, consensuado por nosotros nos juntamos a almorzar y ahí planificamos. En lo personal, tengo la labor administrativa de que soy subdirectora de la escuela, entonces ahora que no está la directora de la escuela porque está con posnatal, yo me quedo con toda esa carga, y eso no se incluye dentro de nuestras horas, pero uno la hace con gratitud también, acá el tiempo se organiza de otra forma, es súper flexible entonces ahí lo vamos viendo, todo se consensua, nada es establecido. O sea, hay varias cosas establecidas, pero dentro de eso que está establecido, si pasa algo se puede flexibilizar, pero siempre hay algo preestablecido, no podemos partir de la nube, sino no avanzamos.

ENTREVISTADOR: ¿Y te has visto sobrecargada?

EI HOLÍSTICA: Sí, porque acá trabajamos con las familias desde la perspectiva de la crianza, las familias crían, nosotros ayudamos a criar, ellos siguen criando y es un flujo constante que se da. Por ende, a veces llegan niños con situaciones que a veces se extrapolan del tema pedagógico y cognitivo, que tiene que ver con otra área del desarrollo y de repente son temas de apego, temas más intensos que toman más tiempos, por ejemplo si tienes a niños que anteriormente estaban con tratamiento farmacológico, acá no es que no lo tengan, sin embargo es un proceso paulatino y uno tiene que estar súper atento, entonces llega la tarde y uno está con la gota... ¡uff!, pero feliz, llegas contenta, como que no hay problema, me gusta pero igual uno se siente sobrecargado de vez en cuando, porque es muy intenso, entonces viene la familia y te cuentan cosas y hay tanta confianza que te cuentan más de lo que uno debiese saber y agota más que sobrecarga cada nivel de relación súper intensa con cada familia y con cada niño. y a gotas acá más que sobre cara cada nivel de relación súper intensa con cada familia y con cada niño. Entonces eso a veces igual agota, pero uno lo hace contenta, insisto.

ENTREVISTADOR: ¿Has trabajado en escuela tradicional? y ¿Cuál ha sido tu experiencia ahí?

EI HOLÍSTICA: Sí, partí de menos a más, trabajando en escuelas tradicionales. Primero partí en la ONG, entonces iba de vez en cuando de forma intermitente a los colegios, entonces me iba a la sala de integración a trabajar con los niños que iban estando ahí, después trabajé en el Colegio Nuevo Milenio aquí en Villa alemana, en un programa de integración y allí bueno, cuando yo llego, como tengo dos menciones, no sabía para cuál me estaban llamando y cuando me ofrecen, me dicen solamente hay 3 niños que tienen necesidades educativas especiales permanentes entonces necesitamos una profesional que trabaje con ellos, eran tres niños no más, en un universo de 1000 estudiantes de ese colegio y eran como los niños “frikis” del colegio, que no tenían apoyo, entonces la primera experiencia fue impactante, me encuentro con una niña autista de primero básico que nadie había trabajado con ella y ella estaba súper desconcertada con las rutinas de la escuela, con el uniforme, un colegio muy tradicional y los inspectores no sabían qué hacer, ni la mamá, nadie, entonces llegué a trabajar ahí y partimos de menos a más, al principio muy de a poquito y después tuve que hacer adecuaciones curriculares significativas, entonces

modifiqué todo el currículum y lo trabajé de otra forma, de ahí fui trabajando con más horas, estaba súper contenta trabajando, sin embargo, veía la situación de los niños, las pocas ganas de estar ahí y me di cuenta que podía gatillar en ellos cosas súper lindas, pero no había la posibilidad de trabajar más allá. El sistema seguía siendo el mismo, no cambiaba, no se podía trabajar con la familia de forma directa, no se podía llamar por teléfono, eran reglas del colegio.

ENTREVISTADOR: Y tú, respecto a tu bienestar más emocional, ¿Cómo te sentías en la escuela?

E1 HOLÍSTICA: uff! me sentía sobrecargada al ver a docentes que estaban súper estresados, súper agobiados, ver clases que eran super fomes, súper desgastantes, entonces era un círculo vicioso ver a los niños que estaban frustrados que no les iba bien y uno trataba de que les fuera bien, era un círculo vicioso que era súper desgastante. Por lo tanto, el bienestar era espontáneo, era fugaz, había momentos muy felices, y había momentos de mucha amargura. Yo obviamente trataba de estar con la sonrisa, también con los niños a mí se me quita, es como una terapia estar con los cabros chicos, pero seguía el ruido, independiente de que yo me riera seguía haciendo todo igual que siempre.

ENTREVISTADOR: En tu opinión, ¿Qué diferencia tiene el trabajo que se realiza en esta escuela, con el trabajo de las escuelas tradicionales?

E1 HOLÍSTICA: Se diferencian en todo, es muy diferente trabajar acá. A ver, las cosas parecidas que tenemos, como para hacerlo más fácil, lo parecido que tenemos es que igual hay clases expositivas de vez en cuando, a veces los textos escolares los utilizamos, cuadernos, materiales, lista de útiles, eso es igual para todos, pero la diferencia... primero los estudiantes que son más grandes, están en básica, dan exámenes libres, por lo tanto no hacen pruebas durante el año, siempre es estar hablando, porque es un proceso de cada niño pero no estamos evaluando a cada rato, es una evaluación cualitativa en todo momento, por otro lado dan exámenes libres, que es la prueba que dan en el año, es un examen que es cuantitativo cuántica y durante el año vamos haciendo guías de aprendizaje dónde vamos preparando a los niños a través de los temarios, no a través de los planes y programas, la familia va e inscribe al niño en la Secretaría Ministerial de Educación, va al establecimiento donde le tocará rendir el examen y le pasan el temario, el temario llega acá, entonces

trabajamos en base al temario, igual obviamente hay temas de los planes y programas pero se flexibiliza y por ejemplo yo no paso del capítulo 1 del texto de lenguaje sino que parte del capítulo 6 por ejemplo. Entonces yo le doy la significancia que estime, esa es una diferencia. Otra diferencia es que nosotros le damos mucho hincapié al tema de la alimentación saludable y consciente, entonces hacemos talleres con las familias, trabajamos con las familias. Además, el bienestar personal de cada mediador, es indispensable, no podemos trabajar sin antes haber meditado, esto nos ayuda a nivel personal no solamente profesional.

ENTREVISTADOR: En este sentido, ¿hacen algo más que meditar para el bienestar de los mediadores?

E1 HOLÍSTICA: Sí, meditamos todos los días de 8 a un cuarto para las 9 y es sólo media, por ejemplo, yo una semana y otro mediador otra semana. Lo hacemos aparte todos los lunes, nosotros nos quedamos hasta las 5:30 de la tarde de las 2:15- 2:30, meditamos hasta las 4 y a las 5 empezamos el consejo técnico de los profesores. Esa es nuestra forma y con eso tratamos de tener las ideas más claras, estar más atentos.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es tu opinión de la educación tradicional en Chile?

E1 HOLÍSTICA: Creo que no es mala, tampoco es buena, pero creo que no es para los niños de hoy en día, creo que los niños de hoy en día tienen otros intereses, otras necesidades, otras motivaciones y las familias lo están viendo. Las familias que nos buscan se dan cuenta que la educación necesita desarrollar a personas, no solamente mentes y lo que se está haciendo hoy en día es solamente competencia, entonces creo que es un sistema obsoleto que fue creado en 1600-1700 para personas de esa época, de hecho tiene toda la historia que trae, para ciertos grupos de personas, después se fue ampliando para otro grupo de personas, pero en realidad la educación que tenemos en Chile no es buena, tampoco es mala insisto, pero es para otros niños que ya no existen. Desarrolla áreas que no concuerdan con un desarrollo integral que los niños necesitan, por más que se quiera, porque el sistema no lo permite, te entrega muchas cosas pero no te permite reflexionar, pensar, no tienes tiempo.

ENTREVISTADOR: En este sentido, en la educación tradicional ¿Qué opina de las condiciones laborales que tienen ahí los profesores?

E1 HOLÍSTICA: Ahí en el sistema tradicional te pagan todo, independiente de que sea harto o poco, te pagan todas las cotizaciones de salud, para todo ese tipo de cosas... tienen unos aguinaldos, bonos, te pagan tus vacaciones, está todo súper cubierto, si te embarazas tienes prenatal, postnatal. Está todo muy cubierto al contrario de acá, por lo menos hasta el momento trabajamos sólo con boletas de honorarios, algunos no trabajan con boletas, algunos recibimos el sueldo con un beso, un abrazo, con un “gracias” y lo recibimos siempre al día, de eso no hay problema, pero aún no podemos tener vacaciones pagadas, no podemos tener bonos, nada de eso. Por lo tanto la gente que trabaja acá, en lo personal trabajamos con la convicción de que esto me ayuda en mi vida, me ayuda a ser mejor persona, me ayuda profesionalmente y todo, pero en cuanto al tema de dinero no. Osea si necesitas plata no te puedes venir a trabajar acá, no porque ganes poco, sino porque no tienes lo otro, por ejemplo enero-febrero pagado, vacaciones, etcétera. Acá cada uno tiene que vérselas como la hace, pero trabajo súper contenta, ahora voy a trabajar en una escuela de verano y voy a tener que trabajar en enero, pero ya no es como antes trabajar en enero... no, ahora es súper relajado me dejó fuera eso igual ducha fría datan ganar más plata pero no se va y yo me adapto, mi pareja se adapta, mi hijo igual, mi familia. Pero es una lucha igual con la familia, porque tu familia sabe las condiciones con las que trabajas, porque no hay estabilidad, si se te van los niños se te fue la escuela y si se te fue un curso no hay plata para pagarle a los profesionales y nos pasó este año, tuvimos que crear ferias y peñas como para sustentarnos, entonces acá es puro compromiso social. No hay un timbre de un contador o un notario, de verdad acá es puro amor y puro compromiso, entonces la inestabilidad a veces puede ser un problema, como el talón de Aquiles de estos espacios porque no tiene la estabilidad de los otros lugares, pero es lo único, de ahí en adelante todo suma.

ENTREVISTADOR: Se compensa con la otra parte...

E1 HOLÍSTICA: Si totalmente, las gratificaciones profesionales que puedes tener, tu día a día. Yo cuando me junto con mis amigas a carretear que son colegas ponte tú, las locas super estresadas, todo el rato hablando del colegio, mal, hablando de casos, ¡de informes y yo así callada porque decirles... aah! yo estuve planificando en el patio, almorzando con

los niños, no sé, fuimos a planificar al cerro... no sé entonces decir eso es casi una burla, así que calladita nomás.

ENTREVISTADOR: ¡Gracias Vale!

E1 HOLÍSTICA: ¡Gracias a ustedes!

10.2.1.2 Entrevista 2 (E2 HOLÍSTICA)

Edad: 25 años.

Profesión: Profesora de historia.

Diplomado: Formación en antroposofía, introducción a la pedagogía Waldorf, Método Lefebre Lever, Pedagogía 3.000 y bailarina de folclore.

Experiencia: 2 años.

ENTREVISTADOR: ¿Desde cuándo estás en esta escuela?

E2 HOLÍSTICA: Del año ante pasado.

ENTREVISTADOR: ¿Qué cursos vez tú?

E2 HOLÍSTICA: El año pasado estuve con el grupo de Enredadera Boreal que en ese minuto era desde cuarto básico a sexto básico, eeh, y este año participando principalmente en la mediación del área de historia y este año estuve ya como mediadora a cargo del mismo grupo Enredadera Boreal que era hasta séptimo básico, no, habían crecido.. eeh, y también estuve participando en Verde Mar y Cielo que es desde... inicialmente era de segundo básico hasta cuarto y después el segundo semestre estuve también participando en Unakitos que son de 2 a 4 años.

ENTREVISTADOR: Chiquititos

E2 HOLÍSTICA: Si.

ENTREVISTADOR: Ya y ¿cómo consideras tú que el trabajo actualmente en la escuela aporta para tu bienestar personal?

E2 HOLÍSTICA: Eeeh.

ENTREVISTADOR: ¿en qué aspectos crees que influye?

E2 HOLÍSTICA: Mira, mi participación aquí en Manque Unakita, lo que pasa es que Uds. llegan en un momento particular, porque ya varios estamos como emigrando de la escuela

ENTREVISTADOR: Ya

E2 HOLÍSTICA: Pero, Por lo mismo prefiero como darte mi opinión, darles mi opinión en términos retrospectivos, así como la suma de estos 2 años, eem... fue... mmm... fue muy nutritivo estos 2 años, fue muy, emm, a ver, yo tengo la creencia de que la vida personal y de la vida laboral no pueden ser separadas y no deberían ser separadas, emm, creo que el separarlas es un imaginario que se ha creado para que uno como que se meta en la máquina y este ahí todo el rato como sirviendo. Creo que parte del cambio que estamos haciendo es eso, como no separar las cosas que no quiere decir que no tengas respeto de tu intimidad si no que no separarlas porque es inevitable que estén unidas y se vayan nutriendo entonces en ese sentido en Manque Unakita me nutrieron a nivel espiritual, por las meditaciones, por todo el trabajo espiritual que hacíamos de autoconocimiento también, entonces como a un nivel psicológico y de empoderamiento súper fuerte, me nutrieron a nivel social porque aquí nosotros desarrollamos vínculos súper fuertes, me desafiaron también a buscarme más a mí, a yo descubrir más que era más allá como de mis opiniones o de mis críticas primarias a ver como yo lo iba a ser, porque si bien Manque Unakita parte o su origen es como gracias al impulso que da al método Lefebre Lever y al diplomado se aleja de eso, entonces empezamos a vincular distintas metodologías entonces en el fondo de invitaba a eso: a que tú misma como según tu experiencia o según tus propias afinidades pudieras ir desarrollando tu propia metodología de alguna forma, entonces creo que gran parte del que hoy algunos estemos terminando nuestro ciclo aquí es por eso mismo, porque es como.. esta búsqueda, que el mismo Manque Unakita nos ha invitado a hacer quizás como que nos dirige entonces a seguir otros caminos y seguir en esa búsqueda, cachay, emm, por lo menos yo lo veo así, yo veo así como que me planteo mi próximo año y es todo el rato de poder ya definir con muchas más herramientas, con mucho más tiempo, con... de distintas formas poder definir cómo yo veo la historia, cómo pretendo enseñarla, cómo puedo vincular como todas las cosas que yo hago, como esto de las danzas, de los oficios, que para mí son absolutamente vinculables, entonces, en ese sentido fue súper desafiante en lo positivo, en lo propositivo, eeh, conocer a cada uno de los niños también po', de los niños y las niñas todos, un mundo en el caso de los niños más grandes, también es todo un tema porque ellos ya vienen de procesos escolarizados, ellos ya han sido escolarizados, las

familias, bueno todos vivimos en un mundo, en una mentalidad súper escolarizadas po', pero las familias como ya tuvieron que vivir esos procesos con sus hijos como que también lo arraigaron en más de alguna forma, entonces es súper complejo trabajar sobre eso, porque los mismos niños también están como con un pie dentro del sistema , con un pie fuera, entonces también es desafiante en ese sentido, en decir "bueno el trabajo es hormiga y no hay que echarse a morir por eso", lo poco que tú puedes hacer es válido, creo que me dió a mí una fortaleza, una claridad de a qué me estoy enfrentando y cómo puedo hacerlo, y en el caso de los más chicos, que bueno, los mismos niños obviamente vienen súper dispuestos a todo y las familias también como están recién empezando su proceso de crianza, vienen con todas las ganas de participar entonces son familias súper, súper comprometidas y eso también te da mucho ánimo y te permite.. te permite como jugar.. como fluir y reencontrarte con tu niño interno po', o sea yo mi formación es pa' niños de media cachay y es como súper historia, súper teórico, súper fome, súper latero.

ENTREVISTADOR: Como generalmente vieja escuela.

E2 HOLÍSTICA: Si no, es muy penca y... entonces ir con los niños más chicos, con ellos estuve apoyando mucho, y también así en lo que yo mediaba, yo propuse un taller de folclore y era así puro baile y jugar, y na' que la estructura, que no sé, ya, vamos a ver cueca, ya, y es para allá y es para acá no, filo, son súper chicos entonces como un poco, claro, conocer los pasos, conocer el ritmo , conocer los pasos pero filo fluir po' cachay y eso es muy lindo.

ENTREVISTADOR: O sea, la libertad la tienes acá en la escuela...

E2 HOLÍSTICA: Sipo, yo soy la única acá en la escuela que no es madre y.. rodearse de niños y rodearse de madres ha sido para mi super, super nutritivo, en todo aspecto.

ENTREVISTADOR: Ya... y, ¿cómo consideras que se da el clima laboral con tus compañeros de trabajo en sí, acá en el establecimiento? ¿cómo es?

E2 HOLÍSTICA: En general ha sido super bueno, hemos podido desarrollar vínculos afectivos más allá del trabajo, en general se han dado lógicas de alta confianza, muy propositivo, trabajos a través de comisiones también entonces, no se po', cuando hacemos eventos y cosas así en nuestras reuniones los lunes, que son super largas, todos proponemos, opinamos, sobre cómo... cómo podemos hacer esta actividad, cuál es el

sentido que tiene, nos complementamos entonces desde las distintas áreas, eeh, y como muy de mucho honestidad al final, eso no significa que sea así un clima maravilloso con corazoncitos, esa misma honestidad lleva en el fondo a que haya ciertas diferencias pero que, que se conversan, ¿cachay? y justamente a partir de esas diferencias, porque, ahora insisto, como... como que hay cosas que están cambiando en la escuela y hay algunos que emigramos

ENTREVISTADOR: ¿Eso es por decisión propia?, que Uds., algunos se van a ir.

E2 HOLÍSTICA: Sí, por decisión propia y también porque mantener económicamente una escuela no es fácil, entonces, pero creo yo que, eem. mira no les voy a mentir, en el último tiempo hubo varios conflictos, ¿cachay?, quizás el cierre de alguno de procesos no fue el más... el más...

ENTREVISTADOR: ¿Armónico?

E2 HOLÍSTICA: Sí, el más armónico, no sé, quizás lo que uno se imaginaría como de fuera de una escuela libre, como que todo es muy maravilloso ¿cachay?, no, no es así, pero si yo siento que los conflictos que hubieron y los conflictos que se presentaron durante estos dos años tienen que ver con un ambiente que está vivo, cachay, con un ambiente que conversa las cosas porque, no sé po', en otro ambiente más normal generalmente es como la sensación de que hay problemas pero nunca nada se conversa, entonces creo que es mucho más enfermizo a esto, entonces yo creo que no hay que tenerle miedo a los conflictos, hay que simplemente como dejar que sea parte de.

ENTREVISTADOR: Y ¿eso se originó como por.. perspectivas distintas?

E2 HOLÍSTICA: Sí

ENTREVISTADOR: ¿Respecto como a la pedagogía?

E2 HOLÍSTICA: No, no, son más como convicciones de vida

ENTREVISTADOR: Aah, ya.

E2 HOLÍSTICA: Esa es mi apreciación por lo menos, esta escuela funciona como una microempresa familiar cachay, por lo tanto las familias vienen acá y pagan, igual han habido ciertos casos de trueque y facilidad y todo así, pero obviamente como les digo, mantener una escuela así no es fácil y requiere tomar ciertas decisiones que dentro de una

lógica de microempresa familiar tiene que ver con decisiones empresariales, más amables si, obviamente porque es dentro del contexto, entonces jamás como...

ENTREVISTADOR: ¿De lucrar?

E2 HOLÍSTICA: Claro, nunca con eso, pero si dentro de lógicas empresariales y hay quienes creemos en un sistema mucho más auto gestionado de... de horizontalidad, de frentón, entonces claro, esas dos posturas pueden trabajar juntas un tiempo, pero no para siempre y creo que eso es lo que ha sucedido no más.

ENTREVISTADOR: Ya, y ¿tienes labores administrativas aparte de las pedagógicas?

E2 HOLÍSTICA: ¿Cómo?

ENTREVISTADOR: ¿Tienes labores administrativas aparte de las pedagógicas?

E2 HOLÍSTICA: Si.

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles serían esas?

E2 HOLÍSTICA: Por ejemplo, preparación de material, no se po', ahora estamos, por ejemplo, ahora estamos con los informes de fin de año, entre comillas informes porque no son estos como que uno rellena si no que es todo un relato que se arma de todo el año.

ENTREVISTADOR: De cada estudiante

E2 HOLÍSTICA: Si, si. Eeh, también yo estaba en la comisión de celebraciones y festividades, entonces me encargaba mucho de organizar los distintos eventos que tuviésemos, siempre hay cosas que hacer, ¿no?. Quizás no es tan administrativo como uno se imagina, como por ejemplo ordenar la cocina, no sé, uno estar siempre disponible si algún otro requiere apoyo en realidad, emm, creo yo que cuando uno está en este sistema participando de esto, yo el año pasado empecé como voluntaria , este año recién me empezaron a pagar , pero creo que finalmente como que el voluntariado nunca termina porque obvio que si tú quieres vivir así, no sé, súper bien y salir a comer todos los días no te conviene vivir de la convicción po' mejor como.. ¿cachay?, entonces es difícil como hacer ese cálculo de ya: cuánto trabajo, cuánto me pagan y hacer así como... porque uno siempre termina trabajando, siempre termina estando pendiente de ellos, aunque sean menos niños, uno está pendiente de ellos, que lo que les pasa, qué necesitan, y bueno eso también es un desafío, no dejar que eso te coma, si tú te enteray' de algún problema no

dejar que te afecte en tal sentido de tú tampoco poder seguir con tu vida, pero si es un trabajo constante.

ENTREVISTADOR: Como la parte administrativa que tú dices como más... no ligado a los papeles si no como

E2 HOLÍSTICA: Como labor en el fondo

ENTREVISTADOR: Como Ligada a la pedagogía igual

E2 HOLÍSTICA: Sipo, igual es que también depende como cada uno lo hace, bueno está la planificación, están las reuniones de empoderados que les llamamos, ¿cachay'?

ENTREVISTADOR: Y, ¿todas esas cosas son fuera del horario, del horario que se tiene como de clases?

E2 HOLÍSTICA: Sí, pero son, por ejemplo, las reuniones técnicas los lunes, son cosas que igual se supone que se consideran en el sueldo, pero es como... yo no entiendo muy bien cómo funciona todo eso jajaja.

ENTREVISTADOR: Y ¿te has sentido alguna vez estresada o agobiada con el trabajo aquí?

E2 HOLÍSTICA: No, estresada no, obviamente todos como seres humanos pasamos por altos y bajos, emm... eeh... pero es, es distinto, uno se cansa, uno también se frustra, le gustaría. yo soy muy de crear, me gusta mucho crear cosas, entonces cuando siento que estoy cayendo mucho en la repetición, como que...

ENTREVISTADOR: ¿O una situación personal?

E2 HOLÍSTICA: Claro, pero no, jamás un estrés, porque yo creo que el estrés está ligado como al sin sentido de la vida y acá, independiente de que pueda ser muy frustrante a veces o muy agotador a veces, tiene un sentido, ¿cachay'?, y como te digo jamás se separa de la convicción entonces a pesar de que quizás yo esté trabajando más y diga "pucha como que no llego a fin de mes" prima mi convicción, porque yo podría decir: no, ¿sabi'?, que esto no, no es para mí, yo prefiero vivir más cómodamente y trabajar en otro lado no tanto por convicción, pero por lucas cachay, y es aceptable, pero yo prefiero ser fiel a mis convicciones, trabajar así, trabajar por convicción te suprime el estrés.

ENTREVISTADOR: Y, ¿has trabajado en escuelas tradicionales?

E2 HOLÍSTICA: Cuando... cuando estuve en eso de ayudante de departamento

ENTREVISTADOR: Ya, ¿y eso cuántos meses fue?

E2 HOLÍSTICA: 2 años

ENTREVISTADOR: 2 años, aah, entonces, ¿pudiste ver la dinámica que había, como las condiciones laborales?

E2 HOLÍSTICA: Si, si

ENTREVISTADOR: ¿Qué opinas de eso?

E2 HOLÍSTICA: Sin sentido, eeh, ahí, obviamente en cada escuela es su propia realidad, pero creo yo que la escuela tradicional es una de las instituciones más fosilizadas que existen y ha perdido todo sentido toda significancia, entonces realmente es como la oda al sin sentido, como que los profesores, en su mayoría, entraron quizás a estudiar pedagogía a través de ideales pero los fueron perdiendo en el camino, entonces ya esta como el desgano, está el desgano de niños y niños que no comprenden porque tienen que ir, claro, les gusta ir porque les gusta ver a sus compañeros pero eso es como el 5% de todo el rato que están, ¿cachay?, aam, a los mismos directores, los apoderados que cada vez más esta competitividad, que de las notas y no sé cómo, entonces hay como toda también una agresividad ligada a todo eso, hacia los mismos profesores, entonces siento que es como un sinsentido histórico que hoy está un poco explotando, ¿cachay?, está como.. ya realmente, o sea todo el mundo sabe hace miles años que no funciona y ahora realmente se está manifestando po', o sea los profesores, las condiciones que tienen son inhumanas y inhumanas no tanto porque no les paguen, no tanto porque trabajen tantas horas, no tanto por todo eso que si, si no que porque están anulados como seres creadores y seres históricos capaces de cambiar el mundo, cambiar el mundito de los niños y cambiar el mundo en general, están absolutamente anulados, entonces una labor que debe ser tan bella, tan importante, tan sublime, ¿cachay?, está ligada, está suprimida de toda significancia, entonces .. yo los veo como fantasmas po', es muy triste, es muy, muy triste.

ENTREVISTADOR: Bueno, y ¿cómo la diferencia que se realiza en esta escuela y el trabajo de la escuela tradicional?, como lo mismo que...

E2 HOLÍSTICA: Sipo

ENTREVISTADOR: Que decías...

E2 HOLÍSTICA: Sipo

ENTREVISTADOR: Hay harta diferencia...

E2 HOLÍSTICA: Igual eso no quita que hayan profesores, haya gente dentro de la escuela tradicional que lucha contra este sistema que todavía, yo no sé cómo, se mantienen firme a sus convicciones. Y el trabajo que hacen también es importantísimo, o sea es muy importante lo que nosotros podemos hacer desde afuera, pero también lo que pueden hacer la gente que está dentro, que yo lo encuentro pero impresionante que aún estando dentro de ese sistema se mantengan firmes. Aunque yo creo que muchas veces hasta ellos mismos se pueden sentir frustrados y en el fondo están por el tema de las lucas, porque yo igual tuve un profesor de historia y él, así como propiamente tal en su vida, a sus hijos los tiene en una escuela libre y feliz, pero en el fondo él también tenía que ejercer en otro colegio para tener más sueldo y porque quizás también yo sé que algunos tienen la convicción de cambiar al sistema desde adentro también po'. Que desde adentro también se puede, por eso te digo, yo lo encuentro súper valorable, porque realmente si ya aquí desde afuera es difícil cambiarlo, desde adentro, o sea.. un martirio, yo los encuentro mártires, pero creo que es súper necesario, por eso así como mi completa admiración a eso.

ENTREVISTADOR: Ya, muchas gracias.

10.2.1.3 Entrevista 3 (E3 HOLÍSTICA)

Edad: 30 años.

Profesión: Educadora Diferencial.

Diplomado o magister u otro: Estudios de pedagogía Waldorf y diplomado en metodología lefebre lever.

Experiencia: 6 años.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos años llevas en esta escuela?

E3 HOLÍSTICA: Estoy del comienzo, que es el año que pasó. 2015.

ENTREVISTADOR: Y, ¿qué curso te encargas tú aquí en la escuela?

E3 HOLÍSTICA: Hoy, este año terminé con el grupo que es como el prekinder, un grupo de 7 niños y niñas de entre 4 y 7 años, o sea están como... el menor está en medio mayor y el mayor en primero básico.

ENTREVISTADOR: Ya, ¿tú te quedas hasta más tarde?

E3 HOLÍSTICA: Eeh... No, el grupo tenía su jornada de 9 a 1, pero yo además mediaba el taller de nutrición, entonces había un día en la semana que yo me quedaba hasta más tarde a hacerle el taller a los 2 grupos más grandes.

ENTREVISTADOR: ¿Y eso a qué hora era?

E3 HOLÍSTICA: De 1 a 2.

ENTREVISTADOR: Aah, ya, ¿Cómo consideras que el trabajo en la escuela te ha aportado en tu bienestar personal?

E3 HOLÍSTICA: Ampliamente, porque es una forma de trabajar que se complementa mucho con la forma de vivir que yo llevo desde hace un rato y que intento transmitirle a mi hijo que también está en esta escuela, de hecho, yo trabajo con mi hijo, está en el mismo grupo mío, yo soy su mediadora y su mamá. Además, entonces en mi vida personal me ha portado hartito. Porque primero me ha permitido compatibilizar la crianza con el trabajo, lo que en esta sociedad es súper difícil y me ha permitido eso. Entonces me ha entregado posibilidades de desarrollarme como mamá soltera súper grandes porque al mismo tiempo he podido desarrollarme profesionalmente.

ENTREVISTADOR: Y, ¿cómo crees que es el clima laboral en esta escuela?

E3 HOLÍSTICA: Mira en general es bueno, un clima de hartito respeto y armonía, siempre hay conflictos y dificultades cuando uno trabaja en grupo de personas, sólo por ser personas y personas con claridad de vida super marcada y a veces pensamos súper diferente y ahí aparecen las críticas de pronto, y según mi forma de ver las cosas esas situaciones, las cosas se conversan y eso hemos hecho, pero claro eso ya es difícil, mantenerse así como centrado en un espacio para con los niños y además mantener esa tolerancia para los adultos no ha sido tan sencillo, sobre todo este año, eeh sí, yo creo que las cosas se hubiesen podido resolver de mejores maneras.

ENTREVISTADOR: Y, ¿cómo se asumieron las situaciones conflictivas este año?

E3 HOLÍSTICA: Siempre la forma es conversar, este año fueron como 2 momentos así como más críticos y claro, era como con poca conversación, a diferencia de como suele ser, así como superficialmente, sin de verdad entre todos permitarnos el espacio de la discusión, de la manifestación de las opiniones, yo pienso esto por esto y por esto, y tu esto, y ya que hacemos... creando en conjunto no más que decidiendo, o teniendo que aceptar lo que el que dirige o lleva esto quería, como que claro, a mí me faltó un poco eso, el decidir en conjunto porque un espacio en el que se potencia la comunidad, y también para mí el cocrear, entonces entre todos creamos esto, si no participamos todos se desequilibra un poco la cosa.

ENTREVISTADOR: Y, ¿cómo se asumieron las situaciones conflictivas?, pero desde los estudiantes, ¿cómo lo resuelven, tienen algún protocolo para actuar?

E3 HOLÍSTICA: No, no hay como un protocolo establecido escrito, pero siempre la acción es involucrar a la familia, atraerlos y generar este triángulo entre mediador, estudiante y familia. Y mucha conversación, intentar resolver por todos lados, por todos los lados, ver de diferentes aristas y ver cómo se va solucionando, yo no he tenido a los alumnos más conflictivos porque son súper chiquititos, esta es su primera experiencia, pero lo vi en los niños más grandes que son “los desescolarizados”, que vienen con conflictos externos de otras escuelas, que vienen con esto ya dentro, a pesar de sus poquitos años de experiencia en esas escuelas, pero que ya lo tienen súper internalizado. Y pude observar que así se solucionaba, citando constantemente, derivando a terapias complementarias y hacer un trabajo súper intenso y seguimiento también permanente.

ENTREVISTADOR: Y, ¿respecto a los apoderados?

E3 HOLÍSTICA: Si, lo mismo, conversación, en este grupo en particular se dio una compenetración entre las familias súper grande entre ellas mismas y de ellas para conmigo, entonces eran familias que venían a buscar a sus hijos y dejarlos todos los días, entonces nos veíamos al llegar y conversamos, nos veíamos cuando los venían a buscar y conversábamos y había hasta que decirles: ¡ya! váyanse... si mañana nos vamos a ver de nuevo. Familias que están aquí por decisión propia, por su forma de vida, porque son para la mayoría el primer espacio educativo de sus hijos e hijas, entonces no están aquí porque no tienen otro lugar, sino porque quieren un espacio diferente para ellos, entonces

estuvieron super involucrados en todo y nuestra relación como les decía es súper cotidiana, entonces sabíamos todo y nos visitamos por fuera, como que trascendió las paredes de esta sala y la escuela, entonces todo era súper sencillo de solucionar, cosas no muy importantes o no tan profundas se solucionaban en el momento, la asistencia casi completa en todas las reuniones de apoderados, a mí se me ocurrían ideas de construir material didáctico y ellos les gustaba participar, venían. Entonces mucho compromiso... ellos participaban con ideas y se generó una gran familia dentro de esta gran Manque Unakita y se formó un grupo súper cohesionado entre los adultos y eso se ha transmitido mucho a los niños también.

ENTREVISTADOR: Y, ¿tienes más labores administrativas a parte de lo pedagógico?

E3 HOLÍSTICA: Mira, yo no tuve otro rol aquí más que mediar en este grupo y el taller de nutrición que te dije anteriormente, pero claro, lo pedagógico arrastra esto administrativo de tener que planificar, de tener que hacer material, de estudiar y para mí eso es administrativo porque es sentarse generar fichas, estado de avances, evaluaciones y estar ahí constantemente actualizándose.

ENTREVISTADOR: Y, ¿eso lo haces fuera de tu horario de acá de la escuela?

E3 HOLÍSTICA: Sí, aquí el horario que yo tengo es de estar en sala con niños, todo lo demás, la preparación de ese trabajo en sala lo tengo que hacer en mi casa, en mi tiempo extra.

ENTREVISTADOR: ¿Te has sentido sobrecargada con el trabajo o por ciertas situaciones?

E3 HOLÍSTICA: Sí, a ratos sí, de hecho termino este año súper sobrepasada, pero no sé si sólo por el hecho de estar mediando y tener a cargo un grupo, que ya estar en un espacio así donde uno tiene que respetar las individualidades de todos, donde uno se tiene que relacionar de forma amorosa con todos, trayendo y arrastrando la educación formal que yo tuve en una escuela básica, en un liceo común, donde todo era muy tradicional, el profesor tenía la razón. Entonces ahí al mismo tiempo trabajando eso interno, es desgastante, porque uno se tiene que entregar por completo, uno tiene que estar aquí en el horario en que está con niños y niñas super presente, no puedes estar pensando en lo que no hiciste ayer y lo que tienes que hacer más rato, para estar alerta y dispuesto a todas las necesidades que surgen, pero por sobre todo me agobió el hecho de ser profesora de mi hijo, porque claro, mamá soltera y ser la profesora. Entonces yo estaba con mi hijo 24/ 7 y eso resultó al

principio, uno lo maneja uno tiene la energía y disposición diferente que ya terminando la escuela el año. Entonces lo último fueron meses fue agobiantes, de repente nuestros problemas de mamá e hijo, yo no lo podía dejar de la puerta para afuera y los arrastraba y los metía aquí a la sala, mi disposición para los niños no era la óptima, entonces mayor trabajo tenía que hacer en soltar, en dejar de no arrastrar nada, de hecho yo este año dejo la escuela porque me sentí y me veo aún sobrepasada, de hecho voy a dejar los niños, voy a buscar trabajo en otra cosa, en otra área porque la entrega fue total. Entonces por salud, buscaré otros caminos.

ENTREVISTADOR: Pero igual tú lo asocias principalmente a que tenías que ser mamá y profesora...

E3 HOLÍSTICA: Claro, en gran medida sí pero el rol de mediador en un espacio como éste es desgastante igual porque te invita a estar haciendo todo el tiempo un trabajo y un desarrollo interno y no siempre tenemos las herramientas, igual tenemos espacio de meditación, pero te obliga a eso, a estar súper presente, a ir resolviendo.

ENTREVISTADOR: A no caer, quizás, en prácticas como la de gritar...

E3 HOLÍSTICA: Claro, la paciencia desarrollarla, el entendimiento y mucho más y eso es desgastante, es un trabajo tan permanentemente, así de todos los días, estar ahí respirando porque en el fondo yo tengo un hijo, pero acá tenía 7 porque yo los trataba a todos de igual manera, con el mismo cariño, el mismo respeto, la misma entrega, entonces todo se potencia y claro al final el cuerpo te pasa la cuenta, la mente te pasa la cuenta, el alma te pasa la cuenta y las vacaciones son super bienvenidas.

ENTREVISTADOR: ¿Has trabajado antes en escuelas tradicionales?

E3 HOLÍSTICA: Sí, trabajé en relación con el autismo, trabajé en Aspaut acá en Viña del Mar y también otra experiencia súper intensa.

ENTREVISTADOR: ¿Fuiste profe ahí?

E3 HOLÍSTICA: Si.

ENTREVISTADOR: ¿Cuánto tiempo?

E3 HOLÍSTICA: 3 años, justo saliendo de la universidad. de inmediato a ese lugar y sí fuerte y claro porque es autismo y la universidad no te prepara muy bien, no es muy específica en la preparación en el autismo, al menos la que yo recibí, entonces llegué así a

improvisar un poquito y me tocaron un grupos grandes agresivos, entonces llegaba a mi casa moreteada, súper afectada, llorando... sí fue súper fuerte, de hecho también me fui de ese espacio por vivencias emocionales intensas, por ejemplo de perder un bebé por todo el estrés de esas situaciones y eso así de un momento a otro sucedió y ya está, nada más, no estoy preparada. Recién saliendo de la universidad, me falta práctica, experiencia, recién saliendo de un espacio así, me tengo que buscar otros lugares. A pesar de todo eso, el aprendizaje fue súper grande, porque hubo un equipo de trabajo súper bueno que nos auto capacitábamos constantemente.

ENTREVISTADOR: En relación al bienestar en ese equipo de trabajo... ¿Se trabajaba, se preguntaban cómo se sentían, si se sentían estresados?

E3 HOLÍSTICA: Sí pero no tanto porque casi todo el personal estaba en el mismo estado y no había tantos espacios para discutirlo, más con alguien que hubiese más confianza fuera del lugar, en tiempos extras, afuera pero así hablando en equipo era poco el autocuidado que se entregaba en el trabajo. Y es algo que yo he observado directamente en experiencias o a través de experiencias de cercanos que es algo super generalizado, que no se entrega el tiempo ni las energías, los recursos para tener sanos a un equipo que tiene que estar súper sano y super entero para poder trabajar con una población que tiene más dificultades.

ENTREVISTADOR: Y ¿Qué diferencias encuentras de trabajar en esta escuela y en una escuela tradicional?

E3 HOLÍSTICA: Si, acá, al menos en esta escuela, yo no sé si en todos los espacios alternativos lo tienen, pero aquí sí está el tiempo destinado al bienestar personal, a la meditación, a la compenetración con tus compañeros de trabajo y está en las horas donde tú tienes que estar o sea es casi obligación meditar, por ejemplo, antes de enfrentarte a un consejo técnico. Entonces eso es súper valorable y de eso se trata, de mantener a la gente conectada, sintonizada en algo y desarrollando ahí un trabajo espiritual también.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es tu opinión de la educación tradicional en Chile?

E3 HOLÍSTICA: Pucha súper decepcionante, ahora yo tengo unos primos pequeños escolarizados y los veo todo estresados pese a sus 10 años, súper exigidos, es triste y lamentable ver la falta de respeto que existe a la infancia hoy, priorizando sólo habilidades competitivas y mostrando sólo una opción, un camino de vida que es súper competitivo.

Además, es súper capitalista, preocupado de cosas que no desarrollan para nada tu espíritu y dando pocas opciones, faltando el respeto, anulando a niños y niñas el desarrollo de su ser, de sus competencias y modificándolos. Lo importante son las matemáticas para que seas ingeniero y puedas trabajar en la empresa que va a saquear el agua y anulando la conciencia y eso en ninguna parte sabemos que lleva a buen lugar. Entonces mientras yo más alejada me pueda mantener de esos espacios y mantenerlo a él, mucho mejor laboralmente y como apoderada. Yo también veo a colegas y amigos que han optado por otras pedagogías tradicionales y también los veo súper exigidos, súper estresados, haciendo demasiado trabajo administrativo, cosas que cumplir porque sí, que de repente no tiene ni una significancia y todo enfocado a las pruebas finales, a la famosa PSU, al SIMCE en los más chicos, que sólo te dicen números y nada más de las personas, entonces no, no tengo buenas palabras para el sistema tradicional hoy.

ENTREVISTADOR: Y para las condiciones laborales a las que se enfrentan...

E3 HOLÍSTICA: Claro... no, para nada, porque no se condice para nada con la cantidad de horas que uno tiene que estar en aula, además todo el trabajo extra y si te tocó hacer portafolio y que te tienen que evaluar peor. No se condice con lo que te pagan, es algo así como que entregas tu vida en jornada completa, para trabajar, vives para eso y recibes mucho menos de lo que debieras y te quedas sin vida, sin tiempo y sin ganas, sin energía para hacer otras cosas. Dependiendo de las vacaciones para “ser libre” ... u odiando el día lunes... entonces no, es enfermizo.

ENTREVISTADOR: ¡Gracias!

E3 HOLÍSTICA: No, gracias a ustedes.

10.2.2 Escuela Waldorf

10.2.2.1 Entrevista 1 (E1 WALDORF)

Profesión: Diseñadora gráfica de la PUCV

Año en que se encuentra en el establecimiento: 2011

Curso en el que se encuentra actualmente: 7° Año

ENTREVISTADOR: ¿Usted considera que el trabajo en la escuela, en la escuela donde está, aporta a su bienestar personal?

E1 WALDORF: Sí, de todas maneras.

ENTREVISTADOR: ¿Y en qué manera lo aporta?

E1 WALDORF: Porque... es un trabajo interesante, que me gusta y siempre estoy aprendiendo, tengo que educarme... auto-educarme para poder enseñar y eso, eso es lo esencial para un adulto y para la vida, siento yo y eso hace que me sienta que estoy por un lado aportando a los demás... con experiencia, ya soy grande ya y además sigo aprendiendo y eso me motiva.

ENTREVISTADOR: Claro, la nutre

E1 WALDORF: Claro que sí, es lo que te decía antes, en el fondo uno siempre está aprendiendo cosas nuevas, siempre hay retos, nuevas cosas que aprender, las necesidades de los niños, claves que te ponen siempre... cómo resolver las dificultades, todo eso te mantiene activo es interesante en todos los aspectos, desde lo humano hasta lo cognitivo, digamos. Entonces es muy bonito. Así que... de todas maneras si

ENTREVISTADOR: Ya... y ¿cómo encuentra el clima laboral actualmente del establecimiento?

E1 WALDORF: Eh... tenemos muy buenas relaciones con nuestros compañeros, eeh, trabajamos el aspecto social conscientemente, es decir, como tener buena llegada, ser escuchados, tiene una forma la Escuela Waldorf en que la vida social es esencial porque como te decía antes, el entorno humano es lo primordial que educa al niño, más que lo cognitivo en ese sentido, porque en esta etapa, entre los 7 y los 14 eso es lo más importante, el ámbito del sentir del ser humano; entonces, los profesores trabajamos para... en nosotros mismos para tener una buena forma de trabajo en conjunto, porque eso también educa a los niños.

ENTREVISTADOR: Claro, el niño pone atención... aparte de las preguntas, mientras estaba investigando de la escuela como que tiene mucho... apoyo, no solamente en el plano físico del alumno, sino que también en el plano espiritual de la persona, como

prácticamente cómo llegar a ella, contactar sus emociones y es como muy interesante eso y que hasta ahora no, se deja de lado ese tema en la escuela y que ustedes realmente lo enseñan y no sé por qué otros colegios no lo toman realmente en cuenta, o sea debe ser un aspecto que deberían haber tomado hace mucho tiempo ya.

E1 -Si, si, pero...

ENTREVISTADOR: ...Y que la parte del alma y el respeto al ser humano, o sea, si tú cultivas tu alma, eeh... puedes tener buenas relaciones personales con las otras personas...

E1 WALDORF: Por supuesto y claro eso es lo esencial, que tienen los humanos en el fondo.

ENTREVISTADOR: Claro.

E1 WALDORF: Eso es algo... que se trabaja en todos los niveles y eso hace que uno tenga buenas relaciones con sus colegas, porque todos estamos trabajando en ello, ya... entonces somos... como se trabaja con un cierto nivel de conciencia en ese sentido y eso hace que sean buenas las relaciones de trabajo. No quiere decir que haya dificultades, que hayan diferencias de opinión y hasta me puedo molestar: "oye pucha, porqué hiciste esto" pero... pero en ese nivel, sabiendo que el respeto por el otro es esencial, escuchar al otro... pucha, es un trabajo... en las reuniones se trabaja mucho eso, y eso, es lo que tratamos también de enseñarle a los niños y se hace cuando ya están más grandes, el trabajo en la sala o cuando tú resuelves problemas con el otro entre niños...

ENTREVISTADOR: Claro, trabajar más el diálogo entre niños

E1 WALDORF: Exacto, exacto... en el mismo encuentro, comprender, ponerse en el lugar del otro, todo eso se trabaja con los niños desde muy chiquititos, siempre al nivel que les corresponde.

ENTREVISTADOR: ¿Y usted cómo, personalmente, asume las situaciones conflictivas en caso de presentarse en el establecimiento?

E1 WALDORF: ¿Con ellos?

ENTREVISTADOR: Entre docentes, hacia los alumnos, hacia otros funcionarios del establecimiento, apoderados... ¿Cómo lo afronta?

E1 WALDORF: Claro, bueno... personalmente y como una forma que nosotros tenemos de trabajar yo te decía es eso, uno siempre busca el encuentro persona a persona, individuo a

individuo. Con un apoderado si yo tengo una dificultad o tengo una diferencia, una mirada distinta respecto a su hijo o hija... siempre estamos trabajando con los apoderados en entrevistas, aparte en las reuniones de curso se hacen entrevistas personales; en el fondo yo me siento con los apoderados, papá y mamá, y hacemos una imagen del niño; quién es ese niño, cómo es y qué dificultades tiene, qué capacidades tiene, en que hay que apoyarlo y eso generalmente cuando son más chiquititos se hace bien seguido y cuando son más grandes uno ya los conoce; como bien sabes uno los toma al niño desde primero básico y llega hasta octavo, uno ya conoce al niño y conoce a los papás también, que también es un beneficio enorme que también hace que uno trabaje más tranquilo porque en el fondo, el apoderado te conoce y tú ya los conoces, entonces ya tienes una relación, un vínculo con el otro y entonces todo se hace más fácil, y cuando hay diferencia, que también las hay, y cuando hay dificultades que también las hay, y sobre todo más grandes, que hacemos un encuentro y si ese encuentro no es posible uno a uno, se cita una reunión por ejemplo con otros profesores y se discute cuál es la dificultad que hay y cuáles son los caminos a resolver, se piden cosas, en caso de dificultades más graves se pide no sé, cosas médicas o cosas psicológicas con los niños si tienen problemas.. Eso con los papás y con los colegas siempre es una conversación franca, yo creo que... este es un colegio... lo que pasa es que tampoco es un colegio muy grande y mientras claro, hay menos gente, te topas más con ellos, haces vínculos, trabajas más cerca hombro con hombro, entonces...

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos hay en la escuela en total?

E1 WALDORF: Como unos 250

ENTREVISTADOR: Poquito...

E1 WALDORF: Claro, es un colegio que, si lo piensas, comparado con las ciudades, es chiquitito, claro, entonces tenemos 8 profesores de clases, 6 profesores de Kinder, más todos los profesores de ramos, no es mucha la gente, somos 40 entre todos, entonces nos conocemos, somos muy cercanos las relaciones...

ENTREVISTADOR: Se parece a mí liceo (risas) yo estudié en una escuela municipal, allá en Cerro cárcel.

E1 WALDORF: Me ubico por ahí.

ENTREVISTADOR: En Liceo Pedro Montt.

E1 WALDORF: Ya...

ENTREVISTADOR: Y es como... por lo menos, si bien a veces algunos temas, algunas cosas del liceo no me gustaban mucho, pero si me gustaba el contacto que había con los apoderados, por lo menos cuando yo estaba chica, ahora es como más cerrado. Pero en el momento era, muy abierto hacia el apoderado, se conocían entre todos, había como generaciones que iban hacia el establecimiento, los docentes se conocían...

E1 WALDORF: Ahí no se pierde lo humano.

ENTREVISTADOR: Claro y a pesar de la sobrecarga de trabajo para el colegio y todo, era como que ese aspecto que había en el colegio, como que igual se apaciguaba los problemas que hubiera en el establecimiento.

E1 WALDORF: Claro, claro, problemas siempre van a haber, pero en el fondo es cómo lo resolvemos juntos, no... No estamos en dos bandos distintos, que es como lo que están haciendo ahora, en fondo lo que tú decías hace un momento, que los padres dicen: allá educan y aquí solo exigimos rendimiento, ¿no? Como padres, como que entregan la educación completa de los niños al colegio...

ENTREVISTADOR: Sí, también es resultado de que la escuela... las escuelas ahora han ido mucho cerrándole las puertas a los padres de qué es lo que hacen dentro de los colegios...

E1 WALDORF: También, claro.

ENTREVISTADOR: Y eso al final a ellos también los termina como desmotivando de querer saber qué sucede con sus hijos adentro y que... como que ya ahora vemos lo que está sucediendo ahora... que ya los papás se desligan totalmente de lo que sucede adentro del colegio y ven lo que está en la casa.

E1- Claro, y no es bueno.

ENTREVISTADOR: Claro. ¿Y la escuela tiene protocolos para estos casos para los casos difíciles?

E1 WALDORF: ¿Difíciles? Si, lo que te contaba delante, tú tienes una dificultad con los apoderados, primero es una entrevista personal, del profesor con los padres, y si eso no se soluciona ahí, se hace una reunión ampliada con otros profesores y si todavía no se resolviera, está el consejo de profesores si se puede necesitar a todos los profesores de

clases que son los que llevan los cursos, porque no existe un director en el fondo son los mismos profesores los que llevan el colegio, son los que administran el colegio... entonces somos nosotros mismos.

ENTREVISTADOR: No hay un encargado específico del colegio.

E1 WALDORF: Claro, es una figura distintiva, también la administrativamente en el colegio entonces, por eso, las cosas...

ENTREVISTADOR: Están obligados a cooperar todos (risas)

E1 WALDORF: No te preocupes, en el fondo, existe esa comisión que se encarga y en el fondo somos nosotros; o sea hay secretarias en el colegio y bueno, es un colegio chico, pero... claro, algunos profesores están encargados de funcionamientos de distintas cosas. Y en lo pedagógico, eso, existen 3 partes; la reunión pequeña, uno a uno con el apoderado, que no siempre la tiene, al menos 2 veces al año o una mínimo y si hay una dificultad, sino, lo haces con otros profesores pueden 1 o 2 dependiendo de la dificultad y si no, se puede hacer más ampliado con todo el consejo... eso... y entre los profesores en realidad... nunca ha habido, de los años que yo he estado que no es mucho, 6 ... nada que yo haya visto, nunca ha habido una dificultad que no se resuelva con una conversación tú a tú.

ENTREVISTADOR: ¿Y con otros funcionarios del colegio, como auxiliares...?

E1 WALDORF: Claro, hay también por ejemplo se hace una pequeña reunión donde se discute si hay alguna dificultad o... con el mismo profesor se comenta alguna observación que debería hacer entonces primero se habla con él profesor, el mismo: "oye tal duda tenemos con tu clase", sino se resuelve uno hace una pequeña reunión más ampliada para exponer a ese profesor las necesidades que uno ve, por ejemplo: "que hace falta tal", "tienes que mejorar tal cosa"; porque uno no estudia, no sale de la universidad como Profesor Waldorf, entonces, incluso personas que han estudiado pedagogía tienen que igual transformar cosas para poder comprender como es la forma de educar distinta, entonces muchas veces uno...

ENTREVISTADOR: Siempre tiene como que estar estudiando

E1 WALDORF: O sea, claro tienes que transformar muchas cosas. Entonces, siempre hay este encuentro con el otro y poder poner lo que tú piensas, lo que el otro piensa, la necesidad que hay, porque en el fondo lo que nos reúne es una necesidad. Hay niños que

tenemos que educar. Y nosotros, todos nosotros los adultos estamos trabajando, incluso, no sé, la señora que barre, por ejemplo, siempre está la sala que yo le digo eh... hay ciertas cosas que hacen los niños en una sala al final del día y yo les digo: "esas cosas déjenlas, porque si no las ordenan las tendrán que ordenar mañana", cosas así, entonces mi intención es que ella también sienta que ella, con su trabajo, también está educando a los niños porque es así ella y los niños a veces dicen: "pero ya y por qué tenemos que barrer al final del día, si viene la señora Isabel a barrer" por ejemplo, ahora "porque" yo les digo: "ojalá no necesitáramos a la señora Isabel realizar esta labor, si nosotros fuéramos...si nosotros mismos fuéramos tan buenos barriendo ya no necesitaríamos que la señora Isabel viniera a limpiar la sala, sino que nosotros al final del día tendríamos nuestra sala lista para nuestra clase al otro día (risas) y me quedan mirando así como: "mmm" no era la respuesta que esperaba, pero bueno... pero es verdad, para qué necesitamos a la señora Isabel para que venga a barrer, si nosotros dejáramos nuestra sala impecable antes de salir... es como cuando tú sales de la casa y la dejas hecha o la dejas sin hacer (risas) es lo mismo, entonces...

ENTREVISTADOR: Igual tienes que llegar a ordenar.

E1 WALDORF: Claro. Pero a lo que íbamos, que me fui para otro lado eh... si, se soluciona de la misma manera, por ejemplo; la comisión de aseo del colegio si hay una dificultad con alguna persona que trabaja en ese ámbito, se reúne primero con esa persona y le dice "oye mira"... por ejemplo, profesores le piden que no se permite tal cosa o por favor que te fijas o algo así... y si eso no se soluciona puede haber una, otra instancia en que se le dice oye sabes que, pucha no resulta, qué es lo pasa y si ya bueno no se llega a ningún acuerdo se le pide a alguien que ya no, no trabaje más porque no está aportando con lo que se necesita, en el fondo...

Entrevistadora: ¿Han sido pocas las veces que les ha sucedido?

E1 WALDORF: Sí, no, si se presentan, pero en el fondo se hace todo un camino, no como un... conflicto grave, sino que hacemos que "oye esto no resulta, nosotros esperamos esto y eso no se está haciendo aquí, entonces en verdad tenemos que pedirte que... que te vayas porque en realidad no logramos encontrarnos la necesidad que tenemos... que el colegio tiene digamos, entonces....

ENTREVISTADOR: ¿Usted se ha sentido sobrecargado estresado en la escuela?

E1 WALDORF: Si (con énfasis), sobre todo a final de año uno tiene mucho, mucho que hacer, y... y claro a veces uno está hasta tarde, está cansado al final estos últimos, mes y medio es bien... arduo, porque hay obras de teatro hay mucha actividad, viene el paseo a fin de año...

ENTREVISTADOR: Proyectos que se cierran en este período...

E1 WALDORF: Bueno... uno está terminando, también la materia, la clase, tienes que llegar con todo lo que pusiste y a veces... claro, se torna... y ya tiene aparte de todo el año... con un ritmo em... potente, ya más... ciertamente que las fuerzas no son las mismas que cuando uno llega en marzo, entonces... claro, a veces, te estresas un poco si no tienes... si no eres riguroso, porque siempre lo esencial tiene que ser lo que uno se avoque, pero también lo urgente puede si uno no se organiza bien, si uno no ve lo... las dificultades... y a veces pasan cosas... por ejemplo, yo ahora al final del año me quebré un pie y... claro, terminé en silla de ruedas, haciendo todo, los niños me llevaban para todos lados (risas), lo pasamos muy bien, pero claro, era, era... exigía de más de uno, tuve mucha ayuda si... eh... pero si, hay una época que exige mucho de uno, yo diría que es la época al final del año, donde uno está muy exigido y a veces si no está bien en los personal, si no tiene otras dificultades que también suceden, como por ejemplo ésta, si no está más claro, uno se estresa un poquito.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo organiza el tiempo para hacer labores administrativas?

E1 WALDORF: Bueno, eh... tenemos una reunión en las tardes, que generalmente uno de ellos es pedagógico, otra es una reunión plenamente administrativa de hecho yo estoy en una comisión que también... tenemos otras reuniones... Yo estoy en esa comisión de oficina que te decía y organizamos reuniones que también pueden ser o es en momentos en que tenemos, no estamos dando clases propiamente tal en la escuela en la mañana, y de ahí sacamos una reunión con el otro profesor, con la secretaría en caso de estar en la oficina... o tiene que organizarlo en los horarios de la tarde que no tienes otra reunión o atender tu comisión, o sea uno es responsable, uno organiza los tiempos con los que tiene "libre" digamos, que son dentro del horario... o dentro del horario de clases, si tú no estás dando la clase, o en las tardes.

ENTREVISTADOR: A ya...

E1 WALDORF: Y después tenemos momentos en las reuniones grandes donde están todos, las comisiones informan al grupo, por ejemplo, que se tomó alguna decisión respecto a lo que te corresponde, si hay un cambio, si hay alguna opinión que pedir respecto a algo que se necesita hacer, se advierte todo en esa gran reunión administrativa, si hay una... [Voz demasiado suave, la grabadora no lo logra captar]. Así que en ese sentido, uno puede, es dueño de su tiempo, de lo que uno tiene, pero es responsable con lo que se comprometió; si se compromete a trabajar en una comisión, tiene que llevarla adelante.

ENTREVISTADOR: Claro, igual ustedes tienen el tiempo para realizarlo, ¿no les viene una especie de sobre carga de... de trabajo por la labor administrativa cierto?

E1 WALDORF: Mmmm...

ENTREVISTADOR: Sobrecarga, así como que queda "tirada", como que no tienen pa' más

E1 WALDORF: O sea, yo creo que, o sea, no sé si le llamaría sobrecarga, uno tiene hartoo trabajo, ¿cierto? Pero si tú te organizas, si tú te planificas eh... y sobre todo si te gusta lo que haces, eh... sí tiene sentido para ti lo que haces, si tú sabes que lo que haces es importante, yo creo que eso hace que hagas las cosas, no como un peso, sino que como algo que tú quieres hacerlo, desde ti lo quieres hacer, y eso no es como una obligación en el sentido de que es algo que se te impone de afuera, yo creo que eso, aliviana mucho el trabajo, o sea, porque es algo que tú quieres hacer, te nace a ti hacerlo, es que ves una necesidad, entonces es como tu casa; si la mesa está desordenada, tú la vas a ordenar porque no te gusta que esté así y entonces da, una alegría cuando tú terminas y dices; "Ay que rico, que lindo quedó" y en el fondo no es un agobio en ese sentido, no es una imposición como se cree... si bien es hartoo trabajo, sería mentir decir que no, es hartoo trabajo, de hecho no paramos de trabajar estamos todo el día y tú llegas a la tarde, preparas tu clase, em... ahora en el verano hace tiempo que estamos de vacaciones, en el fondo todos los profesores están haciendo... informes estudiando toda la materia del próximo año, o sea están todos trabajando.

ENTREVISTADOR: Están trabajando constantemente.

E1 WALDORF: Efectivamente, es un trabajo, la profundización y la educación, y el estudio, ahora en este rato por ejemplo lo administrativo, estaría como... durmiendo, un ratito...

ENTREVISTADOR: ¿Ha trabajado en escuelas tradicionales?

E1 WALDORF: No

ENTREVISTADOR: ¿No? O sea, ¿Después de la universidad, se fue directamente a la Escuela Waldorf?

E1 WALDORF: No, lo que pasa que yo no... estudié pedagogía.

ENTREVISTADOR: ¿Qué estudió?

E1 WALDORF: Yo estudiaba diseño gráfico, en la Católica de Valparaíso, y después estudié en el colegio, haciendo un seminario ahí para pedagogía Waldorf.

ENTREVISTADOR: Ya.

E1 WALDORF: Porque para ser profesores Waldorf, en la Escuela Waldorf, no es una exigencia ser maestro. Ahora yo hice clases antes en el DUOC,

ENTREVISTADOR: Aaaaah, ya

E1 WALDORF: Las clases de Arte, de historia del arte y de talleres de Diseño de Vestuario, hice unos... cuatro años, por ahí. Después hice guía de título, en el DUOC, cuando el DUOC estaba... no sé si te acuerdas cuando estaba aquí en la Avenida Libertad

ENTREVISTADOR: Sí, sí me acuerdo que estaba ahí.

E1 WALDORF: Era una casona antigua que había allí, antes de que se fuera del DUOC allá... ahí empecé a hacer clases yo.

ENTREVISTADOR: Aaaaah, ya, ya.

E1 WALDORF: Pero en realidad yo no estudié pedagogía, pero hacía clases porque era diseñadora; hacía clases de Arte, historia del Arte, cosas así. Después llegué a este Seminario que te digo, de preparación de profesores Waldorf, que se da justamente en el colegio y de ahí empecé a hacer clases como profesor.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo era su experiencia en la... en el DUOC por ejemplo?... ¿cómo encontraba el clima de trabajo?, ¿cómo sentía personalmente usted que era el trabajo?

E1 WALDORF: Mira cuando era ahí... cuando estábamos acá en la zona, era, era... grato, los profesores se encontraban en una sala, era todo más pequeñito entonces la gente se encontraba, había más vínculos a pesar de que te encontrabas con algunos, nunca con todos, porque era... son puros profesionales, que entran y salen, van a hacer sus clases...

ENTREVISTADOR: Van y después se van a trabajar.

E1 WALDORF: Exacto, entonces... pero había buen vínculo con el grupo con el que siempre te estabas encontrando y era interesante y en ese momento el director, la directora de la carrera de Vestuario era una colega nuestra de la Católica, ella era la arquitecta, de la Católica, y por eso ella nos llamó a nosotras hacer clases ahí. Después había como un equipo de trabajo, había como una idea en común y eso es interesante. Y me acuerdo que sí, ahí me costaba mucho ponerles notas a los alumnos, porque encontraba que.... Por ejemplo, yo me acuerdo que tenía una alumna en el taller de Diseño de Vestuario que tenía muchas dificultades, ella tenía grandes dificultades cognitivas y yo me preguntaba "Cómo le habían... consideraba poco ético decirle a ella que no iba a poder ser diseñadora de vestuario" porque en realidad sus dificultades eran enormes, de comprensión, de verdad, eeh, tenía, yo creo que tenía un leve quizás... eeh... no sé cómo llamarlo... cómo se llama eso...

ENTREVISTADOR: Eso se llama, eeh... Discapacidad intelectual

E1 WALDORF: Claro, una pequeña discapacidad, porque de verdad yo me sentaba con ella, trataba de indicarle y a ella se le hacía muy difícil comprender cosas como la proporción humana, por ejemplo, el cuerpo. Y entonces decía "cómo ponerle una nota igual, evaluarla igual a ella que a los demás, no puedo en verdad ella tiene tal dificultad que lo que ella logra, para ella está bien, ¿entiendes?"

ENTREVISTADOR: Claro.

E1 WALDORF: Yo me acuerdo de eso y una cosa que nunca se me olvidó es que sufría poniéndole nota a mis alumnos, porque encontraba que no era, no era una herramienta válida para expresar lo que a veces algunos se esforzaban en lo que hacían, pero como tenían tales dificultades, claro era... era... la evaluación era lo que no me gustaba mucho en ese sentido, ¿te fijas? O sea, ¿cómo le pongo un 4.0?, porque en verdad su trabajo no

alcanza pa un 4.0, pero en realidad lo que ella ha logrado si, dentro de su dificultad es muy bueno, ¿entiendes?

ENTREVISTADOR: Claro.

E1 WALDORF: Entonces eso pa mi era, lo recuerdo lo más difícil, no hacer la clase, no preparar... los chicos se interesaban, hacían cosas entretenidas, eso lo recuerdo que era todo grato y para mí lo que no me gustaba era en ese momento la evaluación que lo encontraba como que no era una buena forma. Que no se condice con la realidad, de lo que los alumnos realmente podían hacer. O sea transformar todo ese trabajo en un número (risa). Era como raro.

ENTREVISTADOR: Considerar el esfuerzo, las horas dedicadas a eso...

E1 WALDORF: Claro, y donde tú estás, en el fondo, no le podí' medir lo mismo a un tipo que es "capo" y tiene habilidades espectaculares, ya que teníamos alumnos que eran sobresalientes y poner en la misma escala a todo; por ejemplo, a ella que tenía muchas dificultades, y se esforzaba muchísimo. Entonces en realidad era algo loco, claramente... Eso, no sé qué otra cosa podría decir.

ENTREVISTADOR: ¿Y cuál es su opinión sobre la escuela tradicional chilena?

E1 WALDORF: Mmm... eeh... creo la educación tradicional tiene cosas buenas... eeh, mmm...creo que también si tiene cosas se ha olvidado como decías tú, en el fondo el ser humano no se educa solamente en el pensar, sino que hemos olvidado dos cosas muy importantes, el sentir y la voluntad. Eeh... y que en el fondo se deja de trabajar con el ser humano como un ser completo y creo que esa es la gran dificultad actual, que enferma... gente que no está siendo atendido en lo que le sucede interiormente y además le quitamos la voluntad de los niños y por lo tanto también de los jóvenes, es decir eeh, trabajar ehh... trabajar cierto requiere de esfuerzo y tenemos que educar eso también. Sobre todo hoy en día que el mundo cierto te tiene sentado, te lleva en auto, te sienta en la tele o sea todo el mundo está bajo ahí que... se acepta. Entonces siento que... ojalá la educación tradicional tiene que buscar caminos para equilibrar ese estado un poco desequilibrado en su estructura, digamos.

ENTREVISTADOR: Claro.

E1 WALDORF: De su estructura de currículum, en su forma de hacer las cosas. Por ejemplo, hoy en día se habla de sacar la geografía se quiere sacar la filosofía...

ENTREVISTADOR: Mmm...

E1 WALDORF: Entonces, en el fondo se trata de afirmar un mecanismo.

ENTREVISTADOR: Geografía nooo, es la clase más entretenida.

E1 WALDORF: Claro, tú en el fondo necesitas esas vivencias para ser un ser humano, necesitas explorar esas vivencias, descubrir las vivencias anímicas interiores, necesitas desarrollar tu voluntad de hacer cosas, entonces para eso necesitas moverte, necesitas jugar, etc. Etc. Pero yo creo que en el fondo hay como un desequilibrio, una pérdida de esas cosas que son netamente humanas y que la educación no la está abarcando. En el fondo estamos educando sólo la cabeza del ser humano y no estamos educando ni el corazón ni el hacer ¿no? Entonces creo que ese es lo central ¿no?

ENTREVISTADOR: ¿Usted tiene personas que o conoce gente que trabaje en escuelas municipales?

E1 WALDORF: No

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo considera que... cuál sería su percepción personal de ellos? ¿O por lo que ha escuchado generalmente, por lo medios de comunicación sobre el tema?

E1 WALDORF: Si, o sea no, bien poco en los medios de comunicación, es muy poco lo que he escuchado, así como un comentario... o sea siempre uno escucha que tienen pocos recursos, o cosas así pero no, de verdad, alguna percepción sobre cómo estaría la gente feliz o no feliz ehh no. ¿Quién me comentó, una vez? No sé si era una chica que vino a hacer una práctica al colegio Waldorf, que también por eso me llamó la atención cuando supe lo que ustedes investigaban, porque la niña, esta persona, también me comentó de cómo lo estresados que estaban los profesores y como lo desanimados ni siquiera estresados, porque uno puede estar sobrecargados de trabajo y seguir, estar contentos a pesar de que digan "me tengo que sacar la mugre y hoy día, ya esta semana trasnoché me acosté todos los días tarde y estoy súper agotada... pero estoy contenta"... Y lo que me llamó la atención, era como el desánimo que nombraba ella, de que los profesores están como pasándolo realmente mal, no se referiría, yo creo, como propiamente las escuelas municipales, pero si como que había como una sensación de que los profesores lo estaban pasando mal, eso me llamó la..., en

realidad me preocupó, por qué me preocupó, porque en la manera en que nosotros trabajamos estar como decía está el profesor preparado para lo que los niños van a vivenciar y aprender. Entonces si tenemos profesores que lo están pasando mal haciendo la clase, de seguro los niños también lo están pasando... Ah ya me acordé, era la doctora...

ENTREVISTADOR: Ya...

E1 WALDORF: Hay una doctora que trabaja con los profesores hablando sobre eso, sobre el déficit atencional, etc. Nosotros estudiamos eso en las reuniones pedagógicas...

ENTREVISTADOR: Es neurocirujana, que es...

E1 WALDORF: Ella es pediatra.

ENTREVISTADOR: Ella es pediatra, ah ya, pero tienen educador diferencial trabajando en el establecimiento directamente...

E1 WALDORF: No, no. Ella es la pediatra que atiende muchos niños del colegio y por lo tanto nosotros la invitamos, hacemos una observación, que se llama, de los niños, de casos especiales y con dificultades especiales y ella, que también atiende muchos niños de otros colegios y de otros lugares, no sé si en municipales no, pero a través de ella venía esa imagen en el fondo de que los profesores lo estaban pasando... como pasando muy mal realidad, por cierto, no sé la exigencia de los métodos, esto de poner notas, etc., etc., eso es, eso es lo preocupante en cuanto a la experiencia que tienen los niños, yo me acuerdo de mi colegio ya hace muchos años (sonríe) eeh, que igual había eso, yo también recuerdo más los profesores que disfrutaban de sus clases, como una clase que uno la pasaba bien ¿entiendes? Así como las clases que a ti te gustaban, como el profesor de filosofía que era un cabro joven que le encantaba la filosofía y le entusiasmaba, el profe de historia llamaba la atención cuando se ponía un casco de los romanos, fumaba, en ese tiempo los profesores podían fumar, (risas) fumaba y se paseaba por la tarima y tú le veías que estaba totalmente en Roma hablando y tú te estabas imaginando con ella... (Risas) es tan importante el profesor, como el profesor viva lo que está poniendo, que eso es una cosa preocupante de cómo ellos pueden, todos los profesores ojalá pudiéramos, respuesta en qué métodos, sistema o qué filosofía pudiéramos plasmarlo, en el fondo tú pudieras hacerlo con toda tu alma, lo que estás haciendo y no entregar una mera información, porque ahí se muere todo.

10.2.2.2 Entrevista 2 (E2 WALDORF)

Edad: 53 años.

Profesión: Profesora de Educación Física.

Años de Experiencia: 30 años aproximadamente.

Desde cuando trabaja en esa escuela: Desde el 2006.

En qué curso se encuentra actualmente: 8 básico.

ENTREVISTADOR: ¿Usted considera que el trabajo en la escuela actual aporta en su bienestar personal? ¿En qué aspectos?

E2 WALDORF: El trabajo aporta en mi bienestar personal en el sentido de que le encuentro un sentido a lo que realizo, le da una dirección, aporta a mi sentir.

ENTREVISTADOR: ¿Con su propósito de vida?

E2 WALDORF: Con mi propósito de vida, exactamente.

ENTREVISTADOR: Otra pregunta: ¿Cómo encuentra el clima laboral del establecimiento actualmente?

E2 WALDORF: Es bueno, bueno el clima. Lo que pasa es que también la forma en que llevamos como colegio, eem... ahora no significa que sea mirado desde un punto de vista, perfecta. Hay obviamente situaciones de desacuerdos no es todo que estemos felices, no. Es parte del crecimiento y los desacuerdos y las miradas que tiene cada uno, de un cierto punto, de ciertas situaciones, es un aporte, un enriquecimiento para, para el problema o la situación que se espera resolver. Entonces el ambiente es bien de transparencia, de... de encuentro diría yo, en diferentes niveles también, porque hay personas que son nuevas, otras que tienen más tiempo en el colegio y la experiencia obviamente te hace aportar con mayor experiencia, más sabiduría, por decir de alguna manera, al caminar y evolucionar, como persona y por ende obviamente le transmites eso a los niños.

ENTREVISTADOR: Y habla mucho la pedagogía Waldorf del ejemplo que uno es para los alumnos.

E2 WALDORF: Muchísimo.

ENTREVISTADOR: Precisamente porque te imitan todo, prácticamente en la imitación y te conviertes en un modelo a seguir.

E2 WALDORF: Cuando son chiquititos.

ENTREVISTADOR: Cuando son chiquititos

E2 WALDORF: Cuando son chiquititos, todo en la primera etapa de los niños es imitación. si uno observa bien a los chiquititos, desde que nacen hasta que tienen los siete años aproximadamente son muy imitadores, y no solamente en lo que hace sino que también en lo que uno es; en la forma de vivir de uno y de a poco después te van como admirando, se pasa a otra etapa, más de admiración de cómo les muestras a través de tu ser los ojos del mundo y quieren ser eso, ¿no?, o hay una cosa de admiración como te pasaba con tu profesora, y después ya van adquiriendo sus propias fuerzas, ya llegado séptimo y octavo se despiertan fuerzas propias y ahora uno camina al lado...

ENTREVISTADOR: A ser más crítico...

E2 WALDORF: A ser más crítico, uno va caminando al lado de ellos, no de otra manera.

ENTREVISTADOR: Pero igual siempre manteniendo el modelo de...

E2 WALDORF: Sí.

ENTREVISTADOR: Que uno quiere que... a lo que se dedican.

E2 WALDORF: mmm (realiza un gesto de afirmación).

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo asume las situaciones conflictivas que se generan dentro en el establecimiento en caso de presentarse? por ejemplo: entre docentes hacia los alumnos, hacia otros profesionales del establecimiento, los padres y apoderados.

E2 WALDORF: Sí, si, es un tema difícil, es un tema difícil en el sentido a nivel de profesores no problema, cuando uno tiene una experiencia con algún profesor, hay existe la confianza total de encontrarse y decir: "oye qué pasó con" pregunta: qué pasó con esto, cómo lo viste tú, por qué te moviste de tal manera, es un diálogo que donde las cosas generalmente se resuelven muy gentilmente, nunca vi un conflicto, en lo que uno diga que pasó o cosas así, o salen instancias para comenzar el diálogo; harto mentira sería el trabajar interiormente y no poder encontrarse frente a las dificultades, no tendría sentido, eeh, situaciones de conflicto de los alumnos, ehh, todas las semanas nosotros estamos observando alumnos, diferentes niños, muchos planos, muchos aspectos físicos, anímicos

sociales, conductual y vamos trabajando en las situaciones con todo el cuerpo de profesores y los profesores de clases, mucho trabajo de caminar y observar a los niños en general, entonces no hay una cosa conflictiva, al contrario, encuentro de miradas para ayudar a salir adelante a niños que tienen dificultades o a destacar aquellas cosas lindas que tienen, que no tienen tanta dificultad a sacar experiencias positivas de eso. Y a nivel de los apoderados, es ahí un poco lo más que nos cuesta, y que estamos en camino siempre, constantemente con eso porque nosotros estamos dentro, estamos involucrados en la pedagogía, y los papás más en el entorno, pero son sus hijos, por lo que ellos siempre están tratando de hacer camino para que vayamos de la mano en esto y nosotros también, pero es en las diferencias de ver la vida hace que, incluso hasta en lo cotidiano, no es cierto? como que las cosas de repente para el niño en algunos casos sea opuesto o diferente, que se yo, por ponerte un ejemplo, nosotros pedimos que ojalá tomen mucha consciencia de lo que significan los medios de la tecnología , en especial la televisión y hacemos un camino para que entren en esa consciencia y cómo afecta a un niño para que tenga un desarrollo saludable, una evolución saludable, entonces, ver mucha tele hace que un niño sea nervioso, que las imágenes televisivas como un ser imitador, como tú misma me dijiste, va a imitar las voces de la tele, va a confundir la realidad con... sobre todo si están chicos, entonces uno pide que ojalá tenga la experiencia “vida”, ehhe reales, con elementos naturales; y el papá que no comprende esto o la mamá sigue poniendo al niño frente a la tele, y ahí uno sigue viendo al niño nervioso, y después como las tensiones entre comillas, pero siempre uno yendo al encuentro, y la mayoría, y la gran mayoría de los papas hace el camino, y uno tiene buenos encuentros, hay muchas... en las reuniones de apoderados, de hecho, son charlas como escuela de padres, no son todas reuniones de la rifa, de paseos de curso...

ENTREVISTADOR: Paseo de curso...

E2 WALDORF: A veces si, se hace algo...

ENTREVISTADOR: Como cuando tienen que juntar la plata...

E2 WALDORF: También hay que hacer, porque hay paseos de curso a fin de año, que hay que organizarse, pero no es el tema de todas las reuniones, una reunión que se haga al año en torno a eso, pero todo el tema de las demás reuniones, en el año, que son aproximadamente una o cada mes, son temas que tienen que ver con el desarrollo evolutivo

del niño y cómo nosotros, como adultos, acompañamos eso. Entonces los papás en realidad vamos juntos, eeh, de repente, por ejemplo, hay papas que estan con el tema de la seguridad escolar; estás ahí y (repite "y" muchas veces), y le dan "y cuándo van hacer algo con la seguridad escolar", "este clavo que está tirado, que va a hacer", están súper preocupados con la cosa del miedo de la cosa, que hayan un clavo en vez de...

ENTREVISTADOR: Pero hay que ver que hay un tema de con...

E2 WALDORF: Confianza, confiar en que las cosas, uno no va a dejar las cosas tiradas o que no es lo más importante, que eso tiene solución, lo práctico a veces estas cosas cotidianas generan estos roces, pero no es nada grave, es muy conversable, hay altura de miras de ver las cosas.

ENTREVISTADOR: ¿Y usted tiene protocolos para este tipo de casos, situaciones que se hayan visto más conflictivas, en este tipo de casos?

E2 WALDORF: Si, si, si. Hay, eeh... lo primero que viene nuestro primer caso, es que el apoderado por ejemplo que tiene una situación de conflicto, eeh, ó el profesor que necesita, tiene una situación con el apoderado y encontrarse frente a frente primero que nada, que haya ese encuentro profesor-apoderado, por el lado que sea el conflicto si en esa situación no hay encuentro, si la cosa es que cada uno de los 2 está parado en su punto vista y poco flexible frente a la situación, ó porque cada uno ve que su punto de vista es la verdad, nos encontramos en una reunión con los profesores de clase que es la segunda instancia donde los profesores de clase pueden aportar en una mirada más amplia, ehh, del conflicto que haya y generalmente nos resulta bien a veces no es necesario estar con todo el grupo, depende de la situación o la gravedad que sea, sino que nos juntamos con 2 profesores de clase, eem, principal que son los profesores que están a cargo de cada curso y nos ayudan, he invitamos a este apoderado y vemos la situación de fondo un montón de veces, y así bueno porque como, bueno, ponemos las cosas objetivas al frente, escuchamos al apoderado, escuchamos al profesor, y entonces se buscan soluciones al fondo.

ENTREVISTADOR: ¿Han tenido momentos en los que no se haya tenido solución?

E2 WALDORF: No.... no, generalmente ha tenido solución, a veces sí es estresante porque a veces surgen cosas de plata eem, que se han encontrado solución, otras veces no se han encontrado solución porque los apoderados no han cumplido, por ejemplo, entonces se ha

pedido que se retiren, porque son, estamos hablando de millones, ¿no?, entonces si no se cumplen con los... Se dan muchas posibilidades en el colegio, acuerdos, becas, o sea millones de alternativas, pero como los apoderados no avisan o no cumplen, ya a ese nivel que te hablo, es difícil continuar con, es decir los niños, en el colegio, uno no alcanza a tenerlos tantos años así tan complicados. Al nivel de conducta eem, ha habido encuentros con apoderados donde ha habido situaciones difíciles pero se han podido resolver, o en el caso de acuerdos los apoderados, se han ido del colegio. Se observa así como que están obstinados a ver una cosa, por ejemplo de otro niño y no logran ver que es una situación normal, a nivel de niños chicos ponte tú, y siguen cerrados ahí con la postura y es lo que tratamos de resolver con esta mirada y si no están de acuerdo se han ido sin pedirles que se retiren ¿ah?, pero en general, general, la mayoría de las veces ha habido solución y encuentro y transformación de las situaciones, así de positivo.

ENTREVISTADOR: ¿Y con caso con otros funcionarios del establecimiento?

E2 WALDORF: No.... mire somos 8 profesores de clases, y el resto, son profesores de movimiento, de música, de eurytmia, de arte, de idiomas, hay buenos encuentros, son muy buenos encuentros, hay necesidades del trabajo y se generan los espacios como para resolverlos, como diferencia.

ENTREVISTADOR: Qué bonito. ¿Y tiene alguna labor administrativa aparte de la pedagógica? y ¿cómo organiza el tiempo?

E2 WALDORF: Mira, nosotros en la pedagogía Waldorf, eem, en la ped. Wal, nosotros tenemos el pensamiento, no, existe el pensamiento como una ley, que uno debiera tener el tiempo tanto como uno se dedica a lo pedagógico, como a lo administrativo, porque si no te involucras en el funcionamiento de tu propio colegio, es como estar anclado es como si no tuvieras relación con tu casa. cuando tú no te involucras en el funcionamiento de cada parte, de cada órgano, de tu cuerpo, ese cuerpo llamado colegio, tú te involucras y haces más tuyo también, te involucras anímicamente, espiritualmente con el cuerpo en su totalidad, no solamente con una parte. No involucran solamente con la uña sino que con el hígado con el riñón con todo el ser que significa el cuerpo entonces nosotros tenemos comisiones, hay comisiones de mantención que se preocupan de ver que las niñas del aseo no les falte nada, que están bien trabajando, que las cosas resulten, si no resultan, porque no

resulta, ehh, la comisión de admisión que son los que estamos a cargo de ver a toda la gente que está postulando al colegio...

ENTREVISTADOR: ¿Usted está a cargo de la parte de admisión?

E2 WALDORF: Estoy en una de esas y estoy en otra, también estoy en la comisión de pedagogía ampliada, que aparte de la reunión de profesores es la que se dedica a resolver los problemas macro del colegio, a masticar, a profundizar las cosas que no podemos ver tan en lo cotidiano, esa es la conferencia interna que seguimos por mucho tiempo. Está la comisión oficina que es un grupo, ahí también estoy yo, que se encarga de, por ejemplo, que salgan los comunicados del colegio, las invitaciones, contestar emails. Entonces son varias comisiones, con un sinnúmero de comisiones, la comisión biblioteca, estamos todos voluntariamente, uno se inscribe en comisiones, donde debe trabajar durante el año, paralelamente a tu trabajo de profesor.

ENTREVISTADOR: ¿Ustedes tienen tiempo suficiente para trabajar en las labores administrativas?

E2 WALDORF: Si, si, de hecho nosotros organizamos la... por ejemplo ahora fin de año siempre hacemos retrospectivas de todo el año, a mitad de año y a fin de año, entonces miramos cómo estuvieron las reuniones, si fue muy sobrecargado, si sentimos que no, todos, entre todos revisamos y transformamos, si fue muy pesado el tener el estudio y el arte juntos, porque la reunión consta de una parte artística de estudio, de la observación de niños, resolución de problemas, también en las reuniones que organizamos vemos pedagógicos o pedagógico-administrativo, 2 días a la semana. y un tercer día nosotros por ejemplo tenemos una reunión, que es la pedagógica ampliada. A veces es cansador, no te puedo decir que no, es cansador pero es muy necesario, porque en este colegio Waldorf, no hay director ni una jerarquía, no es piramidal el sistema, sino más bien entre todos, un sistema colegiado, llevamos el colegio, entonces aquí no hay nadie que mande, sino que gente que tiene más experiencia, obviamente uno recurre más a eso, a ellos, pero es abierto "oye tú cómo ves esto", "cómo lo miras, cómo" y ellos aportan su experiencia, o los que tenemos mucho años más aportamos pero, entre todos lo hacemos, no es que quien no tenga experiencia no pueda aportar su mirada. Es todo, es todo junto. es cansador porque uno ehh, está totalmente entregado vitalmente a los procesos, pero también es enriquecedor y eso

también te vitaliza porque termina, el arte es nuestro trabajo y nuestro estudio no es saber más o menos matemática, más o menos lenguaje, es el desarrollo evolutivo del ser humano.

ENTREVISTADOR: Eso se les olvida mucho a los que quieren ver solamente lenguaje y matemáticas, que igual te influye en eso.

E2 WALDORF: El arte es lo más esencial y es lo que revitaliza nuestro trabajo, no es las matemáticas, eso lo estudian en sus casas, cada uno estudia su ramo asignatura porque nosotras hacemos todos los ramos a los niños, entonces hay que prepararse muchísimo, entonces tú lo ap... es tu tiempo aparte. Pero en el caso de que uno esté en el colegio, en las reuniones de estudio en el sentido de trabajo espiritual, tú trabajas todo, en torno a lo que es el ser humano, su misión en la tierra en la vida.

ENTREVISTADOR: ¿Y... se ha sentido sobrecargada o más que nada estresada en el trabajo?

E2 WALDORF: Obviamente en que hay momentos que sí, hay momentos que si, sobre todo depende; si hablo en lo personal, porque cada situación es diferente, es situacional, en algún momento hubo un conflicto con un grupo de apoderados, que resolverlo no fue tan fácil, en esa ocasión, hace cinco años atrás, y eso obviamente que estresa, desvitaliza. Pero ya cuando las cosas se comienzan a resolver, también te vitalizas nuevamente, como si ya bien, menos mal que esto se resolvió sigamos adelante, había que aprender de esa experiencia. Y ahora, como uno organice su tiempo, eso, nosotros estamos siempre alerta y es nuestro trabajo constante, y que nuestro trabajo sea un trabajo gratificante y que uno pueda trabajar celebrando y celebrar trabajando, no es cierto eso no cansa... Yo por ejemplo ahora estoy haciendo informes, algo mucho más... me dije si no alcanzo a entregarlos en diciembre, los entrego en marzo, entonces yo estoy entre jardineando, estoy de vacaciones, salgo y me dedico a hacer informes, y se hace de a poquito, no estoy así como: "tengo que entregar los informes, alguien me va presionar de otro lado, que me van a echar", nada, eso no existe en el colegio, es desde la conciencia propia, desde el auto-responsabilidad.

ENTREVISTADOR: La auto exigencia

E2 WALDORF: Mmm (tono de afirmación),

ENTREVISTADOR: Ya que ha trabajado en escuelas tradicionales, ¿cómo ha sido su experiencia laboral?

E2 WALDORF: ¿En lo tradicional? a qué te refieres?

ENTREVISTADOR: A escuelas municipales, subvencionados.

E2 WALDORF: Mira, yo trabajé, trabajé en colegios particulares y colegios subvencionados, en esa época como se llamaba. Y... en los colegios particulares en los que trabajé, trabajé super bien, no tengo nada de que quejarme, de profesora de educación física, solamente en esa época, la verdad que como colegio particular habían buenos recursos como para que lo uno desarrollara se pudiera hacer bien, y en la escuela que trabajé, había mucha disponibilidad para que uno en esa área, educación física, pudiera hacer bien el trabajo, en una escuela y en un jardín infantil, y fue un buen trabajo, fue rico, fue agradable. El sistema... Ahora, el sistema piramidal es un poco lo que te cansa no crees, como que había una sensación de estrés con la directora; "cuidado la directora puede, no le va a parecer" o "ojo con la inspectora no sé cuánto", había siempre esos comentarios muy de como de que había una especie de barrera entre el profesorado y los que tenían cargo más administrat... más de organizativo, directivo, no me afectó tan directamente eso. Lo que sí me afectó más fue en un colegio particular que trabajé en Curacaví, donde la directora en ese lugar era una persona muy autoritaria, muy, eem... diría clasista, eh... tenía una cosa muy de em... elevado, favorecía más a los que, por ejemplo, había una profesora que hablaba inglés, una gringa, y como que la exaltaba tenía mucho más, le pagaba mucho más a ella que a los otros, exigía y hasta degradaba a los inspectores y a los directores que llegaban, si no se hacía como ella quería. Entonces claro, en ese sentido pude ver como que esa cosa piramidal tradicional para nada estaba dentro de la forma de vida para mí, no había respeto en ese sentido. Fue una persona que yo igual quise mucho, porque logré ver su otra parte, ¿no es cierto?, todos tenemos siempre partes, pero no fue fácil, fue... ella se llenó de demandas, está siendo demandada por su forma de ser, eso es ser un colegio tradicional, sobre todo si es particular, si tú eres dueño de hacer lo que se te dé la gana (situación de las notas), es complicado en ese sentido. También lo estresante fue la situación de las notas, de la presión que los niños están recibiendo por la cantidad de notas que tienen que poner los profesores, presionan a los niños, es un círculo vicioso, y esto también hay que rendirlo al ministerio, entonces si el colegio no llega a un nivel, ¿porque no tiene el nivel de notas?... todo es en base a la nota, el rendimiento, una rendición que está todo centrado a lo

intelectual y no viendo al ser humano, que son todos diferentes y no pueden ser evaluados todos bajo una misma tabla, ¿no? Todos tienen procesos y eso es una realidad. Todos viven... como tú me dijiste al principio, todos viven en diferentes situaciones sociales, ambientales, ¿no?, unos viven una situación de estrés tremenda familiar, otros buenos recursos, otros con malos recursos, otros que viven placenteramente con armonía, y están todos dentro de la sala, recibiendo los contenidos. Entonces, no pueden todos los niños, entre comillas, rendir de igual manera, todos tienen diferentes procesos y a ese sistema tradicional le cuesta, le falta muuuucho, el arte está siendo cada vez menos valorado, el arte, la música, la pintura, es parte de lo que enriquece el espíritu, la parte del sentir. Y ahora está centrado todo en el pensar solamente, ¿no? y el colegio que tiene mejores notas es el más bueno.

ENTREVISTADOR: Y al que le dan más recursos,

E2 WALDORF: Exactamente.

ENTREVISTADOR: Es como raro

E2 WALDORF: Está centrado totalmente, se olvidaron que el ser humano tiene un sentir, que es humano, que no es una cabeza pensante solamente hay que darle valor a todos los aspectos, a lo que el niño y el joven puede desarrollar motoramente, que su salud esté cuidada, que su espacio, el sentir esté cuidado, que su espacio el pensar esté cuidado, no solamente el pensar, entonces, ahí siento que hay un déficit.

ENTREVISTADOR: Eeh, bueno, igual es mucha la diferencia, pero, ¿Qué diferencia de trabajo ha visto en esta escuela en comparación con el trabajo en la escuela tradicional?

E2 WALDORF: Sí, lo que te dije recién, mira creo que principalmente es colaborativo, de encuentro y por sobre todo que el centro de la vocación es el niño, nosotros todo lo... todo lo que hacemos es entorno de que ese niño se pueda desarrollar, y evolucionar sanamente. Entonces tenemos que darle a ese niño todo lo que necesita, y no significa que aunque uno haga el intento se lo estemos dando, a veces nos damos cuenta de que fallamos por un lado, fallamos por otro, le achuntamos acá, bien, entonces cómo podemos mejorar aquello que falló. A lo mejor la comunicación entre el papá o la mamá no estuvo bien, hay que mejorar eso, o sea hay que estar mirando constantemente, muchos elementos que están afectando al niño para que pueda desarrollarse en todas sus áreas volitivamente, desde el sentir, en su

pensar lo mejor posible, y creo que en el sistema tradicional, no... falta, falta en ese sentido... mucho. Ahora, yo conocí, igual que tú, profesores maravillosos tradicionales pero que tenían la antigua formación, y eso son los que uno decía "qué ganas" ¿no?, mirar a este ser humano, con amor, con respeto, y educando también y enseñando, las 2 cosas. Desde lo moral, y desde lo cognitivo.

ENTREVISTADOR: Mmmm. Y ¿qué opinión tiene respecto de la escuela tradicional?, ¿aparte de lo que me ha contestado hasta el momento, algo más que haya pensado de la escuela tradicional?

E2 WALDORF: Mira, en general yo creo que se aúna con el sistema de política, de gobierno ¿no es cierto?, que, eeh... está muy unida la política con la educación, y no debiera estar unida, la educación debía de ser autónoma y centrarse en lo que corresponde al desarrollo, a la evolución del ser humano y cómo ayudar en todos los aspectos de ese desarrollo. Pero si se mezcla lo político con la educación va a pasar esto que vez, que le dan recursos a los que... a los mejores resultados, ¿no? y como ellos son un aporte para que la educación pueda ayudar al desarrollo de ese niño creo que hay cosas mezcladas, que no están bien ubicadas cada cosa en su lugar y hace siempre estén dando traspies, tropezando con la educación.

ENTREVISTADOR: Y la última pregunta;

E2 WALDORF: Ya

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es la percepción de las condiciones laborales de los profesores en escuelas municipales?

E2 WALDORF: ¿Cuáles son las condiciones?

ENTREVISTADOR: La percepción de las condiciones laborales de los profesores, ¿cuál es su percepción respecto a eso?

E2 WALDORF: Ah. Chuta en este momento yo puedo saber lo mismo que tú, porque no estoy metida en el sistema de colegios tradicionales.

ENTREVISTADOR: Pero, ¿de las experiencias que tuvo en su momento?

E2 WALDORF: Es que salí hace hartos años del sistema tradicional, porque después que trabajé en colegios tradicionales me fui a Santiago, trabajé en un hotel, ¿te acuerdas?, siendo profesora de Educación Física, en un gimnasio, y de ahí entré directamente en la

pedagogía Waldorf, y pasaron varios años. No sé cómo están las cosas ahora, super diferente, particular, el subvencionado... aunque hay particular subvencionado, no hay subvencionado creo, no?

ENTREVISTADOR: Unos que están yo diría, algunos están subvencionados, otros particulares subvencionados.

E2 WALDORF: ¿porque tú me estás preguntando solamente de lo económico no?

ENTREVISTADOR: No, de la condición laboral de los profesores.

E2 WALDORF: No sé cómo está ahora, es variable, yo por ejemplo conozco profesores en colegios que están muy bien, ganan muy bien en los particulares, tienen muy buenos beneficios, en algunos subvencionados también. Conozco una profesora que gana mucho más que yo trabajando en el subvencionado, en una escuela en el cerro por allá arriba en Chorrillos, la dificultad está en que la cantidad de alumnos que es tremenda, con todo, con niños con riesgos sociales tremendos entonces a ella le pagan bien, pero la situación externa no es la más adecuada, no ayuda.

ENTREVISTADOR: La plata no siempre ayuda.

E2 WALDORF: Mmm... la forma, es como la forma en que se mueven, al interior, es lo que hace que.... yo me acuerdo que no resulte tan bien, que no sea favorable para los niños, ni para el profesor que está allí, en las situaciones. Yo me acuerdo cuando estábamos en Curacaví, eem, mis alumnas en esa época, estábamos en un colegio Waldorf, daban exámenes libres, y me acuerdo que ellas nos preguntaban con mucha.... qué diferencia había en la clase, por ejemplo nosotros decíamos "de partida, nosotros hacemos una ronda, tocamos música, al principio de la mañana, hacemos poesía y después hacemos la clase". Entonces ellos decían "¿en serio?", apliquenlo, no es nada del otro mundo, y entonces damos el espacio donde el niño pueda respirar, lo llenamos de vida, de lo artístico, tocamos el sentir y después vemos el pensar. Entonces, hay tantas cosas que uno puede transformar, pero si no se conoce seguimos siempre la misma línea tradicional.

10.2.2.3 Entrevista 3 (E3 WALDORF)

Edad: 47 años.

Profesión: Profesora Waldorf.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene algún diplomado magíster o algún otro curso que haya realizado?

E3 WALDORF: Solamente la formación Waldorf, que es permanente digamos, además de los cursos básicos, y constantes estudios al respecto, constantes idas a seminarios, cursos.

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos años de experiencia lleva como profesora Waldorf?

E3 WALDORF: Contando como profesora de kínder o jardín serían 6 años, más o menos.

ENTREVISTADOR: ¿Y trabaja en esta escuela desde hace 6 años...?

E3 WALDORF: Lo que te contaba yo del proyecto completo, por eso trabajé 4 años en el jardín y llevo 2 años trabajando acá desde antes de partir como escuela acá, con el proyecto, por eso digo que 2 años.

ENTREVISTADOR: ¿Usted se encarga de cuál curso básico?

E3 WALDORF: En este minuto tengo el 1º básico, primer a clase, y estoy a cargo en general del proyecto. Por ahora, porque somos poquitas personas, tengo un cargo como coordinación administrativa pedagógica, porque desde el año pasado partimos, también con un 1º básico, pero con la diferencia de que este año yo traspasé el curso a otra profesora que los va a guiar hasta octavo, y yo parto este año con un primero básico que ya no lo suelto tampoco.

ENTREVISTADOR: ¿Usted considera que su trabajo en la escuela actual aporta en su bienestar personal?

E3 WALDORF: Absolutamente.

ENTREVISTADOR: ¿Y en qué aspectos?

E3 WALDORF: En todos los sentidos, es un trabajo que te mantiene atenta a tu propia vida, tú eres un ejemplo a seguir de los niños y eso te obliga, “más que una obligación es un querer” para quienes, al menos siento yo, somos profesores Waldorf. Te mantiene en un auto cuidado y en un autoconocimiento, en un trabajo personal permanente para poder ser

de alguna manera mejor persona, sino ¿cómo puedes tú plantarte frente de los niños a enseñar qué?, si el trabajo parte contigo a nivel personal. Entonces estás trabajando constantemente contigo mismo, eso es totalmente enriquecedor, estás todo el rato viéndote a un espejo, es decir ellos mismos son un espejo, muchas veces.

ENTREVISTADOR: Es similar a la enseñanza de los padres, al crecimiento con los padres.

E3 WALDORF: Claro si, en relación a los padres y su hijo dices tú.

ENTREVISTADOR: Claro sí

E3 WALDORF: Si es muy similar porque tú cuando estás de esta manera acompañando a los niños tantos años continuado digamos, aprendes a conocerlos y a ir con ellos viajando en un sinfín de cambios, porque son los años en que más cambios se producen en todos los sentidos y tú tienes que estar ahí, entonces... también junto con tus propios cambios. Entonces es como la vida, es como la familia al final, si quieres algo así para tu vida. No sé si para otros será una lata, estar constantemente pensando y estando como con esa cámara... con la webcam ahí hacia uno. No, para mí es totalmente fortalecedor porque te vas conociendo y al conocerte también vas viendo lo bueno en ti, aquello que es mejor en ti, aquello que es mejor o aquello que tienes que mejorar, y es el camino, o sea no queda otra para quienes trabajan con niños... y si quieres hacer una educación viva tienes que procurar mejorar, tienes que hacer al menos un intento, tienes que tener como intención de vida algo positivo en tu caminar, ¿no?, y además te mantiene super activo también o activa, porque con esta manera de enseñar tú tienes que estar constantemente leyendo, estudiando, buscando, investigando, tanto lo que es profundizar en lo que es, en nuestro caso, ésta esta filosofía qué hay detrás y qué es conocida como una ciencia espiritual, porque tiene también toda una forma de llegar a ellos. Entonces hace que tú tengas que estar permanentemente estudiando, recordando, leyendo esas cosas que te vuelven a dar... a reforzar la base de esta pedagogía y por otro lado cada día tú tienes que estar procurando por hacer una clase más entretenida, mejor y con más herramientas, y por eso tú tienes que estar todo el tiempo investigando.

ENTREVISTADOR: Ya... y en este proyecto ¿Cómo encuentra el clima del establecimiento?

E3 WALDORF: Bueno, bueno, pero lo trabajamos, en general nos cuidamos porque

obviamente es una escuela pequeña, todas las semanas nos juntamos y tenemos una especie de claustro de maestros, una reunión de profesores mínima una vez a la semana, donde nos contamos cómo va la semana, cómo están los niños, cómo estamos nosotras, cómo estamos nosotras personalmente y en relación a la escuela. Obviamente somos seres humanos y pasan cosas, pero no puede pasar mucho tiempo en que lo solucionemos, digamos, busquemos de qué manera estar mejor todos porque, claro, no se nos puede olvidar porque estamos todos pensando en la protección de la infancia. Yo especialmente soy catete en insistir en protegernos nosotras como profesoras y proteger los padres, como tal también, y respetar. Y en eso igual esta es una pedagogía donde tú entras de una manera bien... o sea aquí tienes que entrar por amor, no hay otra, o sea, pensar en ser profesora porque a lo mejor me pagan más que en otra escuela eso... no vas a durar ni un año, porque esto puede parecer para muchos, y es gracioso, para familias también esta cosa media hippie como que no entienden o esta palabra que tú nombras: alternativo, la usan para el lado que quieren. Alternativo implica al tiro una ligereza, una liviandad que no lo es, acá a un papá se le puede exigir muchísimo más presencia que en cualquier escuela. Si estás acá es porque tú quieres que tu hijo... o sea, tú quieres ser partícipe de algo distinto para tu hijo, quieres, o sea esto es una escuela nueva y yo le digo a los papás: los que quieren, a los que siguen, a los que quieren entrar en este proyecto como tal, lo que tienen que sentir es no sólo quiero una escuela distinta o algo así para mi hijo o hija. Quiero que esto que me parece bueno, que le hace bien a mi hijo y que siento que le haría mucho mejor... le haría bien a la comunidad permanezca acá, yo quiero que esta escuela siga, quiero que Valparaíso tenga una escuela Waldorf. Entonces mi entrega es el doble o el triple, junto con mi trabajo, con mi obligaciones personales, qué se yo... y a veces para los profesores es así, hay gente que no entiende porque uno puede estar trabajando o viviendo o quedándose hasta las tantas para hacer un tremendo dibujo en la pizarra para que al otro día los niños vengan y se encuentren con esa maravilla, que está escondida tras una cortina, y que va a tener que ver con una narración por ejemplo. O sea, hay mucho trabajo, así como los profesores tradicionales se llevan mucho trabajo para las casas, corrigiendo pruebas, llenando carpetas del terror, y también tratando de hacer unas mejores clases, los que pueden y les queda tiempo. Y algunos también se hacen el tiempo para lograr conocer a sus alumnos, etcétera.

Nosotros la llevamos en esto de traer especialmente mejores clases, más entretenidas, entregar de forma artística, importándonos que el niño aprenda y aprenda todo lo que está viendo a través de imágenes, a través de juegos, de canciones, de rondas, de narraciones, etcétera. Entonces uno tiene... hay mucho tiempo extra, que igual que cualquier profesor, que uno está en casa o se queda en la escuela trabajando. Pero uno está tan convencido de lo que está haciendo que eso no es lo mismo, yo no podría estar hasta las tantas corrigiendo pruebas, pero sí podría estar hasta las tantas armando una semana de clases increíble, que va a resonar en los niños y que va a resonar de ida y vuelta y, ojalá, si estuvo bien hecha va a resonar en la sociedad el día de mañana, ¿se entiende un poco? Entonces eso...

ENTREVISTADOR: Y en caso de que haya situaciones conflictivas en el establecimiento ¿Qué medidas toman ustedes?

E3 WALDORF: Como somos una escuela nueva estamos viendo porque nos vamos guiando por otras escuelas y más o menos la experiencia que tienen, cuando son escuelas más antiguas o profesores más antiguos, si es que hay situaciones que sobrellevar que nos sobrepasen, digamos. Pero, en general, se intenta llevar mucho con el sentido común a los niños se les enseña a que aprendan a decirse las cosas que piensan o sienten de manera respetuosa, eehm, pasan cosas porque son niños y están y pelean, hay situaciones pero en general lo que se hace es que ellos aprendan a decirse las cosas, el que se siente pasado a llevar que aprenda a decir las cosas de a poco hacia fuera y las diga de buenas maneras. Aquel que siempre dice las cosas a tontas y a locas que aprenda de buena manera a decir lo mismo de otra forma. Estamos pendientes del tipo de peleas que hay, los niños que son más hacia afuera, porque hay niños que son muy tímidos que la idea es intentar ayudarlos a que salgan un poco más de sí mismos, y hay niños que están súper fuera, demasiado afuera y en eso pasan a llevar sin querer, botan, rompen, pegan, gritan, que los ayudamos, los apretamos un poquito para que sientan más límites.

ENTREVISTADOR: Contención.

E3 WALDORF: Claro, en general se intenta que aprendan a dialogar, ese es como el ideal y ya si llegase a pasar algo más grave uno ve si la situación es conveniente hablarla con la familia. Nosotros no estamos llamando a la familia por cada cosa que pasa ni mucho menos. Vamos viendo un proceso de que si los niños son capaces de ir ellos

autorregulándose por ejemplo, si la situación es mayor seguramente va a haber que llamar a los papás para ver cómo trabajamos en conjunto la situación, no hay nada de no puede venir o que se suspende...

ENTREVISTADOR:

ya...

E3 WALDORF: Cualquier otra cosa queda fuera de esta jornada y si tenemos que hablar vamos a hablar después, pero con los niños volvemos a trabajar bien, es que también, siempre al final el foco es los niños y lo que hablamos en reuniones de apoderados es eso, nuestras relaciones si son buenas..., osea los niños sienten inmediatamente si su papá o su mamá tienen algo en contra, o no le gustó o pasó algo con algún profesor los niños sienten inmediatamente si los profesores que están acá, que también nos llevamos... estamos en relación con los del jardín, sienten inmediatamente si hay una tensión o no, si la cosa está fluyendo, entonces también pensamos en ellos, vamos cuidando las cosas por nosotros y por ellos. Esto siempre buscando ese caminar.... ese ideal, la vida te va poniendo otras pruebas pero hay que... sabemos y siempre conversamos estas cosas, de cómo intentar no guardarnos, vamos aprendiendo, como todos, ¿no?. Pero siempre, semanalmente nos juntamos o pasan cosas y aquí hay que conversar, a veces se puede dejar si alguien le pasó algo y está muy ofuscado o lo que sea, que no es que pase siempre, ahí se podría dejar hasta el otro día, pero no guardamos, mayormente. En este intento de ir creciendo vamos creciendo de a poco, puede que pasen moyares cosas pero siempre la conversación, o sea, si hay un protocolo la cosa es aquí cara a cara, si el día de mañana empieza a haber algo mayor, tal vez cuando seamos un equipo más grande y haya un equipo pedagógico y va a haber otro equipo que sea intermediario a lo mejor, claro, si hay una cosa grave entre profesores pasará a una instancia mayor que puede ser de los mismos profesores o del grupo de padres que ayuda a la escuela, o en instancias mayores entre papás y profesores la misma cosa. Yo hasta el momento soy el tope como profesora, a lo mejor si un papá tiene un problema conmigo que no logramos solucionar ahí va a haber que ver de qué manera intentamos... pero es muy importante para nosotros la confianza, entonces para continuar en este proyecto tú tienes que tener confianza en la mayoría al menos, no es necesario ser amigos, tienes que tener confianza al menos en el profesionalismo del otro, en el criterio

del otro. Yo quizás no voy a estar de acuerdo con x familia en x cosas, pero no por eso no implica que no podamos trabajar juntos en pos del chico o de la chica.

ENTREVISTADOR: ¿Qué labores más administrativas se encarga en la escuela?

E3 WALDORF: De ir gestando todo lo que pasa durante el año, porque si fuese solo pedagógico yo me dedicaría de mi curso y a ver lo que tengo que enseñarles y cómo, sin embargo, es una escuela creciente donde estamos viendo todas las formas escritas en las que tiene que ir plasmándose este proyecto, eeh, toda la misión, visión y todas esas cosas que aun cuando se hacen en grupo alguien tiene que conglomerarlas. Todos los correos y los informativos hacia los papas... Bueno, la planificación de nuestras reuniones de apoderados que nosotros le llamamos encuentros de familia, son mínimos momentos administrativos y el resto es estudio, leemos libros, uno tiene que preparar la reunión, pero desde ahí desde preparar cuál es el tema ideal para conversar con los papás esta vez. Donde conversamos y hacemos alguna dinámica, hacemos algo de arte, mostramos algunas de las formas de cómo aprenden los niños en clases, etc., no sé si está más o menos por ahí... hay mucho trabajo. Todo eso que es asistencia y puntualidad; ir armando como toda la cosa que va a sustentar por escrito, es parte de lo que uno tiene que hacer.

ENTREVISTADOR: Y ¿cómo organiza Ud. el tiempo para esa labor?

E3 WALDORF: Buena pregunta, el año pasado me era un poco más fácil, porque yo tenía más tiempos dentro de la misma jornadas para hacer ese trabajo. Hoy día me es más difícil, tengo que llegar a la casa a hacerlo, son horarios extra, absolutamente extras de la pedagogía, de la jornada pedagógica que es hasta las 3 de la tarde, entonces tiene que ser después y a veces me quedo acá o me quedo con mi compañera si hay algo que hacer, algo puntual, yo creo que lo administrativo es más tarea mía, así que por ahora lo hago prácticamente sola, se conversan cosas con el grupo, pero a la larga la que lleva la idea al papel, me toca a mí hacerlo, entonces eso es llegando a la casa o quedándome acá. Organizando mi día fuera de la escuela, fuera del horario después de las 3, nosotros estamos hasta las 3:30 más o menos. Pero ahí por ejemplo es algo que yo he tenido que ir aprendiendo a mi cuidado, mi autocuidado es donde paro, donde sigo, donde veo los tiempos para la escuela, que no afecte mi vida privada aún cuando siento que ésta pedagogía, al menos a mí me suena así, inunda por todos lados la vida privada, porque de

alguna manera es un sentir propio, entonces uno se va organizando no más, uno sabe que tiene que hacer ciertas tareas, lo mismo que armar las clases, y hay días que hay que estar varias horas dándole a la cabeza a bajar las ideas, porque a veces una tiene todo claro acá, pero hay que bajarlas. O sea hacer este puro formato, y hacerlo bien y hacerlo que salga bien, ¿cuántas horas?, para que una diga “ahí realmente está todo”, y después uno lo lleva y dice “¡ah! Nos falta esto... mira nos sobró esto otro...”. Una hojita es un trabajo donde te tienes que concentrar entonces la parte administrativa es eso, implica otras horitas de hacer. Además después vienen en septiembre, octubre, vienen las entrevistas para el próximo año, esas entrevistas son todas la tarde. El año pasado me llevó muchas horas, porque estaba sola, este año va a hacer igual pero vamos a tratar de organizarlo de manera distinta, un poquito más cortas, más ordenadas, para que no me lleva la vida.

ENTREVISTADOR: ¿De repente se ha sentido muy estresada, demasiado sobrecargada...?

E3 WALDORF: Sí, claro, el año pasado, yo lo tomé como algo, era lógico, porque estaba prácticamente sola, con la ayuda de algunos papas por supuesto, pero el peso pedagógico igual cae en ti, o sea siempre hay algunos papás que están ahí apoyando aún así hay una parte que es solo tuya y en este caso yo era la parte pedagógica Waldorf, entonces no podía desligar, ni podía delegar... Este año, entre comillas, porque Nicole sabe pero es muy joven y le falta experiencia, entonces voy yo delegando cosas y otras siguen recayendo en mí y de a poquito esto va a ir creciendo en el grupo, va a haber gente más antigua tratando de apoyar más en cada instancia, pero por ahora, que es una manera en que parten las escuelas Waldorf, esa gran escuela maravillosa que viste en Limache igual tienen un inicio gracioso que ellos te pueden contar, o sea todos han partido así, chiquititos, problemáticos y hoy en día están con lista espera, porque nacen de manera bastante peculiar y distinta en relación a otras escuelas. Hay mucho amor ahí, mucho amor, mucha fuerza, al final la vida te va entregando el querer las ganas, la iniciativa, el querer hacer algo te empieza a abrir otras puertas. Me costó un poco el año pasado, al final cuando estás sobre la marcha no te das cuenta, entonces en el verano cuando paré me dí cuenta que se me había pasado un poco la mano. Que fue así, yo estaba aprendiendo. Sería un poco loco, un poco ridículo que este año me pasara exactamente lo mismo, porque ya tengo la experiencia, tengo que ver cómo, de qué manera... Ya tengo un equipo, ya hay 2 personas más, hay familias que quieren

ayudar, hay ciertas cosas que puedo delegar en pro de otras que no puedo delegar, pero me quedo ahí y en el tiempo la idea es que vaya siendo todo más equitativo, de todas maneras, hay que cuidarse. El año pasado ya fue no más. Fue como fue y trajo un hermoso nuevo año a la escuela con ese sobre esfuerzo, pero ya entendí que no puede ser del mismo nivel. Una de las maneras nuestras también de cuidarnos, que no todos los colegios tienen, es que nosotros tenemos unas vacaciones entremedio a parte de las vacaciones de invierno están las vacaciones de primavera y de otoño, y además las de verano. Donde cada escuela es libre de trabajar ahí con los papás, por ejemplo nosotros en todo el verano normalmente la idea es trabajar, terminar las clases, ahí tenemos unos días libres, hay otras escuelas que siguen largo y tiene más días libres en verano, nosotros dejamos unos días libres y seguimos trabajando. Después en enero también vamos viendo cuánto, si se necesitan dos o tres semanas para ordenar todo el año que viene y después uno queda libre. En esta escuela no se necesita venir a las 8 de la mañana acá, sino que ya se puede descansar durmiendo un poco más y viniendo a trabajar sin los niños, pero hay harta pega, porque la pega la hacemos nosotros, y ahí se aprovechan de hacer montones de cosas que hacen los papás, ¿qué se yo?, pero sin duda ayuda porque los niños no están cansados y uno también. Por último, si tienes que trabajar esas vacaciones preparando otras cosas, ya estas sin la carga de los niños. Sin la parte emotiva de estar preocupado por ellos y estás en tu horario tranquilo, puedes hacer otras cosas, de hecho sirve para eso, para planificar otros 2 meses bien enteritos. Aun así, también sirve, hay un descanso o puedes tener la posibilidad de ordenarte a tu manera y salir de vacaciones o hacer otra cosa distinta. pero ese cambio también es bueno, para los niños también, los niños se cansan, esto es su trabajo de alguna manera, entonces son buenas esas vacaciones, es parte del cuidado. Yo sé que hay otras escuelas Waldorf donde en esas vacaciones de verano siento que a veces se sobrecargan, pero tiene que ver con cómo cada uno conoce su propio andar, ¿no?. Nuestra intención al menos es lograr el máximo posible de vacaciones para lograr llegar a desprender de esto y poder descansar y olvidarse de la escuela, llegar poder salir a algún lugar y sentir que estuviste contigo, con tu familia.

ENTREVISTADOR: ¿Ha tenido experiencia trabajando en escuelas tradicionales?

E3 WALDORF: No, no directamente, no soy profesora en mi caso, no universitaria. Partí la

formación como profesora Waldorf, que, si bien es mucho mejor tener igual... hay distintas visiones, en Chile eso cada vez se está regulando, probablemente el día de mañana si va a tener que tener estudios universitarios además de la formación. Yo alcance a llegar justo en esta rachita de que la formación, generalmente, antes era afuera, o uno se formaba bajo el alero de un profesor más antiguo, por confianza, muchos papás llegaron así a ser profesores, o profesionales de otras áreas. Yo entre por ahí, por confianza, ya he hecho por supuesto formaciones y voy a seguir haciéndolas, desde la pedagogía. Tengo experiencias con niños en otras instancias y estando en el mismo colegio donde yo estudié estuve un par de años trabajando y hacía trabajos administrativos y hacía algunas clases, pero también desde mi experiencia innata, digamos. Pero me basta mi propia educación, siento que tuve una muy buena educación, yo creo que también se abocaba bastante por la libertad del ser humano, tengo un buen recuerdo del último tiempo de la enseñanza media, pero tengo claridad para recordar como era antes de eso y lo que nos puede castrar la educación de alguna manera. Lo que implica estos grupos muy grandes o los malos profesores, aquellos que estudiaron por vocación y el mismo sistema se lo fue carcomiendo y a uno lo marcan tremendamente. O sea es muy triste ver a alguien adelante en un curso que no tenga amor por lo que hace, es muy triste dirigir un curso y uno vea amor por lo que hace. Imposible que llegue esa asignatura de esa forma, salvo 2 o 3 que les gusta o que tengan condiciones innatas. Pero el resto del curso queda en el aire y yo alguna vez fui de las porritas, y quedaba en el aire. Guardando de no ser tan crítico entiendo qué es lo hoy en día con el profesorado. Igual siento que hay profesores le harían un gran favor a la vida reconociendo que lo hacen por cualquier cosa menos por amor y sería súper bueno que dieran un paso al lado, pero bueno... Es un error del sistema completo, porque salen siendo profesores gente que no está capacitada.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es su percepción sobre las condiciones laborales de los docentes?

E3 WALDORF: ¿Acá?

ENTREVISTADOR: De las escuelas municipales, de los establecimientos en general...

E3 WALDORF: Yo espero con todo el corazón que esto cambie, que se den cuenta de la importancia de lo que es ser profesor, como profesión, la profesión del profesor, para la

sociedad. Está muy denigrada, esta , o sea es una profesión que debiera cuidarse mil por ciento más de lo que se cuida, debiera cuidarse que salgan buenos profesionales y una vez que están fuera de cuidarlos porque son imprescindibles para esta sociedad, son las personas que más están con los hijos después de los padres, pueden matar a un ser vivo por dentro o llenarlo de gracia, de virtudes y de ganas de hacerse parte de esta sociedad. Entonces creo que es una tremenda responsabilidad del estado, urge hacer grandes cambios en el sistema de educación.

ENTREVISTADOR: ¿Ud. siente que, si hubiera que hacer cambios, si aparte de la filosofía Waldorf se fuera a la escuela municipal, usted vería primero por el auto cuidado del docente?

E3 WALDORF: Ambas cosas se pueden ir haciendo al mismo tiempo, pero tiene que estar la voluntad de querer hacerse. Que al nivel de hoy, estatal, profesores y gratuidad, si de mí hubiese dependido hubiese partido por el trabajo de los profesores porque eso para mí está muy decadente. Tanto por el nivel del profesorado, que es parte también del problema de cómo se ha ido gestando. y sobre todo por el trato que mantienen esos profesores, es absolutamente entendible el grado de estrés y síndromes que sufren los profesores. Se mezclaron demasiado los roles, pero yo siento ¿para que le vamos a echar la culpa al estado? El mismo estado ha sido incapaz de poner al profesor en el pedestal que debiera estar, porque desde ahí impajaritadamente va a cambiar lo que se entregue a los niños y algo va a pasar en esa sala de clases. Por supuesto que creo que esta pedagogía o esta, si las herramientas o el sentir..., mira si esta pedagogía es de mucho sentido común, por eso hay profesores o educadores diferenciales o parvularios, de pronto tú: si esto es obvio, es lo que sentía cuando empecé recién a estudiar. Entonces, ¿qué me pasó en el camino? Ojalá fuesen más profesores que estudiaran que se formaran como profesores Waldorf, desde los escuelas, jardines o donde estén. No necesariamente hay que armar una escuela especialmente Waldorf, sobre todo en kínder o sobre todo por lo menos hasta los 10 años. A los 10 años hoy en día te matan con tanta información y apresuramiento, intelectualización, adultización, toda esa cosa rara, en 10 años nos tienen en cualquiera como seres humanos y después exigimos a la sociedad, al presidente o a todos ellos que quieren que nos den o que nos entreguen y que se hagan parte de algo... una cosa que ni

siquiera viene dentro de ellos, salvo pocas vocaciones que vienen milagrosamente dentro de ellos. ¿Cómo? Si ya ellos fueron aplastados desde niños, les quitaron la infancia por este mismo sistema entonces, ¿cómo les pido yo? Si hoy en día se pudiera entrar este tipo de pedagogía por todos lados sería el cambio o sea se podría hacer el cambio paulatinamente, si tienen la voluntad de hacerlo. Si un profesor tradicional, que se forma en esto, descubre en esto un mejor hacer, que vuelva a una escuela y le dieran la posibilidad de hacerlo a su manera, de explayarse, que pueda hacer y pueda decir ya ahí hay un regalo para el curso que le va a tocar. Pero lo más probable es que se tope con una puerta y que le digan no, esas cosas son personales, no tienen nada que ver con nosotros, Ud. siga con lo suyo, Depende la visión del colegio, sin embargo hay personas que han contado que les han confiado, sobre todo en parvularia que es más fácil, y logran cambios, pero tiene que haber una voluntad de cambio y eso, a nivel estado, con mayor razón

ENTREVISTADOR: Igual ya se nota la diferencia entre la escuela Baldor y las tradicionales, ¿cuáles son las diferencias principales en relación a las escuelas tradicionales?

E3 WALDORF: Primero es Waldorf, ¿diferencias?, no llevo tantos años en esto. Quiero respetar las otras instituciones más antiguas, yo desde acá pienso que, dentro de las cosas que uno ve, siente y piensa, una de las principales diferencias, hablando de la educación tradicional en general, primero, es tener el foco en el ser humano, específicamente en el niño como tú en tu hogar, o entrar a una sala de clase y mostrar de tal manera lo que tú quieras enseñar, ¿no?. Lo más importante es el niño, y por ende en qué estado evolutivo está, en qué edad. Esto para saber de qué manera posible entro, qué está necesitando ese niño que no vaya a hacerle daño, de qué manera lo entrego, de qué forma, manera libre, artística. De qué manera le hago amar el aprender o querer amar el conocer, no que sea que van a salir corriendo y no aprender más. Nosotros queremos que ese niño crezca en sí mismo, ese individuo crezca de tal manera que él venga y tenga un lugar para entregar lo que trae y con aquello provocar los cambios que necesitamos como humanidad. No estamos pendiente de una prueba, de un puntaje, de algo que nos ponga en un ranking como escuelas, nunca en la vida habrá un número que sea una prioridad para nosotros. Si queremos que aprendan, es una escuela, pero desde la libertad, desde otros cánones. Siento

que como profesor hace diferencia un poco lo que hablamos antes, siento que tiene que amar estar delante de la clase porque no es nada fácil, pero no es nada fácil hacer esto porque te involucras entero, tu vida entera pasa a ser esto porque el profesor es completo. Es con su vida personal, con su interno, con su externo, con su ser todo, hay una forma... hay una especie por decirlo, una filosofía de vida, una manera, tú no eres solamente el profesor de matemática o el profesor de historia, tú te involucras con todo ese niño, con su salud general: psicológica, emocional, física, relacional. Tú armas tu clase de matemáticas, de historia, con lo que se te ocurra para llenar todos esos espacios a alguna manera buscando que la salud, que la educación, que la enseñanza sea sanadora, terapéutica. Va más allá de una asignatura, la media se pasó hace mil años. ¿Se entiende un poco? Podría puntualizar más cosas, pero yo creo que eso.

10.2.3 Escuela Montessori

10.2.3.1 Entrevista 1 (E1 MONTESSORI)

Edad: 48

Profesión: Profesora básica con mención

Diplomados: Diplomado en convivencia escolar, diplomado en modificabilidad cognitiva de Feuerstein, diplomado en educación media Montessori. Diplomado en emprendimiento en la U. Católica.

Años de experiencia: 25

ENTREVISTADOR: ¿Desde cuándo trabaja en esta escuela?

E1 MONTESSORI: 1 año, en el otro colegio Yerpún 7 años.

ENTREVISTADOR: ¿Usted considera que el trabajo en la escuela actual aporta en su bienestar personal?

E1 MONTESSORI: Sí, de todas maneras, me siento muy realizada acá.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo encuentra el clima laboral?

E1 MONTESSORI: Siento que a pesar de que es un equipo joven hay buenas relaciones, llevamos 2 años, los equipos no se forman de un día para otro, se tardan años en formar, sin embargo, es un ambiente agradable, tranquilo, de mucha solidaridad, con cosas en proceso como todas las relaciones humanas. Las relaciones humanas no son perfectas, por lo tanto no somos perfectos acá.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo asumen las relaciones conflictivas?

E1 MONTESSORI: La escuela tiene protocolos, tenemos un manual de convivencia, tenemos una mirada súper conciliadora y muy paciente, tratamos de escuchar todas las partes de los involucrados en los problemas y de solucionarlos de la manera más justa posible.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene labores administrativas? ¿Cómo organiza su tiempo?

E1 MONTESSORI: Lo hago por día, y también manejo un calendario mensual y anual, me voy anticipando a las situaciones, estoy en diciembre, me preparo y digo qué es lo que falta, qué hay que hacer en enero, entonces lo tengo ya medio resuelto. O si no, muero.

ENTREVISTADOR: ¿Se ha sentido sobrepasado?

E1 MONTESSORI: En algunas ocasiones, pocas. Pero en algunas ocasiones sí.

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo lo maneja?

E1 MONTESSORI: Estuve muy acompañada de una psicóloga que me hizo coaching y talleres de inteligencia emocional. Trato de mantener la calma, respirar profundo y de cambiar el tema cuando llego a mi casa, no me quedo pegada.

ENTREVISTADOR: ¿Ha trabajado en escuelas tradicionales? ¿Cuál es su experiencia laboral ahí?

E1 MONTESSORI: En los últimos 2 años, el año 2014, 2015, trabajé en el SEK. Fue una bonita experiencia, sin embargo, un poco frustrante, porque sentí que las cosas que yo sabía... (he trabajado en educación Montessori por 20 años), por lo tanto hay una impronta ahí, todos los años es mucho tiempo en tu vida, entonces pensé que estas cosas las podría llevar y aplicar en un sistema tradicional, pero me di cuenta que no, ya que el sistema tradicional tiene su propio soporte y cuesta mucho entrar ahí y hacer cambios, ya está todo muy pauteado, muy dirigido, muy así se hace”

ENTREVISTADOR: ¿Alguna diferencia en el clima?

E1 MONTESSORI: Sí, porque no hay mucha competencia, nosotros no favorecemos la competencia en los niños. Y el que las profesoras tengan un trabajo personal detrás significa que eso se aplica también y lo transmiten, la forma de solucionar conflictos, de afrontar al otro es distinta. Te sientes menos amenazado, porque sabes que no te van a despedir en cualquier minuto o no van a haber cambios de un día para otro.

ENTREVISTADOR: En su opinión entonces, ¿en qué se diferencia el trabajo que realizan en esta escuela con el de una escuela tradicional?

E1 MONTESSORI: Es mucha la diferencia. Si la educación fuera un piano, en el colegio tradicional se tocaría mucho la tecla de matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, deporte. Nosotros tratamos de tocar todas las teclas de este piano, desarrollamos al niño desde su personalidad sin cambiarla porque hay un sello que trae, pero si tratamos de acompañarlo, de guiarlo en su proceso de conocimiento y de fortalecimiento de su personalidad, por lo tanto, como es un colegio chiquitito esto es muy íntimo y es muy fácil conocer a los niños, es muy fácil conocer a los profes. El otro día una profe me decía: María Elena, yo parece que me voy a ir porque no tengo mucha pasta para este colegio, porque soy un poco inestable, yo le digo: pero trabaja eso, trabájate tú, en un colegio tradicional no va a ser lo mismo? Y ella me dijo: pero no se va a notar tanto. En un tradicional tú haces tu clase y te vas, acá estas siempre, y como eres, no puedes fingir. Por muy buena que seas pal show, no puedes fingir.

ENTREVISTADOR: ¿Usted siente que es menos estresante?

E1 MONTESSORI: Siii, si, mucho. En los colegios tradicionales hay una carga súper fuerte con lo académico. Y que el niño tiene que sacarse buenas notas. Y tienes que terminar de revisar el libro, y los papás pagan, y pagan mucho por eso, por tener a los niños sentados uno tras otro revisando el libro y los papás están muy encima. Y si al niño le cuesta, bueno le ponemos un profesor particular. No nos ponemos a pensar en porqué le cuesta, a lo mejor este niño tiene problemas en la casa, necesita un psicólogo. No, le ponemos profe particular, esa diferencia se nota.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es su opinión respecto a la ed. Tradicional?

E1 MONTESSORI: Tiene que morir. Me recuerdo cuando estaba en la universidad e hice mi práctica número dos, el director una vez me llevaba al terminal (yo vivía en Stgo) y me

decía: la educación tiene que morir. Y ni siquiera me lo cuestione, pero era lo más sabio que me podían decir, no puede ser que eduquemos a estos niños como educábamos a los niños hace 100 años. Si tu cierras los ojos, te quedaras dormida hace 100 años y despertaras ahora, durmieras todo ese tiempo, lo único que habría igual, es la educación, lo demás todo habría cambiado. Las construcciones, la forma de administrar, la salud, vivienda, los malls, y ¿nosotros seguimos igual? ¡Lápiz, pizarrón, cuaderno que fome! El cerebro del niño ha cambiado no sé cuántas veces y ¿nosotros seguimos enseñando como nos enseñaban a nosotros y a nuestros papás! No puede ser que la única experiencia significativa en un colegio para un niño sea plantar un poroto en un algodón, no puede ser.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es su percepción de las condiciones laborales de los profes en escuelas municipales?

E1 MONTESSORI: Estoy muy distante de eso, nunca trabaje en un colegio así, pero siento que hay un ambiente muy viciado, niños muy vulnerables, papas muy poco colaboradores, un ambiente como de muy poco hábito y muy poca paz, y eso creo que los profes lo perciben y lo viven a diario y es muy difícil trabajar en eso. Entonces, no sé, siento que una forma de mitigar el tema, es darle bono para que se queden tranquilos, pero en el fondo están igual estresados. Aparte que hay muchas horas de trabajo, en el colegio, pero ¿después tienes que llevarte todo eso a tu casa? Entonces es muy estresante, ¿cuándo a uno se le ocurren las buenas ideas? En las horas de ocio. Cuando estas caminando, echada en la cama, cuando te estás tomando un traguito. Ahí se te ocurren las buenas ideas, no aquí.

10.2.3.2 Entrevista 2 (E2 MONTESSORI)

Profesión: profe de música.

Magister: gestión cultural.

Años de experiencia: 3 años.

ENTREVISTADOR: ¿Desde cuándo trabaja en esta escuela?

E2 MONTESSORI: 1 año.

ENTREVISTADOR: ¿Usted considera que el trabajo en la escuela actual aporta en su bienestar personal?

E2 MONTESSORI: Si, te lo digo como comparando un poco con el sistema tradicional en donde trabaje 2 años, primero aporta en una cuestión como espiritual que acá se trabaja mucho con las emociones, donde el hecho de ser profe no va solamente en que enseñes tu materia, en que seas tan teórico, sino también trabajar un poco con el hecho de la afectividad, llegar a los niños con afecto, cariño, emocionalidad, otras cosas que no se consideran en el currículum.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo encuentra el clima laboral?

E2 MONTESSORI: Bueno, muy bueno, nunca he tenido ningún problema, me gusta que sea tan participativo de parte de la directora.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo asumen las relaciones conflictivas?

E2 MONTESSORI: Se conversan generalmente y somos todas personas muy abiertas a la crítica entonces creo que es súper importante porque hay una retroalimentación, siempre recibo consejos y sugerencias de mis colegas, y yo también siempre les hago a ellos cuando creo que lo debo hacer.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene labores administrativas?, ¿cómo organiza su tiempo?

E2 MONTESSORI: No, solo planificación. La verdad es que las planificaciones se hacen una vez en el año, y en las horas de planificación donde organizo los instrumentos, saco guías, en horario del colegio, no en mi casa.

ENTREVISTADOR: ¿Se ha sentido sobrepasado?

E2 MONTESSORI: Claro, sí, hay momentos en los que me he sentido con mucho trabajo pero creo que es justamente porque me apasiona mucho lo que hago, y hay momentos en que te sobrecargas, no porque te estén pidiendo o porque sea una orden, sino porque es parte del colegio.

ENTREVISTADOR: ¿Ha trabajado en escuelas tradicionales? ¿Cuál es su experiencia laboral ahí?

E2 MONTESSORI: El clima laboral era muy malo, había mucha competencia por parte de los profesores, no había grupos de trabajo que tú dijeras “este es mi equipo”, ahí rasguñabas

con tus propias uñas y ojalá poder cagarte al otro, era un poco caótico. Cada uno buscaba su bienestar y no el bienestar de los niños.

ENTREVISTADOR: En su opinión entonces, ¿en qué se diferencia el trabajo que realizan en esta escuela con el de una escuela tradicional?

E2 MONTESSORI: En todo, parte desde lo afectivo y entender que lo principal, el tema central de nuestro trabajo son los niños. Entender esto es cambiarlo todo, porque en otras partes está el profesor, cuida su trabajo y llega cualquiera y es una amenaza, acá no, acá es todo lo contrario, ojalá venga gente a aportarnos en nuestra clase para poder crecer.

ENTREVISTADOR: ¿Usted siente que es menos estresante?, ¿cuál es su opinión respecto a la ed. tradicional?

E2 MONTESSORI: Deberían un poco mirar hacia la educación alternativa, no tengo una muy buena opinión porque no forman personas críticas y pensantes, sino que forma un modelo de persona que son números finalmente, todos iguales, acá no, acá se trabaja en base a la diversidad.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es su percepción de las condiciones laborales de profes en escuelas municipales?

E2 MONTESSORI: Mira, en cuanto a remuneración yo creo que andamos por ahí, incluso ellos deben estar mejor en cuanto a lucas, pero en bienestar, yo creo que nosotros ahí llevamos la delantera.

10.2.3.3 Entrevista 3 (E3 MONTESSORI)

Edad: 38 años.

Profesión: Profesora de educación física.

Diplomados: Ninguno.

Años de experiencia: 5 años.

ENTREVISTADOR: ¿Desde cuándo trabaja en esta escuela?

E3 MONTESSORI: 2 años.

ENTREVISTADOR: ¿Usted considera que el trabajo en la escuela actual aporta en su bienestar personal?

E3 MONTESSORI: Si, en el aspecto personal, en mi vida cotidiana. Mucho de lo que aprendo acá lo relaciono con mi hija también, entonces me sirve bastante en eso. Tenemos como un tema más de ver la vida diferente con mi hija y se lo transmito. Aprendo bastante y con las profesoras guías.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo encuentra el clima laboral?

E3 MONTESSORI: Bonito y relajado.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo asumen las relaciones conflictivas?

E3 MONTESSORI: Si, con los niños cuando no es un problema muy fuerte ellos solos solucionan los problemas, tienen esa capacidad, es más tienen un lugar específico que se llama “la mesa de la paz” en donde ellos conversan y solucionan los problemas y nosotras las profesoras no nos metemos. A no ser que sea un problema muy fuerte, que ahí se habla y se les dice que acá no es así, se les guía de forma adecuada a los niños, pero ellos son capaces de salir solos de sus problemas. Se da que la cercanía que tengan con los apoderados sea sin problemas, que podamos conversar, que no sea difícil llegar a ti, seas profesor o apoderado, que vean esto está abierto, para que se pueda hablar, conversar sin problemas.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene labores administrativas? ¿Cómo organiza su tiempo?

E3 MONTESSORI: Planificaciones todos los profesores tienen y se hace en horas de trabajo, nada para la casa.

ENTREVISTADOR: ¿Se ha sentido sobrepasado?

E3 MONTESSORI: No, lo normal de tu área. Es una cosa que uno siempre personalmente se exige más, quiere hacer mejor las cosas, pero es una cosa personal. Y del colegio uno planifica lo que tiene que hacer uno en el año y se hace, pero no es que haya sobrecarga.

ENTREVISTADOR: ¿Ha trabajado en escuelas tradicionales? ¿Cuál es su experiencia laboral ahí?

E3 MONTESSORI: Fue buena, yo empecé trabajando en un colegio tradicional y cuando llegue acá noté la diferencia, la noté mucho. A la hora que me hubiese quedado trabajando en una escuela tradicional todo el tiempo hubiera seguido con ese pensamiento, con ese

mismo ritmo y no hubiera tenido ningún problema, yo no tuve ningún problema cuando trabajé en un colegio tradicional, pero llegué acá y noté la diferencia. Bastante con los niños.

ENTREVISTADOR: En su opinión entonces, ¿en qué se diferencia el trabajo que realizan en esta escuela con el de una escuela tradicional?

E3 MONTESSORI: En mi opinión, en una escuela tradicional uno está más atento a todo, todo tiene que ser como te lo piden, más cuadrado, en cambio acá uno puede fluir de otra manera, hay flexibilidad.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es su opinión respecto a la ed. tradicional?

E3 MONTESSORI: Mira, es que todo depende del establecimiento, hay unos muuuy cuadrados, que hay niños también para eso, si hay niños que no, ahí yo creo que los papás son los tienen que ver en donde va la personalidad de tu hijo. Lo que si hay tradicionales que son muy cuadrados y ahí no puedes mirar para afuera porque no está apto.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es su percepción de las condiciones laborales de profes en escuelas municipales?

E3 MONTESSORI: No sé, me imagino que los profesores están más estresados por los niños. Por el tema que en las salas son muchos niños, algunos como 40, con 1 solo profesor. Acá la ventaja está en que hay un límite de alumnos y son 2 profesores guías por salón, nos facilita mucho a nosotros y a los niños también.

10.2.4 Libre y Feliz

10.2.4.1 Entrevista 1 (E1 LEFEBRE LEVER)

Edad: 56 años.

Profesión: Profesora básica, magíster en recursos humanos y doctora en gestión y políticas educativas.

Experiencia: Más de 30 años de experiencia.

ENTREVISTADOR: Entrevistadora: ¿Desde cuándo que trabaja en esta escuela?

E1 LEFEBRE LEVER: desde el 2012.

ENTREVISTADOR: ¿Trabaja como mediadora en la escuela?

E1 LEFEBRE LEVER: Si, estoy a cargo de tercero y cuarto pero las mediadoras trabajamos en todos los niveles este año mi responsabilidad mayor es tercero y cuarto básico.

ENTREVISTADOR: ¿Usted considera que el trabajo en la escuela actual aporta en su vida personal?

E1 LEFEBRE LEVER: Absolutamente parto diciendo que no hay diferencia entre mi vida personal y mi escuela, es una prolongación, eso desde el año 2012 antes era distinto porque mi casa era personal y vida personal, y la escuela era un espacio laboral. En todo Lefebre Lever casa y escuelas se transforman en una sola, son como casitas las escuelas aquí trabajamos en co-crianza con la familia desde cerca no hay jefaturas máximas, no hay una UTP que nos esté supervisando, no hay una dirección que me está supervisando, no hay una relación jerárquica que nos limite para avanzar en la co-crianza. Por lo tanto, estar aquí en este espacio para mí es como estar en casa, yo me siento feliz los domingos preparando material para venir, para mí las vacaciones se me hacen largas.

ENTREVISTADOR: El clima laboral en el establecimiento, ¿cómo lo encuentra?

E1 LEFEBRE LEVER: Lo encuentro interesante partiendo de la base de que nosotros somos una microempresa familiar y trabajo con mis hijas, con Tamara que es antropóloga y mi hija Paloma que es terapeuta ocupacional y tiene un magíster en estimulación cognitiva. Entonces todas nuestras profesiones se encuentran, aparte de los lazos sanguíneos de por medio y que no es fácil que una mamá trabaje con las hijas porque dónde están los roles, ¿verdad? No obstante, hemos podido avanzar en mucha armonía nuestro desarrollo profesional y humano sin dejar de lado el espíritu crítico. Nosotras somos muy críticas entre nosotras, pero es una crítica bajo un tremendo convencimiento de que si nosotros lo hacemos bien aquí esta generación va a crecer bien, porque si nosotros nos equivocamos esta generación va a crecer equivocándose. Entonces desde que nosotras quedamos solas yo quedé sola con ellas chiquititas, nos iba a permitir encontrarnos hoy día en este espacio laboral. No somos cualquier familia, somos una familia que sobrevivió a un terremoto

emocional y cuando creamos el método y nos encontramos aquí era nuestro salvavidas y nuestro bálsamo por fin, y vamos a poder estar juntos y juntas y vamos a poder crear lo que siempre habíamos soñado, un espacio donde la infancia no sufriera, un espacio donde las escuelas no fuesen sinónimo de espacios carcelarios rígidos, estrictos. Un espacio donde efectivamente se aprendiera mucho, se comprendiera lo que se aprendía, siendo pegado a la emoción, mucho abrazo, mucho potenciar las emociones entre nosotras también, por lo tanto, el ambiente laboral y el ambiente del desarrollo del día a día es un espacio con mucho equilibrio no exento de dificultades. Porque a veces aparece, también, el soy la mamá, sin embargo, en lo que llevamos del tiempo trabajando hemos visto que la relación se fortalece más que se debilita tanto laboral como humanamente.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo asume las relaciones conflictivas en caso de presentarse?

E1 LEFEBRE LEVER: Acá tenemos algunos códigos de resolución de conflicto, cuando los conflictos son entre los niños y las niñas existe el rincón de La Paz, es el círculo de la paz que está en el patio alrededor de un círculo que tenemos de cemento con muchas tortugas. Y en ese lugar cuando hay conflictos los niños ya conocen que deben ir allá y es una ayuda resolutive, van a ir a conversar de lo que está sucediendo y siempre hay un tercero que va y canta mantras mientras los otros conversan. El tercero voluntariamente va a cantar cuando ven que hay alguien en el círculo todos ya saben que hay una dificultad y van a aportar todos cantando. Los chicos que están discutiendo se emocionan con el canto, se terminan abrazando y se resuelve. A veces cuando el tema es mayor llegan donde las mediadoras, que me dijo esto o que me dijo lo otro, y ahí nosotras hemos aprendido a resolver mediante las preguntas abiertas. Entonces si alguien dice “él me pegó y me ofendió”, nosotras antes, cuando recién comenzamos, decíamos algo como: pero si tú sabes que no hay que pegarle a los demás, eso no está bien. Vamos a ver cómo resolvemos esto para que no haya ejercicio de violencia. Ahora, al pasar el tiempo es distinto, “me pegó con la mochila, me ofendió”, entonces nosotras decimos: y tú cómo te sientes, ¿con rabia? Y tú cómo te sientes, “es que él me pegó primero”, pero cómo te sientes con eso, “me siento mal y tengo rabia”. Ven, dónde dejamos la rabia pongámosla en un lugar, aquí tu rabia ¿cuánto pesa?, ¿pesa mucho, pesa poco? No, poco, entonces a veces llega hasta ahí y se disuelve. Cajas con tierra de hoja y enterramos la rabia en maceteros, la tapan y entramos y ahí quedó

la rabia, verdad. Cuando los conflictos son entre nosotras mediadoras, que los conflictos pueden ser algo como esto, que nunca pasa mayores. por ejemplo, un niño dice tengo hambre y una mediadora dice traje una tocadita de zanahoria te doy una, y la otra mediadora puede decir, pero se las vas a dar frío, no. No se la va a dar frío, pero en tibia. Casi todos nuestros conflictos son muy domésticos. Y ¿quién se pelea más por cuidar a los demás? Pero cuando aparecen esos conflictos nosotros inmediatamente aplicamos el código de mediadora, eso es que la tercera que esté vaya a calmar, y va a ofrecerte: chicas, ¿quieren un té?, si alguien dice chicas quieren un té es porque necesitamos bajar la guardia y sentarnos para resolver ahí y no dejarlo, pero si lo dejamos afecta el día. Con los conflictos de la familia que hemos tenido, algunos que hemos tenido importantes a un año de la escuela, tuvimos uno importante y significó un quiebre para la escuela, se fueron la mayoría de los chicos de la familia, y nos quedamos y fue un conflicto absolutamente absurdo y que hubo mal manejo, ahora veo, de lado y lado de no resolverlo. Eso nos ayudó a entender que cuando alguien te ofende y tú te enojas es peor, si dicen “tu escuela no me gusta”, pero como crees “es mi escuela”, eso despierta más rabia, ahora hemos entendido que si alguien dice “no me gusta tu escuela” tú pregunta, pero por qué no te gusta, cómo te sientes, cómo crees que yo me siento si me dices esto, entonces todo fue cambiando en la resolución de conflictos con la familia. Al punto que diría que prácticamente no tenemos conflictos, no hay. Los mayores conflictos que podemos tener hoy día son: mamá no le repases el contenido de la casa, por favor, no lo hagas estudiar porque nosotros no queremos que en la casa estudien, nosotros queremos que en casa vivan como en casa. Nosotros queremos que se van a hacer unas cocadas pongan harina y vean qué es un cuarto y que si ponemos 4 ya es un kilo y queremos que esas cosas las hagan en la casa pero que no pasen contenidos curriculares mayormente. Pero como las familias están entrenadas en el desarrollo de la co-crianza, en la repartición de roles nosotros queremos que los chicos vengan acá y nosotros nos encargamos de la parte curricular y emotiva, cuando los chicos se van ellos se encargan en la casa del área emotiva. O en emotiva nos acercamos ambos, pero nosotros curricular y ellos en la casa, entonces es una forma de resolver conflictos que tenemos hoy día y rara vez pasa el conflicto entre las mediadoras. Pero cuando pasa el código es que no nos vamos de esta escuela hasta que lo resolvemos, porque sabemos que

al otro día tenemos que volver y vamos a seguir siendo mamá e hija y además compañeras de trabajo. Tenemos algunas familias que llevan tres años con nosotros y otras con 5 años que están desde el inicio cada año vamos subiendo el nivel vamos en cuarto básico.

ENTREVISTADOR: Me imagino que como llevan 3 años, mínimo, conociéndose entre ustedes ya tienen algunos códigos que ya no se rompen, por ejemplo, en el tema de los conflictos.

E1 LEFEBRE LEVER: Si. Y hay muchos acuerdos también, los chicos funcionan como hermanos porque como está el tema de la co-crianza ellos se relacionan como hermanos. Y como están hasta las 3:30 de la tarde se van a diferentes casas entonces hay mucha confianza en ellos ya que emocionalmente hay mucha confianza, entre más confianza más posibilidad de conflictos entre ellos. La gente que más se quiere, más cercana, está más expuesta a tener conflictos que la gente que menos se quiere y más lejos está. Pero hay un tema del respeto, que nadie infringe las normas, que nadie pasa a llevar las normas un ejemplo, si un niño va a la casa de una familia y esta familia come carne y el niño no come carne no se le ofrece. Aunque la otra familia coma o si sabe que un niño es alérgico al polen la otra familia no lo va a llevar al parque en primavera. Entonces cómo se conocen tanto los códigos de respeto y co-crianza se ven fortalecidos también.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene labores administrativas aparte de las pedagógicas?, y ¿cómo las organiza, se lleva pega a la casa?

E1 LEFEBRE LEVER: Si nosotros tenemos una sola prolongación, por eso digo que no tenemos diferenciación entre casa y escuela. Nosotros estamos acá no solamente con labores administrativas sino también con labores de aseo. Nosotros somos las que limpiamos los baños, barremos 10 veces al día, tenemos este espacio que es casi como una casa entonces si te sientas a tomar once aquí, más rato van a venir chicas con cuadernos, entonces hay que limpiar tantas veces como sea necesario, si van a cocinar aquí mismo, todo se hace aquí mismo. Entonces nuestras labores son múltiples, no obstante, tenemos algunas labores divididas, por ejemplo, yo me encargo de todo lo que tiene que ver con dirección y representación. Tamara es la coordinadora nacional de estas escuelas, ella se encarga de toda la red nacional y todo lo que tiene que ver con agenda de la escuela. Y Paloma tiene que ver con todo lo que son los protocolos amorosos si va a venir alguien y

nosotros decimos no me tinca o estamos cansadas paloma es quién Cuidate la cama y la gente entera que tú estás enferma por ejemplo y se le avisará y le avisa a Tamara quién debe avisar a la gente y reagendar esto lo hacemos por escuela nos vamos repartiendo el trabajo y en la noche yo llego a casa tomé mi té, me voy a la cama tomé el computador y comienzo a responder los mensajes a preparar el material y a todo pero para nosotras si bien es cierto hay una sobrecarga de trabajo no hay una presión que nos disgusta porque nosotras estamos convencidas de que si estas escuelitas no cambian al país no lo cambia nadie y soy día y violencia y se iría al rabia y seguiría y tanto resentimiento y tanta competencia en Chile y si te acuerdas no los cambian cuando ellos crezcan la competencia y la rabia se va a triplicar nosotros tenemos mucha confianza de que de nuestra escuelita salgan los futuros presidentes de la República futura y de aquí salgan los senadores y el congreso pueda comenzar su jornada de congresos cantando una canción que alivia las penas Y si alguien tiene rabia en vez de gritar cancelés señor presidente puedo tocar un cuenco tibetano y pido un minuto para cantar algo que nos libere es decir que pueda la rabia salir nosotros tenemos experiencia de queso cambia y que no se los hemos las que cambian Porque estos chicos están creciendo sin competencia a cartoon Poner a los niños y decir no se copian porque para ellos copiarse buenos entonces yo te copio y me ayudas Y si yo te doy el dato te ayudo a ti no existe el otro Entonces cuándo será no llevamos trabajo para la casa y no sobrecargamos y a veces nos sobrecargados bastante hoy día mismo ustedes ven Yo soy de las 9 la mañana haciendo clases se fueron los chicos atendía la chica que vino antes ahora las atiende a ustedes más rato atiende a otra persona porque viene de Santiago ya que no podía venir antes iba a llegar a las 7 de la tarde y claro entonces a veces me canso pero me hago mis agüitas y la gente que viene es amorosa está muy bien A veces me siento cansada físicamente soy una mujer vieja Tengo 50 y 6 años pero tengo tanto convencimiento y tanto meditó a estas alturas y mi vida está girando en torno a esto de hacer el bien que hay una fuerza que crece dentro mío tenemos una de las mediadoras que trabaja con su hijo pequeño con su bebé porque ella quiso seguir trabajando pero no la van a aceptar en ningún lado con su bebé Entonces se clases acá y su bebé está en ese Rincón y ella de repente le decimos no te sobrecargues nos turnamos con el bebé y los chicos ayudan de repente el bebé se duerme y nosotros andamos en puntillas para que no se vaya a

despertar tomando tecito calladito conversando y cuando despierta nahuel todo el mundo hace fiesta y si hace frío hacemos sopaipillas y de repente llega una mamá hoy día por ejemplo las mamás mandaron tallarines nosotros no cocinamos mucho acá pero no sólo le queríamos enseñar a los niños que se comían tallarines los tallarines no tienen que chorrean entonces les enseñamos la modalidad italiana entonces con él tenedor y La cuchara entonces hacemos girar el tenedor y queda un tornado o un mandala precioso y cuando ese manda alita Tornado está lo disfruta lindo eso nos da energía para avanzar También en esta multiplicidad de labores Porque tanto como atiando por ejemplo la próxima semana voy donde la ministra haya ido 3 veces a encontrarme con la ministra de Educación me encontraba la presidenta de la república pero a la mañana siguiente tengo que levantarme y salir volando a sacar los papeles del baño si no alcancé el día anterior y echar cloro y a barrer y a regar las plantas y a cortar el pasto ya que lo hacemos nosotras soy directora y también soy jardinera Mírame soy enfermera somos como una ama de casa que hace todo.

ENTREVISTADOR: ¿ha trabajado en escuelas tradicionales?

E1 LEFEBRE LEVER: Por muchos años, fui profesora de aula por muchos años, colegios municipales, colegios particulares, subvencionados, fui directora de escuelas tradicionales, particulares, trabajé con sostenedores a los cuales yo le trabajaba trabajé durante mucho tiempos, la última vez que trabajé en escuela, fue el año 2005, tan decepcionada, tan triste de lo que yo veía, más que por los niños, de los adultos que estaban alrededor, del propio ministerios, de los sostenedores que son personas tan con mentalidad economicista y cero mirada amorosa de la vida que no, no pude , decidí que no podía más, eso me estaba enfermando.

ENTREVISTADOR: Y ¿Siempre fue una mala experiencia en las escuelas tradicionales donde trabajó?

E1 LEFEBRE LEVER: Siempre transformé los espacios donde yo trabajaba en espacios a mi favor, cuando trabajaba por ejemplo, en la E-408, escuela municipal acá en villa alemana, aplique algo q se llamaba “Teatro aplicado a la educación”, entonces mis clases eran a través del teatro, entonces para enseñar matemáticas por ejemplo, yo me conseguía sacos de harina y les pintaba círculos y les hacía igual que las barritas XX, no sé si las ubican, entonces el círculo azul era 8, el naranja era 10 por ejemplo, entonces la

matemáticas se hacían en el patio con los niños. Para trabajar historia, nos disfrazábamos, “siempre lleve el agua a mi molino”. Siempre hice que la tarea fuera más llevadera, pero la desigualdad social que se veía en las escuelas me fue despertando mucha tristeza. Luego trabajé en colegios particulares y luego escribí mi propio proyecto, porque las escuelitas están desde el 2012 con el método lefebre lever, pero el proyecto lefebre lever, libre y feliz viene desde el año 2000, yo tenía este proyecto y lo vendí a sostenedores que tuvieran el dinero y trabajaba para ellos dirigiendo escuelas e implementado el proyecto. Nunca vi que ellos permitieran que los niños fuesen más felices de lo que debieran ser. Para los sostenedores la felicidad era sinónimo de que les va a ir mal en clases y si les iba mal bajaban los estándares para mostrar en el mineduc y otras partes. Tanto maltrato vi desde los sostenedores hacia los profesionales, a los directivos, a los alumnos, a las familias, que decidí no más. Trabajé también en Paraguay, con los guarangos, allá nunca fui contratada porque había que afiliarse al partido colorado del dictador Stroessner, me negué de afiliarme al partido colorado, por tanto, trabajé sin sueldo por años, tenía suerte que estaba financiada por mi ex esposo, entonces podía hacerlo.

ENTREVISTADOR: Y ¿Cuántos años estuvo allá?

E1 LEFEBRE LEVER: 4 años trabajando, aprendí guaraní, entonces a los chicos todavía en ese año, en el año 82 al 86 todavía el país no era bilingüe, fue bilingüe creo q el 87. Entonces en los colegios los niños pensaban en guarani, hablaban en guaraní pero tenían que responder en castellano, entonces yo me dedicaba a hacer el intermedio, entonces les hablaba en guaraní y les ayudaba a pensar en español, luego felizmente se hizo el país bilingüe, entonces podían hablar las 2 lenguas, no era necesario solo el español. Estuve haciendo práctica en EEUU estuve en observación en Alemania, pero trabajando mayormente acá en Chile, conozco el trabajo de aula, trabajé en Francisco de Higuera en Zapallar, trabajé en colegios particulares, colegios que ya no existen, colegios municipales acá en Villa Alemana y colegios particulares en Quillota.

ENTREVISTADOR: ¡Gran currículum!

E1 LEFEBRE LEVER: Tengo un gran currículum de aula. Luego trabajé de jefa de carrera en la Universidad del Mar e hice clases en algunas universidades estatales, pero donde mayor fue mi aporte fue en la Universidad del Mar cuando aparecen los índices de que la

universidad está mal, entonces me contratan para intervenir a ver si se podía lograr sacar algo, trabajamos mucho pero finalmente no pudimos salvar la universidad.

ENTREVISTADOR: ¿En qué se diferencia el trabajo q hacen acá con el trabajo de una escuela tradicional?

E1 LEFEBRE LEVER: Es la antítesis, porque nosotros no trabajamos por asignatura, nosotros trabajamos por semanas y experiencias curriculares, por ejemplo esta semana estábamos abordando el mundo y sus fases, en historia el mundo tiene capas de tierra está el universo, en matemáticas el mundo tiene habitantes hay números, sumas y restas, si lo llevamos a la geografía, el mundo puede verse desde las coordenadas, de los paralelos y meridianos, si lo llevamos a la ciencia, en el mundo hay desastres, como el volcán, entonces todo lo llevamos desde una temática a estas experiencias. Y acá nosotros vamos viviendo las experiencias temáticas in situ, por ejemplo si hablamos de volcán, vamos a hacer un volcán, las familias van a mandar vinagre, otras detergente, otras bicarbonato y vamos a hacer un tremendo volcán, para que luego cada grupo se divida y va a trabajar uno por ejemplo, las capas de la tierra, otro las coordenadas, los otros qué pasa con los seres vivos e inertes, los más chicos. Si la clase debía terminar desde la experiencia a las 10 y terminó a las 10:30, para nosotros no es un problema, porque no hay una campana que a nosotros nos diga que ahora pasan a matemáticas, no hay una campana que diga eso, más bien vamos a salir de este espacio para ir a tomar desayuno y continuar, y si no terminamos esto, seguiremos después y si lo terminamos, bien, avanzaremos con otros contenidos, donde la principal característica de este método lefebre lever es que no tiene competencia, entonces no hay nota, ellos no tienen pruebas, jamás hay una nota, no hay una calificación, lo que hacemos es evaluar, y evaluamos a través de observación directa o de evaluaciones sorpresas que de repente damos y traemos cosas escritas, pero jamás con una nota, acá no existe el “no te copies” más bien la invitación es “cópiense chicos” porque copiando van a aprender y van a ser solidarios. Entonces las diferencias son abismales, porque no estamos atadas a una planificación estricta, inamovible, dogmática. Tenemos una planificación curricular, pero una planificación que nos permite construir el conocimiento y no limitar el conocimiento, por lo tanto, acá los chicos no estudian para la nota, acá los y las chicas estudian y viven para incorporar, ni siquiera “para” porque lo incorporan nomas,

no es “chicos veamos esto para q lo incorporen” no, vemos esto y luego vemos si lo incorporaron. Entonces las diferencias son importantes, importantes. Acá no hay un auxiliar de aseo que venga y que sea menos que yo, acá las chicas tienen mí mismo poder, estamos en la misma línea, acá los chicos nos tratan de “tú” y nosotras de “tú” a ellos porque una de las mayores desigualdades de la educación tradicional es que haya un profesor que “tutea” y un alumno que trata de usted, y ahí se marca una diferencia, una autoridad y un poder terrible.

ENTREVISTADOR: ¿Qué cree que pueda cambiar en la educación en Chile?

E1 LEFEBRE LEVER: Creo q le falta todo, creo que le falta cambiarla completamente, en las reformas, en los cambios que se hacen, son solo pintadas de cara, hay un barniz, le cambian la ropa, le tiñen el pelo, le ponen lentes de contacto, le pintan las uñas a la educación, pero la educación debiera removerse desde los cimientos, por lo tanto, yo veo que es muy difícil, muy difícil el cambio, casi imposible, por eso yo me he propuesto junto a toda la gente que estamos en esto, que el cambio es desde millones de escuelitas que están surgiendo, van a aparecer, van a aparecer, van a aparecer, cuando de repente se van a dar cuenta que la balanza se desniveló. Serán tantas las escuelitas y las que eran escuelas tradicionales, van a pasar a ser escuela alternativa, y creemos que esto va a comenzar a moverse como un arnero, lo digo con responsabilidad y lo sabe la Presidenta Bachelet, lo sabe la Ministra de Educación, lo sabe el Seremi de Educación, y lo saben todas las autoridades con las cuales me he entrevistado y les he hecho saber que la educación tradicional va por mal camino, yo he pedido algunas medidas pero que no van a ser escuchadas ya veo. Yo he pedido que partan sacándole las notas a las clases de música, educación física, artes y filosofía, lo mínimo, sigan con nota con los otros, pero como removemos todo esto? es muy difícil porque acá nosotras en esta metodología y en estas escuelitas el profesor entra con su historia y su vida; a la escuela tradicional el profesor entra y deja su historia fuera, y al dejar su historia afuera deja las emociones fuera, deja sus esperanzas, deja sus deseos y proyecciones de quien puedan ser ellos fuera. Nosotras cuando contratamos gente que viene, talleristas o mediadoras, les decimos traigan toda su historia con todo lo que es usted, porque con toda su historia es que usted se va a poder involucrar, porque si usted no se involucra con los niños y niñas no hay posibilidades de

cambio, entonces es al revés de lo tradicional, somos la antítesis, tenemos un factor común que es la infancia, y esa infancia estamos demostrando que es posible rescatarla, pero hay que poner mucha voluntad.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es la percepción que usted tiene de las condiciones laborales de los profes en las escuelas tradicionales?

E1 LEFEBRE LEVER: Creo que están limitados, pero también autolimitados. Ha entrado en la educación en todos sus niveles, profesores, administrativos, directivos, han entrado en un círculo que ya ni ellos ven, ya no lo ven, ellos sienten que deben ganar más para rendir más, pero no es un tema de dinero, aquí todos queremos ganar más, pero en realidad aunque les paguemos más, seguimos viendo que el profesor sigue con su poder ciego y limitante en la entrega de contenidos, porque es un círculo, porque viene la campana, porque viene el libro de clases, porque la utp le pide la planificación, porque las familias quieren que sus hijos sean brillantes, porque la directiva o el sostenedor municipal o de no sé dónde quiere que lideren los estándares del simce, entonces hay una autolimitación. Nosotras acá invertimos tiempo en nosotras cantando, meditando, y ¿qué es meditar? quedarnos en silencio por 10 minutos, para que mi cuerpo pueda descansar porque después viene otra tarea, casi un apostolado, y el profe va a cumplir la pega, nosotros aquí venimos a construir vida, entonces es una gran diferencia y aquellos que van a construir vida, se cansan al poco tiempo y comienzan a hacer la pega por eso hay tantos que se están saliendo del sistema y comenzando con estas escuelitas.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo cultivan su bienestar acá? a parte de la meditación.

E1 LEFEBRE LEVER: Es un conjunto, es sobre todo la mirada de la transformación de la ética de convivencia, es vivir mejor, y en simplicidad, en tranquilidad, pero eso es cambiar los valores de la ética de vida, haciendo el bien porque hay que hacer el bien, aquí por ejemplo, nosotras no tenemos tarjeta Ripley, ni nada de eso, nos vestimos con lo que la gente dona, con el ropero solidario, lo que la gente dona llega acá a un ropero, y de ahí vamos sacando ropa para vestirnos nosotras y los niños, significa que ahí hay un estrés menos, no hay tiendas donde ir y tentarte, ni cuentas que pagar, creemos que la vida debe ser sencilla. Entonces después de aquí, nos vamos a tomar tecito, entonces ya no gastamos en cigarros, ni en alcohol porque creemos que el autocuidado tiene que partir por el cuerpo,

entonces nuestros niveles de bienestar tiene que ver con la transformación de la ética de convivencia en nuestras vidas, como yo te digo algo y no te miento, de tal manera que si yo te digo que estoy cultivando la paz, tu nunca me vas a encontrar en un supermercado peleando con una cajera, y si llego a pelear con una cajera, lo más probable es que me devuelva y le diga “discúlpeme” nos equivocamos, y si dice ella: “no es que usted se equivocó bla bla”, le diré: discúlpeme, discúlpeme, lo siento. Entonces no hay dos discursos, si digo que soy fiel, no tengo el estrés de la infidelidad, si digo que digo la verdad, no tengo el estrés de la mentira, no digo lo que no puedo hacer, no les digo a ustedes chicas soy una santa, una mujer maravillosa que nunca me enojo, nooo, yo soy una mujer que intenta hacer el bien por todos los medios, convencida de que hay que salvar a las generaciones que vienen y a nosotras mismas, entonces van bajando los niveles de estrés, por lo tanto el bienestar, que es estar bien, verdad, uno lo baja y lo bajamos a la mesa, y nos preguntamos acá con las chicas, ¿cómo podemos estar bien?, ¿cómo podemos estar mejor? entonces por ejemplo, Paloma dice: a mí me acomoda estar mejor si no ponen incienso porque me da alergia, Tamara dice: a mí me acomoda estar mejor si me permiten tener siempre jarros de agua porque me encanta que haya agua, yo digo: a mí me permite estar mejor chicas si todas bajamos el volumen de la voz porque a mí me incomoda si gritamos, porque yo hablo muy fuerte, entonces yo tengo que practicar hablar bajo, entonces conversamos del “cómo vamos a estar bien”, no es que llegue azaroso el bienestar, lo conversamos, es una construcción por eso es que para nosotros es un objetivo la transformación de la ética de la convivencia humana, es un objetivo en el cual nos esforzamos por construir cada día un nuevo paso, porque la vida no llega de repente, ni el bienestar cae del cielo a través de un rayo bendito que después de cantar un mantra... es un esfuerzo diario, como hago para no tocar la bocina cuando se me atravesó imprudentemente un auto, ... diré: ojala que este hombre no choque, en vez de gritarle un garabato.