



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO.
APORTES DE LA PEDAGOGÍA WALDORF.**

**INFORME ACADÉMICO POR CAPÍTULO DE LIBRO QUE PARA OBTENER EI
TÍTULO DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

ANA CECILIA MARTNER PEYRELONGUE

ASESORA

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

COLEGIO DE PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.

UNAM, FEBRERO, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A la Dra. Adriana Puiggrós que siempre ha estado presente, a pesar de las distancias, apoyando con su sabiduría y amistad.

Al equipo APPEAL DE MÉXICO que ha enriquecido mi formación académica.

A las maestras y maestros de la pedagogía Waldorf de Chile y México que abrieron sus corazones.

A mi padre que me ha impulsado siempre en mi desarrollo académico y artístico.

A mi madre que me inculcó la rigurosidad en la lectura y escritura.

A mi hijo el cual siempre ha estado presente y del cual siempre aprendo.

A las personas que me rodean y han enriquecido mi vida.

INFORME ACADÉMICO POR ELABORACIÓN DE CAPÍTULO DE LIBRO

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN -----	5
Antecedentes-----	5
Presentación-----	7
1. DELIMITACIÓN DEL CAMPO PROBLEMÁTICO Y REFERENTES TEÓRICOS-----	12
1.1. Unilateralidad del sujeto e invisibilidad de los saberes de la experiencia artística-----	12
1.2. Sustentos teórico-conceptuales-----	16
1.2.1. Sujetos-- -----	16
1.2.2. Saberes-----	18
1.2.3. Experiencia-----	20
1.2.4. Experiencia pedagógica alternativa-----	23
1.2.5. Experiencia artística-----	25
1.2.6. Formación docente-----	27
1.3. Objetivos -----	32
1.4. Metodología-----	33
1.4.1. Diseño metodológico-----	34
2. CAPÍTULO DE LIBRO: LA PEDAGOGÍA WALDORF DE MÉXICO. EL ARTE EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO.-----	37
2.1. Presentación-----	37

2.2. La Pedagogía Waldorf-----	39
2.2.1. Contexto e inscripción histórica-----	39
2.2.2. Fundamentos teórico-filosóficos-----	41
2.2.2.1. La filosofía de la libertad-----	41
2.2.2.2. La Antroposofía: la ciencia espiritual y la mirada artística-----	42
2.2.2.3. La Antroposofía y el estudio del hombre-----	45
2.3. Referentes pedagógicos-----	46
2.3.1. La escuela-----	46
2.3.2. El currículo-----	48
2.3.3. La formación de maestros Waldorf-----	51
2.3.4. El arte en el aula-----	54
2.4. Una aproximación a la Pedagogía Waldorf a partir del estudio de una experiencia-----	57
2.5. Un apunte para continuar-----	67
3. CONSIDERACIONES FINALES-----	72
BIBLIOGRAFÍA-----	75
ANEXOS:-----	82
Entrevistas -----	82
Fotografías-----	87
Constancia de APPEAL-----	94

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Como alumna de la Licenciatura en Pedagogía, generación 1976-1979, impartida en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), asistí a la asignatura de Sociología de la Investigación, con gran entusiasmo debido al interesante enfoque y temas analizados por la doctora Adriana Puiggrós, quien fuera mi maestra y posteriormente asesora de mi tesis de Licenciatura, *El modelo universitario chileno*. Así mismo, fui invitada a realizar mis prácticas como ayudante en su asignatura y a participar en el Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPEAL), recién formado en 1980, por la Dra. Puiggrós y la Dra. Marcela Gómez Sollano, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

El Programa de APPEAL ha tenido varias etapas en sus 35 años de vida¹. Hoy “tiene como uno de sus principales objetivos sistematizar y analizar las experiencias educativas innovadoras generadas por diferentes sectores en contextos específicos tanto institucionales como sociales-, en diversos momentos de la historia pasada y reciente de los países de la región”.²

Desde su formación, este programa, se propuso rescatar experiencias pedagógicas y saberes que han sido subvalorados o no documentados por la historia oficial. Experiencias de ciudadanos independientes, de organizaciones gremiales, políticas y/o populares.

¹ Para conocer las etapas que ha llevado el Programa APPEAL, ver Beatriz Cadena Hernández, *Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Contribuciones para el estudio y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas*, 2014. Informe académico por capítulo para la titulación en la Licenciatura de Pedagogía, México, UNAM, 2014, 139p.

² Proyecto “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana” documento para postulación a PAPIIT 2010, p.10

Mostrar los discursos de los “otros”, las contribuciones desde la periferia, el relato con las voces de América Latina.

Mi primer aporte a dicho programa -que incorporaba a profesores, investigadores y tesis de varios países- fue a través de una detallada recolección de datos obtenidos para mi tesis realizada acerca de mi país de origen, Chile. Concretamente se basó en mostrar los avances alcanzados en las universidades públicas chilenas, antes del golpe militar de 1973, y los cambios neoliberales en la educación, introducidos por medio de la fuerza, durante la dictadura militar chilena.

En mi regreso a Chile en 1984 seguí participando como investigadora a distancia con el equipo APPEAL. Con el apoyo financiero de los fondos del World University Service (WUS) realicé la investigación *Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena, 1938-1952*, en la ONG Educación y Comunicaciones (ECO). Y posteriormente, dos años más tarde, habiendo obtenido la beca para Formación de Investigadores del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) aporté con una investigación que abarcó períodos más amplios, que se tituló *Desarrollo, Debate y Crítica del Proyecto Educativo de la Izquierda Chilena de 1920 a la Unidad Popular*.

Los años que siguieron me fueron llevando a un acercamiento cada vez mayor hacia las experiencias artísticas y fui incorporando en mi práctica profesional al lenguaje de las artes. Esto se debe a que desde mi niñez y adolescencia, impulsada por mi padre, había ido desarrollando paralelamente a los estudios, mis capacidades para las artes plásticas y visuales. En este nuevo período en Chile, obtuve proyectos de fondos concursables, en el Fondo Nacional de Desarrollo de las Artes, (FONDART) para realizar experiencias artístico-educativas en escuelas rurales y marginales en la comunidad de Curacaví. Posteriormente obtuve el proyecto de investigación *La enseñanza de las Artes Visuales. Análisis y propuesta para la articulación entre Educación Parvularia y primer subciclo de Educación General Básica*, a través de los fondos concursables del Departamento General de

Investigaciones (DGI) de la Universidad del Mar de Chile ³, lugar donde ejercía como maestra. El proyecto, de corte cualitativo, incluía participar como observador participante en la Escuela Waldorf de Limache, donde pude percibir durante un año, la importancia que esta pedagogía otorga al arte en su curriculum, a su entorno y a su metodología, y los beneficios para los maestros y niños. Esta etapa fue decisiva para ir encaminando mi línea profesional, que vincula el lenguaje de las artes a la formación del sujeto.

Nuevamente en México, a partir del 2007, me incorporé a APPEAL para seguir colaborando con experiencias pedagógicas alternativas, pero ya desde esta nueva línea que había construido, teniendo la oportunidad de participar en el proyecto PAPIIT obtenido por tres años (2010-2012), para el cual elaboré este aporte académico que presento a continuación y que es eje de este informe de titulación.

Presentación

El trabajo aquí presentado, se inscribe en la modalidad de Informe académico por elaboración de un capítulo de libro para obtener el grado de Maestría en Pedagogía que otorga la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El capítulo se titula *La Pedagogía Waldorf de México. El arte en la formación del sujeto* y fue publicado en el libro *Reconfiguración de lo educativo en América Latina, Experiencias Pedagógicas Alternativas*, a fines del 2013. Esta contribución académica deriva de la participación en el proyecto *Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la*

³ Cabe decir que esta Universidad del Mar, creada en la época de la dictadura militar en Chile, se convirtió en un gran consorcio de lucro que instauró sedes por todo el país, cobijada por las reformas educativas neoliberales, que permitían a cualquier persona montar universidades. Posteriormente, fue cerrada por el Ministerio de Educación en 2012, por una serie de fraudes comprobados, entre los cuales estaban la falsificación de títulos, falsos apoyo a las investigaciones, etc. El proyecto de investigación *La enseñanza de las Artes Visuales. Análisis y propuesta para la articulación entre Educación Parvularia y primer subciclo de Educación General Básica*, el cual había ganado, a través del concurso de proyectos dentro de la Universidad, quedó inconcluso en 2007 por la falta de apoyo financiero de la misma Universidad.

realidad mexicana. 1980-2010 (DGAPA-PAPIIT: IN400610), como miembro e investigadora del equipo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Uno de los resultados de este proyecto es la confección del libro mencionado.

El objetivo general del proyecto PAPPIT fue “analizar prácticas, procesos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas generadas en México en los últimos 30 años, así como las formas en que los sujetos involucrados producen, transmiten, transforman saberes y se apropian de ellos”⁴

Se tomaron como período de análisis las décadas entre 1980 a 2010, puesto que en estos años, el neoliberalismo, comienza a instalarse, delineando tendencias que marcaron políticas educativas en México y en América Latina, el cual trajo consigo nuevos paradigmas, caracterizados por una globalización homogénea y hegemónica, donde se tiende a borrar las historias, culturas, experiencias y saberes locales. Ante esta situación, se hacen necesarios, estudios y reflexiones acerca de esta nueva realidad. La línea de investigación propuesta por APPEAL “abre la posibilidad de desarrollar herramientas conceptuales y estrategias prácticas para observar y dar cuenta de los nuevos fenómenos sociales, educativos y tecnológicos de nuestro país en el marco latinoamericano, así como para pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política, los procesos de integración de la diversidad y la construcción de las identidades sociales. Conocimiento, memoria y prospectiva pueden articularse en el reconocimiento de múltiples sujetos en formación para crear una masa crítica favorable a la distribución de poder en nuevos espacios públicos interculturales. La intención es profundizar en la particularidad que adquieren estos procesos en el momento actual con el objeto de aportar elementos y sumar esfuerzos para avanzar en la construcción de espacios comunes, en los que las humanidades y las ciencias sociales muestren su razón de ser públicos y con la responsabilidad que la sociedad le confiere al conocimiento”⁵.

⁴ PROYECTO *Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana*. Documento para postulación a PAPIIT 2010, p.12.

⁵ Ibid.

Para llevar a cabo lo propuesto se conformó el Seminario *Saberes, Sujetos y Experiencias Pedagógicas Alternativas*, cuya modalidad colegiada aportó con investigadores provenientes de diversas áreas así como estudiantes tesistas, de servicio social o becarios. Se iniciaron los estudios y definiciones de ciertas nociones y conceptos claves que nos dieron un punto referente desde donde analizar el material encontrado en el trabajo de campo, e ir apropiándose de categorías. Se revisaron los conceptos de alternativas y lo alternativo; el saber y los saberes, los relatos como contraposición a los saberes científicos; los sujetos en relación con las experiencias, saberes y alternativas; la experiencia como una construcción discursiva y vivencial.

Mi participación y aporte en este proyecto fue conocer e investigar, a través de un estudio cualitativo, una experiencia pedagógica en México, que incorporara las artes como lenguaje y eje articulador de su discurso y práctica educativa. A su vez acercarme a los sujetos creadores y/o transmisores de esta experiencia. Por lo cual, habiéndome ya acercado e investigado sobre la pedagogía Waldorf en una escuela en Chile decidí continuar profundizando en la propuesta de las escuelas Waldorf. Lo que implicaba traer a la luz una concepción no considerada en los discursos pedagógicos tradicionales que propone otras bases filosóficas, otros conceptos y prácticas, otras maneras de decir y hacer, para formar sujetos integrales.

Mi propósito era, más que seguir conceptualizaciones dadas a priori, acercarme a la metodología etnográfica, con la intención de ir detectando y empapándome de los significados que los propios actores dan a los discursos y prácticas cotidianas y extraer desde ahí categorías que me permitieran conocer, inducir y analizar; a la vez que éstas fueron enriquecidas con las nociones de saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas, discutidas permanentemente en APPEAL.

Después de un período de búsqueda de escuelas Waldorf a las cuales acercarme y poder realizar la investigación, como lo fueron el Colegio Waldorf de Cuernavaca y el Centro Educativo Goethe del Distrito Federal, -que ponían serios límites para poder llevar a cabo una investigación más profunda- me focalicé en esta última, que dicho sea de

paso, se cambió de nombre, posteriormente, a Escuela Waldorf de México. Esta escuela tiene la peculiaridad de ser pionera en educación Waldorf en México, y de ser proyectada y dirigida por los propios maestros.

En esta investigación me centré en los maestros, como actores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de una institución escolar, y concretamente, en el papel que había jugado la experiencia artística en su formación como docentes.

La primera parte de este informe pretende delimitar el campo problemático dentro de una realidad compleja, en la que se encuentra el conocimiento fragmentado y una formación de sujetos unilaterales, así como exponer algunos referentes teóricos diversos, que nos sirven de apoyo. Se presentan varias nociones provenientes del proyecto más general APPEAL- PAPIIT, como *sujetos, saberes y experiencias pedagógicas alternativas*; y reflexiones propias sobre categorías que tienen relación con esta investigación específica, como lo son *formación docente y experiencia artística*.

Dentro de esta primera parte también se presentan los objetivos generales y particulares del capítulo y la metodología bajo la cual fue desarrollada.

En la segunda parte se desarrolla el capítulo completo, empezando por el contexto histórico durante el cual fue creada la Pedagogía Waldorf, y por la presentación de algunos de sus fundamentos filosófico- teóricos, de la antroposofía y el estudio del hombre. A continuación se describen algunos referentes pedagógicos generales sobre la escuela Waldorf, el surgimiento de la primera en Alemania y la expansión de ésta por el mundo; el currículo Waldorf, sus fundamentos y modos de accionar; la formación de los maestros Waldorf, la autoeducación y la experiencia artística; el lugar del arte en el aula. Después se presenta el estudio realizado en la Escuela Waldorf de México, algunos antecedentes, las modalidades diferentes de la formación del maestro, los saberes básicos en su formación, así como los saberes de la experiencia artística extraídos de las entrevistas realizadas a los docentes. Se finaliza esta parte con una breve reflexión y apuntes para continuar este tema aún poco explorado.

En la tercera parte, en las consideraciones finales, se hacen algunas reflexiones sobre los aportes de las microexperiencias, de la formación docente, de la importancia de la experiencia artística en su formación, y cuestionamientos que nos deja este estudio para futuras investigaciones.

1. DELIMITACIÓN DEL CAMPO PROBLEMÁTICO Y REFERENTES TEÓRICOS

1.1. Unilateralidad del sujeto e invisibilidad de los saberes de la experiencia artística

Desde hace varias décadas escuchamos hablar de la crisis de la educación y específicamente de la crisis de la institución escolar, a la cual se le atribuyen diferentes causas, fundamentalmente de incoherencias y tensiones entre sistema educativo y sistema económico–social⁶.

Un aspecto de esta crisis, que aquí nos interesa señalar, pero que se viene arrastrando desde siglos en la historia de la civilización occidental, es la separación del conocimiento, en conocimiento superior (la mente, la razón) y conocimiento menor (la experiencia). La subvaloración de la experiencia ha influido también en la escuela reduciéndola a un centro de memorización de fechas y datos aislados, de repeticiones sin comprensión, de información sin vivencias, de un discurso distante de las vivencias culturales de los diversos educandos, como se ha ido visibilizando, con los estudios al interior del aula, que han realizado las investigaciones de corte cualitativo a nivel

⁶ Puiggrós nos dice que esta crisis de la educación no es un problema aislado y propio de sus instituciones sino que es un problema estructural que se vincula al contexto social, político, económico. Pero que se presenta de manera diferenciada en los diferentes países latinoamericanos, debido a un desarrollo heterogéneo, asincrónico, desigual y combinado de estos sistemas educativos. Para profundizar sobre esta concepción ver el texto *Alternativas Pedagógicas, Sujetos y Prospectiva de la Educación Latinoamericana*, coordinado por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992. Más tarde, nos plantea que en los países latinoamericanos esta “crisis de la educación”, así llamada desde tiempos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, se transformó a partir de hace unos 30 años, con la implantación del modelo neoliberal, en una “crisis orgánica del sistema educativo latinoamericano”, esta “crisis orgánica afecta de manera profunda tanto a los vínculos entre los sujetos de la educación, como a su relación con la cultura y el conocimiento. Para una ubicación detallada de este punto, se sugiere a: A. Puiggrós, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995, citado en Gómez y Corenstein (coord.), en *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, FFL, DGAPA, UNAM, Colección Seminarios, México, 2013, p.51.

mundial⁷. Lo que ha contribuido a la conformación de un sujeto pasivo, irreflexivo, uniforme, falta de vivencias, autonomía y creatividad. Un sujeto fragmentado, dividido en islas. Un sujeto desconectado de la realidad y del Universo ⁸.

La problemática que nos interesa investigar aquí tiene relación con el sujeto. En tanto, el eje de la educación es la formación de sujetos, y el de la pedagogía, reflexionar y construir bases epistemológicas para el conocimiento del ser humano, la formación de una mejor persona, a través de un desarrollo integral. En otras palabras, la categoría de sujeto es central en esta investigación, teniendo en cuenta que “la educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos”⁹

⁷ Las investigaciones realizadas bajo el paradigma cualitativo, de la etnografía han permitido sacar a la luz las carencias de las escuelas y de la sala de clases. A nivel latinoamericano, podemos nombrar algunas como Elsie Rockwell, Loreto Egaña, Jenny Assael, María Bertely, Etelvina Sandoval, Bradley Levinson, Colette Dugua, etc.: ROCKWELL, ELSIE, *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*, Revista Perspectivas, vol.XXI, N°2, 1991; ASSAEL, JENNY, NEUMANN, ELISA Y G.LOPEZ. *La cultura escolar ¿Responsable del Fracaso?.* PIIE, Colección Etnográfica N°1, Santiago, Chile, 1984; ASSAEL, JENNY, NEUMANN, ELISA. *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas.* PIIE, Colección Etnográfica N°2, Santiago de Chile, 2° edic. 1991; BERTELY, MARIA, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico.* México, Paidós, 2000; SANDOVAL, ETELVINA, *La trama de la escuela: institución, relaciones y saberes.* México, Plaza y Valdés, 2000; LEVINSON, BRADLEY, *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México, Santillana, Aula XXI, 2002; DUGUA CHATAGNER, COLETTE, *La cultura en el aprendizaje escolar.* México, Trillas, 2007.

⁸ Acerca de una completa fundamentación de un sujeto unilateral, ver el planteamiento de MORIN, EDGAR. *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO. París, 1999. Acerca del sujeto pasivo, también, encontramos un amplio desarrollo en la obra de Paulo Freire acerca de la educación bancaria y sus consecuencias.

⁹ Gómez y Corenstein, coord. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, FFL, DGAPA, UNAM, Colección Seminarios, 2013, p. 47

¹⁰ Morín, Edegar. *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO. París, 1999, p.29

Por lo cual no podemos dejar de lado un cuestionamiento de la condición humana en nuestra era. En palabras de Morín, “el siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*). El ser humano es complejo..[...]. El de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). El hombre de la economía es también el de la “consumación” (*consumans*). El hombre prosaico es también el de la poesía, es decir del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis. ..[...]. Así el ser humano no solo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas, trances, mitos, magias, ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte”¹⁰.

Esta visión unilateral que construye un sujeto incompleto ha alejado también al ser humano de un lenguaje que lo ha acompañado desde sus primeros andares en el planeta: el de las artes, la estética y la belleza. Un lenguaje que se ha manifestado, a través de las diversas expresiones artísticas, en la vida cotidiana, en los rituales, en las formas de transmisión de saberes y enseñanzas.

Los saberes que producen las artes y la experiencia artística en la conformación del sujeto, hoy en día, han sido subvalorados, minimizados y hasta omitidos dentro del currículo escolar.

Ante esta situación reproducida por el sistema educativo hegemónico, interesa rescatar aquí, experiencias pedagógicas alternativas que buscan ayudar a la construcción de un sujeto integral; entendiendo las alternativas como un “término amplio que opera como detector de todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) maduran o alteran el modelo educativo dominante¹¹.

¹¹ Puiggrós y Gómez (coord.), *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*,

Para lo cual se escogió trabajar con una experiencia pedagógica alternativa, la Pedagogía Antroposófica y sus escuelas Waldorf, que incorpora la experiencia artística en el currículo de formación de maestros y alumnos.

El foco se dirigió, en esta investigación, al educador puesto que es parte importante del proceso educativo¹², y son también víctimas de la crisis arriba mencionada. “¿Qué pasa con el proyecto de vida del profesor? ¿En qué está aquel profesor recién titulado, lleno de ideas nuevas que quería implementar con sus alumnos, para ayudar a formar mejores personas?”¹³.

Ante este contexto, es necesario conocer y acercarse a las realidades de los maestros, de sus vivencias, desde sus propios significados y necesidades. Creemos que el aporte que otorga la experiencia artística es sustancial en la formación docente como lo pudimos comprobar también, a través del acercamiento a las escuelas y centros de formación Waldorf.

Como veremos, durante el transcurso del capítulo aquí presentado, los saberes que despierta el proceso creativo de las artes en el individuo, ayudan a la conformación de un sujeto docente más íntegro. Por lo tanto, se pretendió desenterrar y traer a la luz los saberes que aportan la experiencia artística en su formación como educadores, en su habilitación como sujetos y como docentes. En primer lugar, debemos considerar que son seres humanos que necesitan desarrollar sus capacidades, intereses, habilidades, deseos y afectos para después poder llevar a cabo su labor como transmisores de saberes. Por lo tanto la formación de docentes debe adquirir un carácter integral.

Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992 .p.304.

¹² Si concebimos a “la educación como una práctica productora de sujetos **a partir de otros sujetos**, por lo cual es una mediación”(Gómez y Corenstein (coord.), op.cit. p.47. Subrayado mío.), estos “otros sujetos”, que son los educadores, constituyen parte primordial dentro de esta responsabilidad social.

¹³ Aguilar, M. y R. Bize, 2003, Pedagogía de la diversidad. Una propuesta de inspiración humanista. Santiago, Virtual ediciones, 2003. p.18

I.2. Sustento teórico-conceptual

Para construir el capítulo *La Pedagogía Waldorf de México. El Arte en la formación del sujeto*, se retomaron en parte, algunos conceptos y nociones de la investigación de APPEAL sobre *saberes, sujetos y experiencias educativas alternativas*. Pero también se citaron autores desde la vinculación arte-educación y se utilizaron categorías surgidas de los datos arrojados de la presente investigación cualitativa, de los significados que los mismos sujetos docentes tienen, y de la triangulación con los referentes teóricos y la propia interpretación. A su vez, se incorporaron nociones que jugaron un papel preponderante en el capítulo, como lo es la *formación docente* y la *experiencia artística*.

A continuación se presentan algunos de estos conceptos y nociones en forma aislada, aunque están íntimamente ligados y entrelazados entre sí.

Sujetos

La noción de sujeto es compleja y puede ser vista desde múltiples miradas. En este espacio consideramos que el sujeto es un ser que no está dado, sino que se constituye. Esto implica que el sujeto está en permanente construcción, no es una identidad fija, es una red de experiencias¹⁴ que lo hacen y/o deshacen, que lo desplazan y/o sujetan constantemente, que lo diluyen y/o empoderan. Se construye, en gran parte, por sus relaciones y redes. Es decir, que no se crea aislado sino en relación con su entorno, con el mundo. Está sujetado a estas relaciones, al poder. Pero por otra parte, también se constituye o puede constituirse por un conocimiento de sí mismo y un cuidado de sí¹⁵. El sujeto es mucho más que un estado racional, es portador de un inconsciente, y un yo que

¹⁴ Carusso, Marcelo e Ines Dussel. *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, 1999, p.37.

¹⁵ Ver Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Argentina, Edit. Altamira, 1982.

a pesar de estar “sujetado” por el exterior, es portador de caracteres genéticos, personalidad y diferentes características propias que lo hacen construirse de manera distinta, propia.

Por lo cual, nos preguntamos: ¿qué tanta libertad tiene el sujeto en un mundo de necesidades y poderes que se juegan?

Aquí aparece la problemática entre las relaciones de libertad, poder y necesidad a las que se enfrenta el sujeto. Foucault nos habla de que existió en la antigüedad occidental un concepto “*épiméleia/cura sui*”, que significa *conócete a ti mismo*, pero que va acompañada siempre de *ocúpate de ti mismo*. Esto implicaba una actitud en relación con uno mismo, con los otros y con el mundo; una forma de atención, una mirada hacia sí mismo, una vigilancia sobre uno; un modo de actuar, de hacerse cargo de uno mismo, de modificarse, purificarse y transformarse a través de una serie de prácticas, y por último también, un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, que convierten esta noción en un fenómeno de capital importancia en la historia misma de la subjetividad y de sus prácticas ¹⁶.

Este conocimiento y cuidado de sí del sujeto del cual nos habla Foucault, - el cual nos dice se convirtió, desgraciadamente, en una práctica de algunos pocos privilegiados dentro de una sociedad dividida en clases sociales- aparecen hoy, en cierta manera, impulsada por corrientes antiguas del Oriente y por algunos autores occidentales. Los tiempos de adversidad, de guerras por ideales, poderes y religiones, en diferentes momentos históricos, han llevado a la urgencia de mirar hacia adentro del sujeto. Aparece con mayor énfasis esa necesidad de revisión, esa mirada hacia dentro, ese encontrarse, que implica cambio, transfiguración y actuación.

En el plano pedagógico, y movido por la necesidad de encontrar al hombre, en esa maraña de experiencias destructivas que culminó en la Primera Guerra Mundial,

¹⁶ Para profundizar sobre esta rica noción de *épiméleia/cura sui* ver el texto de Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*. Op.cit, pags. 35 a 38.

Rudolf Steiner, creador de la Pedagogía Waldorf, realizó un estudio profundo, que abarcó toda su vida, acerca del conocimiento del hombre. Encontró en otra forma de educar y en un proyecto de vida alternativo la forma de constituir un sujeto sensible, creativo, consciente, en contacto con la naturaleza y con la creación universal. Percibió en el arte y en la experiencia artística una forma de autoconocimiento y desarrollo espiritual del sujeto. Es por esta razón, que en esta investigación, traemos a la luz este autor olvidado y no citado en el ámbito educativo institucional.

Saberes

“La noción *saber* no se limita a la esfera de lo escrito, al mundo de los letrados y los científicos; es concebida en una acepción más amplia, integrando las diferencias, las “maneras de decir y hacer”, que determinan los modos de pertenencia a una comunidad y por lo tanto permiten construir un capital social, político o cultural percibido y transmitido como tal”¹⁷.

El concepto saberes a nivel pedagógico y educativo nos remite a fines del siglo XIX y principios del XX, aparece como parte de la crítica al saber científico, especializado, teórico, al vocabulario rebuscado, fuera de la vida cotidiana. Pedagogos de ese período, - algunos pertenecieron al movimiento de Escuela Nueva y otros siguieron una línea independiente como Freinet y R. Steiner- proponen una concepción de los saberes pedagógicos alternativa al concepto hegemónico. Freinet, se propone rescatar la sabiduría popular, los saberes no escolásticos, los saberes del sentido común y los vivifica en las prácticas escolares. Rudolf Steiner propone un discurso pedagógico basado en otros saberes que la ciencia ortodoxa no considera, como los conocimientos espirituales, que penetran al origen o esencia, no solo lo que es observable con los sentidos y lo comprobable materialmente; así como la utilización de otros lenguajes no sólo verbales, como el lenguaje del arte.

¹⁷ Gómez y Corenstein (coord.), op.cit.p.40

Desde estos autores, se rescata el hacer, puesto que se considera que en el hacer siempre hay un saber. Es el acto de vivir, una educación para la vida desde la vida. Pero también hay un hacer que no sabe decir pero que aun así implica saber. Aquí nos encontramos más adelante, con autores como Bachelard, el cual habla de un saber material que oponía al saber formal. “El saber material es un saber de tacto, de contacto, de los sabores y los saberes, un saber con (el saber de la dominación es un saber sobre). Hay un saber ins-crito y no necesariamente es-crito”¹⁸.

En pleno debate con los saberes hegemónicos neoliberales, a fines del siglo XX, Freire nos recalca como los saberes van ligados a la noción de práctica. “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”¹⁹. Es la necesidad de una reflexión crítica sobre la realidad viva de la educación. Es un ir y venir entre la teoría y la práctica. Es también, la importancia del saber cotidiano que aportan tanto educadores, como educandos, la familia y la comunidad. El mismo autor nos dice que: “*En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes*”²⁰.

Foucault nos habla de estos saberes como saberes sometidos: “con esta expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel de conocimiento o de la científicidad exigida. Y por la reaparición de esos saberes de abajo, de esos saberes no calificados y hasta descalificados [...] ese saber que yo llamaría saberes locales de la gente, de esos saberes descalificados se hace la crítica”²¹.

¹⁸ Ceceña, Ana Esther. *De saberes y emancipaciones*. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/cecen/03cece.pdf>. 2008

¹⁹ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 2ª.edic. 2012, p.24.

²⁰ Ibid, p. 25

²¹ Foucault, M. *Defender la sociedad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000, p.21, En: Gómez y Corestein (coord.), op.cit , p.42

Siguiendo la conceptualización foucaultiana, podemos ubicar dentro de los saberes sometidos, a los saberes artísticos. Saberes que son invisibles y postergados en el currículo escolar.

Experiencia

La noción de experiencia que aquí planteamos está íntimamente ligada a la noción de saberes de la cual hablamos más arriba. La unión del saber-hacer, implica, la dignificación del saber y hacer humanos. La experiencia nos habla desde otro lenguaje que no proviene del intelecto, -aunque después pueda ser reelaborado por éste- sino del cuerpo, de las emociones, del instinto, del contacto consigo mismo y con los otros, del contacto con la vida. Y como tal, ha sido considerado como conocimiento menor dentro de la cultura occidental, desplazado de las academias.

Sin embargo algunos filósofos, pedagogos y artistas han levantado la bandera de la experiencia como necesaria para el conocimiento. Entre estos referentes, podemos destacar, por ejemplo, a Luis Vives del siglo XVI, a Goethe del siglo XIX, nuevamente a Rudolf Steiner y Freinet de principios del siglo XX, sobre los cuales haremos a continuación un breve recorrido.

Para referirnos a Vives, citamos a Ana Maria Martinez de la Escalera, que nos dice: “en él tenemos a un erudito que reelabora la noción *experiencia* [...] acreditándola como guía permanente y como prueba decisiva del conocimiento; es decir como una práctica de observación no normativa, y de rectificación y verificación permanente y abierta al debate de los hablantes”²². Vives valora el saber práctico, de labradores y artesanos que son verdaderos conocedores de lo que hacen e inventores anónimos y

²² Martinez de la Escalera, A. M. *Sobre la noción de experiencia: vocabulario y usos*. En: Gómez y Corestein, (coord.), op cit, p.590.

colectivos de las técnicas e instrumentos utilizados, incluido el propio vocabulario para el intercambio y la transmisión de los saberes²³.

Por su parte, Goethe, como artista e investigador científico, hace una crítica a los neoplatonistas que separan la experiencia sensible, de la razón. Para Goethe la experiencia es la fuente principal del conocimiento y ésta abarca, tanto a las ideas como a los sentidos. Steiner, siguiendo el legado de Goethe, en su propuesta de escuela llamada Waldorf, critica la educación libresca y desarrolla fundamentos y métodos educativos basados en la experiencia del sujeto, tanto de los maestros como de los alumnos. La experiencia es por tanto, para estos dos autores, conocimiento del mundo que nos rodea, de la vida, pero también autoconocimiento del hombre y lo divino, de lo sensible y lo suprasensible²⁴. Sobre estos dos autores nos extenderemos en el desarrollo del capítulo.

Siglos más tarde, Freinet rescata también, al igual que Vives, los saberes de la experiencia de los hombres sencillos, de los niños y animales, lo cual lo ha llevado a considerar que las leyes de la vida son generales, naturales y válidas para todos los seres. Sin embargo, nos dice, la escolástica se ha encargado de complicar peligrosamente estas leyes. Freinet critica a la escuela tradicional y a la ciencia que se ha convertido en una serie de datos misteriosos vedados para la gente del pueblo y para los simples maestros. Rescata a los sabios de todos los tiempos pero critica a la “falsa ciencia”. Y en su propuesta pedagógica rechaza las fórmulas y palabras doctas de la ciencia y la sustituye por lo que denomina la simplicidad elemental de la vida. Le llama “pedagogía del sentido común”. “Devolvemos a la pedagogía esta figura familiar, mezcla de titubeos y audacias,

²³ Para profundizar en Luis Vives dirigirse al texto anteriormente citado de A. M. M de la Escalera. En él se destaca que Vives se preocupa por la experiencia, en tanto saberes de la vida común, pero también, por la comunicabilidad de ésta.

²⁴ Freinet en su crítica cuestiona: “Vais a buscar muy lejos elementos de base de vuestra pedagogía....Pero ¿estáis seguro de que la mayoría de estas ideas que los intelectuales creen haber descubierto no corren ya por el pueblo desde siempre y de que no es el error escolástico quien las ha minimizado y deformado en su esencia para monopolizarla y esclavizarla? en Freinet, Celestín. *Parábolas para una pedagogía popular*, Barcelona, Edit. Laia, 1977, p.15.

de temores y de relámpagos, de arco iris, de risas y también de lágrimas en el mismo seno del devenir del hombre”²⁵.

Freinet publica una serie de artículos titulados los Dichos de Mateo, donde rescata leyendas y sabidurías del “campesino-poeta-filósofo”, a través de las cuales nos llama a encontrar los orígenes de los grandes principios educativos. La contribución de Freinet, como él mismo lo dice, no es repetir estas verdades de siempre encontradas en la sabiduría popular, sino en haber vivificado e impregnado con ellas las prácticas de sus clases.

A través de estos autores citados, podemos visualizar y fundamentar la experiencia, como parte esencial del conocimiento y de la producción de saberes. A la vez que se rescatan una serie de saberes desplazados y sometidos, como diría Foucault.

En definitiva, la experiencia es productora de conocimientos, es comunicable, transmite legados y es transformadora del sujeto. Es un acontecimiento que produce un movimiento en la subjetividad, que deja huella, e incluye situaciones que modifican al sujeto en su identidad²⁶. La experiencia es, por tanto, portadora de conocimiento tanto para los saberes de la humanidad, como para el sujeto en sí. La experiencia cambia la relación del sujeto con el mundo.

Aunque es relevante tener presente, que la experiencia es siempre una materialidad histórico-social. Es decir, las experiencias se encuentran dentro de un marco histórico, social, político contextual y global específico. Nuestras percepciones están delineadas por este contexto en el cual nos tocó vivir, no son exclusivas del individuo. “La experiencia traza entonces –un diseño contingente y provisional- un campo de relaciones que ahondan el “aquí” y el “ahora” de una enunciación y que median entre lo

²⁵ Freinet, Celestin. “Paràbolas para una pedagogía popular” Edit. Laia, Barcelona,1977, p.14

²⁶ Ver Puiggrós, Adriana y Rafael Gagliano (coord.) “El valor de la experiencia” y “Glosario de la experiencia” en *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens.2004.

considerado general y lo singular...”²⁷ . Aquí también podemos citar a Benjamin, en el sentido que las experiencias y legados de generaciones anteriores, pueden ser cercenadas, por momentos históricos como las guerras y los periodos de persecución y violencia, como le tocó vivir en carne propia en el período entre guerra y Segunda Guerra Mundial²⁸ .

Experiencia pedagógica alternativa

Una experiencia pedagógica tiene intencionalidad, sentido, saberes y legados, así como sujetos que la construyen, desarrollan, y comunican. Para comprender lo que la constituye como alternativa, citamos las siguientes palabras:

“Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, a un anhelo por crear mejores condiciones de vida: una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntan ciertas opciones de solución. Los proyectos alternativos generan significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos o distópicos). Estos

²⁷ Martínez de la Escalera, A. M. En Gómez y Corestein (coord.), op. cit, p.601.

²⁸ En *Experiencia y pobreza*, Benjamin ...” retrata el itinerario de una generación – la suya propia- que ha tenido que renunciar, tras la Primera guerra Mundial y las sucesivas crisis económicas, y a la espera de la nueva “guerra inminente”, a la experiencia objetiva de las generaciones precedentes, provocando la decadencia del concepto mismo de tradición, para poder “comenzar desde el principio”. Es sí como “en sus edificaciones, en sus imágenes y en sus historias, la humanidad se prepara a sobrevivir, si es preciso a la cultura”. (En la Introducción de *Cartas de la época de Ibiza*, de Walter Benjamin, PRE-TEXTOS, Valencia, España, 2008, p.26).

proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad”²⁹.

Estas experiencias alternativas pedagógicas aparecen como reacción al sistema educativo hegemónico, pero algunas se reducen a propuestas parciales (cambio de metodologías, reorganizaciones institucionales, en las relaciones maestro-alumno etc.), o como rellenos de huecos que el sistema hegemónico no cubre (alfabetización, educación no formal, etc). Pero lo que le da el carácter de alternativas es su posibilidad de interpelar el sistema hegemónico en su forma de vida (relaciones, concepciones, prácticas) aunque lo alternativo no se conciba fuera de lo hegemónico. Puesto que lo hegemónico está constituido tanto por relaciones de confrontación, como también de consenso entre las fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas.

Sin duda, el sistema hegemónico restringe la posibilidad de expansión de la experiencia, la aísla, la minimiza, la cercena, desfigura o absorbe. Así mismo también, las experiencias son mediadas por los sujetos constructores o hacedores de la experiencia, de tal modo que hay una reinterpretación del discurso original desde el cual se partió. Cada experiencia aunque tenga el mismo discurso referente, se da de manera diferente en cada lugar o contexto. Es por eso importante estudiar cada caso en particular ya que cada uno puede dejar diferentes enseñanzas, perspectivas, errores o limitaciones.

En esta situación ubicamos la escuela Waldorf de México, citada aquí en el capítulo a presentar, en tanto experiencia compartida, singular, con un modo de transmisión del saber-hacer, en un país latinoamericano, muy lejano en tiempo y espacio en la cual fue creada por Steiner a principios del siglo XX, con contextos muy diferentes. La escuela Waldorf, aparece como parte de un proyecto alternativo social-filosófico- educativo-espiritual-artístico que interpela al sistema hegemónico, y que como tal se constituye

²⁹ Gómez y Corenstein, (coord.), op.cit, p.43 y 44.

como una experiencia pedagógica alternativa en diferentes lugares del mundo y en México.

En esta investigación, sin embargo, no se pretendió evaluar el grado de alternatividad que este proyecto tiene ni su relación con lo hegemónico, sino más bien enfocarnos en los aportes que la experiencia citada produce y circula para la formación del sujeto.

Experiencia artística

Comenzamos citando a Benjamin ya que nos acerca a la experiencia artística. El autor concibe la experiencia como aprendizaje (error o expectativas logradas, dolor y frustración), es decir, la experiencia como conocimiento. Pero nos dice que la experiencia es más que una suma de vivencias, conlleva espíritu. ““Vivenciar” sin espíritu es cómodo pero funesto”³⁰. La experiencia sin espíritu carece de sentido, no tiene contenido y no produce conocimiento. En otros textos, nos advierte que es una noción cambiante según los momentos políticos e históricos, principalmente a partir de las dos Guerras Mundiales. Estas experiencias atroces, son pobres en comunicación y transmisión puesto que arrasan con los valores humanos. Pero ante el vacío y el silencio que deja la negación mutua entre vivencia y conocimiento, Benjamin nos dice que, surge como fuerza imprevista la alternativa del arte; punto medio entre lo real y lo posible³¹. Encuentra en el arte una tabla salvavidas, una posibilidad de salvación del ser humano.

Ante situaciones límites, de violencia y destrucción, como las que asistimos en este siglo, las artes y más bien la experiencia artística es nuevamente llamada para consolidar el espíritu creativo del ser humano. A medida que fuimos avanzando en la investigación

³⁰ Benjamin, Walter. *“Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación”* .Cap. “Experiencia” (1913). Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión 39, 1974, p. 20.

³¹ Benjamin, Walter. *Experiencia y Pobreza*. (1933) en http://www.cime.cl/archivos/HRW102/6991_1.experiencia-y-pobreza_walter-benjamin.pdf

fuimos acercándonos más el término de experiencia artística que al concepto de arte, hoy muy cuestionado por los estudios de la antropología del arte, donde se comprueba que este término corresponde a un paradigma europeo dominante, que no abarca las culturas originarias, ancestrales y latinoamericanas³².

La experiencia artística es concebida aquí como la vivencia del sujeto a partir del proceso creativo del arte, que constituye también un proceso de conocimiento. Este proceso pasa por un trabajo con los sentidos, el cuerpo, las emociones, la imaginación, los sueños y la cognición, donde se experimenta con el lenguaje artístico, que tiene a bien desarrollar las diferentes dimensiones humanas y una visión estética de la vida.

Es necesario visualizar aquí, que muchos autores hablan indistintamente de experiencia artística y experiencia estética. Pero otros plantean que existe diferencia entre éstas. Dewey aclara que la primera se refiere al productor, al que está actuando directamente sobre el objeto o la materia, al que vive la experiencia de la expresión y la creación propia. La segunda, dice más relación con la percepción, el gozo, y la apreciación por parte del receptor; pero plantea que esta división no puede llevarse tan lejos hasta el punto de provocar una separación, pues la obra del productor está ligada a la percepción y al placer del que la recibe. Por lo que encuentra lamentable que no exista un término que una a ambos procesos conjuntamente. Nos dice “el proceso del arte en la producción se relaciona orgánicamente con lo estético en la percepción...”³³, y más adelante nos sugiere la noción unificadora: experiencia artístico-estética.

“En una efectiva experiencia artístico-estética, la relación es tan próxima que controla simultáneamente el acto y la percepción. Tal intimidad vital de conexión no puede tenerse, si solamente están comprometidos la mano y el ojo. Cuando ambos no actúan como órganos de todo el ser no hay sino una secuencia

³² ver Bech, Julio Amador. *El significado de la obra de arte. Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales*. México, UNAM, 2008; Jimenez, José. *Las raíces del arte .El arte etnológico, en Historia del Arte 1: el mundo antiguo*. Madrid, Alianza, 1996.

³³ ver J. Dewey, *El arte como experiencia*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2008, p. 54.

mecánica del sentido y el movimiento, como caminar automáticamente. Cuando la experiencia es estética, la mano y el ojo sólo son instrumentos a través de los cuales opera toda la criatura viviente, totalmente activa y en movimiento. En consecuencia la expresión es emocional y está guiada por un propósito”.³⁴

“En suma, el arte en su forma, une la misma relación entre el hacer y el padecer, entre la energía que va y viene, la que hace que una experiencia sea experiencia”.³⁵

En el texto arriba citado, el autor toca un punto relevante en la experiencia artística y estética: las emociones. Bajo el paradigma racionalista se concibe el conocer como un acto puramente intelectual ajeno a las emociones. Pero en realidad, no hay circunstancias en las que el ser humano no involucre las emociones. “En la experiencia artística que es igualmente un acto de conocer, la emoción está presente...”³⁶. Y por tanto al ser una experiencia sentida en cuerpo y espíritu es mayormente significativa. Es una experiencia que se transforma en saber. Un saber difícil o hasta imposible de transmitir lingüísticamente.

Formación docente

Hoy se hace necesario reflexionar sobre el concepto de formación de profesores puesto que ha estado en cuestionamiento desde diversos discursos. Por una parte, el modelo educativo hegemónico neoliberal apunta a los maestros y su formación como uno de los principales causantes de la baja calidad de la educación. Como solución se proponen evaluaciones y cursos de perfeccionamiento a los docentes. Sin embargo, ya se han levantado investigaciones etnográficas que muestran las grandes carencias de estas soluciones tecnicistas. En el caso de los cursos, como se afirma en una de las

³⁴Op.cit.p.57 y 58.

³⁵ Op. Cit.p.56.

³⁶ Giovanna Mazzotti Pabello y Víctor Manuel Alcaraz Romero, *Arte y experiencia estética como forma de conocer*, http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/87_abr_2006/casa_del_tiempo_num87_31_38.pdf, p.37.

indagaciones, otorgan al profesor un “conjunto de técnicas didácticas para transmitir contenidos, sin que se haga referencia a sus supuestos epistemológicos y metodológicos. De este modo no se apropia de nuevos esquemas de pensamiento que le permitan aprehender su práctica pedagógica. El resultado es la rutinización de la enseñanza y la incorporación de los “nuevos elementos” a los marcos referenciales previos. Además, en muchas ocasiones las nuevas técnicas no pueden ser aplicadas por el maestro, pues no se adaptan a la realidad material y socio-cultural de la escuela”³⁷.

En este espacio nos interesa citar, en breve, otros discursos críticos - como lo son la Pedagogía dialógica y transformadora de Freire, la educación integral y holística, de Naranjo y autores del movimiento antroposófico- los cuales desde diferentes ángulos, aportan propuestas de carácter humanista.

Freire cuestiona el concepto de formación que concibe al educador como un modelador del otro, donde se ve al educando como un objeto:

“Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es el sujeto que *me forma* y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad, mañana, de tornarme el falso sujeto de la “formación” del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no

³⁷ Assael, Jenny Y Elisa Neumann. *Clima emocional del aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile, Colección Etnográfica N°2, PIIE estudios, 2ª.edic. 1991. P.47

es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”³⁸.

Esta mirada del educador, que nos propone Freire, como un sujeto abierto al conocimiento, que aprende de sus educandos, rompe con la relación determinista y vertical de profesor-alumno, en cambio, crea una relación dialógica, de acercamiento, de encuentro con el otro, en el cual los dos son aprendices y formadores a la vez. Aquí se entiende que el educador, en tanto educando durante su proceso de formación, también debe experimentar esta relación y convertirse en un sujeto activo, reflexivo, crítico y transformador.

En *Pedagogía de la autonomía*, último libro de este autor, presenta una serie de saberes fundamentales de la práctica docente, que son los que necesariamente deben orientar la formación del educador. Por tanto, la concepción freiriana de formación del docente no implica entrenamientos esporádicos, o una carrera universitaria de unos cuantos años, o un curso de perfeccionamiento, sino que debe ser una formación permanente, durante la cual es indispensable rescatar los saberes que produce la práctica educativa. El docente no es solo un educador sino también un constante aprendiz del educando, de su práctica docente, y de su reflexión crítica.

Otro autor que se preocupa por la formación del profesor, desde otra mirada y profundiza sobre él como ser, es Claudio Naranjo. Este autor, después de hacer un análisis extenso de la nombrada crisis educacional, la cual no la ve solo como un problema externo social, político, económico de la sociedad patriarcal, que se viene arrastrando

³⁸ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 2012, 2° edic., p. 24 y 25. “El término *discencia* como otros en Freire es un neologismo. Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los *discentes*, esto es, los educandos. [N.T.]”

desde siglos, sino que también la estudia desde los efectos que ha tenido en el ser humano. Desde este contexto destaca la importancia de concebir a la educación como creadora de conciencia, de transformación de un mundo fundado en la violencia y en la destrucción de su propio hábitat. Enfoca el cambio en el ser, y en especial, en los maestros. Parte de la crítica a la formación de maestros. Plantea “que actualmente [los profesores] reciben un exceso de bagaje intelectual y una insuficiente educación emocional y espiritual”³⁹. Es decir, que existe un vacío en la formación de profesores en lo tocante a estos aspectos de auto-conocimiento y relaciones humanas.

Naranjo nos plantea la re-educación de los profesores, nos dice que es necesario aprender para educar. Esto implica una re-educación completa del cuerpo, de la mente, del comportamiento emocional, y del espíritu. Propone la educación holística o integral “la cual comporta la integración de los conocimientos, la integración intercultural, una visión planetaria de las cosas, un equilibrio entre teoría y práctica, en fin, una atención tanto en el futuro como en el pasado y el presente. La educación integral abarca la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu”⁴⁰. Para llevar a cabo esto, el autor realiza sus propuestas a través de la creación de un Seminario para la formación de maestros que llamó SAT (significa SER en sánscrito) y que actualmente se ha consolidado en diversos países. “Este seminario les permite [a los profesores] tener mayor capacidad de acercamiento experiencial a la verdad, una comprensión de la condición humana y la habilidad de manejarse como persona frente a otras, es decir la capacidad de trabajar en el terreno fronterizo entre lo terapéutico y lo didáctico”⁴¹.

En otras palabras, esta propuesta une la pedagogía a lo terapéutico y lo terapéutico a lo espiritual. Es decir incluye un trabajo profundo con el ser a través de dinámicas de terapia, meditaciones y prácticas taoístas, teatro y se experimentan diferentes aplicaciones del arte al conocimiento. Se trata también, de crear una conciencia estética.

³⁹ Naranjo, Claudio. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile, Índigo, Cuarto propio, 2007, p.217

⁴⁰ Ibid. p.32

⁴¹ Ibid. p.29

“Un conocimiento ético-estético, que puede ser la base de nuevas formas de convivencia con actores e instituciones autónomas que desarrollan su imaginación creativa y transformadora”⁴².

En síntesis, lo que nos aportan estos autores es la relevancia de considerar al educador como un ser humano, por lo cual plantean, que su formación como docente requiere un habilitación integral.

El movimiento antroposófico y la Pedagogía Waldorf por su parte, que se estudiarán en la segunda parte de este trabajo, conciben la formación del maestro como un desarrollo integral y permanente, que abarca valores éticos y estéticos, de salud y de alimentación, de relación con la familia y con la naturaleza. Y recurren a la experiencia artística para la evolución personal y espiritual del educador, que es la que nos interesa resaltar en esta investigación. Es decir, se hace un cuestionamiento a la limitación del concepto formación como vemos en las siguientes palabras de un educador antroposófico: “Hablo de desarrollo del maestro, en lugar de formación del maestro, para enfatizar el desarrollo permanente, de toda la vida, en contraste con lo que resulta posible en un curso de formación de dos años”⁴³

⁴² Ibid. p.264

⁴³ Howard, Michael. *Educación la voluntad en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Antroposofía, 2014, p.49

1.3. Objetivos del proyecto

Objetivos generales:

- Conocer la propuesta de formación del sujeto docente dentro del proyecto educativo antropológico de las escuelas Waldorf.
- Visibilizar los saberes de la experiencia artística en la constitución del sujeto docente dentro de la Escuela Waldorf de México.
- Interpretar los resultados, tomando como referencia las nociones desarrolladas en el proyecto *Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana*; las nociones y categorías obtenidas por la investigadora, así como categorías obtenidas de los propios significados que los docentes de la Escuela Waldorf de México atribuyen a su formación y práctica docente en relación a su experiencia artística.

Objetivos específicos:

- Conocer y describir, por medio de un estudio bibliográfico, el proyecto social-pedagógico desarrollado por Rudolf Steiner y la Antroposofía.
- Conocer y describir, el proceso de formación de profesores Waldorf del movimiento antropológico y de la Escuela Waldorf de México.
- Conocer y recuperar los saberes de la experiencia artística, a través de la voz de los propios maestros de la Escuela Waldorf de México.
- Analizar los aportes que los saberes de la experiencia artística otorgan a la formación del sujeto docente y el lugar del arte en la educación.

1.4. Metodología:

El capítulo de esta investigación fue realizado dentro del paradigma cualitativo, puesto que nos permite enfocarnos desde la mirada de los propios sujetos actuantes. El método escogido es el etnográfico, debido a que nos da la posibilidad de acercarnos y comprender el problema en una unidad social concreta, dentro del contexto de la escuela y del medio social que la rodea. “La etnografía ofrece observar la interacción social en situaciones naturales, acceder a fenómenos no documentados, a contextualizar y conservar la complejidad de los procesos sociales, descubrir el saber cultural de un grupo de personas y la forma como ese saber cultural es empleado en las interacciones sociales”⁴⁴.

La etnografía no es reducible a un conjunto de técnicas o procedimientos de investigación, sino que implica una perspectiva epistemológica en la investigación socio cultural. Aunque la etnografía se caracteriza por su perspectiva holística, que orienta el trabajo de campo y la descripción que resulta, no se aferra a una teoría en particular y pueden ser varios los campos disciplinarios utilizados, pero tienen en común la de interesarse por el comportamiento humano en términos de su significación.

Por su parte, el etnógrafo adquiere un rol particular dentro de la investigación. “El ideal dialógico distingue claramente el modo de estar presente del etnógrafo de otras presencias externas interesadas en la captación de información”⁴⁵. Este ideal lo lleva a comprender los significados que los sujetos dan a sus acciones, discursos e instituciones. Esto es una condición sine qua non que diferencia al etnógrafo de otro investigador.

⁴⁴ Rockwell, Elsie. “Etnografía y teoría de la investigación educativa”. México, Departamento de Investigación Educativa (DIE), Universidad Tecnológica Nacional, 1986, p...

⁴⁵ Velasco, H. y Angel Diaz de Rada. *La lógica de la investigación etnográfica . Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid, Edit. Trotta, 1997, p.104.

1.4.1. Diseño metodológico

La investigación *La pedagogía Waldorf de México. El arte en la formación del sujeto* incluyó las siguientes formas de organización y herramientas:

- Estudio bibliográfico y documental sobre pensadores, filósofos, sociólogos, pedagogos, psicólogos, antropólogos y artistas en torno a planteamientos, teorías, conceptos y nociones que nos delineen nuestro marco conceptual. Éste fue realizado en forma continua, de manera que se pudiera dar un ir y venir entre el estudio de campo y conceptos epistemológicos, enriqueciendo el proceso de interlocución entre la teoría y la práctica.
- Trabajo de campo: fue considerado como un viaje, un viaje como acción de conocimiento, el cual permitió describir nuestro proceso de acercamiento y vivencia en el universo estudiado. “Es el andar y la capacidad de asombro que despierta el caminar por sendas desconocidas, lo que nos aporta conocimiento y aprendizaje. El conocimiento, por tanto, no es estático, puesto que la realidad misma está siempre abierta, inconclusa⁴⁶. El trabajo de campo fue realizado en la Escuela Waldorf de México, ubicada en el barrio de Santa Úrsula, Coyoacán, en el Distrito Federal. Consistió en un acercamiento, durante tres años, por medio de visitas y observaciones dentro de la escuela, de entrevistas no formales y formales, y de la participación en jornadas de Con-vivencias⁴⁷.

⁴⁶ Bloch, citado por Esteban Krotz en *Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico*. México, Alteridades, 1991, p.53.

⁴⁷ Las Jornadas de Con- vivencia realizadas por esta Escuela Waldorf es una modalidad que tiene para acercar a la comunidad esta pedagogía. Permite al visitante (padres, estudiantes de la universidad o interesados en el modelo) ser participantes, como alumnos, de la experiencia educativa Waldorf. Consiste en vivir una rutina diaria, desde la llegada a las 9 am a la salida a las 2pm. Comienzan con una pequeña introducción de la fundadora; luego realización de cantos en canon, o juegos grupales de ritmos o coordinación; entrada y vivencia de una clase en algún grado de primaria, en un salón con una maestra que imparte la clase aplicando la metodología Waldorf; después se asiste a una exposición donde se muestran los cuadernos de diferentes asignaturas, dibujos y pinturas de los alumnos; para finalizar con una reunión

Instrumentos de recolección de datos:

- Observación: Las observaciones en este caso, no fueron realizadas en forma consecutiva, sino en diferentes momentos durante los años 2010 a 2013. Se realizaron, mediante diversas visitas, en el interior de la escuela, en el patio, oficinas y sala de clases, con el propósito de conocer el entorno donde se desenvuelven los maestros. Aunque en un principio se había planeado asistir como observador a algunas clases impartidas por los maestros, no fue permitido. Los argumentos fueron, por una parte, el tamaño de la Escuela Waldorf, debido a que su superficie total es muy pequeña, y también sus salas, lo que afectaría interrumpiendo el ritmo de la clase; y por otra, el hecho de ya tener una larga lista de espera de tesis que desean observar sus clases. Por lo cual ofrecieron, en cambio la posibilidad de asistir a las jornadas de Con-vivencias que hacían 3 sábados al año. En total se asistieron a 5 Con-vivencias durante el período de investigación.
- Diario del investigador: Se registró, a través del diario, las experiencias de observación, así como datos, dibujos, esquemas, planos, comentarios relevantes, ideas surgidas, asociaciones, etc.
- La entrevista en profundidad: En esta investigación se dio relevancia a las entrevistas a maestros, pero también a diversos educadores que tenían relación con la formación de maestros, con la organización u otros aspectos. Se realizaron entrevistas informales y estructuradas a los actores educativos: a una encargada de una Escuela de Formación de Maestros Waldorf en Alemania, de visita en la escuela Waldorf de Limache en Chile; a un representante del Movimiento Antroposófico en México, en su casa que también fungía como centro de formación Waldorf ; a un Maestro de Arte, argentino, invitado para el Curso de Formación de Maestros Waldorf del Centro Antroposófico de Cuernavaca; a una fundadora de la escuela y

general, con los asistentes y maestros, de intercambio de preguntas, dudas, aclaraciones, y de compartir sensaciones y emociones.

pionera de esta pedagogía en México, en su oficina; a un maestro-padre encargado de presentar la pedagogía Waldorf a visitantes e interesados, en la biblioteca de la escuela; a dos padres de familia y a cinco maestros y maestras, algunos en sus salones, talleres, pasillos o en su hogar. Se tuvo la posibilidad de un acercamiento más profundo con una maestra quien abrió las puertas de su casa, en varias ocasiones, para profundizar en su experiencia y significados propios. Por lo cual se logró hacer un fragmento de la historia de vida de esta maestra Waldorf.

Procedimiento de análisis de datos:

Se realizó un análisis del material recolectado, a través de diferentes procedimientos, que comenzaron con la transcripción de las entrevistas, lectura de los registros y observaciones, de las cuales se extrajeron y seleccionaron categorías sociales y teóricas que sirvieron como puntos de análisis abiertos para el texto interpretativo. Se llevó a cabo un proceso de triangulación que consistió en la contrastación de los planteamientos teóricos obtenidos de la revisión bibliográfica; con los resultados del estudio de campo, las voces propia de los actores e interpretación de los mismos.

A continuación se presentan, en el capítulo *La Pedagogía Waldorf de México. El arte en la formación del sujeto*, los aspectos más relevantes de esta investigación.

2. CAPÍTULO DE LIBRO: “LA PEDAGOGÍA WALDORF DE MÉXICO. EL ARTE EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO”.

2.1. *Presentación*

El interés de este artículo es ubicar el papel que tiene en la producción experiencias pedagógicas alternativas (EPA's) una dimensión desplazada de los discursos hegemónicos del sistema educativo nacional e internacional, la cuestión del arte particularmente en los procesos de formación de los sujetos.

A lo largo de la historia se pueden detectar varias tensiones que se presentan en el campo de la relación educación-arte, por ejemplo entre lo racional y lo emocional; entre el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, entre el saber científico y los saberes experienciales. Estas tensiones, que se han manifestado también dentro de las escuelas, han ido postergando los saberes artísticos en desmedro de los saberes científicos, técnicos y racionales.

En este marco, se plantea la importancia de que tiene el dar cuenta de los saberes que aporta la experiencia artística⁴⁸ en la formación de sujetos,⁴⁹ dentro del ámbito escolar a partir del estudio de una experiencia concreta. En esta oportunidad el foco de atención serán los docentes, puesto que el maestro constituye una figura central dentro del

⁴⁸ La experiencia artística es concebida en este trabajo como la vivencia del sujeto a partir del proceso creativo del arte. Este proceso pasa por un trabajo con los sentidos, las emociones, la imaginación, la cognición donde se experimenta con el lenguaje artístico (color, forma, línea, movimiento, ritmo, composición, etcétera). En tanto, el arte es un concepto occidental cuya definición está en discusión, por lo tanto, involucra un tipo de construcción conceptual y epistémico que no se puede generalizar a todas las culturas y momentos históricos. Hay que tomar en cuenta también que, desde el discurso hegemónico, eurocéntrico, existe un arte normativo en desmedro de las artes de otras culturas sometidas. Sin embargo, al arte puede considerarse como una necesidad de expresión y creación propia del ser humano, que lo ha acompañado en todos los momentos de su historia y de su vida. Es uno de los primeros lenguajes de la humanidad y que constituyen los orígenes de la comunicación social —la expresión no escrita, pictórica, visual, táctil, corporal, auditiva—.

⁴⁹ “Particularmente en el campo pedagógico, la noción de sujeto cobra relevancia, en tanto que condensa expectativas y experiencias y es capaz de vislumbrar proyectos en contextos en los que se producen, circulan, transmiten y legitiman saberes. La educación es una práctica transformadora de los sujetos, cuyo potencial social y cultural se expresa en proyectos sociales.” Marcela Gómez Sollano *et al.* “Sobre la noción de sujeto pedagógico”, en APPEAL, *Notas de Integración sobre la Construcción de Categorías del Proyecto ‘Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana’*. México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras/Dirección de Asuntos del Personal Académico, APPEAL, 2010.

vínculo pedagógico, a cargo de la transmisión y recreación del saber. El cómo y el qué de su formación constituyen puntos centrales a discutir hoy en día, ante la grave crisis estructural que sufre la educación. No es posible hablar de un cambio educacional en las instituciones escolares, sin hablar de la transformación del sujeto docente.

Particularmente, a partir del trabajo de investigación de corte cualitativo que hemos llevado a cabo en el marco del proyecto del cual forma parte el presente capítulo,⁵⁰ se sistematiza una propuesta pedagógica que fue construida, desde sus raíces, bajo la mirada artística: la Pedagogía Waldorf, tomando como ejemplo la experiencia de una escuela del Distrito Federal en México que forma parte de esta experiencia educativa.⁵¹ Pero para estudiar lo particular e intentar comprender la Pedagogía Waldorf, en la cual se inserta la experiencia estudiada, es imprescindible brindar algunos elementos que permitan situar los orígenes de este movimiento, su contexto y el proyecto ético-político-social del cual forma parte.

La Pedagogía Waldorf, no es sólo un modelo educativo, es parte de toda una concepción de mundo, de una perspectiva ética, social, política, pedagógica, espiritual y artística. Se trata de una opción alternativa a la que ha hegemonizado el sistema educativo moderno.

⁵⁰ En este artículo se recuperan algunos de los avances de la investigación cualitativa que se realiza como parte de los estudios de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, titulada "Los saberes de la experiencia artística en la formación docente. Aportes de la Pedagogía Waldorf", así como algunos de los resultados que se obtuvieron a partir del estudio realizado en el Colegio Waldorf de Limache, Chile, en el año 2006-2007 para la Universidad del Mar, Viña del Mar, Chile.

⁵¹ Esta escuela fue pionera de la Pedagogía Waldorf en México. Por razones de conservar el anonimato pedido por los directivos de la institución, no se darán los datos de la misma, así como de los docentes entrevistados en el trabajo de campo realizado.

2.2. La pedagogía Waldorf

2.2.1. Contexto e inscripción histórica

La Pedagogía Waldorf surge en condiciones de crisis social profunda, como lo fue la Primera Guerra Mundial del siglo XX. Ante esta situación de violencia y desmoronamiento del tejido social imperante en la época, diferentes pensadores y creadores (pedagogos, artistas e intelectuales)⁵² defendieron una línea de pensamiento y acción que veía en el proceso creativo y espiritual del arte una esperanza de salvación del sujeto; entre ellos destaca la presencia de Rudolf Steiner,⁵³ creador de la Pedagogía Waldorf. La bandera del arte aparece entonces como herramienta esencial para formar y construir un nuevo sujeto más sensible, más creativo, solidario y conocedor de sí mismo, capaz de enfrentar ese momento de desmoronamiento y crear un mundo más justo.

Debido al contexto de la Primera Guerra, Steiner se convirtió en un ferviente crítico de la “verborrea” del discurso racionalista de la época, culpándolo de conducir a dicha situación de aberración humana; supo percibir la importancia de lo social y la urgencia de concretar acciones que favorecieran el sentido de cohesión y comunidad. En este contexto creo lo que él llamó Antroposofía y una Asociación para trabajar en pro de un nuevo ordenamiento de la sociedad de acuerdo a los lineamientos que definirá para tal acción. Se dedicó a difundir sus ideas a través de conferencias que impartió por toda Europa, llegando a presentar en el parlamento europeo la propuesta de un “Nuevo Orden Social”.

⁵² Para Walter Benjamin, las experiencias más atroces del siglo XX fueron las 2 Guerras Mundiales, que empobrecieron a las personas y comunidades en cuanto a experiencia comunicable. La Primera Guerra Mundial modifica y provoca una crisis en el propio concepto de experiencia (conocimiento y vivencia). Ante el vacío y el silencio que deja la negación mutua entre vivencia y conocimiento, surge como fuerza imprevista la alternativa del arte, el punto medio entre lo real y lo posible. (Cfr. Walter Benjamin, “Experiencia y pobreza”, 1933. Documento en línea: [http://www.cime.cl/archivos/HRW102/6991_1.experiencia-y-pobreza_walter-benjamin.pdf].

⁵³ Rudolf Steiner (1861-1925), de origen austriaco, fue filósofo, arquitecto, y pedagogo. Fue también profesor de la Universidad Popular de Berlín, fue escritor y conferenciante (escribió más de 30 libros y pronunció más de 6000 conferencias). Bajo su dirección se crearon varias escuelas de Educación Básica, un Bachillerato y la Universidad Libre Antroposófica de Dornach en Suiza. Dirigió una editorial, una revista, varios institutos científicos, una clínica. (Rudolf Steiner, *Introducción a la Educación Waldorf de Rudolf Steiner*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 1989).

En él definió una nueva estructura social basada en la ley fundamental de la ciencia espiritual. Esta ley consistía en lograr el bienestar social a través del trabajo. Es decir, que la capacidad del trabajo humano debía deslindarse de lo económico, de la mercancía, para ser lo que es, parte de la esencia del humano.

En nuestro tiempo, el pensar no supo distinguir entre lo totalmente diferente de cómo, por un lado, se incorpora en la vida económica lo que, como capacidad de trabajo, constituye un elemento esencial del ser humano, y por otro lado, lo que originariamente no inherente al ser humano, se encausa por caminos que la mercancía debe tomar desde su producción hasta su consumo.⁵⁴

Para materializar esta ley, Steiner creó la estructuración ternaria del organismo social, basada en tres esferas: la económica, la político-jurídica y la cultural-espiritual, para lo cual retomó el lema de la Revolución Francesa “fraternidad, libertad e igualdad”. Para él, estos principios se constituyeron en referentes importantes de su propuesta, pero resignificándolos al señalar que fraternidad implicaba fraternidad social en la vida económica; la igualdad la asoció con igualdad democrática en la vida jurídica y libertad la situó como libertad espiritual en la vida cultural. Esta última relacionada, además, con la formación de un sujeto independiente de los intereses económicos de las empresas y del Estado. Asimismo, planteó que el dejar al futuro hombre en manos del Estado implicaba educar hombres dóciles, por lo que propuso una educación que cuide del cuerpo, el alma y el espíritu, de tal manera que los individuos devengan libres e independientes; esto es, de hombres que se eduquen a partir de la vida misma y para la vida.

A continuaciones especifican algunas de las ideas principales que planteó Steiner para lo que él concebía como una nueva sociedad y escuela.

⁵⁴ Rudolf Steiner, *El Nuevo Orden Social*. Buenos Aires, Kier, 1992, p.80.

2.2.2. Fundamentos teórico-filosóficos

2.2.2.1. La filosofía de la libertad

Uno de los principales textos de Steiner, *Filosofía de la Libertad*⁵⁵ constituye la base filosófica de sus posteriores trabajos. Es un documento vasto y complejo en el que trata de demostrar la posibilidad de la libertad del ser humano, a través de una libertad consciente. En él sienta las bases de sus puntos de vista y experiencias científico-espirituales, donde lanza un desafío al prevaeciente criterio kantiano respecto al conocimiento y la razón.

Estableció su concepto del saber a partir de la experiencia interior del sujeto, de sus propias vivencias y de las diferencias personales, al enfatizar que:

Solamente nos satisface el saber que no se somete a ninguna norma exterior, sino que surge de la vida interior de la personalidad. Tampoco queremos un saber que ha quedado congelado para siempre en reglas doctrinarias, y guardado en compendios valederos para todos los tiempos. Cada uno de nosotros exige el derecho de partir de sus experiencias inmediatas y de sus vivencias personales y ascender a partir de ahí al conocimiento del universo todo. Aspiramos a un saber seguro, pero cada uno a su manera.⁵⁶

Con lo que destaca la importancia de reconocer las diferentes experiencias propias de los sujetos. Asimismo, especifica algunos principios fundamentales que posteriormente constituirían las bases de la escuela Waldorf, al mencionar que: “[...] Ni siquiera al ser humano inmaduro, al niño, queremos ya inculcarle conocimientos, sino que intentamos desarrollar sus facultades para no tener que forzarle a comprender, sino que quiera comprender [...]”.⁵⁷

Contrario a una educación que atiborre de conocimientos librescos, destacó la importancia del desarrollo de todas las facultades de cada ser humano en formación. A

⁵⁵ Rudolf Steiner, *La filosofía de la libertad*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 1999.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 20.

⁵⁷ *Idem.*

través del querer, del amor, no de la fuerza. Para ello consideraba que “El objetivo último del individuo no puede ser el ennoblecimiento de una facultad específica del alma, sino el desarrollo de todas las facultades latentes en nosotros. El conocimiento sólo tiene valor si contribuye al desarrollo de todas las facultades de la naturaleza humana total”.⁵⁸

Cabe mencionar, que Steiner dedicó gran parte de su trayectoria al estudio del hombre; al conocimiento del ser humano, desde su nacimiento hasta la muerte. El desarrollo de sus diferentes etapas biológicas, espirituales, cognitivas, las cuales denominó “los septenios”, a los que se hará referencia en un apartado posterior. Antes es primordial mostrar la base de sus planteamientos filosóficos, la Antroposofía y su relación con una visión artística.

2.2.2.2. *La Antroposofía: La ciencia espiritual y la mirada artística.*

Es a partir del pensamiento de Wolfgang Goethe,⁵⁹ que Steiner elabora su método de investigación científico-antrópico, el cual se basa en la forma de conocer la realidad y observar que tenía Goethe, a través de la unión de la mirada artística y la mirada del investigador naturalista. La Antroposofía, también llamada ciencia espiritual, confronta al pensamiento científico occidental; plantea que el método científico de las ciencias naturales tiene sus límites, puesto que no es capaz de penetrar más allá del mundo sensible y sus leyes. No puede penetrar a lo verdaderamente espiritual-anímico del hombre, puesto que sus métodos se quedan en el plano de lo objetivo. “La antroposofía se propone ampliarlo [el método científico] hasta abarcar el conocimiento de los llamados mundos suprasensibles y la comprensión de los enigmas de la existencia”.⁶⁰

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Wolfgang Goethe, nacido en Alemania (1749-1832), fue gran escritor y pensador que influyó en las letras europeas de los últimos siglos. Realizó investigaciones científicas sobre el color, la botánica y la biología. Entre sus seguidores o admiradores de su arte, de sus investigaciones y pensamiento se encuentran Hegel, Schiller, Steiner, Benjamin, Kandinsky y otros.

⁶⁰ Rudolf Steiner, *Fundamentos de la Antroposofía*. Conferencia pública pronunciada en Elberfeld (ahora distrito de Wuppertal), Alemania, en 1922.

Por ello, el concepto de experiencia adquiere una importancia relevante al señalar que:

Para Goethe sólo existe una única fuente de conocimiento: el mundo de la experiencia, en el cual está comprendido el mundo de las ideas. A él le resulta imposible hablar separadamente de experiencia y de idea, porque la idea, a través de la experiencia espiritual, se halla ante su ojo espiritual del mismo modo que el mundo de los sentidos lo está ante su ojo físico.⁶¹

Es decir, la experiencia sensible (de los sentidos) y la experiencia espiritual (de las ideas) existen unitariamente. Agrega que “[...] el lenguaje de la contemplación y el del pensamiento se unen para revelar la realidad total.”⁶² Es una crítica al ‘platonismo unilateral’ que separa las fuentes del conocimiento en dos, por un lado, la experiencia sensible y por otro, la experiencia de la razón. De la misma manera, separa la ciencia del arte, reduciendo a la primera al resultado del entendimiento exento de fantasía y, al segundo, como sólo fantasía, carente de entendimiento. Es un enfoque desde la mirada artística, desde una observación que no es reducida a los fenómenos exteriores. Para Goethe las dimensiones internas y estéticas son tan importantes como los aspectos externos.

Steiner plantea que Goethe no encontró en la filosofía la respuesta a sus preguntas que la naturaleza le incitaba, si no en el arte. “En el arte, a Goethe se le revela por primera vez de una forma perfecta aquello que se puede considerar como el fundamento del conocimiento. En la producción artística ve una forma de obrar de la naturaleza de un nivel superior, las creaciones del arte constituyen para él creaciones supremas de la naturaleza.”⁶³

Desde esta perspectiva, la concepción goetheana del mundo, como le llama el propio Steiner, es un anuncio de esa nueva visión, a la vez artística y científica. Desde esta concepción, la creación artística no consiste en la imitación de lo ya existente, sino en la continuación del proceso creativo del universo por la actividad del alma humana ya que “En el arte se transfigura la realidad sensible, haciéndola aparecer como si fuera espíritu

⁶¹ Rudolf Steiner, *Goethe y su visión del mundo*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 1963, p.33.

⁶² *Ibid.*, p.25.

⁶³ *Ibid.*, p. 53.

[...] La mera imitación de lo natural no crea nada nuevo como tampoco la crea la simbolización del espíritu existente.”⁶⁴

De ahí que, de acuerdo a Steiner, observar los fenómenos en su proceso de transformación sea uno de los postulados fundamentales que plantea Goethe, por lo que lo hizo válido tanto para la ciencia como para el arte, en tanto que “Para poder ascender realmente a los arquetipos de lo creado, [es decir] a lo constante dentro de la eterna transformación, no hemos de contemplar lo concluido, puesto que éste ya no corresponde cabalmente a la idea que en él se expresa, sino que debemos apoyarnos en el desenvolvimiento (Werden), tenemos que contemplar la naturaleza en su creación.”⁶⁵

Esta percepción de los elementos de la naturaleza en sus procesos, ocultos a la mirada superficial, pero abiertas a la mirada espiritual permite introducirse en las profundidades de la creación. El arte nos da la posibilidad de desarrollar este ojo espiritual.

Si bien la antroposofía es una ciencia de lo suprasensible, es decir del mundo espiritual-anímico, también se preocupa por los aspectos prácticos en diferentes campos de la ciencia, ya que: “A la Antroposofía, como ciencia espiritual y a tono con sus tendencias fundamentales, le incumbe la tarea de ofrecer una concepción práctica del mundo que abarque la naturaleza esencial del ser humano”,⁶⁶ Por lo que, en relación al campo de la salud, propone una medicina alternativa, antroposófica; en el de la agricultura a la biodinámica; en el de la educación desarrolla la llamada Pedagogía Waldorf. También investiga en el ámbito artístico y postula un arte sensible-suprasensible, basado en los planteamientos de Goethe.

Steiner, atento a estas concepciones, comprende la importancia que tiene el arte en la educación para desarrollar la espiritualidad y el acto creador del futuro hombre. De esta manera, el arte se convierte para la escuela Waldorf en un motor de la formación que contribuye a fortalecer las tres fuerzas principales del hombre: las del pensar, las del sentir y las del querer.

⁶⁴ Rudolf Steiner. *El Arte y la Ciencia del Arte*. Buenos Aires, Editorial Antroposófica, 2005, p. 30.

⁶⁵ *Ibid*, p.14.

⁶⁶ Rodolf Steiner, *La educación del niño a la luz de la Antroposofía*. Buenos Aires, Editorial Antroposófica, 1998, p. 49.

2.2.2.3. *La antroposofía y el estudio del hombre*

La educación del futuro, dice Steiner, necesita de una ciencia que abarque la integralidad del hombre, en tanto entidad orgánica, anímica y espiritual. Para formar al hombre integral no basta desarrollar el intelecto, se necesita el complemento del cultivo de la sensibilidad y la voluntad.

La tripartición es un modelo que se aplica a diferentes ámbitos de la vida del ser humano y a su formación. La ciencia antroposófica plantea una *tripartición* de las fuerzas humanas, las *fuerzas del pensar* o pensantes; las *fuerzas volitivas*, del querer o la voluntad y las *fuerzas del sentir*, del sentimiento. Éstas han de desarrollarse para lograr grados más altos de los que se alcanzan en la vida común. Al elevarse estas dos primeras fuerzas (del pensar y de la voluntad), se acrecienta la fuerza que constituye el elemento anímico más profundo y más íntimo de la naturaleza humana, las *fuerzas del ánimo*. El pensar, el sentir y el querer son cualidades anímicas: el primero tiene que ver con el intelecto y el conocimiento; el segundo con el sentimiento y el tercero con la voluntad y con el movimiento. Estamos aquí frente a uno de los planteamientos básicos de la antroposofía, al considerar al hombre como un ser ternario, lo cual es fundamental también para la Pedagogía Waldorf. El ser humano está constituido, entonces, por estas tres fuerzas: el pensar, el sentir y el querer.

Esta triformación del ser divide físicamente al hombre en tres grandes sistemas: el Nervioso – Sensorio (sistema nervioso central y periférico, huesos, articulaciones), el Respiratorio – Circulatorio (corazón, pulmones, arterias, venas, sistema linfático) y el Metabólico – Motor (músculos, órganos de la digestión).⁶⁷ El pensar se encuentra en el sistema nervioso, el sentir en el respiratorio y el querer se encuentra en el sistema motor. El conocimiento de estos aspectos tiene que ver también con un cuidado del cuerpo físico y de los órganos del hombre en formación para un buen estado de salud durante toda su vida. De ahí que, la Pedagogía Waldorf apele a la calidad de la educación

⁶⁷ Cfr. [<http://www.waldorfcolombia.org/seccns/pedagogia.html>]

en tanto a una inseparable relación con la salud del sujeto, que se verá reflejada en el currículo y su metodología cotidiana.

El pensar se puede desarrollar, así como un músculo se puede ejercitar. Es decir, es posible fortalecer el pensar, como fuerza anímica, por medio de ejercicios de concentración y representación, los cuales son considerados ejercicios del alma. La idea es alcanzar un pensar tan vivaz como lo es la impresión sensorial. Es así como se desarrollan fuerzas anímicas superiores, una de ellas sería el pensar fortalecido. Las fuerzas del amor también son fuerzas superiores del conocimiento. Puesto que el sentir es la fuerza motivante del pensar y del querer, por esto la Pedagogía Waldorf apela fundamentalmente al sentimiento.

El sentir también se trabaja por medio del arte. Las fuerzas volitivas (del querer) se encuentran en el interior del organismo mismo. A través de ejercicios y esfuerzos también se puede trabajar la voluntad. La voluntad es una fuerza universal, que se encuentra en todos los seres vivos, pero en el humano está relacionado con el pensar y el sentir. Estas tres fuerzas no están separadas sino que se entrelazan entre sí. Por lo cual la Pedagogía Waldorf las trabaja tanto por separado como en forma conjunta en su rutina cotidiana.

2.3. Referentes Pedagógicos

2.3.1. La escuela

Sobre la misma fecha en que Steiner estableció la tripartición social (1919), también en Stuttgart, Alemania, inauguró la primera escuela⁶⁸ basada en la que posteriormente se llamaría Pedagogía Waldorf.

⁶⁸ En abril de 1919, Rudolf Steiner visitó la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart, Alemania. La nación germana, vencida en la guerra, se tambaleaba ante un inminente caos económico, social y político. Steiner habló a los trabajadores de la necesidad de una renovación social, de una nueva manera de organizar la sociedad, así como una vida política y cultural. Emil Molt, propietario y director de la fábrica, preguntó a Steiner si él se encargaría de establecer y guiar una escuela para los hijos de los obreros de la

A partir de esta primera experiencia siguieron abriéndose escuelas Waldorf en el centro de Europa y en Gran Bretaña, hasta el año 1933, momento en que las escuelas fueron cerradas por el régimen Nacional Socialista Alemán y muchos maestros fueron encarcelados. Después de 1945, las escuelas Waldorf reiniciaron sus labores y se extendieron por más de 90 países. La experiencia adquirida por las escuelas Waldorf, a lo largo de casi un siglo de existencia, se ha ido transmitiendo y circulando por diversos países del planeta, cada una con sus características propias. La trascendencia que han tenido se puede ver en la conformación del Movimiento Pedagógico Waldorf Internacional que difunde la Antroposofía y al cual pertenecen las instituciones educativas Waldorf del mundo. La proliferación de estas escuelas en todos los continentes, ha abarcado a diferentes sectores de la población; empezó con los hijos de obreros (Steiner en la industria de cigarrillos Waldorf), se propagó entre las clases medias y acomodadas, también encontramos ejemplos multiculturales en África, India y Asia, así como con sectores marginados, niños abandonados, drogadictos, discapacitados en Europa, en Norteamérica y Sur América.

El propósito de la escuela Waldorf, es capacitar al niño para desarrollarse y desenvolverse en libertad, desde su propia naturaleza. Para lo cual el niño debe vivir dentro de un elemento anímico y espiritual que lo sostenga y ayude en su crecimiento. Al respecto, Steiner planteaba que una escuela Waldorf no puede responder a sus metas sino es enteramente libre, autogestionada y autoadministrada por los maestros o por la conjunción de éstos con los padres de familia.

La tripartición también aparece aquí en lo que se refiere a la organización de la escuela, estableciendo los tres niveles de su Orden Social:

compañía. Steiner estuvo de acuerdo, pero puso cuatro condiciones, cada una de las cuales iba en contra de lo acostumbrado en la época: 1. Que la escuela estuviera abierta a todos los niños, 2. Que fuera mixta, 3). Que fuera una escuela unificada de 12 grados, 4. Que los maestros, aquellos individuos que estuvieran en contacto con los niños, tuvieran el control principal de la escuela, con una interferencia mínima del Estado o de fuentes económicas. El 7 de septiembre de 1919, la Escuela Libre Waldorf (Die freieWaldorfschule) abrió sus puertas.

El NIVEL CULTURAL.- a este nivel pertenecen todas las actividades pedagógicas. Es el ámbito de la Libertad. Cada profesor es Libre en su clase porque conoce a cada niño y sabe cómo debe propiciar su desarrollo y aplicar los programas. EL NIVEL JURIDICO.- Comprende todas las reuniones y relaciones sociales. Es el ámbito de la Igualdad. Todos tienen las mismas obligaciones y derechos en base a su responsabilidad. EL NIVEL ECONOMICO.- Incluimos aquí todos los asuntos económicos. Cada profesor o empleado en el colegio recibe según sus necesidades reales porque la aportación de los padres es también según sus posibilidades reales. El trabajo humano como creación genuina que es, no puede comprarse ni venderse. Este es el ámbito de la Fraternidad.⁶⁹

2.3.2. El currículo

Steiner presentó su plan de enseñanza a través de varias conferencias. El significado de este plan era seguir las variaciones del ser humano en sus diferentes edades, afrontando y adaptándose a la realidad de la vida.

A los 75 años de existencia del movimiento Pedagógico Waldorf —movimiento que continuó recopilando, difundiendo y aplicando el pensamiento de Steiner y la antroposofía—, realizó un plan unificador para las escuelas Waldorf del mundo,⁷⁰ aunque se aclaró y subrayó que “la base de la presente descripción posee un carácter de orientación y de ejemplo, sin que se trate de una currícula obligatoria”.⁷¹ El maestro tiene

⁶⁹ Hall Alan Ashe Warren et al, *Introducción a la Educación Waldorf de Rudolf Steiner*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner, 1989, p. 78.

⁷⁰ Desde los años setentas el movimiento Waldorf vino realizando discusiones acerca del currículo y los colegios Waldorf del mundo fueron presentando sus propios planes de enseñanza. En los años noventas un grupo de profesores austriacos presentó al Ministerio de Educación de Austria un “Plan de Enseñanza del Colegio Waldorf”, éste sirvió de fundamento al plan de estudios actual, realizado en 1992 por Tobías Richter y otros colegas del movimiento, como lo fue el Director de la Sección Pedagógica, Dr. H. Zimmerman. Este Plan de Enseñanza se expuso primero como manuscrito y el movimiento escolar alemán lo presentó a discusión ante las asambleas de docentes, de delegados y del movimiento estudiantil, donde se hicieron objeciones y sugerencias. Estaba en juego la independencia y libertad de cada Colegio Waldorf, el peligro de lo ‘pragmático’ y ‘dogmático’, pero, a la vez, se veía la necesidad de que hubiera una descripción del plan de estudios y sus intenciones. Por lo cual se publicó bajo una edición limitada con la idea de seguir recolectando experiencias y mejoras a ser trabajadas. (Cfr. Tobias Richter, *Misión Pedagógica y Metas de Enseñanza de un Colegio Waldorf Libre*. Stuttgart, Alemania, 1995.

⁷¹ *Ibid.*, p.7.

la libertad para aplicarlo, tomando en cuenta su individualidad, las características de sus alumnos, el momento histórico y el contexto.

Todos estos hechos modifican el Plan de Enseñanza ideal y demandan cambios y acuerdos: de esta manera la tarea educativa se cumplirá sólo si el Plan de Enseñanza es ágil y flexible [...] Para el maestro del Colegio Waldorf es importante que el Plan de Enseñanza sea un continuo diálogo mediante el cual pueda enseñar y comprender a niños y jóvenes [...] tiene como objetivo comprender al niño en su desarrollo y forma de ser para luego, mediante el contenido de la enseñanza, poder conseguir la 'ayuda al desarrollo'. De esta manera el 'como' resulta tan significativo como el 'qué'.⁷²

Los septenios

El Plan de Enseñanza está construido bajo la concepción de antropología de Steiner, basada en la ciencia espiritual, la cual plantea que el hombre en su desarrollo pasa por varias fases desde la niñez a la madurez; dividió estas etapas en Septenios. Los tres esenciales fueron: el Primer Septenio, que va desde la concepción hasta los 7 años; el Segundo va desde los 7 años a los 14 y el Tercero desde los 14 años a los 21. Cada uno de éstos es fundamentado desde la evolución biológica, psíquica y espiritual del ser humano. La característica principal del primer septenio es la "imitación", el niño aprende en sus primeros años de vida básicamente por la imitación. Además de sus habilidades latentes e instinto, principalmente el niño imita al adulto en el caminar, en el hablar, en los sonidos y gestos, en las actitudes, en todo lo que le rodea. Por esto el maestro debe ser "ejemplo", formarse psíquicamente y espiritualmente para asumir este rol. En la escuela se incentiva la experiencia sensorial en el niño. El segundo septenio, tiene como rasgo principal "la imaginación". En esta edad se produce una transición, en lo físico hay cambio de dientes, lo que representa un acercamiento hacia el yo. "El niño desarrolla una nueva y activa vida de imaginación, al mismo tiempo que una mayor disposición para el aprendizaje en el sentido formal. Experimenta y expresa la vida por medio de

⁷² *Ibid.*, p.5.

sentimientos definidos”.⁷³ El tercer septenio, que va hacia la edad adulta, se distingue por el “juicio racional”.

En esta fase el alumno es capaz de utilizar su mente como instrumento objetivo. Otros rasgos de la psicología del adolescente son un idealismo valioso y sano, así como una vulnerable sensibilidad hacia sus propios sentimientos y experiencias. Estos aspectos necesitan de protección [ya que] levantan una barrera como autoprotección, buscando constantemente un modelo humano con cualidades a las que imitar.⁷⁴

Así es como se definen los contenidos y su organización según la edad del niño, a partir de las características del septenio. Esto es parte del currículo vertical ya que la Pedagogía Waldorf se estructura a partir de un Plan de enseñanza horizontal y vertical. El horizontal define la selección didáctica de los diferentes temas en el período de desarrollo que corresponde y se establecen hilos conductores.

El ritmo y las clases

El ritmo, es otro elemento fundamental dentro del currículo Waldorf y se aplica para todos los aspectos del currículo horizontal y vertical. Desde la planeación de la escuela, de los métodos, del trabajo del maestro, de las prácticas educativas de la clase, en los juegos, en las fiestas y celebraciones con lo cual se pretende “propiciar un armonioso desarrollo del niño, hombre en evolución, en una rítmica ‘respiración’ de actividades de expansión y de contracción”.⁷⁵ Se actúa de acuerdo al ritmo de la naturaleza, del corazón, de ciclos de vida, del organismo humano, de la música.

Las clases a nivel primaria y secundaria se dividen en lo que se denomina la clase principal y en las asignaturas especiales. La clase principal es impartida por el maestro de grupo. Está constituida por las asignaturas principales que son: el idioma materno, matemáticas-geometría, geografía-economía, historia, ciencias sociales, biología, física y

⁷³ Hall Alan Ashe Warren et al, *Introducción...*, op. cit., p.5.

⁷⁴ *Idem*.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 6.

química, formación artística e historia del arte. Para la enseñanza de éstas se establecen “épocas” de 3 ó 4 semanas consecutivas cada una: época de Matemáticas, época de Español, etcétera, las cuales irán hiladas por un tema conductor que las unirá a las actividades realizadas en las asignaturas especiales, las cuales pueden ser eurytmia, gimnasia Bothmer, tejido, modelado, carpintería, entre otras. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un ritmo de 3 días, donde se desarrollan los sentidos, la percepción y el juicio. En el primer día se visualiza el problema, se presenta, a través de la imagen, contenido u objeto; en el segundo día, se describe y en el tercer día, se elabora, analiza y se hace teoría. En este ciclo, la noche juega un papel fundamental, donde se hace una pausa al dormir, que da pie para nuevas conexiones, reflexiones que contribuyen a la elaboración del tercer día.

Podríamos escribir muchas páginas acerca del currículo Waldorf, pero éste se puede sintetizar —como dice Tobías Richter— en considerar que lo importante es siempre visualizar al niño, “quien engloba para el profesor el verdadero plan de enseñanza”.⁷⁶

2.3.3. La formación de maestros Waldorf.

Una de las primeras preocupaciones de Steiner al establecer su primera escuela fue la formación de los maestros. Consciente de que necesitaba nuevos maestros, maestros que no estuvieran enraizados en una pedagogía verbal —“verborreica”, como el mismo le llama—; es decir, de maestros salidos de una escuela que era cómplice de formar seres sin motivación, apáticos, capaces de llevar al mundo a la guerra. No buscó maestros, buscó personas que estuvieran interesadas en seguir su proyecto, no importando la profesión.

En muchos aspectos, el actual problema educativo, es un problema del cuerpo docente. El elemento profundamente antisocial que subyacen nuestra humanidad siéntese intensamente entre los que se dedican a la educación y

⁷⁶ Tobias Richter, *Misión...*, *op. cit.*, p.14.

enseñanza [...] Esto justifica el primer paso preparatorio para la fundación de la escuela Waldorf: un curso para futuros maestros, impartido a una selección de personas que, si bien arraigadas hasta cierto grado en la pedagogía antigua (unas más otras menos), sienten simpatía por una nueva estructuración de nuestro orden social y cultura.⁷⁷

Este curso para maestros debía tomar 3 aspectos elementales, basados en la tripartición humana: el pensar, el sentir y el querer:

- 1) Formar al nuevo maestro con base en una nueva antropología, sustentada en el conocimiento del ser humano, donde aprenderá a conocer al hombre en sus diferentes etapas de la vida. Esta nueva antropología proviene de una ciencia nueva, la ciencia espiritual. Se estudia aquí lo que es el pensamiento, el sentimiento y la voluntad. (El pensar).
- 2) Desarrollar la actitud social del maestro para con sus educandos, en pos de una verdadera convivencia humana, de un nuevo amor humano. Del amor que el maestro desarrolle en los alumnos nacerá también su capacidad de asimilar más fácil la materia. (El sentir).
- 3) Preparar al maestro para que comprenda la correcta forma de estimular la voluntad en los niños. Mediante las actividades artísticas. (El querer). “La mayoría de las personas desconocen en absoluto la relación entre la voluntad y el arte. Si el niño se dedica en su infancia en la debida forma, al dibujo, a la pintura, a la música o a otras actividades artísticas se le hace un bien inmenso”.⁷⁸

La formación de profesores Waldorf, en la actualidad, no se da a través de carreras universitarias, salvo en algunos casos se han logrado establecer posgrados universitarios; en su mayoría son centros y cursos de formación desarrollados por el Movimiento Pedagógico Waldorf Internacional en varios países de Europa, recientemente también se encuentran en Latinoamérica y Estados Unidos.

⁷⁷ Rudolf Steiner, *¿Qué pretende la escuela Waldorf?* Tres conferencias pronunciadas con el motivo de la inauguración de la primera escuela Waldorf, el 7 de Septiembre de 1919. México, Editorial Waldorf, s/f, p.51.

⁷⁸ *Idem.*

Algunos de los objetivos y contenidos de los programas de formación de maestros los podemos ver tomando, por ejemplo, la del Centro de Formación de Pedagogía Waldorf de España, en el que se señala:

En resumen, se requiere una formación continua del profesorado en:

1. En el campo individual (autoeducación y trabajo personal). Esto incluye una continua práctica artística: pintura a la acuarela y a la cera, dibujo, euritmia, música, dicción artística, etc.
2. En el campo profesional (trabajo pedagógico en equipo y colegial con los compañeros, y toma de responsabilidad en la dirección colegiada o en los órganos administrativos).
3. En el campo social (trabajo con las familias y con el entorno).
4. En el ámbito de la autocrítica y evaluación de objetivos y procedimientos tanto del proyecto educativo de Centro como de los llevados a cabo en el aula.⁷⁹

Retomando lo arriba expresado se destacan algunos saberes de la formación del maestro Waldorf, relevantes para su formación como sujetos. Por ejemplo, la “autoeducación”, la cual implica que el ser humano debe poder fortalecer la capacidad de autoeducarse.

En la escuela Waldorf enseñan maestros y maestras que están dispuestos a dejarse educar por los niños. Están preparados para autoeducarse permanentemente. Están dispuestos a aprender de la vida [...] Los maestros de la Escuela Waldorf conocen, a partir de su propia experiencia, que es mucho más difícil autoeducarse que educar a los demás. La autoeducación es una tarea permanente para ellos.⁸⁰

Este saber va aunado al concepto de “formación permanente”. Debido a que el plan escolar no es fijo sino que debe recrearse en cada momento y adaptarse a cada niño, exige la continua preparación del profesor.

⁷⁹ Antonio Malagón, *La Formación Permanente del Profesorado*, en [www.centrowaldorf.com].

⁸⁰ Edmund Francis, *La educación Rudolf Steiner. El movimiento pedagógico Waldorf*. México, Editorial Waldorf, 1970, p. 38.

Otro de los saberes primordiales, es la noción del maestro como “artista de la educación”; implica convertirse en “artistas de lo humano”, para lo cual éste debe desplegar saberes de educar con arte, ya que:

[...] la tarea esencial del maestro, tanto en las actividades prácticas como culturales, es trabajar con los alumnos como un ‘artista’. No se trata únicamente de que al alumno se le enseñe ‘arte’, sino que se le deben enseñar las materias ‘no artísticas’ de una manera artística e imaginativa. Esto es válido, aunque de diversas formas, para las matemáticas, la gramática, la carpintería, el punto tejido, los deporte, la música, materias todas ellas incluidas en el plan de estudio”⁸¹.

Por ello, desarrollar un espíritu creativo es parte fundamental de los saberes de un maestro Waldorf.

En la experiencia concreta que se presenta en este capítulo, se mencionarán otros saberes que constituyen parte esencial de esta pedagogía.

2.3.4. El arte en el aula.

Como se mencionó anteriormente, el arte es considerado dentro de la Pedagogía Waldorf como fuerza formativa que contribuye a desarrollar y fortalecer las tres fuerzas principales del hombre (las del pensar, sentir y querer). En este sentido, “el arte no significa un curso específico, sino un proceso activo de unión entre el conocimiento y la acción [...] De esta manera, el alcance de lo artístico es ilimitado en su esencia, lo artístico significa la unión del trabajo y voluntad, de idea y de práctica, se trata de una activa ejecución interna y externa.”⁸²

En la escuela Waldorf, el arte se trabaja desde tres dimensiones: como experiencia estética, como experiencia artística y como un destacado medio educativo. Desde lo estético, se implica el entorno estético en que vivirán tanto los educandos como los

⁸¹ Hall Alan Ashe Warren et al, *Introducción...*, *op. cit.*, p. 26.

⁸² Tobías Richter. *Misión...*, *op. cit.*, pp.10-15.

educadores dentro de la escuela, considerando: la construcción arquitectónica, los espacios interiores (aula) y exteriores (jardines, áreas comunes, etcétera), su distribución y decoración, esta última de acuerdo a los ciclos de la Naturaleza en la que tanto el niño como el maestro crean y participan, con lo que se busca crear una atmósfera estética que incentiva la apreciación artística. Desde la experiencia artística se le enseña al niño el descubrimiento del color, de las formas, de los materiales a través de las acuarelas, las crayolas, el barro, la carpintería, la escultura, el dominio de un instrumento musical, el canto, el teatro, todo en forma profesional, tanto en el resultado como en el proceso, donde se apela a las emociones más profundas y al espíritu.

Y, por último, el arte como medio educativo se utiliza dentro de todo el currículo Waldorf para desarrollar las tres fuerzas humanas. En el currículo horizontal constituye un hilo conductor. En la enseñanza de la lecto-escritura se trabaja a través del cuento, el dibujo, la poesía; para las matemáticas a través del ritmo, la música; para la geometría, el dibujo; para las ciencias sociales a través del teatro, las leyendas mitológicas; para el español, el teatro, las novelas clásicas, la poesía, etcétera. El educar es considerado un arte y el maestro debe enseñar con arte. El cómo se enseña se convierte en un elemento esencial de esta pedagogía.

El lenguaje artístico, adquiere relevancia desde los primeros años de escuela. La imagen⁸³ juega un papel principal. Se parte de un enunciado, ya sea una representación, un relato, un poema, un paisaje, una forma, un ritmo, un juego de voces, como un recurso para el fortalecimiento del pensar y la voluntad. En este sentido:

⁸³ Es necesario aclarar que aquí no se refieren al concepto de imagen que hoy se tiene; la imagen para la Pedagogía Waldorf puede ser la pintura en el pizarrón realizada por el maestro Waldorf para presentar un tema, puede ser una imagen relatada vivamente a través de un cuento, de una poesía, etcétera. La Pedagogía Waldorf tiene una postura crítica a la imagen impuesta por los medios de comunicación de carácter principalmente comercial, que fomentan valores de violencia y otros no adecuados a la etapa del niño. "La imagen es el medio de expresión del maestro, no la idea desnuda, ya que la imagen penetra hasta la vida emotiva, la vida anímica, donde todo es contraste y movimiento, tensión y relajamiento, luz y sombra, belleza y fealdad, alegría y tristeza; experiencias de contraste en diferentes épocas históricas, en tipos humanos, en plantas y animales, en prosa y poesía: polifacética experiencia artística, del mundo y del hombre, soplo del alma que vitaliza y fortalece y que, en verdad, la capacita para que se enfrente con las luchas más conscientes todavía por venir". (Edmund Francis. *La educación...*, op. cit., p. 24).

El proceso constituido desde la imagen al concepto muestra una doble faceta. Por un lado y en relación al currículum desarrollado durante los 12 años de formación escolar describe la forma en que la enseñanza debe dirigirse al niño en función de su etapa de desarrollo. Las clases de niveles básicos se caracterizan por una enseñanza transmitida a través de la imagen apoyada complementariamente por actividades creativas que refuerzan la misma; en las clases superiores el conocimiento conceptual juega progresivamente un papel mucho más importante. La actividad individual será promovida de tal manera que pueda aparecer finalmente en forma de capacidad independiente de juicio. En todas las materias impartidas los conocimientos aprehendidos inicialmente en forma de imagen serán elaborados nuevamente en forma 'conceptual' y 'científica'.⁸⁴

Es esencial en la pedagogía Waldorf que se desarrolle “la clase como obra de arte”.

Impartir una buena clase es una obra de arte. El arte de educadores y educadoras consiste en su capacidad de despertar el conocimiento sobre la vida. El conocimiento de las leyes que rigen el desarrollo infantil debe constituir la base de este arte, el cual puede posibilitar a los alumnos la construcción de una relación viva con los contenidos educativos. El maestro debe dominar su asignatura y ser capaz al mismo tiempo de transmitir los conocimientos necesarios, pero de una forma viva e inspirativa y no de manera predigerida [...] el maestro debe ser capaz de responder no sólo desde el ámbito intelectual sino también desde el artístico.⁸⁵

Lo hasta aquí expuesto sobre algunos de los principios en los que se basa la Pedagogía Waldorf se pueden sintetizar en las siguientes palabras:

Nosotros vemos en la enseñanza misma y en la educación un proceso artístico. De ese modo, la actividad pedagógica se entiende como una promoción de las facultades de comprensión, de la creatividad y de la responsabilidad social que se despliegan en el individuo. Así la pedagogía se convierte en una participación creadora en el proceso de cada hombre y de la sociedad.⁸⁶

⁸⁴ Alice Jon, “De la imagen al concepto – hacia la comprensión a través de la comprensión”, en *Artículos del catálogo de la exposición 'Pedagogía Waldorf'*, 44 Conferencia sobre Educación de la UNESCO, del 3 al 8 de octubre. Ginebra, Suiza, UNESCO, 1994.

⁸⁵ Christopher Clouder, “Educación artística: mucho más que ser creativo”, en *Idem*.

⁸⁶ C. P. Mazagón. *La «escuela Waldorf»: Un ejemplo de participación*, en *Cuadernos de Pedagogía*. Documento en línea: [http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_42.htm].

Estos son algunos de los fundamentos constituyentes de la Pedagogía Waldorf imprescindibles de mencionar para comprender una experiencia concreta, misma que se presenta a continuación.

2.4. Una aproximación a la Pedagogía Waldorf a partir del estudio de una experiencia.

La escuela citada constituye una, dentro de toda la gran gama de experiencias Waldorf, por lo que su sentido alternativo se ubica no sólo en esta propuesta particular, sino en todo el proyecto antroposófico. Sin embargo, el acercamiento y un proceso particular aporta a la comprensión de las tramas particulares en las cuales las propuestas pedagógicas generales se reconfiguran a partir de los contextos, los procesos y los sujetos involucrados en su construcción. El dar luz a lo no documentado, a lo no narrado, a lo concreto de la realidad, nos da la posibilidad de conocer cómo los actores mismos significan, interpretan y viven un determinado legado, a partir de sus narrativas y vivencias.⁸⁷

La experiencia Waldorf en la que centramos nuestra atención, se ubica en la Ciudad de México, muy distante del contexto socio-histórico, político, económico y cultural de las primeras décadas del siglo XX en el que Steiner desplegó su propuesta pedagógica en Alemania.

En el contexto de México y, en general de los países de América Latina, esta experiencia se presenta a sí misma, en nuestros días, como una alternativa a los “graves problemas sociales que atraviesa México, como lo son la pobreza y la violencia generalizada.”⁸⁸

Por otra parte, en su presentación como institución educativa, señala que ante los valores de consumo fomentados por la economía de mercado se erige como una comunidad de padres de familia, maestros y amigos motivados por los ideales

⁸⁷ Cabe aclarar que en este capítulo se recuperan algunos aspectos de la investigación realizada en la escuela Waldorf en la que hemos llevado a cabo el estudio, con el objeto de focalizar la atención en el tema que nos convoca.

⁸⁸ Folleto de presentación de la Escuela Waldorf. México, Distrito Federal, 2012.

humanistas. “En este sentido nuestra institución —se menciona— responde con una opción sustentable que, a través del arte y la educación humanista, aspira a que sus alumnos conquisten a futuro una libertad con responsabilidad.”⁸⁹ Se constituye como una Asociación Civil sin fines de lucro, que “más que una escuela [...] es un proyecto social”,⁹⁰ que a la vez, forma parte de la Comunidad Waldorf Internacional.

Asimismo, es importante mencionar que esta escuela es creada, dirigida y coordinada por los propios profesores, a través de una Junta de Maestros.

Cada escuela tiene una organización diferente [...] en otras escuelas se crea de la necesidad a partir de los padres de familia y ellos se encargan de contratar maestros; en este caso es distinto, porque fueron los maestros de primaria que se organizaron para hacer la escuela, habían también artistas. Y se formaron, algunos en Europa, en Alemania, como la maestra asesora [...] La escuela se dirige por una Junta de Maestros, que son los que deciden, se toman decisiones por consenso no por mayoría de votos. Por asuntos de responder ante la SEP hay un director técnico. La organización es horizontal, los padres de familia participan pero no en la administración.”⁹¹

Esta experiencia presenta su propia particularidad al establecer una relación con el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se puede ver que el vínculo con la SEP es una opción elegida por los padres y maestros de la escuela, por los beneficios que brinda, tal como lo señala una de las profesoras entrevistadas:

Hicimos el trámite cuando tuvimos todos los grados de la primaria. También hicimos el edificio con las medidas que pedía la SEP, con los metros exigidos, e inmuebles que pide la SEP. En 1990 empieza el trámite y actualmente somos una escuela incorporada a la Secretaría de Educación Pública. Nosotros afortunadamente nos hemos incorporado a la SEP. También habíamos visto la posibilidad de los exámenes libres, pero como nos incorporamos [...] no los necesitamos. Los padres se sienten más tranquilos viendo que los niños tienen sus boletas [...] y estamos dentro del sistema de cómputos de la SEP.⁹²

⁸⁹ *Idem.*

⁹⁰ *Idem.*

⁹¹ Entrevista a un maestro que lleva 10 años trabajando en la escuela, actualmente atiende al público y da la clase extra de carpintería.

⁹² Entrevista a una maestra del 3° grado de primaria de la escuela Waldorf del Distrito Federal que trabaja en esta institución desde su fundación.

La relación con la SEP ha pasado por diferentes etapas: en algunos momentos ha implicado limitaciones en su quehacer, sometiéndose a los vaivenes que traen los cambios sexenales, llegando incluso al cierre de uno de los intentos de conformación de la escuela. Sin embargo, actualmente se ha dado una relación de apertura por parte de las asesoras de la Secretaría de Educación Pública, lo que ha facilitado la implementación del currículo Waldorf. Al respecto, una de las profesoras de tercer grado comenta:

En cuanto a los contenidos, no estamos de acuerdo en que los niños tengan un cúmulo de conocimientos. No estamos de acuerdo con que dejen parte del currículo Waldorf para que se llenen de libros de la SEP [...] Hacemos una mediación entre lo que nos pide la SEP y lo que nos pide nuestro currículo [...] En los últimos años, las supervisoras de la SEP han visto la riqueza y lo valioso de la forma del currículo Waldorf [...] han visto el trabajo concentrado de los alumnos y se han abierto [...] y ya no ponen exigencias de fechas apresuradas en que se tengan determinadas tareas [...] Ahora ellas mismas, por ejemplo, han incorporado el arte transversalmente a sus programas [...] Eso nos ha permitido hacer nuestras propias planeaciones.⁹³

En cuanto al currículo de la escuela, el vínculo con la SEP le otorga una característica propia, en relación con el manejo de los contenidos de la Pedagogía Waldorf, sosteniendo una permanente negociación con la propuesta que, de acuerdo a la SEP, deben cumplir todas las escuelas. Sin embargo, los docentes se guían por el plan de estudios de Tobías Richter, ya mencionado anteriormente, pero hacen adecuaciones a la propia realidad en la que se inscribe esta experiencia educativa:

En base a la guía de Richter se van creando las propias estrategias, tienen que ver con el país en que se encuentre la escuela Waldorf. Hay una maestra alemana que está haciendo una investigación sobre la diferencia entre lo que se da en Alemania y lo que se da acá [...] Los niños tienen que observar su propia tierra, su realidad, por ejemplo los llevamos a una ladrillera, al campo donde se siembra, ellos siembran [...].⁹⁴

⁹³ *Idem.*

⁹⁴ *Idem.*

En este marco, cada maestra va creando su propia propuesta basada en las necesidades de los niños y niñas que conforman los grupos de trabajo en cada año escolar. Por otra parte, existe un seguimiento y retroalimentación del trabajo de los docentes, bajo la supervisión y asesoría de la profesora encargada de la asesoría pedagógica en la escuela y a través de las juntas semanales de maestros.

En relación al arte y la experiencia artística en el currículo de la escuela, destaca su estructuración a partir, principalmente, de dos cuestiones: 1) en la forma de impartir las clases ya que, de acuerdo a lo expuesto, éstas se consideran como una obra de arte, con un prólogo, un contenido y un epílogo y 2) el arte como materia. Existen varias asignaturas como la de acuarela, la de talla en madera, la de pintura en crayola y en carboncillo, la de modelado en cera de abeja y en barro, la de teatro y movimiento corporal, la de música, la de arquitectura, etcétera. El maestro Juan Berlín, quien fuera el primer impulsor de esta pedagogía en México y también de esta escuela Waldorf, nos dice al respecto: “No basta enseñar arte; hemos de enseñar con arte, es decir con actitud artística y dentro de un ambiente artístico. Semejante educación es, desde luego valiosa en todos los niveles de la vida”.⁹⁵

A través de sus palabras podemos ver como lo artístico da pautas también para lo que debe ser la labor del educador: enseñar con arte, con actitud artística y dentro de un ambiente artístico para ampliar y enriquecer el horizonte de formación de los educandos.

En lo que se refiere a la procedencia y formación de los maestros, en un principio “[...] en esta escuela fueron contratadas las mamás que estaban preparadas para ello, no entraron mamás que no tuvieran preparación. Hubo mamás que se involucraron tanto que después de una preparación previa dieron clases”;⁹⁶ situación que ha cambiado porque actualmente la SEP pide que los maestros que imparten clases en las instituciones de educación básica estén titulados.

⁹⁵ Juan Berlin, “La importancia del arte”, *Conferencia pronunciada el 6 de junio de 1973 con motivo del XXX Aniversario de la Escuela Normal de Especialización. educación Primaria*. México, 1973. Juan Berlín, fue un maestro alemán, fundador de las primeras escuelas Waldorf en México.

⁹⁶ Entrevista a una maestra del 3° grado de primaria de la escuela Waldorf del Distrito Federal, México.

La formación del personal docente en esta escuela Waldorf, podría agruparse en tres tipos, de acuerdo a los datos que derivan de la investigación de campo realizada en la institución: a través de Eventos Formativos, como lo son los Seminarios semanales para los maestros, Conferencias, Congresos Nacionales e Internacionales, el Encuentro Pedagógico, la Escuela de Maestros Waldorf en Alemania (pocos casos), el Centro de Formación de Maestros Waldorf de Cuernavaca y un Diplomado de Formación Waldorf que se acaba de iniciar en la misma institución. Otra forma muy importante son las Asesorías Pedagógicas, la asesoría personalizada por parte de la maestra fundadora y la asesoría de otros maestros Waldorf a través del “intercambio de saberes desde su especialidad”; y, por último, la autoformación permanente o autoeducación, a través de la práctica docente, el estudio y la investigación personal.

A continuación, se especifican algunos de los saberes que se consideran como base para la formación de los maestros de esta escuela:

ECONOMIA DE ESFUERZOS:

Éste se les enseña por medio de conferencias y asesorías. El concepto tiene que ver con varios patrones emergentes:

Trabajo previo:

Hay que organizar las clases antes, previamente. La preparación fuerte es antes de las ‘épocas’. Hay que preparar el libro de ‘época’ una vez al mes, es un trabajo de un fin de semana o de 3 ó 4 días y cada tarde se va refinando [...] Si tú vas preparando con anticipación te da tiempo de irte puliendo poco a poco. Al principio del año tener un programa anual con todos los aspectos, citas, cartas, materiales [...], las juntas que vas a tener con los padres [...] y no podemos dejar lo de la SEP de lado, tenemos que tenerlos integrados, aprovechamos lo que podemos y otras cosas que no. Tenemos que pensar los contenidos y también el productos de lo que van a hacer [...] sólo el trabajo previo que te da el hacer, te da la posibilidad de adecuarte a la realidad del grupo y a lo mejor a cambiar una estrategia. Entonces hay que usar la economía de esfuerzos, para que también las maestras no se sientan cazadas, a pesar de que tienen que preparar la música, los poemas, hacer la narración

todos los días, revisar los trabajos. Si tú preparas con anticipación te da tiempo.⁹⁷

El ritmo:

El ritmo es básico para la “Economía de esfuerzos”, se utiliza para la organización de todos los aspectos, incluso en la vida personal del maestro. El maestro debe tener un ritmo de vida, un ritmo de alimentación, un ritmo al dormir, para poder organizarse y ahorrar esfuerzos; también sirve para la relación con los pares.

La memoria:

“La memoria también es básica; para conservarla hay ciertos *tips* porque una maestra Waldorf tiene que tener una buena memoria para hablarles pictóricamente a los alumnos, para hacer una narración. Que prácticamente los niños estén viéndola de la manera que tú estés describiendo los personajes y las actividades, hacerla viva”.⁹⁸

Vivir la experiencia antes de la transmisión:

Todos los maestros Waldorf deben vivenciar las experiencias educativas antes de transmitir las, esto es tanto para las artes, como para las manualidades, los dibujos de formas, la geometría, las ciencias naturales, el cultivo, etcétera. Esto implica, por una parte, ser tocado por la experiencia, ir conociendo su propio yo como persona y, por otra, poder transmitir desde todo el ser completo, desde el cuerpo, las emociones y el intelecto.

En pocas palabras, los niños aprenden por lo que eres y no por lo que sabes. El saber por la experiencia que se ha tenido. [En este sentido, con relación a una experiencia artística previa] Es muy importante que los maestros tengan la experiencia del arte

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ *Idem.*

porque los niños están viviendo lo social y se asoman a lo que ven a través de tus ojos, a vivir a través de tus ojos, lo que tú les trasmites. Eres uno de los representantes de los adultos con ellos [...] puesto que hoy la figura del maestro adquiere relevancia, ante la ausencia de los padres, el maestro comparte 6 horas diarias con el niño, el vínculo con el niño es más fuerte.”⁹⁹

Trabajo colaborativo:

Las escuelas Waldorf están organizadas para que se dé un trabajo compartido y de colaboración a todos los niveles de la actividad escolar. Desde la participación de la dirección de la escuela, en las relaciones entre maestros y padres de familia hasta en las relaciones entre alumnos-profesores. Es decir, esto abarca tanto el trabajo pedagógico como la dirección colegiada de la institución.

Entre los maestros:

La colaboración es muy estrecha porque nos reunimos cada semana, vemos cual es el programa de trabajo de la escuela en general, vemos casos de los niños, como vamos a hacer los proyectos que tenemos y discutimos sobre como ponernos de acuerdo [...], organizamos [...], vemos que esto no está funcionando bien [...] Para que la misma dinámica de la escuela sea sana y adecuada para los niños, padres y maestros. Los maestros tenemos nuestras comisiones en el año, una coordina el periódico mural, otra coordina los horarios [...] así, no es siempre una la que está coordinando, para que sea menos cansado [...] puesto que somos los maestros los que coordinamos la escuela, no la administramos, pero si la coordinamos, llevamos todo el movimiento de la escuela. También nos ayudamos en las áreas que maneja cada uno, nos ponemos de acuerdo con otras maestras, por ejemplo que quieran aprender a tejer, o juntos (yo doy eso porque ya tengo experiencia) hacemos un plan y en las horas libres me buscan. Hay maestras que saben más de música o de coro y nos enseñan a los que no sabemos [...] Estas son asesorías independientes de la asesora de la escuela, de la asesora didáctica, ella nos da otros *tips* [...] Hay un sentido de responsabilidad compartida, sabemos que nadie nos tiene que corretear.¹⁰⁰

⁹⁹ *Idem.*

¹⁰⁰ *Idem.*

Saberes artísticos:

Los maestros Waldorf tienen que estar dispuestos a irse formando en el manejo de algún instrumento musical, en el canto, en la expresión oral, en movimientos corporales, en pintura, modelado, lo cual van aprendiendo a través de sus eventos de formación, de la práctica docente, de las asesorías, de la autoeducación y en cursos extras para desarrollar la parte artística. Para cultivar la voluntad (el hacer) y el sentir, tanto en el maestro como en el niño, ya que, como lo enfatiza uno de los profesores de la escuela: “Es muy difícil concebir un maestro Waldorf sin la experiencia artística, no es opcional, es esencial. Es parte importante de la formación del maestro Waldorf. Para mí, en lo personal, es una experiencia espiritual, un puente entre el mundo material con un mundo espiritual.”¹⁰¹

Saberes manuales:

Los maestros van aprendiendo a cocer, bordar, tejer, carpintería, para después enseñar a los niños, de acuerdo a sus edades, a desarrollar la voluntad, el hacer, la constancia, la consecución de logros.

En definitiva, la experiencia artística está siempre presente dentro de los diferentes tipos de formación para los maestros en esta escuela. Cada evento formativo, asesoría o proceso de autoformación está atravesado por actividades artísticas que se enfocan a la sensibilización, al autoconocimiento y a la transformación, como parte del conocimiento de sí mismo y del ser docente, a través del color, de tocar la guitarra, de una poesía. No para que los profesores se conviertan en grandes artistas pero sí en artistas de la educación.

¹⁰¹ Entrevista a uno de los profesores de la escuela Waldorf del Distrito Federal, México.

SIGNIFICADOS DE LA EXPERIENCIA ARTISTICA

Algunas de las preguntas claves en esta investigación fueron: ¿Cuáles son los significados que para los maestros de esta escuela tiene la experiencia artística?, ¿cuáles son los saberes que les aporta? En respuesta a estas preguntas, a continuación se presentan algunos saberes situados a partir de sus propias voces y vivencias de los maestros Waldorf que fueron entrevistados en la presente investigación:

El arte entusiasma

El aprender con arte muestra una óptica motivante para el aprendizaje, del querer y no del imponer. El arte juega un rol de motivación para desarrollar el gusto por aprender, tanto para el maestro como para el niño. Sin necesidad de una recompensa, de una calificación o de un premio. “El arte te entusiasma, te ayuda a estar haciendo continuamente cosas, favorece la creatividad [...] Prefiero que mis alumnos sean entusiastas, que digan que clase tan bonita tuvimos, a que se dediquen a escribir mucho sobre los cuadernos [...] y eso te lo da el arte”.¹⁰²

La experiencia artística ayuda en la convivencia con la naturaleza

Este saber se desarrolla a través del conocimiento de los materiales que ofrece la naturaleza, puesto que se trabaja, en la mayoría de los casos, con materiales naturales (estambres naturales, barro, pigmentos, agua, madera, etcétera).

Tiene valor en varios aspectos por la relación con los materiales [...] con el agua, el pincel, la pintura [...], el movimiento que tiene el color en el agua; relación que tú como hombre tienes que respetar, y la convivencia con este elemento da frutos, es una obra de arte. Todos los elementos y tú crean algo. Es una enseñanza. La convivencia con los elementos naturales y la convivencia con los individuos tienen una importancia, tanto para valorar lo

¹⁰² *Idem.*

que te rodea. No eres tú el que maneja todo, sino que convives. Eso hace que los niños sean respetuosos con la naturaleza y con lo que los rodea.¹⁰³

La experiencia artística desarrolla la convivencia social

Dentro de la práctica misma del arte se presenta la necesidad del otro y del trabajo compartido, como

Por ejemplo en el ‘canon’, que es un canto grupal en varios tiempos, se aprende a esperar, a armonizar; es un trabajo con el otro, la actividad misma te está metiendo en esa práctica. Cantan en tonos diferentes y juntos hacen una obra de arte. Hay una convivencia, una práctica social. Hay una riqueza del trabajo social muy importante [...] En lo social nos ayuda a armonizarnos con el otro.¹⁰⁴

La experiencia artística ayuda a aceptar la diferencia

La diferencia es parte de la condición particular de cada sujeto, y el maestro y la escuela deben ser tolerantes ante esto. “Cada individuo no puede imitar, aunque te guíen [...] cada uno tiene sus propios conceptos, y cada uno va a tener su propio estilo, diferente y es parte de la personalidad de los sujetos [...] tu trabajo va a ser totalmente diferente a los demás, hay que aceptarlo, y es parte de la personalidad [...] Las pinturas que uno hace son originales, me gusta eso [...]”.¹⁰⁵

El arte desarrolla la observación

Despierta el sentido de la observación, que ayuda al maestro, tanto en su vida personal, como para conocer más a cada niño; sus diferencias, sus problemas, sus

¹⁰³ *Idem.*

¹⁰⁴ Entrevista a maestra de 2° de primaria de la escuela Waldorf del Distrito Federal, México.

¹⁰⁵ Entrevista a maestra de 3° de primaria de la escuela Waldorf del Distrito Federal, México.

facultades e intereses, lo que le facilita al docente la organización y flexibilidad del currículo que aplicará en su clase.

El arte para la vida

El arte se transforma para algunos maestros en un sentido de vida. Para otros, les da elementos espirituales y desarrolla habilidades para vivir, tal como lo señala una profesora: “Me ayudó a entender lo que yo prefería hacer y no sólo a observar. Plantearme cómo iba a vivir y no lo que los demás me digan que hacer. Hace que uno sea actor de su vida. Se te van haciendo conexiones nerviosas para ver escenarios diferentes, no sólo para el arte, sino para la vida misma, para tener creatividad, para resolver”.

También fortalece el temperamento, la constancia, el esfuerzo, como nos explica la misma maestra a continuación:

Por ejemplo a través del Dibujo de Formas, el trabajo con la línea, se desarrolla la tenacidad y constancia que se requiere para lograr los trazos de circunferencias, curvas, rectas [...] se desarrolla el esfuerzo, el logro. Fortalece el temperamento del niño. Si hay que repetir 3 ó 5 veces, ya no les importa, sino que cuando logran hacerlo se les ve una satisfacción tan grande, una alegría inmensa. Satisfacción por el trabajo en sí mismo, no por la calificación.¹⁰⁶

2.5. Un apunte para continuar

Finalmente, para un breve análisis se retomarán algunas categorías intermedias construidas colectivamente a partir del trabajo realizado en el proyecto “Sujetos, saberes y experiencias en América Latina. Fragmentos de la realidad mexicana”, particularmente para pensar su relación con la temática y la experiencia trabajada en este capítulo.

A través del recorrido realizado en los apartados anteriores, vimos como en la propuesta antroposófica de educación, el arte ocupa un lugar central en diferentes

¹⁰⁶ *Idem.*

dimensiones. En el plano del *ethos*, desde la concepción teórico-filosófica en la que se basa y en el plano de lo pedagógico, presente en la propuesta curricular que construye. El darle un lugar desde sus concepciones mismas, lo hace partícipe en todos los procesos educativos y no se reduce a una materia (optativa generalmente en los planes y programas actuales). Asimismo, el lugar que ocupa el arte en las escuelas Waldorf articula un currículo de formación del docente, en sus diferentes modalidades, basadas como lo hemos visto, en la vivencia propia del arte, es decir en la experiencia artística.

Dentro de la Pedagogía Waldorf, la experiencia juega como una noción axial, -fiel a la “concepción goetheana del mundo”- ésta es considerada la base del conocimiento, donde no es sólo práctica o vivencia sin reflexión, sino que, por el contrario, es a partir de ésta donde se desarrollan las ideas, la razón. En este sentido, experiencia implica producción de conocimientos, de aprendizajes significativos que dejan huella en el sujeto. La experiencia aparece aquí como constituyente del sujeto, tanto para sí como para su rol social.

Si entendemos al sujeto como una red de experiencias,¹⁰⁷ al someter al docente durante su formación a la experiencia artística, es decir, a la apropiación de los significados y saberes del arte, se está actuando, por una parte, en su construcción como ser humano, teniendo en cuenta su condición de inacabado,¹⁰⁸ y, por otra, en su calidad de formador, de llevar a cabo el acto de enseñanza que el mismo ha experimentado. Por lo cual su capacidad de llevarla a la práctica con los alumnos será desde el conocimiento vivido, del conocimiento adquirido a través de la apropiación que ha empapado su cuerpo y espíritu: “Dignificar la experiencia implica reivindicar la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida, todo aquello que la ciencia rechaza”.¹⁰⁹

Todavía hoy, en el sistema educativo hegemónico, se percibe como el conocimiento está escindido de la experiencia. La tensión a la que se enfrentaban desde hace dos siglos

¹⁰⁷ Marcelo Carusso e Inés Dussel, “Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?”, en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996, pp. 33-53.

¹⁰⁸ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Paz y Terra, 2004.

¹⁰⁹ Jorge Larrosa, “La experiencia y sus lenguajes”, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia-Universidad de Barcelona, 2003, p. 10.

atrás Goethe y, posteriormente, Steiner aun no encuentra unión en el ámbito escolar. Una concepción unilateral del conocimiento —que viene arrastrándose desde algunos filósofos griegos—, ha escindido la razón de la experiencia; la razón de los sentidos; lo intelectual de lo manual; la cabeza por sobre el corazón; la mente sobre el cuerpo; lo científico de lo humanista; el saber científico por sobre los saberes narrativos. Ha impuesto por siglos su hegemonía. “Y, generalmente, el arte ha sido, para la filosofía sobre todo, un conocimiento secundario delante de la epistemología, del saber verbal, de la claridad conceptual, son como lenguajes diferentes. Por eso no es raro que los lenguajes metafóricos sean lenguajes secundarios, conocimientos secundarios”.¹¹⁰ La escuela normativa sigue siendo básicamente racionalista, por lo cual la experiencia se constituye hoy como base importante para la producción de alternativas en el campo de la educación y de la pedagogía.

Las artes configuran lenguajes que no se ordenan desde la racionalidad; se nutren de los sueños, de las emociones, de la imaginación, de las experiencias que no llegan a ser designables, de lo ambiguo y complejo de la “vida interior”. Es “esa franja de experiencia que se resiste a la formulación discursiva, y por lo tanto, a la expresión verbal. Se trata de lo que llamamos el aspecto subjetivo de la experiencia”.¹¹¹

Para Langer, el arte es también producción de un sistema simbólico. Pero agrega, “las formas artísticas son más complejas que todas las demás formas simbólicas que conocemos”.¹¹² Es un lenguaje no verbal, no discursivo, metafórico. Es una experiencia que carece de nombres, porque es una experiencia sentida que remite a lo subjetivo; por lo mismo son emociones indesignables y que representan la vida interior de los sujetos, aunadas a su concepción del mundo. Este lenguaje del arte, de lo emocional, de lo innombrable se subvierte ante el discurso hegemónico de la razón.

¹¹⁰ Ruben Tani, *Una conférence, una circonférence*, Conferencia. Montevideo, Uruguay, 29 de abril, 2008.

¹¹¹ Para Langer, “Una obra de arte expresa una concepción de la vida, la emoción, la realidad interior. Pero no es una confesión, ni un raptó emocional congelado; es una metáfora desarrollada, un símbolo discursivo que articula lo que es verbalmente inefable, esto es la lógica de la conciencia misma”. (Sussanne Langer, “La obra artística como forma expresiva”, en Adolfo Sánchez Vázquez, *Textos de estética y teoría del arte*. Antología. México, UNAM, 1987, p. 57.

¹¹² *Idem*.

La experiencia es también generadora de saberes; saberes inscritos pero no necesariamente escritos. La experiencia artística produce una amplia gama de saberes propios que juntos contribuyen a la conformación de un sujeto más integral: saberes de percepción, saberes cognitivos, creativos, técnicos, de introspección, espirituales, expresivos, de transformación, de sensibilización, de autoformación, de expresión libre, emocionales, experienciales, del lenguaje artístico (línea, forma, color, ritmo, tono, compás, movimiento, espacio, etcétera), estéticos, de comunicación. En fin, saberes que se desarrollan durante el proceso creativo del arte y que si se trabajan en forma sistemática ayudan al sujeto a desenvolverse en la vida.¹¹³ Saberes de la experiencia artística que contribuyen al desarrollo del espíritu creativo del maestro, que también deben manifestarse en lo didáctico. La creación debe aflorar en el maestro Waldorf para llevar a cabo una categoría fundamental de la escuela Waldorf: “la clase como obra de arte”.

En la escuela tradicional, el arte se convierte en un lenguaje subalterno. No se concibe la experiencia artística como portadora y generadora de saberes que ayudan, junto con otros, a la formación de los sujetos y como posibilidad de conocimiento. Tampoco se comprende el valor del arte como medio educativo. Las artes y su experiencia artística, se convierten en un otro saber, sometido, soterrado, dentro de los “saberes calificados como incompetentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente, al nivel del conocimiento o de la científicidad exigida”.¹¹⁴

Estos saberes que estaban echados al olvido —como los de las artes y la experiencia artística— deben ser visibilizados, hacerlos circular, desenterrarlos, sacarlos a la luz para producir lo que Foucault llamó una “insurrección de los saberes sometidos”.¹¹⁵

¹¹³ Entre los autores que rescatan los saberes artísticos en la educación, se puede citar a Herbert Read en *La educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1996; Elliot Esiner, *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós 1995; Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós 1993; Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994 y Howard Gardner, *La teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

¹¹⁴ Michel Foucault, 1979, citado en Nelly Richard, “La crítica feminista como modelo de crítica cultural”, en *Debate Feminista*, México, octubre, 2009, año 20, vol.40, po.49.

¹¹⁵ Michel Foucault, *Defender a la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 8.

El capitalismo ha producido el ocultamiento de la condición humana por la mercancía. El sentido humano, la creación, han quedado subordinados a la dinámica que la mercantilización en la era moderna impone, como base para la acumulación y regulación de los bienes sociales y culturales. El arte se muestra como rescate de la condición humana y lo estético como una forma de conocimiento.

El arte hoy aparece como un lenguaje que tiene posibilidad de agencia, que se expresa, que cuestiona, que enfrenta, que propone, que construye. Que pone en crisis el saber hegemónico de la racionalidad científico-tecnológica e instrumental.

Los saberes artísticos¹¹⁶ incorporados a las escuelas, como lo es el caso de las escuelas que forman parte del sistema Waldorf, aportan al plantearse como uno de sus principales objetivos el devolver a las personas su condición humana y su sentido de creación, de creación de un mundo mejor.

En este marco, cabe citar a Naranjo para pensar horizontes posibles, para seguir pensando y construyendo miradas alternativas en educación: “Hasta la fecha, hemos vivido una larga historia de nobles propuestas y revoluciones encarnizadas por el cambio social que descuidan el cambio individual, y pareciera que ya es hora de que entendamos que, si queremos una sociedad diferente, necesitamos de seres humanos más completos [...]”.¹¹⁷

¹¹⁶ Los saberes artísticos, afirma Ana María Martínez de la Escalera, se están tratando dentro de los medios académicos universitarios. Es importante considerarlos como fuerzas artísticas, las cuales constituyen parte de las fuerzas enunciativas (fuerzas políticas, fuerzas artísticas y fuerzas provocadoras.). (APPEAL, “Experiencia: Concepto y usos sociales”, Conferencia, en *Seminario de Investigación y Formación. Sesión inaugural de la XII etapa*, 25 de junio. México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras-APPEAL, 2012

¹¹⁷ Aquí Claudio Naranjo se refiere al valor “político” de la educación del individuo. Dice: “Utilizo el término ‘político’ en el gran sentido de la palabra, que alude al bien público y no al maquiavelismo de la política de poder”. Claudio Naranjo, *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, Santiago de Chile, 2007, en documento en línea: [\[www.claudionaranjo.net/pdf_files/education/cambiar_la_educacion_ch_4_spanish.pdf\]](http://www.claudionaranjo.net/pdf_files/education/cambiar_la_educacion_ch_4_spanish.pdf).

3. CONSIDERACIONES FINALES

Pocas veces se escuchan y se toman en cuenta las voces de los actores principales, en este caso de los propios maestros, para las grandes reformas educativas. El aporte que nos entrega este tipo de investigaciones cualitativas es precisamente rescatar y visibilizar desde la microhistoria los valiosos saberes de la práctica docente. Es acercándonos a estos pequeños universos donde podemos conocer la realidad de lo educativo, a través de los sujetos directamente involucrados y las experiencias que construyen día a día.

Así mismo, conociendo las microexperiencias, como en este caso lo sería la Escuela Waldorf de México, podemos vislumbrar nuevos imaginarios pedagógicos. “Partiendo de la idea de autogestión, se han generado propuestas interesantes. Analizarlas es esencial para diseñar caminos de sustentabilidad de esas mismas experiencias, así como darles una fuerza dirigida a un cambio social que trascienda”¹¹⁸.

En este sentido, Zemelman nos llama a reivindicar el concepto de “construcción de la realidad”, pero nos advierte que no debe pensarse que se trata de construcciones globales, y que por tanto, los pequeños cambios no tienen trascendencia. Sino que, nos dice, “la historia se construye desde lo micro, yo diría que eso es algo que siempre ha ocurrido. La historia se hace desde lo micro, se ve en lo macro, pero se construye desde lo micro”¹¹⁹. Por tanto, es necesario conocer lo micro para construir desde ésta nuevas realidades.

¹¹⁸ Puiggrós, Adriana. *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Galerna, p.34 y 35.

¹¹⁹ Zemelman, Hugo. “Integración y tendencias de cambio en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro”, en *Alternativas Pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Coord. Por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, op.cit.,p.30

Desde nuestro objeto de estudio, a través de esta investigación se desprende también, la importancia que tiene la experiencia artística en la formación del maestro. Contribuye al desarrollo de una pedagogía basada en la coherencia entre el saber-hacer y el saber-ser. Puesto que contacta al sujeto consigo mismo, con los otros, y con el entorno. Fomentando el autoconocimiento, la observación, la convivencia, la aceptación de las diferencias, el respeto por la naturaleza, es decir construye un mejor vivir. Y si el maestro tiene la posibilidad de vivenciar este tipo de relaciones desde su formación, se encontrará en mejor capacidad de llevar a cabo una relación dialógica, no impositiva, de escucha y de afecto con el alumno. En otras palabras, podemos decir que la experiencia artística nos lleva a la posibilidad de construir una pedagogía de la sensibilidad.

Es por esto importante continuar cuestionando, reflexionando, proponiendo y construyendo maneras de formar o habilitar integralmente al sujeto docente. En este sentido nos ha parecido de interés ubicar otro concepto que da cuenta del proceso de construcción interna que debe desarrollar todo individuo para efectuar un aprendizaje y ese concepto es el de *habilitación*. Los pedagogos de la corriente neohumanista nos hablan de reemplazar el concepto de “formación” por el de “habilitación”. Puesto que “continúa implícita la idea de pasividad del alumno ya que alguien le “daría forma” desde afuera; nos parece que allí sigue vigente el viejo paradigma que ve al estudiante como conciencia pasiva o simple reflejo de estímulos provenientes del medio¹²⁰. También es pertinente subrayar la propuesta de los pedagogos Waldorf de sustituir el concepto formación por el de desarrollo. Y la necesidad de un cambio no sólo a nivel del maestro sino de la escuela. “Si aspiramos a educar al niño integral, al ser humano integral, entonces debemos también ocuparnos en igual medida del desarrollo del maestro integral y de la escuela integral” ¹²¹.

¹²⁰ Aguilar. M. Y R. Bize, op cit.p.28

¹²¹ Howard, Michael, op cit. p.43.

En resumen, las reflexiones de estos autores, así como los resultados de lo aquí investigado, nos llevan a repensar el concepto de formación que se maneja tradicionalmente a nivel de gobierno o en instituciones normalistas y de educación superior, mostrando la necesidad de una configuración alternativa del concepto y su práctica ante un mundo donde las relaciones de violencia física, simbólica y psicológica se hacen cada vez más presentes.

Así también la presente investigación nos llevó a cuestionarnos conceptos normativos del arte, desechando una concepción hegemónica, colonizadora, predominante desde los referentes europeos, para dar importancia a la vivencia del arte, a la experiencia artística por parte del sujeto. Esta experiencia, no con la intención de formar necesariamente a un artista de profesión, sino como una experiencia necesaria para todo ser humano que quiere desarrollar todas sus potencialidades.

En definitiva, lo que nos motivó a la realización de este estudio fue abrir líneas de problematización para pensar y continuar la producción de alternativas pedagógicas.

Terminamos este estudio no cerrando, sino abriendo caminos a la reflexión, con la siguiente cita de Rudolf Steiner:

“Sólo podéis llegar a ser buenos maestros y educadores si prestáis atención no solamente a lo que hacéis, sino también a lo que sois”.¹²²

¹²² Citado por Howard, Michael, op cit. p. 49.

BIBLIOGRAFÍA

ACHA, JUAN et al. *Hacia una Teoría Americana del Arte*, Buenos Aires; Ediciones Tricio Escobar del Sol, 1991.

AGUILAR, MARIFLOR. *Crítica del sujeto*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Colecc. Seminarios, 1990.

AGUILAR, M. y Rebeca Bize. *Pedagogía de la diversidad. Una propuesta de inspiración humanista*. Santiago de Chile, Virtual ediciones, 2003.

AGUILAR, MARIO. *Bases y fundamentos para una pedagogía humanista*, Santiago de Chile, Virtual Ediciones, 2003.

ARNHEIM, RUDOLF. *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona, Editorial Paidós, 1993.

ASSAEL, JENNY, NEUMANN, ELISA Y G. LOPEZ. *La cultura escolar ¿Responsable del Fracaso?*. Santiago de Chile, PIIE, Colección Etnográfica N°1, 1984.

ASSAEL, JENNY, NEUMANN, ELISA. *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile, PIIE, Colección Etnográfica N°2, 2° edic. 1991.

BERTELY, MARIA. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico*. México, Paidós, 2000.

BRAWN, ELIEZER. *El saber y los sentidos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

BATALLAN, GRACIELA. *La aproximación de la etnografía para la investigación educativa. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile*, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación, Buenos Aires, Año VIII, N°14, 1999.

BECH, JULIO AMADOR. *El significado de la obra de arte. Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales*. México, UNAM, 2008.

BENJAMIN, WALTER. *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión 39, 1974.

BULLON, RIOS, Ada. *Educación por el Arte hacia un Programa de autoeducación*, Lima; Editorial INIDE, 1983.

CADENA, BEATRIZ. *Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Contribuciones para el estudio y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas*. Informe académico por capítulo para la titulación en la Licenciatura de Pedagogía, México, UNAM, 2014.

CARR, WILFRED y Kemmis, Stephen. *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988.

CASTELLS, MANUEL. *Nuevas perspectivas críticas de la educación*, Barcelona, Paidós, 1995.

CARUSSO Marcelo y DUSSEL, Ines. *Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?*. En: "De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires, Colección Triángulos Pedagógicos, Editorial Kapelusz, 1996.

CASTRO VASQUEZ, GENARO. *Las actitudes de los docentes hacia la educación artística*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Escuela de Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990.

DAVIS, F. *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza, 1985.

DEWEY, JOHN. *El arte como experiencia*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2008

DIAZ MARCHANT, CARLOS. *Fundamentos para una Reforma Educativa Latinoamericana y caribeña*, Primera parte. Santiago de Chile, Ediciones Jurídicas Olejnick, 2001.

DUGUA CHATAGNER, COLETTE, *La cultura en el aprendizaje escolar*. México, Trillas, 2007.

EISLER, RIANE. *El cáliz y la espada*. Santiago de Chile, Edit. Cuatro Vientos, 10ª edic., 2001.

EISNER W.ELLIOT. *Educación y la Visión Artística*. Barcelona, Paidós, 1995.

ERRAZURIZ, LUIS HERNAN. *¿Cómo evaluar el arte?. Evaluación de las Enseñanzas de las Artes Visuales a Nivel Escolar: Prácticas, Mitos y Teorías*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación, Gráfica Andes, 2002.

FOUCAULT, MICHEL. *Defender a la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

FOUCAULT, MICHEL. *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Argentina, Edit. Altamira, 1982.

FREINET, CELESTIN. *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona, Edit. Laia, 1977.

FREIRE, PAULO. *Sobre la acción cultural: ensayos escogidos*. Santiago de Chile: ICIRA, 1969.

FREIRE, PAULO. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 2ª edic, 2012.

FUENTES MATE, IRMA. *La función docente en la enseñanza artística*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990.

GALEANO, EDUARDO. *Patas Arriba. La Escuela del Mundo al revés*. Buenos Aires, Catálogos, 1998.

GARDNER, HOWARD. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994.

GARDNER, HOWARD. *Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2001.

GARDNER, HOWARD. *Arte, mente y cerebro*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

GOJMAN DE MILLAN, SONIA. *La importancia de la educación artística en el niño*. Revista Educación México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, julio-sept 1982.

GÓMEZ SOLLANO, MARCELA Y MARTHA CORENSTEIN, Coord. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina, Experiencias Pedagógicas Alternativas*. México, FFL, DGAPA, UNAM, Colección Seminarios, 2013.

HARGREAVES, DAVID J. *Infancia y educación artística*. Madrid, Edit. Morata, 1991.

HERNANDEZ HUPERT, DE DIOS. *Estado actual de la educación artística en México*. Revista Educación México: Consejo Nacional técnico de la Educación, julio-sept 1982.

HINOSTROZA, Aquiles. *Creatividad Artística*. Callao, Ediciones Instituto del Libro, 1998.

HOWARD, MICHAEL. *Educar la voluntad en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Antroposofía, 2014.

HUYGHE, R. *El arte y el hombre*. Barcelona, Edit. Planeta, 1977.

JIMÉNEZ, JOSÉ. *Las raíces del arte .El arte etnológico, en Historia del Arte 1: el mundo antiguo*. Madrid, Alianza, 1996

JÜNEMANN, M Y F.WETMANN. *La enseñanza artística en el colegio Waldorf*. Stuttgart, 1987. Mimeo.

KRANISCH, E.M, et.al. *Dibujos de formas*, Stuttgart, 1992. Mimeo.

KROTZ, ESTEBAN. *El viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico*. Barcelona, Alteridades, 1991.

- LARROSA, JORGE. *La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona, Departamento de Teoría e Historia-Universidad de Barcelona, 2003.
- LEVINSON, BRADLEY, *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México, Santillana, Aula XXI, 2002.
- LOWENFELD, VIKTOR. *El niño y su arte*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958.
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- MARTNER, CECILIA. *El modelo universitario chileno actual*. Tesina para obtener el título de Licenciatura en Pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983.
- MARTNER, CECILIA. *Autoritarismo y alternativas democráticas en la educación superior chilena*, Revista Nueva Antropología N°21, México, Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, Junio 1983.
- MARTNER, CECILIA. *Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena, 1938-1952*, Santiago de Chile, Documento de Circulación de ECO Comunicaciones N°13, 1986.
- MARTNER, CECILIA. *Desarrollo, Debate y Crítica del Proyecto Educativo de la Izquierda Chilena de 1920 a la Unidad Popular*, Investigación para la CLACSO, 1988. Mimeo.
- MARTNER, CECILIA. *El proceso creativo del arte: propuesta para el mejoramiento de la calidad de vida*. Revista Educación, Cultura e Innovación N°1, Viña del Mar, Universidad del Mar, Nov.2006.
- MATURANA, Humberto y VARELA F. *El árbol del conocimiento*. Madrid, Editorial Debate, 1990.
- MATURANA, H. Y VERDEN-ZOLLER, G. *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile, Colección Experiencia Humana, 1993.
- MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Editorial Hachette, 1992.
- MATTHEWS, JOHN. *El Arte de la Infancia y la Adolescencia*. Barcelona, Paidós, 2002.
- MORIN, EDGAR. *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO, 1999.
- NARANJO, CLAUDIO. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile, Edit. Cuarto Propio, 2007.

OROSCO, ENRIQUE JOSE. *Educación artística y política cultural*. Revista Educación México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, julio-sept 1982.

PANTIGOSO, MANUEL. *Educación por el Arte*, Perú, Primera Edición INC. 1994.

PROYECTO *Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana*. Documento para postulación a PAPIIT 2010.

PUIGGRÓS, A y Marcela GÓMEZ coord. *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.

PUIGGRÓS, ADRIANA. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza Editorial México, Centro Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, 2ª edic.

PUIGGRÓS, ADRIANA. *América Latina: crisis y perspectivas de la educación*. Buenos Aires, Aique, 1990.

PUIGGRÓS, ADRIANA. *Para qué sirve la escuela*. Argentina, Brasil, Colombia, Tesis Norma, 1993.

PUIGGRÓS, ADRIANA. *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995.

PUIGGRÓS, ADRIANA. *Educación neoliberal y alternativas*, México. En: Alcántara Santuario; Horcasitas; Torres. Educación, democracia y desarrollo en el fin de milenio, Siglo XXI, 1988.

PUIGGRÓS, ADRIANA Y RAFAEL GAGLIANO (coord.). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.

PULEDDA, SALVATORE. *El ser humano a las puertas del nuevo milenio*. Santiago de Chile, Virtual Ediciones, 1997.

READ, HERBERT. *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1959.

READ, HERBERT. *Arte y Sociedad*. Barcelona, Península, Edic. Bolsillo, 1973.

ROCKWELL, ELSIE, *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*, Revista Perspectivas, vol.XXI, N°2, 1991.

ROCKWELL, ELSIE. *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. México, Departamento de Investigación Educativa (DIE), Universidad Tecnológica Nacional, 1986.

RICHTER, TOBIAS. *Misión Pedagógica y Metas de Enseñanza de un Colegio Waldorf*. Stuttgart, Centro de Investigación Pedagógica, 1995.

SANCHEZ VASQUEZ, ADOLFO. *Antología. Textos de estética y teoría del Arte*. México, UNAM, 1987.

SANDOVAL, ETELVINA, *La trama de la escuela: institución, relaciones y saberes*. México, Plaza y Valdés, 2000.

SAUL, ANA MARIA, coord. *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. México, Siglo XXI, 2002.

V Seminario Internacional MUS-E. *Las Artes en el umbral del siglo XXI. Memoria de Actividades*. Madrid. Edit. Fundación Yehudi Menuhin, 2000.

SERRANO P., GLORIA. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, Edit. La Muralla S.A. 1994.

SILO. *La crisis de la civilización y el humanismo*. Charla dictada en la Academia de Ciencias de Rusia, Santiago de Chile, Virtual Ediciones, 1992.

STEINER, RUDOLF. *Ciencia espiritual y teoría del conocimiento*. Barcelona, Cuadernos Pau de Damasc, 1980.

STEINER, RUDOLF. *La educación como cuestión social*. Barcelona Cuadernos Pau de Damasc, 1980.

STEINER, RUDOLF. *La educación y la vida espiritual de nuestra época*. México, Edit. Antroposófica, 4ª edic. 1982.

STEINER RUDOLF. *El Arte en la Pedagogía*, Lima Separata ISP, 1995.

STEINER, RUDOLF. *Arte y Ciencia del Arte*. Buenos Aires, Edit. Antroposófica, 2ª edic. 2005.

TAYLOR, S.J y R.BOGDAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación y de la investigación –acción participativa: La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Paidós, 1986.

TAYLOR, S.J Y R.BOGDAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1987.

TARAYO, D. *Educar la sensibilidad*. Madrid, Alhambra, Col. Biblioteca de Recursos Didácticos, 1990.

TERIGI, FLAVIA. *Reflexiones sobre el lugar de las Artes en el currículo escolar*. Buenos Aires, Artes y Escuelas, Paidós, 1998.

VARELA, FRANCISCO. *Conocer*. Madrid, Edit. Gedisa, 1990.

VELASCO, HONORIO Y ANGEL DIAZ de RADA. *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnografía en la escuela.* Madrid, Ed. Trotta, 1997.

VYGOTSKI, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico,* México, Edit. Fontanara, SA, 1997.

WALLON, P. et.al. *El dibujo del niño.* Madrid, Siglo XXI, 1992.

WIDLÖCHER, D. *Los dibujos de los niños.* Barcelona, Herder, 1988.

Electrónicos:

ALEMAN NAVA. TEODORO. *La revaloración de la educación artística en México.* Horizontes Educativos. En [www.conservatorianos.com .mx/ 4aleman.htm](http://www.conservatorianos.com.mx/4aleman.htm)

BENJAMIN, WALTER. *Experiencia y Pobreza.* (1933) en http://www.cime.cl/archivos/HRW102/6991_1.experiencia-y-pobreza_walter-benjamin.pdf

CECEÑA, ANA ESTHER. *De saberes y emancipaciones,* en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/cecen/03cece.pdf>

MAZZOTTI PABELLO, GIOVANNA Y VÍCTOR MANUEL ALCARAZ ROMERO, *Arte y experiencia estética como forma de conocer,* http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/87_abr_2006/casa_del_tiempo_num87_31_38.pdf

NÚÑEZ J., MARIANELLA. *Alicia... en el país de la educación artística.* En REVISTA ELECTRONICA DIALOGOS EDUCATIVOS Nº 4 , Santiago de Chile, Departamento de Artes Plásticas, Facultad de Artes y Educación Física, UMCE 2002.

UNESCO, INSEA, ISME, IDEA, MUSE. Comunicado de Prensa de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística, *Construir capacidades creativas para el siglo XXI.* en www.educarte.cl

ANEXOS

Entrevistas

ENTREVISTA INFORMAL¹²³:

ENTREVISTA N° 1

A: MARCO ANTONIO (M.A), Maestro de Arte, argentino, invitado para el Curso de Formación de Maestros Waldorf del Centro Antroposófico de Cuernavaca.

ENTREVISTADOR (E): Cecilia Martner

FECHA: 30 de junio del 2009

TIEMPO: 10:20 a 11:30 am.

LUGAR: Escuela Waldorf de Cuernavaca

1. ¿Eras profesor de Arte con formación académica antes de entrar a la Pedagogía Waldorf?
2. ¿Cómo llegaste a la Pedagogía Waldorf?
3. ¿Encuentras diferencias entre la forma de enseñar arte dentro de las Escuelas Waldorf y fuera de ellas?
4. ¿Cuáles son las principales características de la enseñanza Waldorf del Arte?
5. ¿Cuáles son tus propósitos al enseñar arte a los maestros?
6. Qué sentido pedagógico tiene la experiencia artística en la formación de los maestros?

¹²³ En la entrevistas de tipo informal no se llevaban preguntas previamente determinadas, sino que surgieron en el momento de la entrevista.

ENTREVISTA N° 2.

PRIMERA VISITA Y ENTREVISTA EN EL CENTRO EDUCATIVO GOETHE ¹²⁴

FECHA: Miércoles 2 de diciembre del 2009

HORARIO: 10:30 a 12 pm.

ENTREVISTADO: Mtro. Javier Posadas. Encargado de la información a los visitantes.

ENTREVISTADOR: Cecilia Martner (CM)

CM: Me gustaría saber ¿cómo surgió esta escuela Waldorf?.

CM: ¿Cómo se vinculan con el Movimiento Internacional de escuelas Waldorf?

CM: Si fue formada por los propios maestros, ¿Cómo es la organización interna de la escuela?

CM: ¿Se vinculan con el barrio?

CM: ¿Es el arte un hilo conductor del currículo de la escuela?

CM: ¿Qué materias artísticas tienen? ¿Cuál es su importancia?

ENTREVISTA N°3

ENTREVISTADA: PILAR FENELON , maestra fundadora de la escuela y actualmente a cargo de la Coordinación Pedagógica del Centro Educativo Goethe.

FECHA: 23 de Enero del 2010

ENTREVISTADOR: Cecilia Martner

LUGAR: Biblioteca del Centro Educativo Goethe.

CM: ¿Cómo se formó esta escuela Waldorf y qué papel jugó Ud. ?

¹²⁴ La escuela Waldorf que investigué en un principio se llamaba Centro Educativo Goethe pero el 2013 se cambió de nombre a Escuela Waldorf de México.

C.M: ¿Qué dependencia o relación tienen con la SEP?

C.M: Me gustaría que me contara acerca de la Pedagogía Waldorf?

C.M.: Cómo se forman los maestros Waldorf?

CM: ¿Cómo asesora a los maestros de la escuela?

C.M: Tengo entendido que en México hubo una represión contra las escuelas Waldorf?

C.M: Qué eventos formativos tienen para este año?

ENTREVISTA N°4

Entrevistado: Octavio Reyes, Biólogo, maestro en la UNAM, representante del Movimiento Antroposófico de México, asesor de cursos de formación de maestros Waldorf en el DF.

Fecha: Marzo del 2010

Lugar: su casa particular

Entrevistador: Cecilia Martner

CM: ¿Ud. Escribió un libro sobre la historia de la educación Waldorf en México?

CM: ¿Qué papel juega la experiencia artística en la educación Waldorf?

CM: ¿cómo se desarrolla en la clase?

CM: ¿cuál es el perfil de la formación de profesores Waldorf?

CM: ¿Qué valores y conocimientos requieren los maestros Waldorf?

ENTREVISTA N°5

Entrevistado: María Elena (M.E), Maestra de 1° de primaria

Entrevistador: Cecilia Martner (CM)

Fecha: 25 de Marzo 2011

Horario: 2:30 a 4 pm.

Lugar: salón de 1° de primaria de la Escuela Waldorf de México ex Centro Educativo Goethe (C.E.G)

CM: Le pregunté acerca de mi interés de conocer cómo era la formación de los maestros Waldorf , como era su autoeducación y también el papel del arte en su formación.

C.M: ¿Se da algún tipo de título reconocido por el movimiento antroposófico internacional?

C.M: ¿Las asesorías es otro tipo de formación de los maestros, me puedes relatar más acerca de éstas?

CM: ¿Me puede relatar algunas actividades artísticas que realizan para facilitar el aprendizaje de otras áreas como matemáticas, español, ciencias?

CM: ¿Me puede relatar cómo preparan las clases?

CM: ¿los maestros Waldorf cambian mucho dentro de la escuela?

ENTREVISTAS FORMALES:

FECHAS: aplicadas entre el 2011 y 2012

LUGAR: en el Centro Educativo Goethe, actualmente llamado Escuela Waldorf de la Ciudad de México.

ENTREVISTADOR: Cecilia Martner

ENTREVISTA A MAESTROS DE CLASE PRINCIPAL:

1) ¿QUE TE MOTIVÓ A CONVERTIRTE EN MAESTRO WALDORF? ¿DESDE CUÁNDO Y PORQUÉ?

2) ¿CÓMO FUE TU FORMACIÓN DE MAESTRO WALDORF?

3) ¿TUVISTE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS EN TU FORMACIÓN COMO MAESTRO WALDORF?
¿CÓMO FUERON?

4) ¿QUÉ PAPEL CREES QUE JUEGA EL ARTE EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO WALDORF?

5) ¿QUÉ HA SIGNIFICADO PARA TI, COMO PERSONA, VIVIR LA EXPERIENCIA DE HACER ARTE?

6) EN RELACIÓN A TU TRABAJO DIDÁCTICO, CÓMO HAS APLICADO TUS EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS EN TUS CLASES?

ENTREVISTA A MAESTROS DE CLASES EXTRAS:

1) ¿QUÉ TE MOTIVÓ A TRABAJAR EN UNA ESCUELA WALDORF? ¿DESDE CUÁNDO Y PORQUÉ?

2) ¿DÓNDE Y CÓMO FUE TU FORMACIÓN COMO MAESTRO DE ÁREA?

3) ¿CÓMO HAS APRENDIDO A ENSEÑAR EN UNA ESCUELA WALDORF?

4) ¿QUÉ PAPEL CREES QUE JUEGA EL ARTE EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO WALDORF?

5) ¿QUÉ HA SIGNIFICADO PARA TI, COMO PERSONA, VIVIR LA EXPERIENCIA DE HACER ARTE?

6) ¿ME PUEDES RELATAR COMO PREPARAS TUS CLASES? ¿QUÉ FINES TIENE EL ARTE EN TU CLASE?

FOTOS DE ESCUELA WALDORF DE LA CIUDAD DE MÉXICO.



1



2



3



4





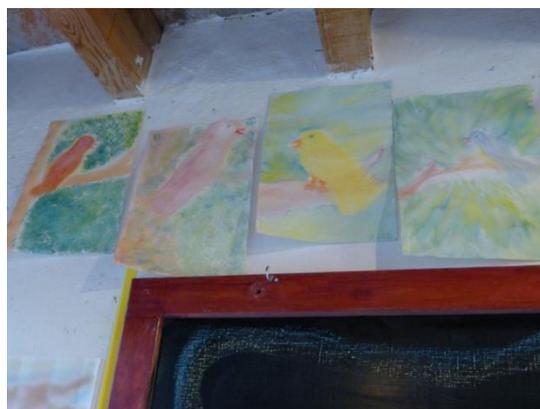
7



8



9



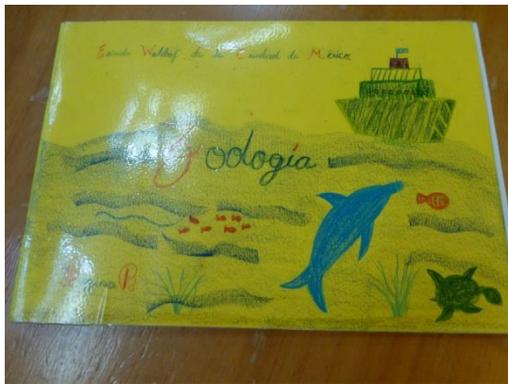
10



11



12



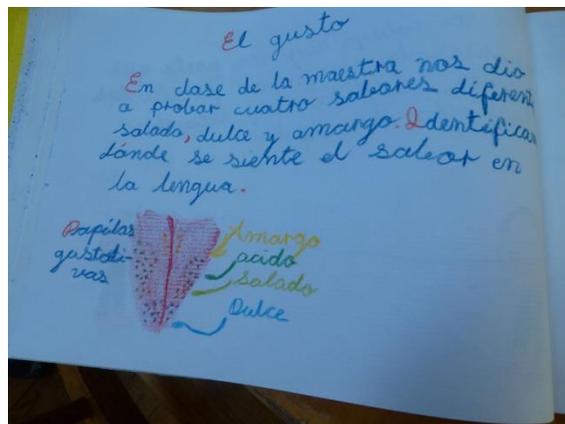
13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



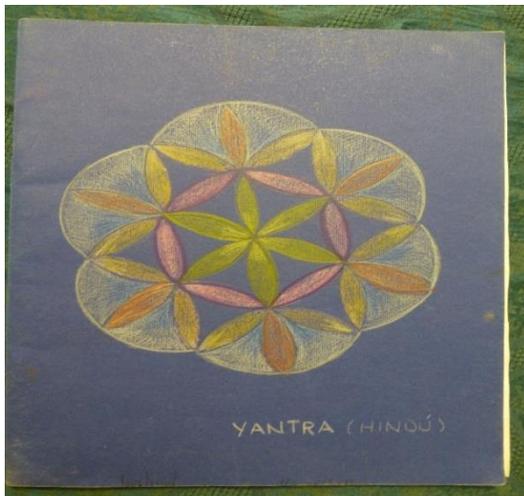
24



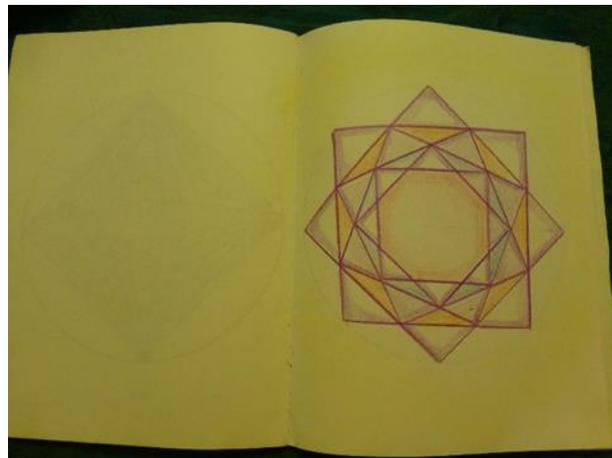
25



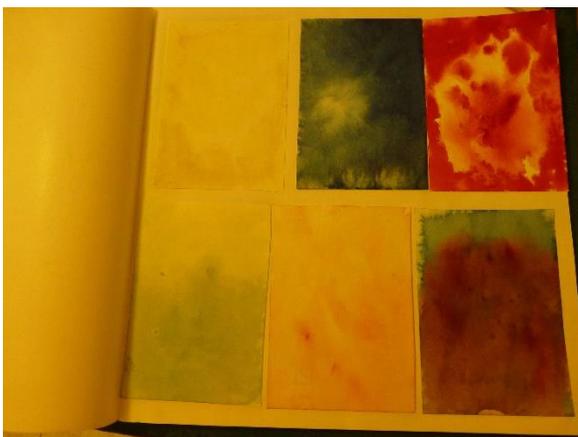
26



27



28



29



30

APÉNDICE DE FOTOGRAFÍAS

PAG.87:

- 1.- Entorno de la Escuela Waldorf de la Ciudad de México.
- 2.- Entrada de la escuela.
- 3.-Interior de la escuela. Patio y salones.
- 4.- Costado oriente de la escuela.
- 5.- Salón de usos múltiples. Niña estudiando piano.
- 6.- Salón de 1° de primaria.

PAG.88:

- 7.- Maestro mostrando salón de 4° de primaria.
- 8.- Interior de salón de 4° primaria.
- 9.- Salón de 2° de primaria.
- 10.- Acuarelas de los alumnos en una pared del salón.
- 11.- Dibujo de formas en la pared y cortinas.
- 12.- Cuadernos de texto realizados por cada alumno.

PAG.89:

- 13.- Portada de cuaderno realizado por un alumno de 4° primaria.
- 14.- Interior de cuaderno de niña de 4° de primaria.
- 15.- Interior de cuaderno de Zoología de niño de 4° primaria.
- 16.- Interior de cuaderno de niño de 4° primaria.
- 17.- Trabajos de geometría de alumnos de 6° primaria.
- 18.- Trabajos de Ciencias Naturales de alumnos de 7° primaria.

PAG.90:

- 19.- Exposición de todos los alumnos en la CON-VIVENCIA 2012.
- 20.- Exposición de la CON-VIVENCIA 2012.
- 21.- Maestro Javier, del taller de Carpintería de la escuela.
- 22.- Maestro Javier mostrando los trabajos de los alumnos

23.- Mtro. Javier mostrando como se percibe la diferencia de temperamentos de los alumnos a través de su tallado.

24.- Trabajos de alumnos realizados para el estudio de los vikingos en la clase de Historia.

PAG.91:

25.- Maestra María Elena en su salón de la Escuela Waldorf.

26.- Cuadernos de programación de la maestra de diversas asignaturas.

27.- Ejercicios para los alumnos de 3° de la clase de acuarela, del cuaderno de la maestra.

28.- Explicación de cada uno de los ejercicios que programó para los alumnos para la clase de acuarela.

29.- Portada de cuaderno de planeación de geometría para 3° año de primaria.

30.- Un ejercicio de geometría para los alumnos de 3°.