



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Pregrado

La pedagogía Waldorf y sus aportes a la Educación parvularia en Chile: Un estudio etnográfico

Tesis para optar al Grado de Educadora de Párvulos

Camila Abigail Quidel Covarrubias

Profesora Guía: Erika Viviana Soto Aranda

Santiago de Chile, Abril 2021

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
CAPÍTULO II. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
CAPÍTULO III. OBJETIVOS	16
CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO	17
4.1. LA PEDAGOGÍA WALDORF Y SU FUNDAMENTOS	17
4.1.1. FUNDAMENTO QUE SE SUSTENTA LA PEDAGOGÍA WALDORF	18
4.2. CURRÍCULUM WALDORF	24
4.2.1. ESPACIO Y AMBIENTE	24
4.2.2. VINCULACIÓN FAMILIA Y COMUNIDAD EDUCATIVA	27
4.2.3. EVALUACIÓN	27
4.2.4. ROL DEL MAESTRO O MAESTRA	29
4.3. EL JUEGO Y SU IMPORTANCIA	32
4.3.1. BENEFICIOS DEL JUEGO	34
4.3.2. DETERMINANTES DEL JUEGO	36
4.3.3. EL JUEGO Y LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN	37
4.4. INFANCIA Y ESCUELA	39
4.4.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE INFANCIA	40
4.4.2. INFANCIA Y RELACIONES CON LA ESCUELA	42
4.5. EDUCACIÓN PARVULARIA Y PRIMERA INFANCIA	44
4.5.1. POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN PARVULARIA	44
4.5.2. ROL DEL EDUCADOR O EDUCADORA DE PÁRVULOS	45
4.5.3. DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	47
CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO	49
5.1. SUJETOS DE INVESTIGACIÓN	50
5.2. TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO	52
5.3. ANÁLISIS DE DATOS	55
5.4. CREDIBILIDAD	56
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	57

6.1. DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA	57
6.1.1. ENCUENTROS VIRTUALES	57
6.1.2. REUNIONES DE ESTUDIOS DE MAESTRAS	59
6.1.3. ENCUENTROS EN EL PARQUE	61
6.1.4. MOMENTOS DE JUEGO EN EL PARQUE	69
6.1.5. RELATO DEL CUENTO	72
6.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE REGISTRO ETNOGRÁFICO	75
6.2.1. COMUNIDAD Y ESPACIO DIALOGANTE	75
6.2.2. CUERPO Y MOVIMIENTO: EXPLORANDO TERRITORIOS	81
6.2.3. ESCUCHA Y SENSIBILIDADES DEL RELATO	85
6.3. SÍNTESIS	89
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	93
7.1. LIMITACIONES, PROYECCIONES Y RECOMENDACIONES	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	103
ANEXO 1: REGISTRO FOTOGRÁFICOS	103
ANEXO 2: REGISTRO DE LAS NOTAS O DIARIOS DE CAMPO	106
ANEXO 3: REFERENTE DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	108

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer primeramente a Dios, por poder concluir este trabajo investigativo, junto a mis dos angelitos que me cuidan desde el cielo. A mi familia y amigos por el amor, comprensión y apoyo incondicional que me dieron en todo momento y por siempre creer en mí. A Viviana por el acompañamiento y apoyo que brindó siempre, incluso en las largas horas de revisión. En especial, a mí querida comunidad de Casa Verde, por la acogida y apertura a trabajar con cada uno de ellos y ellas.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito comprender la implementación del currículum de la pedagogía Waldorf, en una comunidad educativa con niños y niñas de tres a seis años, junto a sus familias y al equipo de maestras, ubicado en la comuna de Ñuñoa, para la contribución en la educación parvularia en Chile y en la formación inicial docente.

Este fue un estudio etnográfico, con la finalidad de una vinculación más directa y cercana con todos los actores de dicha comunidad, vale decir, niños, niñas, familias y maestras, donde me base en una observación participante acompañada de notas o diarios de campo para identificar los elementos distintos de esta pedagogía en sus prácticas educativas.

Llegué a la conclusión que las prácticas educativas más humanizadoras son vitales y que hacerlas conscientes y respetuosas en el cotidiano con la primera infancia, tiene implicaciones para la comunidad, la vitaliza y va promoviendo en ella un proceso de transformación en los sujetos y sujetas. La pedagogía Waldorf nos acerca y nos invita a estas formas de convivir y educarnos con otros y otras.

Palabras Claves: Pedagogía Waldorf, Comunidad, Currículum, Educación Parvularia, Juego.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación la realicé en un contexto de una crisis sanitaria y social que vive el país y el mundo, situación que ha llevado a diversos cambios en la organización social, donde ha primado la incertidumbre en todos los ciudadanos y ciudadanas. De igual modo, nuestro país se ha visto envuelto en un proceso de demandas sociales- revuelta social desde Octubre del año 2019, que ha implicado en las diversas esferas de la sociedad. Este contexto ha sido una instancia de un amplio cuestionamiento, reflexión y replanteamiento sobre la educación, sobre las forma de hacer educación y sobre sus principios, énfasis y desafíos que conlleva el siglo XXI.

Hoy el debate por una mejor educación en Chile ha suscitado diversas miradas respecto de la educación y las propuestas curriculares para los niños, niñas y jóvenes, en este sentido para quienes estudian pedagogía cobra total relevancia detenerse, observar, analizar propuesta curriculares que vayan en mejora y responda a los desafíos que tenemos como sociedad; en este sentido una educación en Chile que posicione como centro al niño, niña, sus familias y comunidades, una educación pertinente, una educación que releve las potencialidades y la construcción de conocimiento protagónica y colectiva.

En este marco la formación de pedagogía en la Universidad de Chile se constituye en un campo de desarrollo y conocimiento de alta significancia, lo que conduce relevar el análisis, una mirada sistemática, profunda y el desarrollo de estudios en las prácticas pedagógicas. Este énfasis es el ejercicio de este trabajo investigativo de una propuesta curricular en educación parvularia, siendo ésta la base de la educación, donde ocurren los grandes cambios de nuestro desarrollo integral. Por ende, en la medida que indagemos y generemos conocimiento de las acciones y propuestas en el nivel, fortaleceremos y potenciaremos a la primera infancia y los desafíos que ésta conlleva.

En esta idea la presente investigación se sitúa desde el ejercicio de la formación práctica de la carrera de pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile que se sostiene con un eje transversal formativo, que establece puentes de conexión con lo que acontece con las comunidades educativas, locales y territorios; la potencialidad de esta formación, Soto (2018), señala, “el carácter práctico de la formación pedagógica cobra relevancia, porque

siendo un eje formativo, es la actividad que permite dialogar con la experiencia y la teoría, transformándose en una oportunidad real para ampliar y fortalecer aprendizajes en los estudiantes” (p.67). Desde la formación práctica y las experiencias, es donde se adquieren aprendizajes significativos promoviendo el desarrollo crítico, reflexivo y dialogador para la construcción de conocimiento.

Asimismo, de la formación práctica, permite conocer las diversas realidades y contextos educativos donde se implementan distintas orientaciones pedagógicas y curriculares, siendo una ellas y el objeto de estudio de esta investigación: la pedagogía Waldorf, la que se conoce en esta investigación a partir de la participación de mi práctica profesional en un centro Waldorf, llamado Casa Verde, ubicado en la comuna de Ñuñoa.

Para adentrarme, observar y conocer, los trayectos, las relaciones, que circulan en propuesta pedagógica y curricular es que se enfoqué esta investigación en un estudio etnográfico, el cual me permite y a través de una participación prolongada conocer y crear relaciones cercanas que favorecen la obtención de datos fiables que, de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender.

Esta investigación de tipo cualitativa y etnográfica que la desarrollé en un centro Waldorf, busqué responder a la pregunta **¿Qué elementos distintivos de la pedagogía Waldorf y su desarrollo en un centro de infancia resulta relevante rescatar para la formación y aporte en el ejercicio de la educación parvularia?**

A partir de esta interrogante en este estudio busqué comprender y conocer en profundidad la pedagogía Waldorf, utilizando como principal técnica de recopilación de información la observación participante, lo cual me permitió por un lado implicarme con todos los actores de dicha comunidad, vale decir, niños, niñas, familias y maestras, como también conocer los elementos distintivos de esta pedagogía en su proceso de implementación del currículum y los aportes que éstos tienen en la educación parvularia en Chile y en la formación inicial docente.

Esta investigación me permitió ahondar en las infancias, conocer la implicancia de la relación de la comunidad en favor de los niños y niñas, su desarrollo, sus aprendizajes, sus relaciones con el mundo, conocer en profundidad intervenciones pedagógicas con sentido, y la reflexión

en la acción, en contribución a un campo de investigación poco indagado situada desde la pedagogía Waldorf.

Para abordar y desarrollar este estudio etnográfico, es que el primer capítulo consistió en el planteamiento del tema, donde detallé las motivaciones, antecedentes importantes y la pregunta de investigación; el segundo capítulo consistió en la justificación del planteamiento de este tema, desde los antecedentes empíricos, relevancia y viabilidad de investigación; el tercer capítulo consistió en plantearme el objetivo general junto a los objetivos específicos; en el cuarto desarrollé el marco teórico, junto a la discusión de los temas relevantes y pertinentes a la investigación; luego en el quinto capítulo continué con el marco metodológico, detallando el camino de la investigación, los sujetos de investigación, las técnicas de recolección de información, y su análisis. En el sexto capítulo desarrollé el análisis e interpretación de datos y en el séptimo y último capítulo presenté las conclusiones, limitaciones, proyecciones y recomendaciones que surgieron de este trabajo investigativo.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La motivación inicial de este trabajo investigativo se remite a una experiencia de mi formación en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile, donde he tenido experiencias y conocimientos significativos para mi futuro quehacer pedagógico, en diversas áreas y ámbitos de acción profesional. Es por ello que durante estos cinco años de formación como educadora de párvulos, he podido conocer modalidades curriculares en la atención del nivel y develando en mi formación práctica, diversos intereses y necesidades en el ejercicio de la implementación de la malla curricular de la carrera y el desarrollo formativo sustentado en su perfil de egreso, el cual explicita que:

“El Perfil de Egreso del/la Educador/a de Párvulos de la Universidad de Chile señala que es un/a profesional de la pedagogía, capaz de generar propuestas curriculares pertinentes que promuevan el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los/as niños/as desde su nacimiento hasta los seis años de edad, considerando el juego como medio vital en el desarrollo pleno. (...) Cuenta con competencias claves para desempeñarse en los siguientes ámbitos, tanto en el sector público y privado, así como en distintos contextos socioculturales, modalidades curriculares y programas de atención”. (Universidad de Chile, 2015).

De este se releva adquirir las herramientas necesarias para trabajar en diversas modalidades curriculares que desde la experiencia formativa en el área curricular, ciertos conocimientos no han sido profundizados de manera que se pueda problematizar, proponer y generar propuestas curriculares. Por esta razón, me parece pertinente implicarme en una propuesta curricular donde pueda analizar, crear nuevas y/o recrear las ya existentes en el campo de la educación parvularia.

Así mismo, en la formación práctica tuve una experiencia en la modalidad curricular de Waldorf, fue en aquella experiencia donde vi reflejada que la formación en modalidades curriculares ha sido más bien, teórica que práctica, pues al tener una experiencia directa y en lo concreto de una modalidad curricular diferente, es completamente distinto vivirla a saberlo desde la teoría. Esta práctica consistía en un acercamiento a centros educativos de diversas modalidades curriculares, siendo mi experiencia en un proyecto comunitario Waldorf, donde

se intencionó la observación participante, además, de la implementación de experiencias de aprendizajes.

En este espacio comunitario con un enfoque Waldorf, nuevo para mí en la experiencia práctica, es que fui reflexionando y planteando preguntas sobre la pedagogía Waldorf con el interés de indagar en diversas aristas de su abordaje, el trabajo y relación con niños, niñas y comunidades. En este marco, la experiencia en un centro educativo Waldorf es mi interés de investigación.

La pedagogía Waldorf nos refiere a una nueva forma de mirar y trabajar con la infancia, es el entendimiento de que el ser humano es una individualidad de espíritu, cuerpo y alma “La antroposofía es un sendero de conocimiento que quisiera conducir lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el universo”. (Crottogini, 2004). En mi primera experiencia en Waldorf pude observar que va más allá de la implementación de una pedagogía, sino que el accionar refiere a conjunto de vinculación con los niños y niñas, maestros y maestras y las familias, donde se establecen lazos y relaciones cercanas, donde el espacio es de relaciones muy directas y cotidianas familiares, siendo el amor y el afecto valores claves para que el niño aprenda desde la experiencia, el trabajo práctico y a su vez mediante la imitación y el juego imaginativo.

El contexto de la pedagogía Waldorf abarca muchos ámbitos que deben ser estudiados cautelosamente, siendo el rol del educador o educadora primordial; esto nos refiere a un trabajo personal, dado que va más allá de un accionar en un espacio de aula tradicional, sino que en tanto relacional responde a una filosofía de vida y adquirir la postura frente a este paradigma de la antroposofía, es la sabiduría del hombre, como su nombre lo dice "anthropos" hombres y "sophia" sabiduría, que quiere decir, es el autoconocimiento de nuestro propio ser y nuestro desarrollo, además de nuestra innata capacidad de conocer de sí mismo y del mundo que nos rodea, y contacto directo con los sentidos y el entendimiento de que somos espíritu cuerpo y alma, según Steiner (1991).

A partir de la experiencia el hecho que una educadora de párvulos en formación se vincule con un centro educativo con esta pedagogía, es implicarse en el currículum y su acervo cultural en el que se construye. A propósito resulta interesante rescatar la idea que Johnson (2018) nos señala sobre el currículum, el cual lo plantea como conversación sobre un

fenómeno complejo y multidimensional. Asimismo, Johnson (2018) señala y en referencia a Sartre (1963) “currículum se convierte entonces en una reflexión sobre la vivencia interna de las experiencias externas” (p.54) En este contexto, y al señalar currículum como un proceso vivido, si pensamos en la pedagogía Waldorf pensaremos justamente en la experiencia vivida en las personas y sus acciones, los procesos en que fueron constituyéndose y repensando sus actuaciones y relaciones. Este abordaje de currículum en tanto vivencia, nos posiciona en una experiencia vital y significativa para esta investigación.

Cabe mencionar, uno de los atributos de la pedagogía Waldorf es la investigación para la acción, quiere decir, que los maestros o maestras están en permanentes procesos de reflexión, conversaciones entre pares e indagaciones de su quehacer pedagógico que les permiten mejoras y cambios en sus labores, generando un desarrollo y aprendizaje permanente. Al respecto, Stöckli (2017) nos refiere a:

“La investigación para la acción se pone en práctica como camino de autodesarrollo y cómo el desarrollo de la calidad educativa se apodera del ser humano en cada dimensión; en el pensamiento, el sentimiento y la volición. Además, ha quedado claro que este método de investigación está directamente relacionado con el camino antroposófico del autodesarrollo. Si el maestro aprende y se desarrolla, es una inspiración para los niños” (p.6)

Pues, en pedagogía Waldorf se está en un proceso de investigación constante, lo cual también nos impulsa y contribuye como educadoras de párvulos, dentro de nuestro rol y quehacer pedagógico.

De este modo, posicionar nuestra investigación en un centro con pedagogía Waldorf resulta ser un proceso enriquecedor para la formación profesional. En mi inicial y acotada experiencia en contexto Waldorf fue gratificante y motivador buscar aprender y vincularme más directamente con esta pedagogía, ya que considero vital para quien pretende enseñar y aprender; desde una perspectiva Freiriana podemos reforzar esta idea de que “el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa”. (Freire, 1971, p.72). Este posicionamiento cobra sentido en estos planteos iniciales de presentación de la investigación a realizar porque nos interpela en nuestro accionar como docente en formación.

Buscar aprender desde la formación teórica y práctica, cobra vital relevancia sobre todo desde un proceso de práctica pedagógica que esta investigación tendrá lugar, es en la formación práctica en que vamos estableciendo relaciones y acciones colectivas, en que se pretende aprender y accionar lo aprendido y con ello vincular aprendizajes. La praxis en los centros nos invita a dialogar, su carácter “cobra relevancia porque siendo un eje formativo es la actividad que permite dialogar con la experiencia y teoría transformándose en una oportunidad real para ampliar y fortalecer aprendizajes” (Soto, 2017). Implicarse en el cotidiano en la acción pedagógica nos contribuye en conocer y en indagar sobre lo que acontece y por qué. Sobre todo cuando nos interesa posicionarnos en las reflexiones y análisis del proceso formativo en lo que respecta a la educación parvularia y contribuir al ejercicio del nivel. Como señala Alarcón (2001) la práctica es crucial en la formación y se reviste de sus características investigativa, reflexiva y crítica. Esta perspectiva será crucial para ahondar en el ejercicio educador en un conjunto de elementos en el que concluyen acciones, relaciones, agentes, espacios, escenarios pedagógicos y un todo diverso y complejo como lo es el educar y el aprender.

Con este significativo proceso, me detengo en la vivencia y las relaciones de equipos profesionales y comunidad educativa. Por consiguiente, en el ejercicio pedagógico en Waldorf en un centro de atención a la primera infancia, me planteo las siguientes preguntas: ¿Qué implicancias tiene el ejercicio de la pedagogía Waldorf para el adulto y para los niños y niñas?, ¿Cómo se establecen estas relaciones afectuosas y cercanas entre niños y niñas?, ¿Cómo un educador o educadora de párvulos va aprendiendo la pedagogía Waldorf, en una comunidad con niños, niñas, adultos y adultas?, ¿Cómo se presentan las experiencias de niños niñas y comunidades de profesionales en su atención?, ¿Cómo abordan los maestros en un contexto de pandemia la pedagogía Waldorf?; definiendo como pregunta central:

¿Qué elementos distintivos de la pedagogía Waldorf y su desarrollo en un centro de infancia resulta relevante rescatar para la formación y aporte en el ejercicio de la educación parvularia?

Esta pregunta implicará despejarla en el desarrollo de la práctica profesional en un centro Waldorf. De igual modo las preguntas movilizan a la siguiente justificación que detallaré a continuación.

CAPÍTULO II. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta pregunta resulta relevante estudiar en coherencia a la formación pedagógica en la Universidad de Chile y su consistencia a ser una educadora transformador/a para levantar diversas prácticas pedagógicas que fomentan el aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas. Indagar sobre una propuesta pedagógica en primera infancia aportaría a la formación teórica en la carrera, los aspectos relacionales con la niñez serían fundamentales de potenciar en la formación, sus abordajes en la experiencia con las familias y comunidades, y abordar énfasis curriculares, en contribución al desarrollo de proyectos y experiencia práctica.

Así mismo resulta relevante profundizar, y analizar su currículum, su paradigma, sus enfoques, sus implicancias en el trabajo cotidiano, la visión de niño, niña, de comunidad, la vivencia de este todo actuante complejo y diverso. Esto como elementos potenciadores para los tiempos que vivimos como país; en un proceso en que nos pensamos y cuestionamos en el modo en que nos estamos relacionando y como nos conducimos en pos de construir una mejor sociedad y a la vez un nuevo trato con la niñez.

Indagar en una pedagogía en atención a la primera infancia nos implica en un ejercicio que busca contribuir a mejores prácticas educativas y de esa manera, colocar nuestra atención a una mejor educación y escenarios pedagógicos con niños y niñas en diversos contextos.

Los tiempos actuales del país nos exige reflexionar y analizar el contexto para la educación parvularia y las políticas públicas, sus programas y prácticas pedagógicas, ésta última y como instancia de profesionales reflexivos se contextualiza en un tiempo cultural y su propósito es la formación del ser humano (Alarcón, 2001).

La Ley General de Educación N° 20.370, hace alusión de la necesidad de un marco curricular necesario para cada uno de los niveles educativos, parvularia, básica y media, es a partir de esto, que se crean las “bases curriculares de educación parvularia”, siendo en el año 2018 la última edición de ésta, en dicho documento se explicita que:

“El Ministerio de Educación, haciendo uso de las facultades que le otorga la Ley General de Educación, ha elaborado una nueva versión de Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Este es el referente que define principalmente qué y para qué

deben aprender los párvulos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, según requerimientos formativos que emanan de las características de la infancia temprana, contextualizada en nuestra sociedad del presente.” (p.9)

En dicho marco referente, si bien expone las bases y atenciones mínimas que la educación parvularia a nivel país debe otorgar a los niños y niñas que se encuentran en este nivel, no obstante, este documento no menciona los curriculum alternativos, es más responde a un curriculum estandarizado y escolarizado, dejando fuera las diversas modalidades curriculares, como Montessori, High Scope, Personalizado, Pickler, y Waldorf, siendo este último, el foco de nuestra investigación.

Cabe mencionar, que centros educativos, desarrollan su pedagogía inspirada en Waldorf, pero estudios nacionales son escasos y si existen, estos refieren sólo a experiencias alternativas (Peña, Rojas & Varas, 2017), tales como: “Efectos de la pedagogía Waldorf y del sistema tradicional en las relaciones interpersonales en estudiantes de tercero básico” por Araneda, Campos & Vidal, 2017; “Jardín infantil: Sunrise: metodología Waldorf” por Morales & Leiva, 2015 y “Puñencantu Papeltun: un paper toy como juego didáctico para introducir al idioma Mapudungun de la etnia Mapuche” por Madrid, 2013, donde se incluye la pedagogía Waldorf como escuelas con modalidades curriculares diferentes. Estudios fuera del país aumentan refiere a: “Aportes de la pedagogía Waldorf para construcción de una propuesta de educación mediadora de adultos en el sector V de Sierra Morena, ciudad Bolívar” por Molina, 2015; “Sistematización de la pedagogía Waldorf como experiencia educativa en Quito” por Guayasamín; “Las emociones en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la pedagogía Waldorf en los estudiantes de Educación básica del colegio Waldorf, Lima 2016” por Hocks; “Pedagogía Waldorf-constructivista: una gestión integradora para el aprendizaje significativo de los estudiantes de institución comercial Antonio Roldan Betancur público y colegio Rudolf Steiner privado, enfocado en la gerencia educativa” Agudelo, Betancur & Díaz, 2016; “Lo lúdico de la metodología Waldorf: una aproximación crítica a la experiencia educativa del jardín de infantes “Crisálydas” por Miranda, 2011; “Educación de adultos(as) resiliencia: análisis desde la perspectiva de los derechos humanos de las mujeres en un programa de la CES-Waldorf” por Rivas, 2014; “las prácticas educativas en el aula, una perspectiva humanista en la pedagogía Waldorf” por

Cárdenas & Jaramillo, las cuales hacen hincapié a los atributos generales de una propuesta pedagógica (Pulido, 2017).

Un estudio más pertinente a nuestra pretensión investigativa particular, refiere a la incidencia del modelo pedagógico Waldorf en las prácticas de cuidado de las docentes del jardín como territorio de paz en Bogotá, cuyas experiencias implementadas por las docentes, dan cuenta de profesionales que en tanto desde la perspectiva Waldorf están en un proceso de formación permanente, en las reflexiones en torno al proceso autobiográfico, sobre el concepto de niño y a la interpretación sobre los principios del modelo pedagógico. Este estudio resulta interesante develando el interés que se recoge de las reflexiones sobre la concepción de ser humano, el sentido de una escuela de aprendizaje. Por ende, se puede rescatar que antecedentes de estudios revisados respecto a dicha pedagogía, descansan en general, en atributos particulares. Este panorama aporta al interés de la investigación que pretende profundizar sobre la pedagogía Waldorf, sus sentidos y episteme, que pueda contribuir a un mayor conocimiento de otras propuestas curriculares constitutivas de la acción política y transformadora desde y para la práctica pedagógica.

CAPÍTULO III. OBJETIVOS

De acuerdo al estudio y al propósito general de esta investigación que refiere a los elementos distintivos de la pedagogía Waldorf y su aporte en el ejercicio de la educación parvularia, es que planteo los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Comprender la implementación del currículum de la pedagogía Waldorf desde sus fundamentos, principios orientadores y relaciones en la atención educativa en una comunidad con niños, niñas de tres a seis años ubicado en la comuna de Ñuñoa que contribuyan a la formación inicial docente en primera infancia.

Al tener el objetivo general de la investigación planteado, a continuación he planteado objetivos específicos:

Objetivos Específicos:

- Describir las acciones del proceso de implementación de la pedagogía Waldorf en una comunidad con niños, niñas, adultos y adultas.
- Identificar los elementos distintivos de las prácticas cotidianas y sus lecciones aprendidas derivadas de los vínculos y acciones con niños, niñas y comunidad.
- Analizar la implicancia de las acciones educativas sustentadas desde la pedagogía Waldorf, ya sea en las relaciones con las profesionales, con los niños y niñas y las familias.
- Distinguir los elementos distintivos de la pedagogía Waldorf que permita rescatar aportes a la formación inicial docente en primera infancia.

CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO

4.1. LA PEDAGOGÍA WALDORF Y SU FUNDAMENTOS

De acuerdo a mi pregunta de investigación ¿Qué elementos distintivos de la pedagogía Waldorf y su desarrollo en un centro de infancia resulta relevante rescatar para la formación y aporte en el ejercicio de la educación parvularia?, es pues que comenzaré con una breve contextualización e historia de la pedagogía Waldorf, para así continuar con una profundización en el fundamento en el cual se sustenta y aspectos más relevantes de ésta.

La pedagogía Waldorf nace en el año 1919 en la ciudad Stuttgart, Alemania, en medio de una crisis social y económica debido a la primera guerra mundial, la primera escuela fue una respuesta de Rudolf Steiner a una solicitud de Emil Molt, dueño de Waldorf-Astoria Cigarette Company, a esto se debe la denominación del nombre de esta pedagogía; en esta primera escuela su finalidad era la atención a los hijos e hijas de los empleados de dicha compañía, sin embargo, esta escuela obtuvo mayor popularidad, por ende, los estudiantes que asistían no eran solo los hijos e hijas de los empleados, sino que de toda la ciudad; UNESCO (1994) como se citó en Marcos (2014) refiere:

“La pedagogía Waldorf nació en medio del caos social y económico que siguió a la primera guerra mundial. Tras el derrumbamiento de viejas formas sociales, aquellos que se esforzaban en construir el futuro de Europa buscaban nuevas orientaciones”.
(Marcos, 2014).

Durante los años 20, esta pedagogía comenzó a ser ampliamente conocida en todo el continente Europeo, a través de las conferencias de Rudolf Steiner, acerca de la educación en la Universidad de Oxford. En la década de 1930, en Alemania se fundaron un número considerable de escuelas inspiradas en la escuela original y en sus principios pedagógicos, así como también en los países Bajos, Suiza, Noruega, Austria, Hungría, Estados Unidos y Reino Unido. Durante la segunda guerra mundial, muchas escuelas fueron cerradas, no obstante, al término de ésta trabajaron en su reapertura. A partir de esto se constata que la pedagogía Waldorf tuvo su continuidad hasta el día de hoy.

4.1.1. FUNDAMENTO QUE SE SUSTENTA LA PEDAGOGÍA WALDORF

Esta pedagogía causó un gran impacto en las perspectivas educativas, que en la actualidad sigue vigente, además de extenderse a otras áreas de estudio, como la psicología, sociología, literatura, entre otras. El fundamento en el cual se sustenta la pedagogía Waldorf, es la antroposofía, así como también, hay otros aspectos que son característicos de ésta, como el currículum y el rol del maestro o maestra.

LA ANTROPOSOFÍA

Este término deriva de “Antrophos”, de “ser humano” y “Sophia” de “sabiduría”, es decir el conocimiento del ser humano, Steiner también alude este concepto al autoconocimiento del ser humano, el conocimiento de su individualidad, donde somos seres de espíritu, cuerpo y alma, pues desde este pensamiento Steiner plantea que “el ser humano era el ser más importante del universo.” (Quiroga, 2018, p. 26). Esta filosofía de vida, al posicionar al ser humano como el ser más importante del universo, se está en la constante búsqueda del ser espiritual e identidad del “Yo”, atributo que según Steiner solos los seres humanos alcanzamos, como Quiroga (2018) alude a:

“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. No importa si lo que hoy en día se llama a menudo «Ciencia Espiritual» tenga o no derecho a formular tal pretensión; lo que aquí nos interesa es la auténtica esencia de la Ciencia Espiritual, así como lo que ella puede ser de acuerdo con esta esencia.” (p.60)

La antroposofía al ser el fundamento de la pedagogía Waldorf en que se sustenta, Quiroga (2018) menciona: “la pedagogía Waldorf se presentará como una propuesta que buscaba, primero, estudiar la naturaleza humana desde una perspectiva esotérica para, luego, implementar un método educativo que permitiera a los alumnos y alumnas desarrollar su yo.”(pp. 39-40) De esta perspectiva se derivan varios aspectos característicos de la pedagogía Waldorf que dan mayor comprensión y consistencia al concepto y filosofía que Steiner describe. A continuación profundizaremos en las concepciones y análisis acerca del ser humano. Además de indagar en los elementos más relevantes y característicos del currículum Waldorf, y así dar mayor entendimiento a esta pedagogía.

Desde la antroposofía menciona que el ser humano trabaja dentro de cuatro cuerpos, los cuales cada uno complementan al ser humano, los describire a continuación:

CUERPO FÍSICO: el cuerpo físico, como su nombre alude es el cuerpo material, que todos los seres tienen, como Quiroga (2018) nos menciona: “Este cuerpo estaba sujeto a las mismas leyes que regían toda la vida material y estaría integrado por las mismas sustancias y energías que el resto del mundo inanimado.” (p.27) pues este cuerpo es el más básico, pues todos los seres cuentan con ello.

CUERPO BIOFÓRICO O ETÉRICO: Este cuerpo es la “vitalidad” que le da al cuerpo físico, por ende, está compartido con reino vegetal y animal, Quiroga (2018) nos refiere:

“al cuerpo etérico, biofórico o vital se le consideraba como el arquitecto del cuerpo físico. Esta envoltura era una fuerza que producía los fenómenos vitales, sin los cuales el cuerpo humano sería solo un cadáver. Era este un cuerpo que el ser humano compartía con el mundo vegetal y el mundo animal, pues se encargaba de estimular a las sustancias y fuerzas del cuerpo físico para configurar y dar lugar a los procesos de crecimiento, propagación, circulación interna de la savia y demás fluidos” (p.27)

También dentro de este cuerpo, Quiroga (2018) menciona que “Unas características del cuerpo etérico que en el caso del ser humano incluían también las funciones de ser el vehículo del carácter, el temperamento, los hábitos y la memoria.” (p.28). Siendo importante relevar que este cuerpo no es material, sino energético.

CUERPO ASTRAL: Este cuerpo también era conocido como el cuerpo “sensible”, dado que según Steiner este cuerpo respondía a las emociones y sensaciones, como Quiroga (2018) menciona: “era considerado el vehículo de la vida emotiva, y, por tanto, de los sentimientos, los deseos, los instintos y las pasiones.” (p.28). Este tercer cuerpo lo comparten los seres humanos y el reino animal ya que sólo ellos tendrían la capacidad de experimentar sensaciones, pues la palabra en la cual se podría definir este cuerpo es “sensación”.

SUSTRATO DEL “YO”: Este último es denominado así, pues, considera que sólo los seres humanos pueden alcanzar a este cuerpo y expresar el “Yo” interior de cada uno, pues es propio de la naturaleza humana. Quiroga (2018) lo describe como: “El cuarto miembro constitutivo era el yo, un elemento exclusivo del ser humano que, según la antroposofía, le

dotaba de su naturaleza espiritual. En repetidas ocasiones, Steiner afirmó la singularidad que ya de por sí albergaba el término «yo». En este sentido, manifestó que «solo cada uno puede llamarse “yo” a sí mismo. Nunca puede llegar a mi oído el nombre “yo” procedente de fuera cuando se refiere a mí»” (p.28). Además es considerado la expresión del alma superior, siendo el hombre el único ser capaz de lograrlo, por ende, se posiciona en la cúspide de la creación.

Desde la pedagogía Waldorf se intenciona un desarrollo de estos cuatro cuerpos, el cual lleva a alcanzar su identidad y el “yo” interior, un desarrollo personal, el cual nos permite la vinculación con los demás, Quiroga (2018) menciona: “En la educación antroposófica se consideraba que el hecho de incorporar dicha capacidad crítica en momentos prematuros podía generar una fuerte estrechez de miras que marcaría su futura forma de entender y relacionarse con el mundo.” (p.38) Este desarrollo es a lo largo de toda nuestras vidas, desde nuestra gestación hasta la edad adulta, para ello Steiner plantea que este desarrollo está marcado por períodos de siete años, donde en cada septenio se logra alcanzar un desarrollo de cada cuerpo en los cuales nos movemos.

PRIMER SEPTENIO: Este primer septenio abarca desde el vientre de nuestras madres hasta los siete años aproximadamente, durante el primer septenio se desarrolla el cuerpo físico principalmente. El niño durante este periodo está muy sensible a todo el entorno que lo rodea, tiene todos sus órganos sensorios expectantes, a través de ellos percibe y conoce el mundo, Lievegoed (1999) menciona: “el párvulo, primer septenio, se caracteriza por su gran apertura al mundo; sin resistencia psíquica admite todo lo que sale al encuentro; con confianza ilimitada, se enfrenta al mundo; en inocencia paradisiaca, vive en medio del mundo en el que el bien y el mal se mezclan indiscriminadamente.”(p.16).

En este periodo es fundamental el rol de los padres y madres dado que ellos son los que deben entregar amor, protección, seguridad y confianza al niño o niña, puesto que, los niños y niñas son una globalidad orgánica, emocional y espiritual, las vivencias quedarán impresas en todo su ser. Durante este primer septenio el párvulo percibe y recibe el mundo a través de los sentidos, es como un solo órgano sensorial que no tiene filtros, además no distinguen el bien y mal ya que para ellos el mundo es bueno, cuentan con una gran apertura a este mundo externo que están conociendo.

En esta etapa el niño o niña aprende por imitación, Lievegoed (1999) “el niño responde por imitación, y gracias a ella aprende a hablar” (p. 16). Por esto se considera el rol del adulto o adulta ya sea los padres, cuidadores, maestros o maestras que acompaña al niño o niña durante esta etapa deben ser ejemplo y referente para los párvulos, puesto que, todas nuestras acciones y ambiente que los rodea penetran profundamente en el ser interior del niño o niña, por ello es fundamental que se sientan amados, validados, confiados y seguros.

Este primer septenio se divide en tres etapas de acuerdo a su biología, la fase de lactante, infante y la transición a la figura escolar, que definiré a continuación:

-Lactante: este periodo está caracterizado por la percepción sensorial, donde el lactante es totalmente dependiente de la madre y del medio ambiente, por eso es un ser imitativo, los primeros meses responde a los instintos vitales, tales como frío, hambre, sueño, de a poco comienza a responder a los estímulos de la madre, por medio de la sonrisa, además comienza a estar despierto por periodos de tiempos más prolongados. Este periodo se conoce por el erguirse, andar, hablar, donde hay una transición para pasar a la figura de infante, alrededor de los 2 años.

-Infante: este periodo está caracterizado por el desarrollo del pensar del niño o niña, es mencionada la etapa del andar, hablar, pensar, puesto que el niño comienza a utilizar el lenguaje y la verbalización de la asociación de contenidos de la percepción, además se comienza a observar el primer desarrollo en anchura y el desarrollo a la transición de la figura escolar. Esta fase dura hasta alrededor de los 4 o 5 años de edad.

-Transición figura de escolar: en esta etapa se caracteriza por el desarrollo del sentir, donde se desarrolla la fantasía creadora. También está caracterizada por el primer estirón del niño, donde se observan los cambios físicos que evidencian que el niño o niña está preparado para la escuela, esto ocurre desde los 5 a los 7 años de edad aproximadamente, durante este periodo de tiempo también se desarrolla la voluntad, cabe mencionar que el niño o niña en esta etapa se desprende del núcleo familiar, comienza a vivir y conocer su propio mundo.

SEGUNDO SEPTENIO: Este septenio abarca desde los 7 años a los 14 años de edad aproximadamente, que corresponde a la escuela primaria o como conocemos nosotros la educación básica, en este septenio Steiner (1991) menciona:

“Las palabras mágicas para la educación así para los años de este segundo período lo son emulación y autoridad. La autoridad que el niño acepta espontáneamente, como por instinto natural, no la impuesta por la fuerza, es lo que ha de constituir esa percepción espiritual inmediata, que le servirá al escolar para plasmar su conciencia moral, sus hábitos e inclinaciones, y para encauzar su temperamento”.(pp.26-27)

El niño durante esta etapa necesita de una autoridad amada, los maestros o maestras sean capaces de mostrarle al niño que el mundo es bello, de una manera verídica, imaginativa, sagrada, porque lo viven como verdad en ellos mismos. Los adultos, ya sean padres, madres, cuidadores, maestros o maestras debe entregarle validación al niño, necesita sentirse “visto”, Zech (2019) refiere: “En el segundo septenio, cuando el aprendizaje se basa sobre todo en la relación emotiva del niño para con el contenido de la lección y el docente” (Zech, 2019). Es fundamental entregar seguridad al niño o niña. En este segundo septenio se caracteriza por ser un puente entre las cualidades esenciales del primer septenio y el tercero, puesto que el niño o niña no se encuentra ni en el nido ni tan en el mundo, esto quiere decir, que ellos viven en su propio mundo, siendo feliz en sí mismos.

El niño o niña en este septenio se caracteriza por desarrollar su cuerpo etéreo, Steiner (1991) al respecto:

“(…) de la segunda dentición en adelante, el cuerpo etéreo, entonces en vía de desarrollo, ha de ceder al cuerpo físico las energías que le permitan robustecer y consolidar sus formas. Lo que más vigorosamente impresione a ese cuerpo etéreo será lo que más poderosamente reaccione sobre la consolidación del organismo físico.”
(pp. 36-37)

A su vez, se desarrollará el pensar, sentir y querer del niño o niña, cuando comienza a concluir esta etapa éste comienza a explorar el mundo que los rodea, es decir, alrededor de los 9 a 10 años, comienza a confrontar con el mundo. En un principio el niño y el mundo son uno solo, no obstante, poco a poco el espacio interno comienza a configurarse, a través de los sentimientos que el niño tiene en su relación con el mundo, en la manera que recibe al mundo en su interior.

TERCER SEPTENIO: Este septenio abarca de los 14 a los 21 años de edad, durante este se enfrenta al mundo externo, al respecto Lievegoed (1999) refiere: “el niño se enfrenta con la realidad desnuda; desde sí mismo, quiere conquistarla, y es capaz de ello, [...] en su propio mundo, ha conocido un centro, el propio yo, con el cual puede relacionarlo todo y del que todo parte” (p.17-18). En esta etapa los maestros y maestras deben ser consecuentes con lo que dicen, hacen y piensas, puesto que los niños y niñas están con la mirada crítica del mundo y están formando su propia identidad, Steiner (1991) al respecto:

“Entre la segunda dentición y la pubertad, ha de desarrollarse el pensar y ha de madurar el juicio entre las demás vivencias del alma, de suerte que, llegada la pubertad, el adolescente pueda formarse, en plena autonomía sus propias opiniones acerca de las cosas de la vida y del conocimiento” (p.38).

Durante este septenio se desarrolla sustrato del “Yo”, cuerpo único que desarrollan los seres humanos, donde construyen su propia identidad, preparándose para enfrentar la vida y ser seres libres.

Cabe mencionar estos septenios se adecuan a la realidad de cada niño o niña, es decir, son flexibles y conscientes al ritmo de cada uno de ellos y ellas, Quiroga (2018) al respecto:

“Se puede observar que en la pedagogía Waldorf existe una intensa preocupación por el desarrollo del educando como ser individual. Una preocupación que tiene su reflejo en el estudio minucioso de los ritmos de la vida de los niños y niñas y su continuidad en los tiempos en la escuela. Pero también se encuentra presente una fuerte conciencia del aspecto social, que tiene su réplica en la consideración de la importancia de la organización de los espacios y la preocupación por generar una vida comunitaria.”(p.51)

Por otro lado es importante mencionar que para la antroposofía el ser humano, cuenta con doce sentidos, Aulestia (2016) al respecto:

“Todos conocemos algo sobre los cinco sentidos: tacto, vista, gusto, olfato y auditivo. Sin embargo, de acuerdo a Rudolf Steiner, estos sentidos no abarcan ni explican toda la vasta gama de percepciones humanas, como por ejemplo: de nuestro movimiento,

del equilibrio, del estado de salud, de la temperatura; de la palabra (lengua o idioma), del pensamiento y del yo (identidad) de otra persona.”(p.1)

Estos doce sentidos se clasifican en los inferiores que corresponden al sentido del tacto, vital o cenestésico (escenario vital que le transmiten los órganos del cuerpo, como hambre, sueño, cansancio), el sentido del movimiento y equilibrio; en los sentidos intermedios están el sentido del olfato, del gusto, la vista y el térmico (percepción de calor o frío) y por último, los sentidos superiores denominados los sentidos de la percepción del otro, los cuales son el sentido auditivo, verbal o de la palabra ajena, del pensamiento ajeno y de la percepción del Yo ajeno.

4.2. CURRICULUM WALDORF

La pedagogía Waldorf al ser una pedagogía con principios de una educación libre y consciente, contiene ciertos aspectos distintivos como el rol de los maestros o maestras, su trabajo con familias, así también la relevancia al espacio y evaluaciones, elementos constituyentes de su currículum, que a continuación detallaré.

4.2.1. ESPACIO Y AMBIENTE

Dentro del currículum Waldorf, el espacio y ambiente son fundamentales para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, sin embargo son los adultos y adultas, quienes tienen la labor de propiciar los elementos necesarios para generar un ambiente y espacio adecuado, recordando que durante el primer septenio los niños y niñas aprenden por imitación, y perciben todo el entorno que les rodea.

Es importante mencionar que las escuelas Waldorf cuentan con una característica principal y es que, buscan generar un segundo hogar tanto para los niños y niñas como para la comunidad educativa completa. Al respecto Howard (2015) señala:

“El entorno físico en los aspectos interiores y al aire libre, deberán ofrecer diversas oportunidades que alimenten la autoeducación activa del niño. Al integrar diferentes elementos y unificarlos en un orden significativo, comprensible y armonioso, los adultos proporcionan un entorno accesible para la comprensión, el sentimiento y la voluntad activa del párvulo.” (p.3)

Los centros educativos Waldorf, que atienden niños y niñas del primer septenio, propician un espacio muy similar al hogar, siendo un lugar cálido, por ende, las paredes son de colores pasteles, generalmente de color rosa para simular el útero materno. Quiroga (2018). Los muebles son en su mayoría de madera o de material natural; los salones se componen por tener una cocina para las maestras, quienes preparan los alimentos al igual que en el hogar, durante el juego libre de los niños; también cuentan con estanterías, que se encuentran al alcance de los párvulos, en las cuales hay materiales naturales, ceras, telas, disfraces, entre otros juguetes, y a su vez por la sala se distribuyen juguetes más grandes, como cocinas, muebles, mesas, sillas, cunas, muñecos, alfombras, entre otros, sin embargo éstos generalmente van en las esquinas o cercanos a las paredes, para así dejar en el centro de los salones, espacio para el movimiento y juego libre. También los salones cuentan con una gran mesa donde se reúnen para compartir las comidas, es decir, desayuno, almuerzo y colaciones.

Es relevante mencionar que los patios de los centros educativos Waldorf, se caracterizan por la gran cantidad de áreas verdes, es decir, los párvulos tienen estrecho contacto con la naturaleza, por lo tanto, éstos realizan labores de cuidado, en huertos, como riego, poda, cultivo de vegetales. Al respecto, Quiroga (2018) señala “Por norma general, los jardines de infancia Waldorf se caracterizan por tener un espacio verde cercano al aula, donde hay un arenero, así como plantas y flores que los niños y niñas cuidan.”(p.42). En muchos centros Waldorf también promueven el reciclaje, el respeto y cuidado del medio ambiente, el compostaje. Junto con estas características, el patio de juegos de los niños y niñas señala el autor “hay diversos columpios, normalmente de madera, que propician y posibilitan el libre movimiento, así como troncos y otros elementos naturales para el tiempo del juego.” (Quiroga, 2018, p.42). Otro elemento característico de los centros educativos, es que ofrecen espacios y condiciones para otorgar más libertad al movimiento del niño o la niña.

También es importante mencionar que, dentro de los salones están las llamadas “mesas de estación”, las cuales están ambientadas de acuerdo a las estaciones del año a partir de las cuales se organiza una rutina rítmica y musical, Howard (2015) al respecto:

“El docente se encarga de «orquestrar» y «coreografiar» el ritmo de cada día, de la semana, y las temporadas, de tal manera que los niños pueden respirar libremente dentro de una estructura equilibrada. Asimismo, el docente ofrece a los niños la

oportunidad de tener experiencias artísticas a través de canciones e instrumentos musicales, de movimientos y de gestos (como juegos rítmicos y euritmia), del habla y de lenguaje (versos, poesías y cuentos), de actividades con plastilina, de pintura con acuarelas y de dibujos, de obras con títeres y marionetas” (p.3)

Es relevante mencionar que lo descrito anteriormente acerca del espacio físico guarda relación con la labor docente y en la gestión de aula para propiciar un ambiente acogedor para los niños y niñas, Mepham (2018) al respecto:

“Para gestionar bien un entorno de aprendizaje, el docente debe tener sentido del lugar, del tiempo y del ritmo, así como una preocupación y un interés real por los niños y su aprendizaje, lo que proporcionará unos cimientos positivos para una dinámica y un espíritu sano en el aula” (p.6)

De esta gestión del espacio y ambiente, deriva el sentido de lugar, que es un elemento característico que los centros educativos Waldorf promueven, vale decir, el aprendizaje es contextualizado con la realidad en la cual se está inserto. Boland (2017) menciona:

“Por lo tanto, la pedagogía basada en el lugar fomenta un aprendizaje situado en lo local. Es experimental, “real”, en “sintonía” con la naturaleza y la comunidad, próxima a la historia de la localidad, al entorno, la cultura, la economía, la literatura y el arte de un sitio concreto. Los alumnos se familiarizan con lo que tienen más cerca y aprenden por medio de la interacción con todo ello. Su jardín, patio de escuela, barrio, pueblo, ciudad o comunidad. (p. 4-5)

Es por ello, que los centros educativos Waldorf son únicos, es decir, cada uno se adecua a su propio territorio y contexto, por esto es que tienen características similares pero cada uno tiene su identidad. Este sentido de lugar e identidad de cada centro educativo se debe a la vinculación y compromiso de las comunidades educativas para llevar a cabo los proyectos educativos y su gestión para el aprendizaje tanto de los niños y niñas como todos los miembros de dicha comunidad.

Todos estos elementos característicos del espacio y el ambiente hacen referencia a que “el niño vivencia de forma inconsciente el amor, el afecto, las intenciones y la conciencia, expresados a través del mobiliario y los materiales que se usan en el aula.” (Howard, 2015,

p.3); por ende, el espacio y ambiente que se propicia a los niños y niñas es de gran importancia para su desarrollo y determinante en la vinculación con el entorno y la comunidad educativa.

4.2.2. VINCULACIÓN FAMILIA Y COMUNIDAD EDUCATIVA

La manera en la cual se relacionan la familia y comunidad de un centro educativo que implementa la pedagogía Waldorf, es de vinculación con el territorio. Es un elemento distintivo que se integren todos los actores de la comunidad educativa y local en las actividades y proyectos que los centros educativos proponen. En este vínculo se distingue que “el amor y el afecto deberán estar presentes en las relaciones que surgen entre los compañeros de trabajo fuera del aula, con los padres de familia, y con la comunidad ampliada.” (Howard, 2015, p.2). De igual modo, con las familias se generan lazos de confianza, seguridad para acompañarlos en la crianza de sus hijos e hijas en este sentido, Atchison & Ris (2018) plantean:

“Mediante el apoyo a los padres fomentamos los lazos seguros y las conexiones saludables con sus hijos. Una crianza saludable significa niños que prosperan. El trabajo con los padres comienza durante la entrevista inicial. Escuchamos con mucha atención y cubrimos temas básicos e íntimos relativos a los primeros años del niño. Observamos al niño y podemos ofrecer un par de sugerencias. Muchas familias han estado con nosotros previamente en nuestras clases de padres e hijos y, en estos casos el apoyo y la relación ya se han establecido.” (p.88)

Este lazo con las familias y comunidad educativa se considera fundamental para llevar un proyecto educativo, que busca ser consciente y respetuoso, valorando de esta manera a todos sus integrantes.

4.2.3. EVALUACIÓN

Hablar de evaluación en Waldorf es complejo, puesto que, se dice que los maestros o maestras no evalúan, que es omitido, como Murphy-lang (2014) menciona: “Existe una creencia entre muchos educadores Waldorf de la primera infancia de que tienen la responsabilidad de proteger a los niños de etiquetas externas, pruebas, observaciones y exámenes”(p.16) No obstante, es incorrecto, puesto que los maestros o maestras están en constante observación a modo de evaluación, tanto del entorno físico como de los niños y

niñas. Este tipo de evaluación es considerada la más apropiada en primera infancia, al respecto Murphy-lang (2014):

“Una evaluación sana y razonable del niño utilizando una observación y un proceso imaginativo en un entorno de clase protegido, llevado a cabo por el maestro del niño y quizá por un maestro de apoyo educativo que tenga experiencia en la educación de la primera infancia, es de mucha más ayuda para el sano desarrollo del niño.” (p.18)

Para la pedagogía Waldorf, es menester evaluar el proceso de aprendizaje de cada niño o niña de manera personal, esto quiere decir, que no se evalúa los resultados, ni se utilizan instrumentos de evaluación estandarizados para todos igual, además evaluar varios aspectos como menciona Rawson (2017):

“La educación Waldorf valora de veras y promueve el logro personal, pero al mismo tiempo adopta un enfoque no competitivo del aprendizaje. Valoramos, por ejemplo, el esfuerzo individual independientemente del resultado obtenido. Valoramos cómo son las personas y no solamente lo que dicen. Valoramos a las personas que aprenden de sus errores más que aquellas que defienden que el éxito consiste en no fracasar nunca.” (p.4)

Al evaluar el proceso de aprendizaje de cada niño o niña, es constante y prolongado en el tiempo, es decir, no se observan solo los hechos ya ocurridos sino también los que van surgiendo. Es interesante rescatar a Rawson (2017) “En general evaluamos el pasado, lo que ya ha sucedido. Pero la evaluación también incluye un sentido de aquello que emerge, lo que está en un estado de evolución. Podemos intentar comprender el futuro del alumno a medida que emerge” (p.1) Es importante mencionar que los maestros y maestras durante estas observaciones las realizan de manera natural y espontánea, esto quiere decir, no se determina qué aspectos se deben evaluar, si no es de acuerdo a lo que resulte interesante rescatar de cada niño o niña, Murphy-lang (2014) al respecto:

“La diferencia entre un proceso de evaluación común y uno inspirado en Waldorf es lo que un maestro Waldorf encuentra importante y cómo aborda la recopilación de información. Para reunir esta información no es necesario un método clínico, puede ser artístico, acogedor y entusiasta.” (p. 19-20)

Cabe mencionar que la observación es primordialmente durante la primera infancia, es decir, durante el primer septenio, luego al comenzar la escuela primaria y secundaria, que corresponde al segundo y tercer septenio, los niños son evaluados por dos métodos, definidos por Rawson (2017) como:

“El primer método de aprendizaje se puede evaluar valorando si el alumno posee el conocimiento. Lo que cuenta es el resultado, y lo podemos medir cuantitativamente. En el segundo método de aprendizaje lo que cuenta es el proceso [...] En la educación Waldorf necesitamos los dos métodos de aprendizaje y los dos tipos de evaluación. La diferencia radica en qué método enseñamos primero y cuál privilegiamos y recompensamos.” (p.4)

Sin embargo, es relevante destacar que al utilizar ambos métodos, la evaluación del proceso de aprendizaje, se le otorga mayor importancia, además de la permanente observación de los maestros o maestras en todas las etapas del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

4.2.4. ROL DEL MAESTRO O MAESTRA

La pedagogía Waldorf es reconocida por su innovación en el área de la educación, dado que, Steiner, su fundador, instauró nuevas perspectivas y concepciones acerca de la infancia, donde posiciona a un adulto o adulta más conscientes respecto de la educación de los niños y niñas; esto quiere decir, que resalta la labor de los padres y madres y rol del educador o educadora; quienes deben ser dignos de imitar, pues el niño o niña aprende de todo el ambiente que los rodea y en todo momento. El educador o educadora de primera infancia, de acuerdo a Steiner, debe trabajar y desarrollar principalmente el entorno espiritual del niño o niña, sabiendo que somos seres tri-partitos de espíritu, cuerpo y alma, como Howard (2015) nos refiere:

“Hoy en día, tenemos el reto de comprometernos con un proceso constante de renovación como educadores de pre-escolar Waldorf, observando activamente a los niños bajo nuestro cuidado, haciéndolos parte de nuestras meditaciones, y tratando de trabajar consciente y artísticamente para crear experiencias que sirvan para su desarrollo. (...) Nuestro continuo estudio del desarrollo de los niños y del desarrollo humano, junto con las prácticas artísticas y de meditación, y nuestro trabajo con la

Antroposofía, de un modo independiente y en conjunto, se convierten en elementos esenciales para la práctica de la educación infantil Waldorf.”(p.8)

El educador o educadora a su vez también debe trabajar en su desarrollo personal, estar en constante aprendizaje, pues se considera al “maestro como aprendiz”, pues éstos continúan en el proceso del autoconocimiento y autoeducación. Para ello es fundamental el trabajo en equipo y en conjunto con los demás maestros, como Plotnik (2019) nos menciona: “Los maestros aprenden con otros maestros a ser mejores maestros.”(p.1); Bajo esta premisa es donde Plotnik refiere a la importancia del permanente diálogo que debe existir entre los maestros, éstos diálogos deben ser reuniones de estudios, de reflexiones de su desempeño, profundizar en temas e ideas, en la búsqueda de una mejora en su práctica pedagógica, “Los maestros deben ser capaces de involucrarse en diálogos que les reten a ir de lo conocido hacia lo desconocido a través de la reflexión en sus experiencias. Este es un método de conversación que yace al centro del trabajo de Steiner sobre los encuentros sociales creativos. Se apoya en los tres gestos arquetípicos del yo comprometido: concentración, escucha, y habla (...)” (Plotnik, 2019, p.2). Además de otros conversatorios entre maestros denominados “estudios del niño”, que es principalmente la evaluación de un niño en específico, y los educadores aportan en ello, principalmente se basan en la observación del párvulo durante un periodo de tiempo, Como menciona Quiroga (2018):

“Todos los docentes se reúnen una vez a la semana en los denominados «claustros». En estas reuniones abordan aspectos de la escuela, comparten experiencias vividas con los alumnos y alumnas, además de plantear preguntas que les han surgido durante su trabajo en las aulas. También suele haber un tiempo en el que los docentes de toda una clase comentan en grupo aspectos referidos a niños y niñas concretos y a la evolución de la clase.” (p.50).

El rol del educador o educadora en pedagogía Waldorf, requiere una amplia formación, en esta filosofía de vida, la antroposofía, donde el autoconocimiento y la consciencia prevalecen; por ende, necesitan de una titulación en pedagogía Waldorf, además de tener una titulación oficial. (Quiroga, 2018). De igual modo, no solo la titulación en pedagogía Waldorf, o el trabajo en equipo de los maestros, lo que les caracteriza, es el “entusiasmo” que cada educador o educadora debe tener, según Mitchel (2019):

“Es imposible ser un maestro Waldorf sin cierto “entusiasmo” por el trabajo que hacemos con los niños. Es el entusiasmo del maestro (la calidez que sentimos por nuestra labor), la devoción cultivada hacia los niños, y la perseverancia pura lo que hace diferente a la enseñanza de cualquier trabajo regular (...) No podríamos existir como maestros, simplemente no seríamos maestros sin este elemento de entusiasmo embebido en nosotros” (p.3)

Este entusiasmo refiere a que a pesar de los desafíos, dificultades y/o problemas a los cuales nos enfrentamos día a día en nuestro quehacer pedagógico los maestros y maestras están permanentemente comprometidos en la educación y atención de los niños y niñas, pues es lo que los mueve y motiva, dado que todo los educadores y educadoras son por y para los párvulos, al respecto Mitchel (2019), menciona que:

“La maestra/o está con los niños, haciendo su labor, totalmente a solas sin nadie más que ayude. Asociado a esto viene la tremenda responsabilidad que cualquier maestro siente cuando está pastoreando a su grupo especial de niños y ayudándolos a desplegar su conocimiento. Cada mirada, cada gesto y tono puede ser significativo para cada niño en particular.” (p.4)

Por ello, es considerado una pedagogía más consciente, pues como releva Mitchel (2019) cada acción que uno realiza, el niño o niñas lo capta de manera distinta, pues entendemos que cada uno de ellos y ellas es mundo distinto, por ello nuestro rol como educadores o educadoras es importante, cultivando la actitud respetuosa, tolerante, inclusiva, consciente y afectuosa.

Cabe señalar que un elemento distintivo del maestro Waldorf es que éste se reviste de un carácter investigador, en el ejercicio de la investigación acción, dado que la indagación dentro de los espacios áulicos han generado mejoras en su desempeño docente, además de aportar en la investigación de la antroposofía, Stöckli (2017) alude a:

“en estos últimos años, muchos maestros y sobre todo alumnos del centro de formación de maestros (...) han estudiado este método, han reflexionado sobre su propia docencia y, como consecuencia de todo ello, han mejorado la calidad de su

modo de enseñar o han puesto en práctica algún tipo de investigación educativa.”
(p.3)

La investigación ha tomado lugar dentro de nuestra labor como educadores y educadoras, en un afán reflexivo y crítico, pues estamos en constante aprendizaje.

4.3. EL JUEGO Y SU IMPORTANCIA

Diversos autores (Sarlé, Morillas, Winnicott) plantean que el juego es vital para la vida de las personas, además de ser considerado un medio de expresión y comunicación, es por ello que en el área de la educación cobra relevancia y sentido el juego debido a las singularidades y beneficios que éste otorga a los seres humanos.

Para la pedagogía Waldorf, el juego tiene gran importancia en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, puesto que durante el primer septenio desarrollan los cuatro sentidos inferiores: el tacto, vital o cenestésico (escenario vital que le transmiten los órganos del cuerpo, hambre, cansancio, sueño, etc.), del movimiento o kinestésico y del equilibrio, los que son desarrollados y potenciados por medio de los ritmos al momento de establecer una rutina, esto quiere decir, realizar rondas de saludos, cuentos y canciones, Steiner (1991):

“En la primera infancia es particularmente importante que los recursos educativos como son, por ejemplo, las canciones, ejerzan sobre los sentidos una impresión bella y rítmica: la belleza del sonido tiene más alcance que su significado; así cuanto más grata sea la impresión sobre el ojo y el oído, mejor.” (pp. 25-26)

Sin embargo, dentro de estos ritmos establecidos y recursos educativos mencionados, el juego libre es el recurso y herramienta más apropiada para que el niño o la niña aprendan, desarrollen sus cuatro sentidos inferiores, y a su vez sea su medio de interacción y de relacionarse con el mundo. Por ende, durante este primer septenio, al juego libre se le otorga mayor relevancia, por lo tanto, los niños y niñas gran parte del día en las escuelas Waldorf están jugando libremente.

El juego es una acción lúdica que el ser humano desarrolla en su infancia principalmente, sin embargo está presente durante toda su vida. El juego es un modo de expresión de los niños y niñas, además de ser un puente para establecer relaciones interpersonales con los demás y con el mundo que nos rodea, Gross (2018) al respecto señala:

“El elemento crucial del juego libre, es una posibilidad única para el niño de expresarse, actuar en el mundo, entender, crear, hacer frente a problemas, descubrir, imitar, intentar de nuevo y, en consecuencia, desarrollarse. Es una oportunidad de estar en contacto con uno mismo y con el mundo.”(p.1)

Por tanto, el juego no pretende obtener resultados, cambios o interés mayor que el hecho de jugar, no obstante los niños y niñas le otorgan seriedad al juego, estableciendo reglas, roles, espacio y tiempo al juego, como menciona Morillas (1990):

“El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.” (pp.15-16)

Es importante rescatar la idea que mencionamos anteriormente, que los niños y niñas durante el primer septenio aprenden por imitación, es por esto que las situaciones de juego surgen a partir de las acciones que observan los párvulos del entorno que los rodea. En este sentido, Almon (2016) refuerza la idea que “Otro aspecto básico de la primera infancia que está estrechamente vinculado con el juego es la capacidad del niño para imitar a los adultos en sus tareas y recrear esas tareas en su propia situación de juego.” (p.1). Así mismo, el juego crece y evoluciona según la cultura que hay en el entorno en el que el niño o la niña se sitúa, pues juegan de acuerdo a lo que ven y experimentan. (Gross, 2018).

El juego durante la infancia es primordial para el aprendizaje y desarrollo, puesto que los niños y niñas aprenden jugando. “Jugar es una de las experiencias primordiales en la vida, y está íntimamente relacionada con el crecimiento, la salud y el bienestar de los niños” (Almon, 2016, p.1). De igual modo, señala el autor, a través del juego pueden expresarse, “Los niños a menudo recurren al juego simulado para resolver los problemas que les molestan. Puede que no sean capaces de expresar el problema a través de un lenguaje racional, pero lo expresan en el juego.” (p.5).

Así, el juego cobra relevancia puesto que niños y niñas le otorgan sentido en sus creaciones y expresiones como trayecto de memoria y registro identitario.

4.3.1. BENEFICIOS DEL JUEGO

Como hemos visto el juego tiene gran importancia, por lo que es pertinente rescatar los beneficios que le entregan para el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, ya sean físicos, psicológicos, emocionales, sociales y así como también nivel cognitivo, Miller y Almon (2015) al respecto:

“Las investigaciones demuestran que los niños que juegan juegos complejos sociodinámicos poseen mejores habilidades de lenguaje, mayores habilidades sociales, son más empáticos, más imaginativos y más capaces de captar sutilmente lo que el otro dice, que aquellos que no juegan. Son menos agresivos, demuestran mayor control de sí mismos y niveles más altos de pensamiento.” (p.4)

Además de estas habilidades sociales y en las relaciones con los demás, junto al entorno que les rodea, el juego también trae como beneficio el desarrollo de la creatividad e imaginación en los niños y niñas;

“Los niños despliegan su creatividad utilizando y dejándose influir por su entorno para jugar. Es decir, se genera “un movimiento interno que se va involucrando con lo que la vida le ofrece y no es solo material, también son las estaciones del año, son el clima, o cualquier elemento que permita una experiencia verdadera”. Se vuelve entonces fundamental que participen de ambientes interactivos, ricos y lúdicos, con pares y con la naturaleza, pudiendo así generar vínculos y potenciar su creatividad.” (MINEDUC, 2017, p.31)

Es por esto, que para la pedagogía Waldorf, que los niños estén en contacto con la naturaleza, es primordial, pues en la experiencia real y verdadera está la riqueza para su aprendizaje. Behncke como se citó en MINEDUC (2017) describe tres grandes aspectos de los beneficios que entrega el juego: el físico-motor, socioemocional y cognitivocreativo, los cuales se describen a continuación:

A nivel de desarrollo físico-motor consiste en el desarrollo del sistema cardiovascular, para el sistema inmunológico, como también para el desarrollo del sistema motor y el desarrollo de

habilidades físicas, que permiten a los cuerpos poder adaptarse mejor y reaccionar a cambios de balance en su centro de gravedad. También un beneficio físico del juego es su rol de mantener al cuerpo sano, dado que el involucramiento emocional en la actividad motora y cognitiva aporta enormemente a la salud de niños, niñas, jóvenes y adultos, renovando muy concretamente las estructuras biológicas utilizadas, es decir, tejido muscular, nervioso, etc. A nivel socioemocional consiste principalmente el desarrollo de la confianza y la empatía, es decir, el juego permite que los párvulos establezcan relaciones de confianza, esto quiere decir, en quienes confiar y cómo confiar; y a su vez en desarrollar vínculos e interactuar con individuos que son distintos. Así como también favorece la empatía, por medio de planteo de preguntas, tales como: ¿cuándo tengo que regular mi propia fuerza?, ¿por qué el otro puede o quiere jugar de otra manera? El juego permite conocernos a nosotros mismos y a los demás. En el desarrollo emocional se ha evidenciado que durante el juego el niño o niña logra modelar sus emociones para expresarlas en contextos apropiados y la capacidad de adaptarse a los diversos contextos que se presentan. Y por último, en cuanto a los beneficios cognitivos, el juego cumple la función de ser un “amplificador”, puesto que es como si encendieras todas las luces del cerebro, dado que, al jugar al niño o niña activa todo su cerebro, utiliza zonas que no siempre están conectadas entre sí, además de tener correlación con la capacidad creativa e innovadora. Esto no solo permite conectar ideas, sino también personas, esto quiere decir, promueve el aprendizaje entre pares de manera natural sin preocupación de lo cognitivo aun cuando continúe presente. (Behncke como se citó en MINEDUC, 2017, p.22-23).

Dentro de los valores que los niños y niñas aprenden con el juego es la justicia, dado que durante el juego se formulan reglas, que deben ser cumplidas por todos los integrantes del juego, por ende, al romperse estas reglas por algún integrante, los demás inmediatamente reaccionan ante estas acciones, como menciona Jung (2019): “En ese proceso aprenden mucho. He observado que los niños siempre proponen reglas en sus juegos. Y las consecuencias se aplican de inmediato cuando estas reglas se rompen. Así, los niños aprenden a ser justos” (p.3).

Por último, en los beneficios del juego, está el valor del riesgo durante se lleva a cabo éste, esto quiere decir, es la innata capacidad que los niños y niñas tienen para evaluar las

situaciones durante el juego, de acuerdo a sus propias habilidades, seguridad y confianza de realizar alguna acción o movimiento para lograr los desafíos que en el juego libre se proponen, Almon (2017) define como:

“Esta es una capacidad de evaluar los riesgos exteriores y combinar las capacidades propias internas con los riesgos.” (...)¿Cómo saben los niños evaluar el riesgo? La capacidad aparentemente innata comienza en la infancia, y con la experiencia, avanza a través de la vida” (p.6)

Es por ello que en el juego libre se desarrolla la confianza entre pares y además “a través del juego, los niños se preparan para los riesgos de la vida” (Almon, 2017, p.5) lo cual será un beneficio que permanecerá y estará presente durante toda su vida.

4.3.2. DETERMINANTES DEL JUEGO

Es importante mencionar, que el juego libre sucede solo si están los elementos necesarios para que este ocurra, los cuales mencionaremos a continuación.

En primer lugar las necesidades básicas de los niños y niñas deben estar cubiertas, estar en un espacio y ambiente adecuado para que el niño o niña se desenvuelva libremente; Gross (2018) al respecto señala:

“Para que una criatura juegue, tiene que tener cubiertas sus necesidades básicas. Debe sentirse segura y parte de una comunidad que la tenga en cuenta. El juego libre es una expresión de autonomía y creatividad y hay que permitir que se produzca sin que tenga que responder a ninguna expectativa. Solo entonces la criatura será libre en el juego.” (p.1)

Por otro lado, el rol del maestro o maestra durante el juego es fundamental para que el niño o niña tenga la confianza y plena libertad de jugar, es por esto que debe adquirir una actitud serena y tranquila, no obstante debe estar siempre atento, alerta y dispuesto a ayudar al niño o niña si éste lo requiere, puesto que, el maestro o maestra debe conocer a cada uno de ellos, como describe Miller & Almon (2015):

“El papel del maestro aquí es más sutil y más profundo que aquel del maestro didáctico o del que sigue un guion predeterminado. Ahora hay que estar en sintonía con los temas del juego del niño, y el maestro podrá introducir nuevos contenidos y

materiales de juego que estimulen su pensamiento. El maestro conoce las necesidades individuales de cada niño y les ayuda a sobreponerse a lo que obstaculiza su aprendizaje.” (p.7)

Y a su vez, el maestro debe estar en constante evaluación de los riesgos del juego, esto quiere decir, están en constante observación tanto de los niños y niñas como del espacio y ambiente en donde se está jugando para evitar accidentes o lesiones graves, Almon (2017) menciona:

“El papel del maestro es importante en la evaluación del riesgo. Para empezar, el maestro crea el ambiente de juego decidiendo qué equipo, materiales, y oportunidades son apropiadas. Uno observa, aprende y ajusta el medio ambiente con el tiempo. Es muy importante también la inspección periódica de los equipos y el terreno.” (p.7)

Y por último, el espacio estipulado para el juego libre es fundamental, dado que “la única manera en que se desarrollan los niños y niñas que aprenden, es en ambientes lúdicos, no hay otra.” (Waissbluth como se citó en MINEDUC, 2017, p.15). Dejando ver lo importante el papel de la maestra o maestro durante el juego libre, puesto que previamente deben propiciar el espacio lúdico adecuado, y durante el juego estar siempre atentos y observando con una actitud serena y tranquila, Almon (2016): “Nuestro estado de ánimo y nuestros gestos tienen mayor impacto en los niños pequeños que nuestras palabras.” (p.4). Por tanto la atención y actitud corporal resulta un factor determinante para promover un ambiente grato y seguro y entregar así confianza y seguridad al niño o niña en sus juegos.

4.3.3. EL JUEGO Y LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN

Como hemos desarrollado el juego no es solo una acción lúdica innata de los niños y niñas, puesto que, es determinante y de suma importancia para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, sin embargo con el pasar del tiempo se le ha quitado relevancia al juego en las escuelas, dando énfasis a las pruebas estandarizadas. Miller y Almon, (2015) mencionan:

“La importancia del juego en el sano desarrollo y proceso de aprendizaje del niño ha sido investigado más allá de cualquier duda. Sin embargo, el juego está desapareciendo velozmente del kinder y de la educación preescolar en general. Creemos que estrangular el juego conlleva consecuencias graves -no sólo para los niños, sino para el futuro de nuestra nación” (p.3)

Estas consecuencias mencionadas derivan de estudios demostrando que los niños y niñas en edad adulta tienen poca capacidad de concentración, problemas en las interacciones reales, puesto que se desenvuelven bien a través de Facebook pero dificultades en la atención de público, así como también dificultades en habilidades del uso de sus manos, las cuales son adquiridas durante el juego en el patio, esta carencia de confianza para afrontar problemas, siendo consecuencias a largo plazo no tan solo para los niños y niñas sino para la sociedad (Almon, 2017). No obstante, se ha evidenciado que los niños y niñas hoy en día carecen de ideas al momento de jugar, se ha perdido el poder del juego libre, la creatividad e imaginación, siendo el uso de las tecnologías y videojuegos los causantes de dicha dificultad que hoy presentan, Miller y Almon (2015) al respecto:

“Muchos niños de la clase privilegiada necesitan apoyo a la hora de jugar creativamente debido al exceso de medios electrónicos y actividades organizadas que hay en sus vidas. Les cuesta mucho trabajo sacar sus propias ideas a la luz. Como dijo una maestra de preescolar “si les dejo tiempo a los niños para que jueguen no saben qué hacer, no tienen ideas propias.” (p.4)

Es por ello que Almon (2016) sugiere que a los niños y niñas es necesario hacerles partícipes en tareas cotidianas, tales como: cocinar, limpiar, trabajar la madera o cualquier quehacer del hogar, para darle inspiración a través del trabajo real y verdadero, dado que los niños y niñas esto los transforman en un juego creativo debido a su poder imitación que hay en los primeros años de vida. Por ello, es importante que el maestro o maestra conozca lo suficientemente a cada niño o niña, y dado su facultad de observación, podrá utilizar alguna herramienta o un método de enseñanza de acuerdo a la necesidad particular que el niño o niña requiere; siendo lo contrario al modelo estandarizado de educación único para todos, que se ha instaurado en la educación universal, dejando de lado los intereses y necesidades personales de cada uno (Miller y Almon, 2015), volcando a los centros educativos en escenarios de sobreescolarización.

Esto requiere un cambio de paradigma personal para así llegar al cambio universal, tanto de los agentes educativos como de la sociedad completa, respecto de la importancia que se le otorga al juego en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Gross (2018) al respecto:

“Eso es lo que hoy en día necesita el juego libre: que los adultos reconozcan por completo su valor; que apoyen la idea de que el juego es la mejor opción para que el niño experimente el mundo, que participe, que co-cree y se enfrente a la vida; y que los propios adultos se conviertan en parte del proceso.” (p.2)

Esto nos señala, que se requiere de adultos y adultas que den confianza al niño o niña durante el juego, por ello es fundamental promover juego dentro de nuestra labor como profesionales de la educación, dado que el juego es propio de la niñez, propiciar instancias y el espacio para juego libre y el movimiento, Morillas (1990): “El juego proporciona identidad y diferencia, espacio y tiempo, y con ello, se coloca en el fondo mismo de la experiencia cósmica humana, en la zona de comunicación, de correspondencia con el mundo.” (p. 38). El juego como señala el autor “moviliza, transforma, enfrenta y por ello mismo reúne: inspira comunidad. Se convierte, así, en auténtica infraestructura social.” (p.12). Esto tiene total relevancia al valor del juego en tanto medio de expresión y comunicación. Winnicott (1971) al respecto:

“Lo universal es el juego, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación en psicoterapia y, por último, el psicoanálisis se ha convertido en una forma muy especializada de juego al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás.” (p. 42)

En esta investigación el juego se posiciona ampliamente, movilizando la acción didáctica en promoción de la potencialidad de la propuesta pedagógica que no es externa a los niños y niñas, sino que es su motivación instituyente.

4.4. INFANCIA Y ESCUELA

Es importante realizar una revisión acerca de las concepciones, enfoques y miradas acerca de la infancia, pues es primordial realizar estas reflexiones y diálogos como agentes de cambios en educación y ligarlos con el espacio donde desempeñamos nuestra labor principalmente, vale decir, infancia y escuela.

4.4.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE INFANCIA

Primeramente, es necesario realizar una aclaración en cuanto a la denominación “infancia”, puesto que, el origen etimológico de la palabra correspondería a que el niño o niña “no tiene voz”, lo cual consideramos inapropiado, pues el niño o niña es un ser humano que se está educando, formando y en constante aprendizaje, lo que no lo haría un ser que no tiene voz, en este caso, tomaremos la definición que Kohan (2007) da a la infancia:

“Se reitera hasta el cansancio el origen etimológico latino de la infancia, Giorgio Agamben nos ha mostrado cómo lo que se enuncia como una falta es también una condición. Nos deja ver que lo que se presenta como una ausencia de voz es también la condición para adquirirla, y que serán siempre infantes los que aprendan a decir la palabra. No hay adulto aprendiz. No hay infante sabio. La infancia es la condición para aprender una palabra verdadera, que diga lo imposible de ser dicho: la igualdad.”
(p. 9)

La infancia como parte de un proceso de formación del ser humano, vale decir, una etapa de aprendizaje y desarrollo, entendiendo que durante toda nuestra vida estamos aprendiendo, Kohan (2004) al respecto señala:

“Infantes son los sin voz, los que no nacen hablando, aquellos que están aprendiendo a hablar y a ser hablados. Una vez más, no debemos entender la infancia sólo como una edad cronológica. Infante es todo aquel que no habla todo, no piensa todo, no sabe todo. Aquel que, como Heráclito, Sócrates, Rancière y Deleuze, no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo mundo habla. Aquel que no piensa lo que ya fue pensado, lo que “hay que pensar”. Es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo.” (p.275)

Es por ello, que el concepto infancia va más allá de una etapa en la vida, sino es una forma de replantearnos nuestro proceso de formación y aprendizaje, siendo una “experiencia abierta. En esa misma medida somos seres de lenguaje, de historia, de experiencia. Y de infancia.” (Kohan, 2004, p.275) El concepto infancia será tomado para diferenciarlo del concepto “niño”, “entonces, estamos hablando del niño como individuo, de la niñez o infancia como el colectivo de los niños en un momento y lugar determinado, y de distintas formas de ser niño en cada tiempo y espacio considerados.” (Cortés 2009, p.5)

Es importante mencionar que la conceptualización para referirse a los niños o niñas o a las infancias ha sido impulsada y promovida a partir del siglo XIX principalmente, donde han surgido nuevos enfoques y perspectivas, sin embargo sigue presente el adultocentrismo y rol jurídico que hay sobre los niños y niñas, Cortés (2009) al respecto señala:

“Así, si el sentimiento de valoración de la infancia resulta específicamente moderno, también en el plano del Derecho hubo de esperar hasta fines del siglo XIX e inicios del siglo XX para que se regulará en detalle la situación de niños y niñas. Antes de eso, las leyes sólo se limitaban a hacer aplicables a su respecto instituciones jurídicas propias del mundo adulto. De ahí que se diga que antes de las “Leyes de Menores” el Derecho no se ocupaba de la infancia.” (P.8)

Esta jurisdicción continua vigente hasta el día hoy, pues está explícita en el artículo 2 de la “Convención sobre los derechos del niño” promulgada por la ONU: Asamblea general en 1989:

“Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (P.2)

La crítica no surge a raíz de la jurisdicción, sino del hecho de “la necesidad de aplicar un enfoque que entienda lo jurídico dentro el amplio campo de lo social, y no como un campo aislado, pese a sus evidentes especificidades.” (Cortés, 2009, p.8) puesto que los niños y niñas tienen gran importancia dentro de la sociedad y debería primar el interés superior de ellos y ellas.

Tomando esta relevancia, sin embargo, podemos evidenciar la precarización y mercantilización en torno al bienestar de los niños y niñas, es decir, al consumismo que ha sido sometida la infancia, al ser utilizado como un medio para elevar la economía y productividad, Bustelo (2007) al respecto señala:

“Niños y niñas son educados para consumir pero también son productores de consumo. Los niños y niñas venden publicitariamente los bancos: casi todas las campañas incentivando el ahorro asocian el bienestar futuro a ellos. Los niños y las niñas venden, a través de la publicidad” (p.2)

De este consumismo se despoja la idea de una infancia materialista, quiero decir, es conocida por las necesidades de los niños y niñas que deben ser satisfechas por el adulto, lo cual es fomentado a través de la publicidad, es por ello que surge esta premisa planteada por Cortés, (2009):

“La paradoja de que “a mayor reconocimiento” (de la infancia) se produce un “mayor control” (sobre los niños), encontramos las bases de la que ha venido a ser la conformación de una institucionalidad específicamente concebida y operada para ejercer el control social de los niños.” (p.9)

Resulta interesante mencionar esta mirada acerca del control social de los niños y niñas, deriva de esta concepción de inferioridad y minoría hacia la infancia, “los niños/as son un motivo más para mostrar la riqueza y la pertenencia a los círculos distintivos del poder.” (Bustelo, 2005, p. 261) lo cual permite tener un dominio en ellos y a su vez de la población más vulnerable.

Este planteo resulta dar un abordaje sobre cómo se implican los niños y niñas en programas y experiencias educativas, cuáles argumentos y contraargumentos que a contarlos toman otras perspectivas de valoración al niño y niñas agentes que se crean y recrean en relación con otros y el medio, para explorar y aprenderlo.

4.2.2. INFANCIA Y RELACIONES CON LA ESCUELA

De estas conceptualizaciones sobre infancia, deriva la importancia del rol educador de la escuela junto a las familias, puesto que “En la dimensión temporal de la infancia y la adolescencia pueden reconocerse tres instituciones que dejan "marca" en su desarrollo: la familia, la escuela y los medios de comunicación.” (Bustelo, 2007, p. 254).

Al respecto Kohan y Kennedy (2015) “la escuela recorta un nuevo espacio en la cultura, un espacio para la adquisición de nuevas tecnologías que transforman la cultura existente. Sustituye el conocimiento local con el conocimiento abstracto y universal” (p.220). De la

escuela, se puede considerar la idea de que se convierte en un espacio de conexión de los conocimientos nuevos con las experiencias previas que los niños y niñas traen consigo, la escuela es un espacio de los aprendizajes formales en el cual te encuentras con tus pares y los agentes educativos, quienes te entregan los contenidos por medio de estrategias y herramientas, no obstante, la adaptación y adecuación al espacio mismo es una debilidad que aún está en deuda con los niños y niñas. Para ello, resulta fundamental la alianza que se debe generar entre la familia y escuela para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas de la mejor manera posible, puesto que “la familia constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales” (MINEDUC, 2018).

Las familias son los primeros socializadores de sus hijos e hijas, proceso que experimentan considerado como “la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un “mundo objetivo” social construido por “otros significativos” (Berger y Luckmann, 2003, p.124).

La alianza familia y escuela resulta totalmente significativa para los niños y niñas, en ellas van construyendo su mundo de la vida porque lo que circula en ellas será fundamental para el desarrollo de las acciones y posibilidades de los niños y niñas en su vida en sociedad. Por lo tanto, debemos relevar el rol que tiene la infancia dentro de nuestra sociedad, puesto que:

“Los niños y las niñas son actores políticos tal y como nosotros lo somos y lo que me preocupa más es lo que podemos hacer, a través de la práctica de la filosofía como scholé, para darles las condiciones o el espacio para vivir la vida política, que es una vida en "nosotros", es decir, una vida que incluye otras vidas, una vida que siente y piensa lo que vale la pena vivir y que está dispuesta a aceptar otras formas de vida colectiva que las que nosotros esperaríamos vivir. (Kohan y Kennedy, 2015, p. 225)

A partir de este entramado que circula en la infancia nos interpela dialogar con estas ideas, poder comprenderlas, analizarlas y colocarlas en nuestras interpretaciones con las experiencias cotidianas que vivenciamos con los niños y niñas, que nos permita relevarlos como sujetos protagonistas de su vivir en este mundo.

La infancia y la escuela deberán ser una experiencia en diálogo para que dicho protagonismo permita un nosotros y que ese espacio compartido sea reconocido como un espacio vital.

4.5. EDUCACIÓN PARVULARIA Y PRIMERA INFANCIA

Es pertinente realizar una mirada de la educación en primera infancia en nuestro país, a la luz de las políticas públicas, y su vez, profundizar en nuestro rol como educadoras y educadoras de párvulos y la relevancia de la formación inicial docente en nuestro quehacer pedagógico para la mejora en la calidad de educación para los niños y niñas.

4.5.1. POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Resulta relevante mencionar las políticas públicas y normativas vigentes para la educación en nuestro país, puesto que, nuestra investigación está situada en un estudio etnográfico en el área de la educación, en un centro educativo con atención al nivel de educación parvularia específicamente, es por esto que las examinaremos. De acuerdo con la Ley N°20.370, General de educación, en cual en Artículo 1° se especifica que:

“La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.”(Ley N° 20.370 General de Educación. Art. 1).

En este marco, se le otorga la misma relevancia a la educación parvularia como a la educación básica y media, en cuanto a las exigencias y requisitos mínimos en cada nivel, no obstante, dentro de esta misma Ley N°20.370, General de educación en el Artículo 26. “La educación parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni constituirá antecedente obligatorio para ingresar a la educación básica.” (Ley N° 20.370 General de Educación. Art. 26). Al no contar una obligatoriedad muchas veces el nivel queda al margen de aspectos relevantes de su atención, pero que de a poco han ido tomando fuerza a la luz de la relevancia de los primeros años de vida (Rodríguez, Pedraja y Ganga, 2019).

Por otro lado, dicha Ley propone las bases curriculares como un marco referencial que todos los niveles deben contar, de cuales estos se rigen en conformidad de la Ley:

“Artículo 18.- La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.”(Ley N° 20.370 General de Educación. Art. 18)

Esto quiere decir, que la Ley entrega a las bases curriculares, como el marco referencial curricular oficial, siendo “este nuevo referente establece una base curricular común a nivel nacional, que admite diversas y desafiantes modalidades de implementación, buscando resguardar integralmente la trayectoria formativa de las niñas y de los niños” (MINEDUC, 2018, p.3). Las bases curriculares tales como: “Marco para la buena enseñanza de educación parvularia” (2019), “Orientaciones para el buen trato en educación parvularia (2017),”Estándares indicativos de desempeño (2020), se orienta en perspectiva general, pero desde un abordaje de atención formal y con lógica de progresión escolar, no haciendo referencia a modalidades curriculares, o espacios autogestionados y educación comunitaria.

4.5.2. ROL DEL EDUCADOR O EDUCADORA DE PÁRVULOS

En el marco de la educación parvularia, el interés superior es el bienestar integral de los niños y niñas. los educadores y educadoras desarrollamos un rol importante para propiciar este bienestar y aprendizaje integral de los párvulos, por ello que el marco referencial, las “Bases curriculares de educación parvularia” define el rol de las educadoras y educador de párvulos como:

“Son considerados actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos.” (MINEDUC, 2018, p.28)

Y a su vez, este marco referencial alude que como educadoras y educadores de párvulos debemos “disponer de un saber profesional especializado con el que fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor.” (MINEDUC, 2018 p. 29). Esto quiere decir, una mirada crítica y reflexión continúa de nuestro quehacer pedagógico, lo que Agreda y Pérez (2020) definen como reflexión en la acción:

“La reflexión en la acción consiste en estar atento a cómo realizan sus funciones en el aula como docentes; este proceso ocurre en la ejecución de la acción misma, es decir los docentes reflexionan mientras transcurre el conjunto de acciones. La reflexión sobre la acción consiste en pensar si la forma de realizar el conjunto de acciones estuvo bien o mal, y de qué otra forma pueden lograrlas.”

Por otro lado, los profesionales de la educación deben indagar y conocer las necesidades de cada uno de los niños y niñas, sin este conocimiento es muy difícil contar con la pertinencia de una propuesta pedagógica situada en sus intereses. MINEDUC (2018) al respecto indica:

“Saber en profundidad cómo aprenden y se desarrollan los párvulos, y el lugar importantísimo que le cabe al juego en estos procesos; supone saber cómo y cuándo promover juegos y otras actividades lúdicas. Supone reconocer y responder pedagógicamente a la singularidad de cada uno en cuanto a ritmos, distintas formas de aprendizaje, género, cultura, contexto social, religión, entre otros” (p.29)

Lo cual les permite proponer, diseñar e implementar experiencias de aprendizaje pertinentes a las necesidades e intereses de los niños y niñas, desarrollando un aprendizaje contextualizado. Además, de realizar un trabajo en conjunto con la familia, fortaleciendo la generación de lazos y vínculos, entendiendo la relevancia de la alianza familia y escuela en pos de una educación coherente y consciente para los niños y niñas.

El rol de las educadoras y educadores de párvulos que desempeñan es desafiante y de suma importancia para la educación de los niños y niñas. Robinson, Tejada y Blanch (2018) señala que “es en el quehacer pedagógico en un determinado contexto que la educadora va adquiriendo experiencia, donde la reflexión, sus creencias personales y el sentirse parte de la

comunidad educativa juegan un papel fundamental en la construcción de su identidad profesional.” (p. 126) Esta identidad docente debe ser desarrollada, a partir de las diversas experiencias y escenarios pedagógicos en los cuales haya experimentado, por ende, será un proceso.

Por lo tanto, es fundamental la formación inicial de los profesionales de la educación, dado que, “el ejercicio profesional de una educadora de párvulos se da en diferentes realidades con dinámicas y rutinas variadas, lo que ocasiona tensiones debido a las diferencias de lo vivido como estudiante y lo que comienza a vivir como profesional de la educación.” (Robinson, Tejada y Blanch, 2018). Es esencial profundizar en el rol profesional y la práctica pedagógica, donde se realice una vinculación entre teoría y práctica en la formación inicial docente, desde una mirada crítica y reflexiva del propio quehacer, puesto que, es nuestra labor e interés superior, entregar una educación respetuosa a los niños y niñas, así estar preparados a los diversos escenarios pedagógicos en los cuales nos podemos enfrentar y ejercer nuestro rol docente.

Hablar del rol de la educadora en esta investigación es fundamental porque la pedagogía Waldorf nos habla de ese sujeto reflexivo que dialoga y media la acción, este énfasis es el que analizaremos para dialogar los elementos distintivos de esta pedagogía, en contribución a la formación de educadoras.

4.5.3. DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En el contexto anterior, se puede decir que la formación inicial docente comprende varios desafíos. En este sentido, como educadores y educadoras debemos adecuarnos a los diversos escenarios pedagógicos, esto cobra relevancia al ver que “se centraliza la formación en aspectos teóricos en detrimento de la reflexión sobre la práctica.” (Aguerrondo, 2003, p.22), generando un desequilibrio en la formación teórica-práctica que los futuros profesionales de la educación necesitan, dado que la formación práctica y vinculación directa con los diversos escenarios pedagógicos son fundamentales para el aprendizaje y desarrollo profesional docente, Secretaría Técnica de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente (2005) releva que:

“La Formación Inicial de Docentes incluye, necesariamente, una forma de vinculación con la realidad de los establecimientos educacionales y la profesión

docente. En efecto, los estudiantes de estas carreras efectúan a lo largo de ellas, tanto observaciones presenciales en los espacios y procesos escolares, como las llamadas prácticas. En general, éstas son consideradas la principal forma de vinculación con el medio escolar.” (p.23)

Esta tensión de la formación teórico-práctica deriva de la formación que entregan las instituciones, del cambio de paradigma y la constante actualización de acuerdo a las demandas sociales que se requiere en el área de la educación, Aguerrondo (2003) al respecto:

“Las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no sólo en relación con los contenidos que se enseñan, o con los modelos didácticos con que se trabaja en las escuelas, sino también en relación con una redefinición de la tarea de enseñar y, por lo tanto, de la formación de los profesores” (p.20)

Es por ello, que se “debería contribuir al mejoramiento efectivo de los procesos de formación de los futuros educadores” (Rodríguez, Pedraja & Ganga, 2019, p. 129) promoviendo un desempeño docente y quehacer pedagógico pertinente de acuerdo a las necesidades educativas que el país demanda, es porque “tanto las concepciones clásicas de formación de profesores como las actuales, consideran que dentro de las condiciones requeridas para un buen aprendizaje docente está la de poder realizar una adecuada formación para la práctica.”(Aguerrondo, 2003, p.24). Se debe contar con una apropiada formación docente, dado que la labor primordial es educar a los niños y niñas, una tarea compleja y desafiante, para construir una mejor sociedad.

CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO

Al plantear este tema de investigación con su principal objetivo es “Comprender la implementación del currículum de la pedagogía Waldorf desde sus fundamentos, principios orientadores y relaciones en la atención educativa en una comunidad con niños, niñas de tres a seis años ubicado en la comuna de Ñuñoa que contribuyan a la formación inicial docente en primera infancia”, por ello es que esta investigación fue un estudio de un fenómeno social, siendo estudio cualitativo, como señala Monje (2011) acerca de la investigación cualitativa:

“Se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de causalidad. Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivacionales, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos.” (p.12)

Esta investigación cualitativa la realicé bajo un paradigma comprensivo interpretativo, dado que busqué comprender este fenómeno social desde la complejidad de los actores e investigador inserto en dicho contexto, puesto que como estudiante en práctica de educación parvularia, realicé una vinculación directa con dicha comunidad educativa al realizar mi práctica profesional en aquel espacio, donde se implementa el currículum Waldorf. Por lo que el tipo de investigación será un estudio etnográfico, definida por Álvarez (2011) como:

“En etnografía escolar es fundamental la participación prolongada del investigador en el contexto a estudiar estudiando el punto de vista de "los nativos". La participación prolongada permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiables que, de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender. El etnógrafo necesita convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen.” (Álvarez, 2011).

Este estudio etnográfico fue un trabajo prolongado, dónde tuve una vinculación directa con el espacio educativo estudiado, estando presente a lo largo de toda la investigación, “el proceso etnográfico no es un proceso lineal sino circular, aunque en él pueden identificarse

diferentes momentos que en la práctica pueden darse, y de hecho se dan, simultáneamente.” (Álvarez, 2011). Sabiendo que en la práctica misma es donde toma sentido la recolección de información.

Para la realización de esta etnografía, ésta constó de cuatro etapas, estas etapas son las que se siguieron para llevar a cabo el estudio. En primer lugar, fue la etapa de la negociación y acceso al campo, la cual dio inicio al estudio, negociando la entrada al lugar de estudio, en este caso, mi incorporación a la comunidad de Casa Verde, dándole dirección al objetivo de la investigación:

“La fase de la negociación que nos abre o nos cierra las puertas al campo de estudio es obligada y puede determinar en buena medida el curso de la investigación [...] están a flor de piel los intereses de todas las personas implicadas: investigadores, profesorado, dirección del centro, administración, etc. Cualquier pequeño indicio de que el estudio pueda perjudicar la imagen de alguien o de alguna institución puede ser determinante en el estudio que se desarrolle.” (Álvarez, 2011)

La segunda etapa fue el denominado trabajo de campo, ésta “se desarrolla en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. En esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis” (Álvarez, 2011). También llamada como la recopilación de datos.

La tercera etapa fue el análisis de datos, la cual contó con tres sub etapas la reflexión analítica de los datos, luego la selección, reducción y organización de datos y finalmente la categorización de datos. Finalizando con la etapa de la elaboración de un informe etnográfico (Álvarez, 2011).

5.1. SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

Los sujetos de investigación de este estudio fueron los actores de la comunidad educativa de dicho espacio, es decir, las maestras, los niños y niñas, puesto que esta investigación tuvo como objetivo comprender la implementación del currículum de la pedagogía Waldorf desde sus fundamentos, principios orientadores y relaciones en la atención educativa en una comunidad con niños, niñas de tres a seis años, por lo tanto, los sujetos con los cuales se

desarrolló este estudio etnográfico fue con el grupo de niños y niñas de tres a seis años de edad, sus familias y el equipo de maestras:

- Maestra 1: Mujer Chilena de 40 años, tiene 3 hijas Francisca, Sofía y Luana, de 22, 7 y 1 año y 10 meses, respectivamente. Licenciada en educación e Historia en enseñanza media, y profesora de yoga. Trabajó en el año 2010 en un colegio especial 2x1 con adolescentes de 16 años y adultos en Valparaíso; en el año 2013 se mudó a Santiago a realizar talleres de yoga para madre e hijos; luego en el 2016 comenzó a realizar su seminario Waldorf. Al siguiente año llegó a Casa Verde como apoderada junto a su hija Sofía, fue aprendiendo de la antroposofía y educación como madre y al siguiente año, en el 2018 se integró al equipo de maestras y desde ahí que trabaja con niños y niñas del primer septenio, es decir, de 2 a 6 años.
- Maestra 2: Mujer de 45 años de nacionalidad Peruana, madre de 2 hijos, Lucía y Juan David de 12 y 5 años respectivamente. Profesora de religión y maestra Waldorf. Llegó a Chile en el año 2000 comenzó cuidando niños y niñas en casas particulares, en el año 2003 realizó su Seminario Waldorf junto a su esposo; desde el año 2004 que ha trabajado en centros educativos con curriculum Waldorf. Llegó a Casa Verde el año 2019 para incorporarse al equipo de maestras.
- Maestra 3: Mujer chilena de 27 años. Estudió diseño gráfico pero decidió ser Maestra Waldorf, se especializó en dos seminarios pedagógicos Waldorf y ha participado en congresos, seminarios y grupos de estudios para seguir formándose; también ha estudiado terapias alternativas, una llamada “adaba” y otras relacionada con el desarrollo del ser interior y meditación. Ha trabajado los últimos 8 años en primera infancia desde el enfoque Waldorf, principalmente de 3 a 6 años, aunque igual lactantes y con niños y niñas con necesidades educativas especiales. Además es ex alumna Waldorf, por lo que tiene inculcada desde pequeña la antroposofía y educación Waldorf. Llegó en el año 2020 a Casa Verde a integrarse al equipo de maestras.
- Grupo de niños y niñas: el grupo denominado “los siete colores” estaba conformado por quince niños y niñas de los 3 a los 5 años de edad, de los cuales el 80% tenía una antigüedad de mínimo dos años junto a la comunidad de Casa Verde, y en su mayoría

eran los hermanos menores de sus respectivas familias, por lo que estaban acompañados de sus hermanos mayores que se encontraban en el otro grupo.

- Familias: el grupo de familias que conformaban la comunidad de Casa Verde, eran padres y madres que su edad promedio era entre los 25 y 40 años, la mayoría de las familias tenía una antigüedad mínima de dos años puesto que tenían más de un hijo o hija, por lo que continuaban siendo parte de la comunidad educativa por un tiempo más prolongado al traer a los hijos o hijas menores. También es importante destacar que tenían ya conformado un centro de padres, lo que les permitía organizarse para las actividades y colaboraciones que requería la comunidad de Casa Verde.

5.2. TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO

Trabajé de acuerdo a los objetivos planteados y para lograr la finalidad de esta investigación usé las siguientes técnicas para la recolección de información, que detallo a continuación se explicita los objetivos y las técnicas que se propusieron para su desarrollo.

Es importante mencionar que para el objetivo general **Comprender la implementación del currículum de la pedagogía Waldorf desde sus fundamentos, principios orientadores y relaciones en la atención educativa en una comunidad con niños, niñas de tres a seis años ubicado en la comuna de Ñuñoa que contribuyan a la formación inicial docente en primera infancia**, se trabajaron los objetivos específicos que tuvieron como principal técnica la **Observación Participante**, Según Monje (2011) ésta “se considera como una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes” (p.153). Esta técnica tuvo como finalidad observar la naturalidad de los hechos, dado que como investigadora también fui parte de la acción, vale decir, me involucré con la comunidad educativa, sin embargo no fui parte de ella, “el investigador reside un tiempo relativamente largo en la comunidad y participa de modo activo en la vida cotidiana, pero sin convertirse en nativo” (Sánchez, 2017, p.98). Esta observación tuvo la mixtura entre una observación exógena y endógena, entendida por Sánchez, (2017) como:

“La observación se puede hacer desde fuera o dentro del grupo social, es decir, puede ser exógena o endógena. Es exógena cuando el investigador es un extraño al contexto

social estudiado y es endógena cuando el grupo es capaz de generar un sistema de autoobservación” (p.95)

En un comienzo mi observación fue de tipo exógena, pues era externa al contexto y comunidad educativa, esta observación surgió en los encuentros virtuales que la comunidad ofrecía, lo cual fue cambiando cuando se retornó a la presencialidad a los encuentros en el parque al aire libre, fue allí cuando la observación se transformó en endógena, lo cual me permitió obtener una mirada más específica y detallada de los hechos al estar dentro de la comunidad de estudio.

“Se pretende captar los significados de una cultura, el estilo de vida de una comunidad, la identidad de movimientos sociales, las jerarquías sociales, las formas de organización, etcétera. Ante todo, se trata de conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas” (Sánchez, 2017, p.97-98)

La observación participante la desarrollé a través de la modalidad remota y de manera presencial en el espacio de Casa Verde, como en el aire libre, en el parque, en diversas instancias y momentos de encuentros; por ende esta observación participante fue diversa.

Es importante rescatar que dentro de las observaciones realizadas, se dieron instancias de conversación con dos maestras, donde surgieron preguntas, por lo que dichas conversaciones fueron tomando un carácter de entrevistas. Estas instancias de diálogos se dieron de manera natural y espontánea durante el desarrollo de los encuentros al aire libre en el parque, con el fin de complementar en la identificación de los elementos distintivos de las prácticas cotidianas, descritas en los apuntes del diario de campo, donde se formularon preguntas generales o temáticas acerca de lo observado que invitaron al diálogo con las maestras y desarrollo de sus percepciones, ideales y opiniones respecto de las temáticas planteadas, profundizando en la escucha y la conversación cara a cara. Estas conversaciones promovieron desarrollar el objetivo específico, **Identificar los elementos distintivos de las prácticas cotidianas y sus lecciones aprendidas derivadas de los vínculos y acciones con niños, niñas y comunidad.**

La observación me permitió conocer y comprender los elementos distintivos de la pedagogía Waldorf, técnica que se acompañó de otras técnicas de recolección de datos, lo que entregó solidez a la investigación, descritas a continuación:

Para el objetivo específico, que consistió en **Describir las acciones del proceso de implementación de la pedagogía Waldorf en una comunidad con niños, niñas, adultos y adultas** utilicé los **Diarios de Campos o Notas de Campos**, esta técnica está ligada a la anterior, dado que, a través de la observación el investigador escribe relatos que son significativos y relevantes para el levantamiento de información, tal como señala López & Sandoval “relato escrito de experiencias vividas y de los hechos observados. Algunos fueron redactados al final de una jornada o al término de una tarea importante” (López & Sandoval) La escritura la realicé posterior a los encuentros y a los momentos compartidos pero siempre en el mismo día en su preferencia para que nada se quedará en la periferia de mis recuerdos. Mi registro a través de escritura fue constante pero también centrado en momentos más importantes que fui develando en el ejercicio educador Waldorf en Casa Verde. Los momentos los concentraré en *momentos de juego, momentos del cuidado de la casa, momentos de compartir la colación, momento del relato del cuento*. (Véase en el Anexo 2: Registro de las notas de campos de los encuentros en el parque.) Cabe mencionar que estos momentos claves también fueron tomando distinciones y relevados, a partir de un registro fotográfico, esto fue consultado previamente con la comunidad y también se solicitó a los apoderados firmar un consentimiento informado. (Véase en el Anexo 3.)

Para el desarrollo del trabajo etnográfico trabajé por tanto las dos técnicas, observación participante, acompañados de momentos de conversación y dialogo y registro escrito. Es interesante destacar que las técnicas las enfoque hacia la escucha, hacia el observar y hacia la escritura.

Los últimos dos objetivos específicos planteados **Analizar la implicancia de las acciones educativas sustentadas desde la pedagogía Waldorf, ya sea en las relaciones con las profesionales, con los niños y niñas y las familias y Distinguir los elementos distintivos de la pedagogía Waldorf que permita rescatar aportes a la formación inicial docente en primera infancia**, las desarrollé en la tercera etapa de la etnografía, es decir, en el **Análisis de Datos**, puesto que, analicé la información recopilada de las notas de campo y las

conversaciones con las maestras; luego de un mayor y exhaustivo análisis distinguí y establecí los elementos distintivos de la pedagogía Waldorf y a partir de él, sus aportes en la formación inicial docente.

5.3. ANÁLISIS DE DATOS

Para este trabajo de investigación realicé el análisis de datos como nos plantea Álvarez (2011) para ello ejecuté los siguientes pasos ligados entre sí. Pues, en esta etapa “es un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el etnógrafo recoge gran cantidad de material de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él.” (Álvarez, 2011) En primer lugar, realicé una reflexión analítica de los datos, que se trata fundamentalmente de la organización de los datos, hice una selección de éstos, que fueron los datos apropiados y atingentes en relación al objetivo general de la investigación. Luego de esta selección, comencé con la selección, reducción y organización de datos, esto fue la descripción etnográfica, el cual es básicamente un ordenamiento de la información:

“Dados los impresionantes volúmenes de información con los que trabaja un etnógrafo es preciso "apartar", [...], aquello que es relevante para el estudio de aquello que no lo es tanto. Reducir los datos con los que se va a trabajar finalmente no es una tarea sencilla, pues implica dejar a un lado gran cantidad de material.” (Álvarez, 2011)

Una vez, teniendo los datos estuvieron seleccionados y ordenados en la descripción etnográfica, se llevó a cabo al siguiente paso, es decir, la categorización de datos, por lo que, cree categorías explicativas con el fin de agrupar los datos más relevantes que eran significativos para la investigación, siendo una fase compleja, dado que “la categorización exige tiempo, reflexión, paciencia, atención y esmero. Nada tienen que ver las primeras categorizaciones del investigador con las últimas. Mientras avanza en el proceso de análisis de los datos, éstos van virando: ampliándose, reduciéndose, agrupándose, reformulándose, etc.” (Álvarez, 2011).

Para finalizar el análisis de datos, abarque todos los datos recogidos analizados, seleccionados y categorizados, y finalice con una síntesis relevando el sentido del trabajo realizado, para que este sea comprendido cuando sea compartido.

“Componer un informe de investigación implica precisar una estructura, adoptar un estilo de redacción, hacer esquemas, borradores y bosquejos y revisar una y otra vez lo producido, dándosele a leer a otros siempre que sea posible, para comprobar que las personas ajenas al estudio lo comprenden. Escribir no es un acto mecánico y rutinario, sino un proceso creativo, reflexivo y personal. (Álvarez, 2011).

5.4. CREDIBILIDAD

Para dar una mayor credibilidad y efectividad a la recolección de datos y sustento a la investigación, es que realizamos una triangulación, definida por Aguilar & Barroso, (2015) como “metodología de investigación en las ciencias sociales, procedimiento que nos va a permitir obtener un mayor control de calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados” (p.74) Por ello, para este estudio se realizó una triangulación de datos, Aguilar & Barroso (2015) señala: “hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información [sobre recogida de datos] [que] permite contrastar la información recabada” (p.74). Los datos de esta triangulación consistió en el análisis de las tres categorías levantadas a partir de la revisión de los datos de la observación participante, de las conversaciones y dialogos con las maestras y del registro fotográfico, lo que me permitió a responder a nuestro objetivo general “comprender la implementación del currículum de la pedagogía Waldorf desde sus fundamentos, principios orientadores y relaciones en la atención educativa en una comunidad con niños, niñas de tres a seis años ubicado en la comuna de Ñuñoa que contribuyan a la formación inicial docente en primera infancia”.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para este análisis e interpretación de datos, en primer lugar, realicé una descripción etnográfica, como una primera fase, que consistió en una reflexión analítica, junto a una organización y selección de información, a partir de la observación participante. En segundo lugar, continué con una categorización de datos, del cual surgió un levantamiento de tres categorías, esto fue de acuerdo a los datos más relevantes de la descripción etnográfica. Para finalizar este análisis, como última fase realicé una síntesis de lo trabajado anteriormente, donde se plasman los resultados y triangulación, entregando credibilidad al estudio.

6.1. DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA

En esta primera fase, consistió un ordenamiento de la información más importante a partir de la observación participante, de los cuales surgieron los siguientes momentos: los encuentros virtuales, reuniones de estudios de maestras, encuentros en el parque, momentos de juego en el parque y el relato del cuento, los cuales serán desarrollados en profundidad a continuación.

*“El futuro de los niños siempre es hoy,
Mañana es tarde”
(Gabriela Mistral)*

6.1.1. ENCUENTROS VIRTUALES

Como muchos centros educativos “Casa Verde” debió cambiar su modalidad presencial a virtual, debido a la alerta sanitaria provocada por el Covid-19. Por lo que, participé de estos encuentros entre los meses de Julio hasta Septiembre del 2020, los encuentros virtuales fueron los días martes y jueves a las 11:30 hrs con una duración de 40 minutos. Los encuentros fueron destinados a martes de cocina, donde preparaban ricas recetas para realizar junto a la familia y los días jueves de manualidades, donde se realizaban creaciones en su mayoría con materiales reutilizables, todos los materiales e ingredientes eran solicitados previamente vía WhatsApp a los padres o madres. Lo comunicado por las maestras eran bien recepcionado por las familias, se les veía participativos y con interés interactuando en el chat; las maestras tuvieron una ininterrumpida comunicación y apertura a la creación.

Es importante mencionar que, una vez conectados varios niños o niñas la maestra daba un verso para iniciar el encuentro y uno para finalizar, con participación de los niños y niñas.

Durante el desarrollo de los encuentros se escuchaban sus diálogos, donde se formulaban preguntas para saber cómo estaban, comentaban sobre las ausencias de algunos amiguitos. Los niños y niñas comentaban diversas experiencias en sus hogares y mostraban sus creaciones, en general se escucha un “Mira como lo hice yo”, verbalizaban mucho al comentar y sorprenderse por sus amigos al aparecer en las pantallas, “oh mira se conectó la Agustina”, “Mira lo que tiene el Renato”, “¿Por qué estás en la casa de tu abuela?”, a los niños y niñas se les veía interactuar alegremente y emocionados por verse una vez más. En los diálogos se escuchaban preguntas respecto a lo que estaban haciendo ya sean las recetas o manualidades. A estas preguntas se sumaban los adultos o los padres o madres para ayudar a sus hijos, este es un elemento muy presente en la comunidad de Casa Verde, la cercanía de la cual se vio en las interacciones. Las intervenciones de las familias hacia sus hijos eran tales como, ¿Qué debo agregar primero?, ¿Cuántos huevos son?, ¿Le puedo agregar chips de chocolate?, ¿Cuánto tiempo debe estar en el horno?, ¿La puedo hacer de figuras?, ¿Puedo usar cartulinas en vez de cartón?, ¿Pueden ser témperas en vez de acuarela?, preguntas donde se relevaba la participación y las acciones que los niños y niñas estaban realizando junto a sus familias en sus casas. La mayoría de las preguntas surgían de las interrogantes de los propios niños y niñas de manera espontánea, dándole una sensación de alegría y entusiasmo a los encuentros. De esta misma manera la maestra a cargo del encuentro respondía siempre con amabilidad, serenidad y paciencia. Esta distinción llamaba la atención dejando ver que la apertura y la escucha eran cruciales para la comunicación con las familias. La acogida de las maestras se presentaba en los momentos de la escucha y las preguntas que formulaban los niños, niñas, madres y padres. Cabe mencionar que las experiencias las realizaban todos juntos a un mismo ritmo y se volvían a dar las indicaciones si alguien quedaba atrasado, esto porque el tiempo en la pantalla era limitado, ya que la conexión por Zoom era de 40 minutos. Para las maestras era importante la participación de toda la comunidad y que pudieran lograr las actividades propuestas con la guía de las maestras.



Imagen N°1. En esta fotografía podemos ver a la comunidad de Casa Verde, niños y niñas junto a sus familias y maestras conectados en la plataforma Zoom, quienes en su mayoría estaba con cámara encendida para poder interactuar entre todos y todas.

Al finalizar los encuentros, siempre todos y todas se despedían muy alegres, la maestra destacaba que podían hacerles, por medio de WhatsApp las consultas si quedaban algunas o dudas de las indicaciones. Más tarde los padres o madres compartían fotografías de los resultados del encuentro, a través del grupo de WhatsApp. (Véase en fotografía 1, 2 y 3 del anexo 1: registro fotográfico)

*“Quién pretende educar,
Deberá autoeducarse toda la vida”
(Rudolf Steiner)*

6.1.2. REUNIONES DE ESTUDIOS DE MAESTRAS

De manera paralela a los encuentros virtuales con los niños y niñas, las maestras comenzaron a realizar reuniones de estudios los días viernes a las 09:00hrs, los cuales tenían una duración de 40 a 90 minutos aprox. Dependiendo de la fluidez del diálogo y conversación, en ocasiones en estos encuentros se incluían temas de organización de equipo, de los encuentros y/o trabajo con las familias, no obstante el foco de estas reuniones era realizar un estudio, de modo de fortalecer el aprendizaje en conjunto, reflexiones entre pares de nuestro rol. En estos acuerdos se propuso entre todas estudiar el libro “Las etapas evolutivas del niño” de Bernard Lievegoed, para ello acordaban el viernes anterior hasta qué página continuar con el estudio, para así llegar al viernes con el texto leído y estudiado, esta dinámica se mantuvo permanentemente con diversas lecturas, lo que fue marcando momentos de mucha reflexión

en el grupo. (Véase en el Anexo 2: En el registro de las notas de campo de las reuniones de estudio) Estas reuniones de estudios derivan de la premisa de que los educadores estamos en constante formación y aprendizaje, en este sentido y tomando la relevancia de este momento entre las maestras, se distingue la afirmación de Plotnik, (2019): “Los maestros deben ser capaces de involucrarse en diálogos que les reten a ir de lo conocido hacia lo desconocido a través de la reflexión en sus experiencias. Este es un método de conversación que yace al centro del trabajo de Steiner.” (p.2). En este caso, el libro estudiado por las maestras fue vinculado de manera permanente a sus experiencias, derivando de sus conversaciones comentarios tales como: “he observado que Bruno tiene estos rasgos”, “Cuando leí este párrafo me acordé de cuando mi hija estaba pequeña”, “Esto lo he observado en Josefa”, “Esto que leímos me ha pasado cuando estoy con los niños”, “He desarrollado el ojo observador” entre otros comentarios. Estos espacios de conversación y de establecer esa relación del texto con las experiencias se fue presentando de manera recurrente en estas reuniones de estudios, las que terminaban con una sensación de satisfacción de todo el grupo, al reconocer que la experiencia permitía abrir nuevos aprendizajes y nuevas vivencias.



Imagen N°2. En esta fotografía se evidencia la socialización de los apuntes personales que las maestras compartieron con el resto del equipo en las reuniones de estudio. Un hito importante para las reuniones de estudio.

Esta instancia de compartir de las maestras era un momento esperado o de expectación. Lo que rescaté de éstos fue la importancia de la reflexión, de la conversación sobre lo que hacemos y cómo, en este sentido, puedo entender que nuestro rol de educadores y educadoras conscientes, críticos y reflexivos nos debe interpelar en nuestro propio quehacer pedagógico para saber situarnos en los contextos y comprender mejor las acciones. En las reuniones de estudio también fluía el diálogo y conversaciones dónde se hacía un análisis crítico de la educación, donde se escuchaban frases como: “El ser máquinas”, “El ser humano al servicio de la producción en masa”, “Lo lúdico muere en el sistema tradicional”, “Valoración por la entrega de conocimientos académicos”, “La necesidad de estar comparando”, entre otros comentarios. Estos cuestionamientos para el grupo fueron motivando para seguir reflexionando de nuestro rol y creencias respecto de la educación, y así fue como se siguieron juntando en diez reuniones de lectura de textos sobre el crecimiento, desarrollo, aprendizajes, educación de los niños y niñas; lecturas y conversaciones que se dieron bajo estas mismas interpelaciones.

“Tenemos que erradicar del alma

Todo miedo y temor de lo que el futuro pueda traer al hombre.

Tenemos que adquirir serenidad

En todos los sentimientos y sensaciones respecto al futuro”

(Rudolf Steiner)

6.1.3. ENCUENTROS EN EL PARQUE

Durante los encuentros de estudios, además de ser una instancia de estudio con reflexiones, también eran momentos para organizar el trabajo pedagógico junto al equipo de maestras, por ende, durante el mes de Septiembre se comenzó a gestar, evaluar y planificar retornar a la presencialidad, a raíz de que las familias comenzaron a realizar paseos al aire libre, a reunirse para realizar excursiones al cerro o parques en pequeños grupos, por lo que, durante las reuniones se comenzó a averiguar la factibilidad de realizar encuentros en el parque y ofrecerlos a toda la comunidad educativa. Para ello, comenzamos a leer estudios acerca del retorno a clases en tiempos de pandemia, evaluar y establecer los protocolos a seguir. Fue en la última reunión de estudio de manera virtual, el día viernes 25 de septiembre, donde definimos los últimos detalles para lo que sería el primer encuentro presencial en el parque

después de estar 6 meses encerrados y viéndonos a través de la pantalla, éste sería mi primer encuentro presencial con la comunidad de Casa Verde, tanto con los niños y niñas como con el equipo de maestras. La reunión fluyó con mucho entusiasmo con las ideas para concretar la propuesta del encuentro en el parque y compartirlo con la comunidad educativa; la invitación y comunicado oficial con toda la información pertinente fue compartida vía mail a los padres, madres y apoderados.

PRIMER ENCUENTRO PRESENCIAL EN EL PARQUE, UN DIA ESPERADO

Llegó el esperado día martes 29 de septiembre, para reencontrarnos de manera presencial con los niños y niñas junto a sus familias; ese día junto a las maestras habíamos acordado reunirnos a las 9 de la mañana en Casa Verde para alistar todo lo necesario para llevar al parque, entre ellos papel higiénico, papel absorbente, jabón, alcohol gel, bidones con agua, un mini botiquín, mantas para estirar en el parque. Ese día tenía muchos nervios de conocer en personas a las maestras, cuando llegaron me saludaron muy naturalmente, me dieron un pequeño tour por la casa, comenzamos a alistar las cosas, me hicieron algunas preguntas para romper el hielo, se dio un momento bastante tranquilo y acogedor, lo cual calmó mis nervios; luego de alistar las cosas, junto a las maestras repasamos los versos y canciones que habían preparado para realizar las rondas y los momentos donde nos juntaríamos todos en un círculo manteniendo la distancia social. Al finalizar una vez listas, a las 09:45 hrs. Aproximadamente tomamos los bolsos preparados y nos dirigimos al Parque Botánico de Ñuñoa caminando, en ese momento no sabía cuál parque en específico era y a qué distancia estaba de Casa verde, así que me aventure a seguir a las maestras, quienes conversaban de varios temas, de cuántos niños y niñas venían hoy, quienes habían confirmado su asistencia al parque, entre otras posibles eventualidades que podrían ocurrir. Dejando ver que las maestras organizaban con muchos detalles su trabajo pedagógico con los niños y niñas; todo tenía su propósito que permitiera que las experiencias fuesen significativas y que cada uno de los participantes se sintiese acogido. Luego de caminar tres cuadras llegamos a la entrada del parque, entramos, era muy lindo y fresco, nos dirigimos al centro del parque, donde denominaban “el bosque”, un espacio de forma circular, donde hay muchos árboles que dan mucha sombra pero a la vez hay bastante espacio, además de ser un sector delimitado.



Imagen N°3. En esta fotografía se puede apreciar el “Parque Botánico de Ñuñoa”, caracterizado por sus árboles nativos, que nos dieron la refrescante sombra en los días calurosos de los encuentros en el parque. También se puede ver el espacio que denominamos “el bosque”, donde dejábamos nuestros bolsos, incluso las bicicletas y scooter estacionados de los niños y niñas y llevábamos a cabo nuestra jornada de encuentro.

Mientras nos instalábamos, dieron las 10:00hrs., y comenzaron a llegar los primeros niños y niñas junto a sus familias; cabe mencionar que dos de las maestras tenían hijos, quienes también le daban bienvenida a los niños y niñas que iban llegando, puesto que ellos ya estaban instalados y comenzaron a jugar de antes, por lo que, invitaban a los demás a jugar y recorrer el parque; esto dejaba sentir un momento de mucha acogida. El reencuentro fue emotivo, cuando los niños y niñas se saludaban, algunos se abrazaban, eran muy expresivos con sus cuerpos y gestos, pero ocurría entre los adultos una tensión entre saludarte más cercanamente y el mantener la distancia social por la crisis sanitaria, se generó esa sensación de “quiero, pero no puedo”, sin embargo, de igual forma había un ambiente de felicidad del reencuentro. Entre los adultos se conversaba bastante para saber cómo estaban, cómo vivieron el proceso del encierro, entre otras temas mientras los niños y niñas jugaban libremente por el parque, algunos trepaban árboles, algunos exploraban el parque y algunos estaban más apegados a sus padres o madres. Fue un momento cálido aunque muchas familias aún no conocían a todas las maestras, una de ellas era yo, quién estaba haciendo mi práctica profesional, me saludaban de lejos, yo me mantenía al margen de la situación dado que los estaba recién conociendo a algunos que no se conectaban a los encuentros por Zoom y a los

demás reconociendo debajo de mascarilla, identificando algunas caras más familiares tanto de los padres o madres como de los niños y niñas.

En el parque realizamos una ronda para saludarnos, dimos la bienvenida, cantamos algunas canciones con juego de dedos y se invitó a los niños y niñas a seguir jugando, se sentía mucha energía por parte ellos, de correr, saltar, trepar, etc. Se escuchaban en sus expresiones de juego. El tiempo transcurrió muy rápido, el reloj marcó las 11:00hrs en punto, nos reunimos nuevamente en un círculo manteniendo la distancia y nos sentamos a comer la colación, donde había muchas interacciones entre todos y todas, los niños y niñas tenían muchas ganas de conversar, comentar todo lo que vivieron durante el tiempo sin verse, pero también mucho apetito, al finalizar y realizar el verso de las gracias nuevamente los niños y niñas se pararon y salieron corriendo a jugar otra vez, trepar los árboles y explorar el parque, mientras yo ayudaba a ordenar las mochilas y bolsos, ahí algunos padres o madres interactuaron más conmigo. (Véase en la fotografía N°6 del anexo 1: registro fotográfico)



Imagen N°4. Esta fotografía muestra el momento de estar todos reunidos en la ronda en el parque, mientras todos y todas compartían la colación e interactuaban entre sí.

El encuentro terminó a las 12:00hrs. Realizamos la ronda de cierre 5 minutos antes para despedirnos, junto a las maestras comenzamos a ordenar y guardar nuestros bolsos para comenzar a retirarnos del lugar, cuando ya estaban todos las madres y padres que se habían ido, nos despedimos y nos fuimos de vuelta a Casa Verde a dejar lo que habíamos llevado al parque, nuestra organización era quedarnos a almorzar todas juntas y finalizar con una reunión de equipo la jornada. Durante el almuerzo, preparamos una mesa en el patio para

tomar sol, fue un momento cálido entre pares, la conversación fluyó de manera natural y espontánea, comentamos cómo nos sentimos, cómo vivimos el primer día, luego de meses sin vernos, las impresiones que nos dejó. Al finalizar el compartido almuerzo, comenzamos la reunión más formalmente, pero de igual forma fluyó el diálogo, entre los acuerdos más significativos fue el dejar las primeras dos semanas para evaluar los encuentros y luego realizar cambios y/o tomar decisiones pero también se sugirió llevar un bolsa con juegos, como por ejemplo con cuerdas y pelotas, además de evaluar la factibilidad de realizar las reuniones de estudio de manera presencial post encuentro en el parque, si bien no aporté tanto en la reunión en cuanto a ideas, se sentía un ambiente grato y agradable al igual que los encuentros de estudio que teníamos por zoom.

Finalizamos la reunión, y una maestra se ofreció llevarme al metro más cercano al cual accedí, durante el camino conversamos bastante a cómo fue, cómo se dio, se continuó con ese ambiente de satisfacción del primer reencuentro presencial con la comunidad, el poder habernos visto, mirado en lo real y no a través de la pantalla. Para ser el primer día de conocer a la comunidad de Casa Verde, fue emocionante, con nervios sí, pero con bastante entusiasmo, además ver la cercanía entre todos y todas genera un ambiente de comodidad.

Este primer encuentro fue un hito importante para la comunidad de Casa Verde, puesto que los lazos y vínculos se abrieron nuevamente, y dieron paso y motivación a los otros encuentros.

LOS OTROS MOMENTOS EN EL PARQUE...

Durante las dos semanas siguientes los encuentros en el parque, los días martes y jueves se dieron bajo esta misma dinámica, de encontrarnos, relacionarnos, de conversar, mientras los niños y niñas disfrutaban del entorno, como adultas estábamos siempre presentes y atentas a las necesidades que podían tener los niños y niñas mientras jugaban, trepaban árboles y exploraban el parque; en ocasiones se escuchaban frases de las maestras como “Sabes que al arbolito le duele que le tires las ramas”, “Mira yo creo que deberíamos dejar de sacar esos frutos y dejarlos madurar”, “Podríamos buscarle un casita a esta chinita que encontraste”, “Creo que este juego es un poco peligroso”, “Renato, escucha a tu amigo, está diciendo que no le gusta”, “Alfonso ese juego no es muy bonito”, “Vamos tu puedes subir el árbol”, “Afírmate bien del árbol y podrás subir”, “Podrías volver a intentarlo”. Estas frases eran

motivadoras e incentivadoras para los niños y niñas a lograr sus objetivos y fortalecer sus relaciones entre pares.

A medida que los días iban pasando junto a las maestras íbamos incorporando de mejor manera el desarrollo de la jornada, lo que me permitía poder participar en las actividades y relacionarme más cercanamente con la comunidad, como cuando jugábamos a saltar la cuerda, cuando lavábamos las manos, cuando hacíamos las rondas de saludo, entre otras acciones. Esta vinculación también se fue dando con los padres y madres interactuaba más, por lo que me dio seguridad al momento de estar en el parque, puesto que, ya me estaban conociendo y yo a ellos; esto se fue dando paulatinamente de manera natural, ya que estábamos todos adaptándonos a la modalidad de encuentros en el parque, lo que fue un aprendizaje en conjunto y paralelo de ambas partes.

Luego de las dos semanas de evaluación, el equipo de maestras tuvo una reunión de organización, la cual concluyó en algunos cambios en la jornada del parque, entre ellos el grupo sería dividido en dos grupos pequeños, el grupo “El dorado” con niños y niñas de 6 a 8 años de edad y el grupo de “Los siete colores” con niños y niñas de 3 a 5 años de edad, yo estaría participando más activamente con éste último grupo junto a dos maestras, en los momentos de la ronda y de la colación; también se incluyeron actividades como rastrillar las hojas secas, sacar las semillas de caléndulas traídas de Casa Verde. (Véase en la fotografía N°5 del anexo 1: registro fotográfico) También se organizaron visitas en grupo de 4 a 6 niños y niñas a Casa Verde para realizar labores de cuidado de la casa como regar, barrer, limpiar los patios, cuidar el huerto, etc. En todas estas actividades las maestras me incorporaron y consideraron como una más para llevarlas a cabo, por lo que las realizaba de manera simultánea junto a ellas; esto provocó que los niños y niñas cada vez me fueran conociendo más, ya se sabían mi nombre y yo el de ellos.

Estos encuentros fueron extendidos de lunes a jueves de 9:30 A.M. a 12:30 A.M Hrs., sin embargo, continúe asistiendo solo los días martes y jueves, por razones de autocuidado y planeación de las demás actividades tanto personales como de estudios; esto fue previamente acordado con las maestras en una reunión de organización.

A medida que pasó el mes de octubre, al tener el formato de la jornada incorporada y llevar más tiempo asistiendo a los encuentros , el equipo de maestras me dio el espacio dentro de

los encuentros, puesto que me consideraban como una más del equipo, esto lo fueron transmitiendo a la comunidad, ya no era una extraña ni para los niños y niñas ni para sus familias, poco a poco ya era parte de esta comunidad, por lo que ellos interactuaban más conmigo, ya sabían que estaba ahí para acompañarlos en la jornada, lo cual me hizo tener más seguridad al momento de intervenir cuando era necesario, por lo tanto la confianza ya se había promovido y entregado hacia mí, estaba esa confianza de que podía estar a cargo de una actividad o de un espacio en el parque y los niños y niñas estarían bien al igual que con cualquiera de las otras maestras.

Para las visitas a Casa Verde, nos organizábamos para ir con una maestra junto a un grupo de 4 a 6 niños y niñas, mientras el resto del grupo se quedaba con las otras dos maestras; durante la caminata nos íbamos conversando con los niños y niñas de sus gustos, ellos me contaban sobre sus hermanos, lo que hicieron el fin de semana y así íbamos conociéndonos, ellos también me hacían preguntas acerca de mí; éstos momentos de caminata ayudaron en la generación de lazos, de vincularnos más cercanamente, además ellos reconocían que estaba ahí para ayudarles cada vez que los necesitaban.



Imagen N°5. Esta fotografía fue tomada en una de las visitas a Casa Verde, se puede apreciar a dos niños ayudando en el cuidado del huerto.

Cuando llegábamos a Casa Verde, junto a la maestra nos dividíamos las labores a realizar en

cada patio, y ella era quien distribuía el grupo de niños y niñas, esto era para que todos los niños y niñas fueran partícipes de las labores, generalmente con la maestra nos organizábamos ella en el patio de adelante y yo en el patio de atrás, puesto que era más pequeño y entre los cuidados estaba limpiar el gallinero, alimentar a las gallinas y la coneja, regar y/o rastrillar, y yo me iba con el grupo de niños y niñas. (Véase en la fotografía N°4 y 9 del anexo 1: registro fotográfico) En un comienzo de estas actividades yo las realizaba sola y en ocasiones de manera torpe y lenta, puesto que, me ponía nerviosa, me preocupaba de estar atenta a los niños y niñas que jugaban en el patio, de la hora, de los animales, entre otras preocupaciones, si bien se hacían los cuidados de la casa en ese momento se generaba una tensión en el ambiente; en ocasiones quedaba sola porque los niños y niñas me decían que estaban aburridos y se iban al otro patio para estar con la otra maestra, en fin la hora pasaba rápido, la maestra me indicaba que había que ir finalizando para pasar al baño, a veces ella los llevaba a todos los niños y niñas mientras terminaba rápidamente de ordenar, una vez listos, junto a la maestra ordenábamos el tren para irnos de vuelta al parque, todo esto sucedía entre el momento del saludo y la hora de la colación, vale decir, entre las 10:00 hrs. y las 10:45 hrs. Porque a las 11:00 hrs., debíamos estar en el parque compartiendo la colación, aunque la hora se pasaba rápido, se sentía el momento de tensión y de inseguridad por estar realizando labores de cuidado de la casa, más estar atenta a los niños y niñas. No obstante, cuando los días comenzaron a avanzar, luego de observar cómo la maestra lo hacía en el otro patio, como por ejemplo, cómo ella invitaba a los niños y niñas, los diálogos que ella intencionaba y las canciones que utilizaba en cada momento, fui tomando estas herramientas que ellas utilizaba para ponerlas en práctica, además, de conversar con la maestra mis inseguridades, ella también me fue dando orientaciones y sobre todo me rescató la tranquilidad para mantener en esos momentos, puesto que me relevó que nuestra actitud es fundamental para generar un ambiente agradable y que esto es transmitido a los niños y niñas. Estas orientaciones las fui poniendo en práctica cuando íbamos a Casa Verde, esta vez fui realizando pequeñas acciones para invitar a los niños y niñas a participar, como por ejemplo, les pedía ayuda para alimentar a los animales, entonces ellos o ellas ponían el maíz para que las gallinas comieran, iban al huertos a buscar hojas de lechuga para alimentar a la coneja, o les pedía ayuda para sostener la manguera mientras regaban, y así fueron detalles que iban marcando la diferencia; los niños y niñas colaboraban en el cuidado de la casa, tanto ellos

como yo disfrutábamos el momento, incluso les quedaba tiempo para jugar en el patio mientras terminaba de ordenar y limpiar. Otro elemento que incorporé, de acuerdo a las sugerencias y conversaciones con la maestra, fueron las canciones mientras realizaban alguna de estas labores, si bien eran las mismas canciones que cantábamos en la ronda, los niños y niñas me seguían, por lo que se generaba un ambiente más tranquilo y sereno; eran momentos agradables, ya no sentía esa tensión y preocupación. Esta situación con la maestra lo fuimos comentando al finalizar las jornadas, además ella me preguntaba cómo estuve en la sesión y cómo estuvieron los niños y niñas, al parecer ella se sentía agradada y me invitaba a que tuviera más confianza y fuera más autónoma con el grupo de niños y niñas. Los niños y niñas disfrutaban y se quedaban en el patio, demostraban tener gran apertura hacia la participación de adultos y adultas que compartieran sus experiencias, como también iniciativas.

*“Dichoso yo, si al fin del día, un odio menos llevo en mí,
Si una luz mis pasos guía, si un error más yo extinguí,
Si por la rudeza mía, nadie sus lágrimas vertió,
Si alguien tuvo alegría que mi ternura le dio.”*

(Rudolf Steiner)

6.1.4. MOMENTOS DE JUEGO EN EL PARQUE

Durante el mes de noviembre, la jornada del encuentro en el parque se había extendido durante toda la mañana, vale decir, de las 09:00hrs., hasta las 13:00hrs. Ahora los niños y niñas iban por más tiempo, sin embargo, tenían la misma energía y entusiasmo para jugar. (Véase en la fotografía N°7 del anexo 1: registro fotográfico) Las maestras decidieron mantener las mismas actividades y acciones de la jornada, no obstante se fueron prolongando, al igual que las instancias del juego libre, mientras junto a las maestras realizamos alguna labor, como rastrillar las hojas secas, picar cartón para el compost, y/o sacar semillas de caléndulas, trabajar la tierra; el contacto con la naturaleza, el cuidado del entorno, son acciones muy importante compartidas entre las maestras y niños y niñas. Durante la mañana, también había una maestra de cada grupo que estaba recibiendo a los niños y niñas, mientras las demás realizamos algunas de las labores ya mencionadas, pero siempre atentas y dispuestas ante alguna necesidad o ayuda que los niños y niñas pudiera requerir.

Una mañana mientras acompañaba a la maestra a recibir a los niños y niñas, de los pocos que ya habían llegado, me invitaron a jugar con ellos, los cuales me expresaron que querían correr rápido y harto, por ende, yo era quien los buscaba para que corrieran lo más rápido que pudieran, a medida que iban llegando más niños y niñas, se iban incorporando al juego, el grupo era cada vez más grande, por lo que el juego se volvía más desafiante, tanto ellos como yo disfrutamos jugar; si bien era cansador, de igual manera fue gratificante para todos y todas. El juego duró alrededor de 40 minutos aproximadamente. Es importante mencionar que durante el juego habían niños y niñas de ambos grupos, es decir, tanto de 3 como de 8 años de edad. El tiempo pasó muy rápido y ya vendría la ronda del saludo, por lo que las maestras comenzaron a hacer la invitación de las respectivas rondas de cada grupo, pues en pedagogía Waldorf es importante realizar las rondas para dar comienzo y cierre a la jornada, estos son acompañados por canciones, versos o juegos de dedos, además de establecer una rutina rítmica.

Al finalizar la jornada, las maestras me comentaron que encontraron bueno que durante la mañana estuviera jugando con los niños y niñas, que era una buena vivencia el experimentar el jugar y disfrutar los momentos de juego libre; aun cuando no ayudé en las labores como los otros días pero relevaban más el estar presente con los niños y niñas que realizar esas tareas. Las mañanas de juego junto a los niños y niñas se fueron haciendo cada vez más frecuente, éstos cuando llegaban se acercaban y me decían si jugábamos a la pinta, a veces les respondía que estaba haciendo alguna labor pero la maestra intervenía y me decía que no había problema que jugará con los niños y niñas, que aceptará la invitación ellos y ellas, por lo que terminábamos jugando, corriendo, saltando todos juntos. También le fuimos agregando complejidad al juego, es decir, ellos me proponían jugar a la “pinta mantequilla” que consistía en que cuando te pillaban, debías quedarte en tu lugar con las piernas abiertas y esperar que otro jugador pase por debajo para librarte y a medida que pasaba el tiempo, si otro jugador o jugadora no pasaba por debajo te derretías, es decir, te ibas cayendo y si llegabas al suelo, perdías; estas instrucciones fueron socializadas por los mismos niños y niñas al resto del grupo. Estos momentos del goce del juego fueron entretenidos, con mucha risa y gritos de alegría, se sentía un ambiente de disfrute de éste. También incorporamos jugar a la “pinta espejo”, que consistía en que cuando te pillaban debías quedar en una posición cualquiera, y el otro jugador o jugadora debía hacer la misma para librarte, por ello deriva el

nombre espejo, estas nuevas formas de jugar a la pinta fueron bien recepcionadas por los niños y niñas, por lo que las pusimos en práctica por varias mañanas. Estos momentos de juegos se dieron de manera natural y espontánea, es decir, lo planificamos en el momento, los niños y niñas proponían, daban las reglas y comenzaba el juego, lo cual fue bien recepcionado por las familias, las cuales se integraban a medida que iban llegando, esto daba cuenta que la apertura a la participación de la familia era algo recurrente y por sobre todo compartir momentos de juego entre todos y todas. Fueron días que realmente se disfrutaron bastante, si bien había un cansancio eso era lo de menos, el goce del juego era mayor.



Imagen N°6. En esta fotografía se capturó el momento del juego libre en el parque, de niñas saltando la cuerda en conjunto, en compañía de un adulto, quién estaba ahí ayudándolas y acompañando su juego.

Además, junto a las maestras al finalizar la jornada íbamos comentando la importancia del juego, que podíamos ver el movimiento, el equilibrio, la simetría incluso las normas de convivencia para jugar, y por qué ellas permitían y promovían el juego libre en todo momento. Estos momentos de reflexión al término del día junto al equipo de maestras era enriquecedor para la práctica reflexiva de nuestro quehacer pedagógico.

*“Que mi voluntad se vuelque la fuerza,
Que mi sentir fluya el calor, que en mi pensar brille la luz.
Para que yo pueda nutrir estos niños con un propósito iluminado
Cuidándolos con el amor del corazón y trayendo sabiduría a todas las cosas”
(Rudolf Steiner)*

6.1.5. RELATO DEL CUENTO

En pedagogía Waldorf el relato del cuento es un rito que se realiza generalmente al finalizar el día, esto es realizado de manera oral a los niños y niñas; este consiste en reunirlos tocando una campanita e invitándoles a sentarse en un círculo, donde en el centro se pone una velita, en ocasiones es adornada por flores, ramitas, o telas de saga, ésta es encendida mientras se canta una canción para dar comienzo al cuento, la maestra relata el cuento, mientras los niños y niñas están sentados escuchando atentamente la narración, y éste finaliza con una canción ya sea una en relación al cuento u otra que indica que el cuento ha finalizado, luego la maestra “escucha” a la campanita para ver quién sería el amiguito o amiguita que estuvo atento escuchando el cuento y puede apagar la velita del cuento, este niño o niña apaga la velita, finalmente la maestra da alguna última indicación e invita a disfrutar los últimos minutos de la jornada junto a sus amigos.



Imagen N°7. Esta fotografía se aprecia como es adornada la vela con hojas naturales y gazas; la cual es puesto en el centro para ser encendida al momento de escuchar el cuento, mientras los niños y niñas están sentados alrededor escuchando el relato oral.

El mismo cuento es narrado por cuatro semanas, las primeras dos es relatado sólo oralmente, puesto que, promueve la imaginación de los niños y niñas y la escucha atenta, luego durante la tercera semana el relato está acompañado de una dramatización por los niños y niñas, donde utilizan telas de diversos colores para representar a cada personaje; finalmente en la cuarta semana el relato es acompañado por un teatrillo de mesa con los niños y niñas, quienes participan del relato moviendo los personajes del cuento, éstos son tejidos de vellón, y creados con material natural. Es interesante ver cómo se trabaja el cuento en Casa Verde, un mismo relato se trabaja por cuatro semanas, va dando una rutina rítmica a los niños y niñas, esto va acompañado por las canciones y juego de dedos que utilizan en los distintos momentos del día, durante este tiempo lo pueden internalizar de mejor manera.

El trabajo del cuento fue adaptado a la modalidad de los encuentros en el parque, por lo que minutos antes de finalizar la jornada, la maestra del grupo de niños y niñas de “Los siete colores” comenzaba a tocar una campana, les invitaba a subirse al tren del cuento, ella recorría todo el parque para reunirse y narrar el cuento. Durante el mes de octubre se narró el cuento “los tres cabritillos”, a la cuarta semana es narrado junto a un teatrillo de mesa con los niños y niñas quienes participan del relato moviendo los personajes del cuento. En esta ocasión, las maestras decidieron para este cuento trabajar solo el teatrillo de mesa y no la dramatización, por temas de organización, tiempo y adaptación a la modalidad de trabajo en el parque al aire libre.

Junto a una reunión con las maestras, me dieron el espacio a que pudiera narrar el cuento los días martes y jueves el siguiente mes, en noviembre, junto a ellas hicimos la elección del cuento, “La oruga”, el cual era pertinente de acuerdo a la época en la cual estábamos, puesto que relata la metamorfosis de una mariposa y habla acerca de la primavera. Es importante rescatar que los cuentos son seleccionados de acuerdo a la época para ser trabajado juntos los niños y niñas, entregándoles pertinencia y coherencia al trabajo pedagógico. Esta elección fue acordada con tiempo para que me pudiera aprender el cuento, puesto que es narrado de forma oral, las maestras me dieron orientaciones para poder aprenderlo más fácilmente.

El día martes 10 de noviembre, sería el día que narraría por primera vez el cuento, ese día realizamos la jornada con total normalidad aunque me sentía muy nerviosa, tenía miedo de quedar en blanco o de olvidarme de ciertas partes del cuento, incluso se lo comenté en un

momento a la maestra a cargo del grupo, sin embargo, ella me tranquilizó me dijo que ella estaría acompañándome y que confiará en mis capacidades, esta breve pero incentivadora conversación me motivó a atreverme. La hora pasó rápidamente y llegó el esperado momento de reunirnos para el cuento, los nervios comenzaron a notarse cada vez más, la maestra me pidió que fuera a buscar agua mientras ella reunía a los niños y niñas, no sé si eso fue intencional de parte de ella, pero me ayudó a calmar un poco mis nervios; cuando volví ya estaban en el círculo instalados cantando la canción que da inicio al cuento, la maestra les comentó que tenía una sorpresa, mientras encendía la velita para comenzar el cuento, luego de un gesto de la maestra comencé a relatar el cuento. En una ocasión me enrede en las palabras pero fue leve, mi tono de voz fue el adecuado, los niños y niñas me escuchaban y miraban muy atentamente al igual que mis movimientos en las canciones que había entre medio del cuento, sin embargo mientras narraba el cuento me fui dando cuenta que no era tan terrible como pensaba y que me había aprendido el cuento mejor de lo que yo creía. Cuando finalice el cuento, la maestra cantó la canción para cerrar, luego escucho la campanita e indicó a una niña que apagase la vela, terminó dando las últimas indicaciones de la jornada y los niños y niñas se pararon para continuar jugando alrededor del parque, mientras ordenamos y guardamos la vela con la maestra.

Cuando finalizó el día, mientras íbamos caminando de vuelta a Casa Verde a dejar las cosas como de costumbre, la maestra me comentó que observó que los niños y niñas estuvieron atentos escuchando el relato del cuento, me preguntó cómo me sentí, le comenté los errores que había cometido, sin embargo ella me comentó que lo podía ir mejorando, que eran detalles, que siempre estamos perfeccionándonos; estas conversaciones con la maestra iban dando seguridad para relatar el cuento por las siguientes tres semanas.

Las maestras dieron apertura para que pudiera narrar el cuento con gestos de amabilidad, de dar apertura a que otros se sientan invitados a nuevas acciones y aprendizajes. Así fue como fui narrando el cuento por las tres semanas restantes de noviembre, cada vez la narración se daba de mejor manera, los nervios eran cada vez menos, tenía más seguridad para realizarlo, la recepción de los niños y niñas seguía estando presente, la escucha atenta en todo momento. También poco a poco las maestras me invitaron a que pudiera realizar el tren del cuento sola, los niños y niñas cuando escuchaban la campana se acercaban y nos reuníamos para hacer el

círculo, al ver esta respuesta de parte de los niños y niñas mi confianza estaba más consistente y se reflejaba en el relato, los nervios ya no estaban, tampoco me enredaba y cada vez los niños y niñas se aprendían el cuento; la última semana algunos me acompañaban en el relato. Cada vez que terminábamos el relato del cuento, junto a las maestras finalizábamos con una canción de cierre y luego se invitaba a un niño o niña a apagar la vela del cuento. El día jueves 26 de noviembre, sería el último día del relato del cuento, durante la mañana la maestra me sugirió darle un cierre distinto al cuento ya que sería el último día, puesto que el lunes siguiente vendría el cuento de la época de Navidad, por lo que ese día realizamos un verso de cierre distinto y les comentamos que el día lunes comenzaríamos con otro, los niños y niñas ese día lo escucharon igual de atentos como anteriormente, también participaron niños y niñas del otro grupo escuchando, quienes me comentaron que les había gustado el cuento de la oruga, lo que dio un mejor cierre al cuento. (Véase en la fotografía N°8 del anexo 1: registro fotográfico)

Al conocer el relato del cuento me di cuenta que el trabajo del equipo de maestras, fue un gran aprendizaje, para mi ejercicio educador, puesto que, están siempre dispuestas a aportar con un granito de arena para que todas creciéramos, con una actitud acogedora y cálida, donde el error era una posibilidad de aprender, un elemento distintivo para la educación.

6.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE REGISTRO ETNOGRÁFICO

En esta segunda fase, realicé una categorización de datos, esto quiere decir, a partir de la descripción etnográfica levanté las siguientes tres unidades de significados: Comunidad y espacio dialogante, Cuerpo y movimiento: explorando territorios y Escucha y sensibilidades del relato, las cuales son una respuesta a los datos más relevantes para analizar e interpretarlos a continuación.

6.2.1. COMUNIDAD Y ESPACIO DIALOGANTE

Entenderemos por comunidad y espacio dialogante al encuentro entre personas que interactúan entre sí, a través de diálogos y conversaciones en la búsqueda de un aprendizaje en conjunto, estos nuevos conocimientos surgen en los nuevos espacios en los cuales se adaptó la comunidad educativa que se complementarán con la palabra, la exposición de ideas primando la colaboración y apertura al aprendizaje por y para cada uno de los que integran la comunidad educativa de Casa Verde.

La búsqueda de la interacción y del espacio compartido es un atributo vital para la comunidad Waldorf. Esta se entiende por un espacio de contención y apoyo para los miembros de la comunidad, que les ha implicado aperturas y acogidas; al respecto y como señala Howard (2015) “el amor y el afecto deberán estar presentes en las relaciones que surgen entre los compañeros de trabajo fuera del aula, con los padres de familia, y con la comunidad ampliada.” (p.2), referencia que toma sentido porque esas actitudes de la comunidad van significando las acciones de las personas. Esta relevancia queda expresada en lo que señalaban las maestras:

“Estamos haciendo un trabajo en conjunto, yo no hago una cosa que está separada de los que ustedes hacen en casa, nosotros estamos trabajando, somos un equipo acá, y todos estamos acompañando y queriendo a estos niños, en conjunto, [...] entonces tener el trabajo de comunidad, la escuela para padres, el trabajo fundamental es el trabajo con los padres, entonces ese rol se va ejerciendo justamente en el trabajo continuo de las entrevistas, en la escuela para padres, en las charlas que hacemos, ya sea hechas por nosotras o por invitados, vamos trabajando diferentes temáticas, que generalmente son comunes y necesarias para nuestro trabajo acá en Casa Verde, como comunidad para nuestro crecimiento también” (Maestra 1)

“Solo estudiando y siempre estamos buscando los libros, bueno tu tuviste la oportunidad de estar en el libro que estamos viendo, “las etapas evolutivas del niño”, [...] esta unidad que nos encontramos los adultos es través del estudio, sólo vamos a poder entender al niño, si nos nutrimos, [...] solamente todo eso lo podemos ver a través del estudio porque yo creo que es un poquito más de lo que nos diferencia de la educación tradicional, ¿cierto?” (Maestra 2)

Cobra relevancia el trabajo en conjunto de las familias y el equipo de maestras, pero no solo por el mero hecho de reunirse y de un estar con, sino que legitimar estar y saber estar con los otros, esto es un distintivo para la pedagogía porque nos permite comprender de mayor manera el contexto educativo y social del cual participamos. El apoyo y la colaboración mutua es un atributo para lograr un aprendizaje y desarrollo de la comunidad educativa completa, estando en una constante formación. Asimismo, un elemento distintivo de este aprendizaje, que deriva desde las experiencias previas y contextualizado a la realidad de cada

miembro, es que las personas tengan espacios de interacciones, lo cual permita estrechar lazos y generar vínculos afectivos y un acompañamiento entre todos, lo que Atchison & Ris (2018) plantean al respecto:

“Mediante el apoyo a los padres fomentamos los lazos seguros y las conexiones saludables con sus hijos. Una crianza saludable significa niños que prosperan. El trabajo con los padres comienza durante la entrevista inicial. Escuchamos con mucha atención y cubrimos temas básicos e íntimos relativos a los primeros años del niño.”
(p.88)

Este apoyo en la comunidad es el fruto del trabajo en equipo de las maestras, cabe destacar que dicho equipo asume con responsabilidad cada tarea emprendida considerando la vital relevancia que cada persona tenga su espacio y oportunidad de acción y creación. Es así que a partir de las reuniones de estudio se logran trazar y sostener la resignificación de saberes y aprendizajes, que buscan ser transmitidos a toda la comunidad. Este es un elemento distinto de la pedagogía Waldorf que contribuye al desarrollo de un trabajo pedagógico consciente, pertinente a su filosofía de vida, pues la educación está presente durante toda la vida, porque para la antroposofía el ser humano nunca deja de aprender y está en constante formación. Esta significación a las reuniones de estudio se ve reflejado en el relato de las maestras:

“Yo encuentro que nutrirnos a través del estudio, para una educadora es fundamental, el día a día, o sea es como si no está el estudio, si no conocemos en profundidad este ser espiritual que tenemos al frente, yo creo que sería muy difícil el acompañarlo, y darle realmente lo que necesitan, si no, no es a través de estudio, de la nutrición del equipo.” (Maestra 2)

Lo que nos dice la maestra es un punto distintivo de ese dialogar y *estar con*, para saber estar, es importante que nos conozcamos y profundicemos sobre nuestro ser persona, lo que sabemos, lo que no, para poder dar esas aperturas al nuevo conocimiento.

El constante aprendizaje y desarrollo de los nuevos conocimientos con las experiencias previas es pertinente y cobra sentido para el trabajo pedagógico con los niños y niñas, lo que nos señala Howard (2015):

“Nuestro continuo estudio del desarrollo de los niños y del desarrollo humano, junto con las prácticas artísticas y de meditación, y nuestro trabajo con la Antroposofía, de un modo independiente y en conjunto, se convierten en elementos esenciales para la práctica de la educación infantil Waldorf.”(p.8)

En relevancia a los espacios de estudio, esta instancia para el equipo de maestras no es al azar, puesto que deriva de las necesidades de la comunidad educativa que buscan captar y relevar en todo momento donde la apertura e invitación al diálogo, reflexiones, escucha atenta y el apoyo mutuo son promovidas permanentemente; Esto es reflejado en las conversaciones con las maestras:

“Es parte fundamental de nuestra labor, porque “quien pretende educar tiene que autoeducarse toda la vida” entonces ese era un espacio de autoeducación y de autocuidado también, no va solamente como a la iniciativa personal, sino, como un equipo, estamos aprendiendo mientras estamos con los niños, aprendemos juntas. Y eso ayuda también al trabajo que hacemos con los padres, con los niños, entonces sin ese estudio en realidad no está completo nuestro trabajo pedagógico.” (Maestra 1)

Lo que señala la maestra es que educación y cuidado van de la mano, es decir entran en complicidad *me educo y me cuido*, y ese espacio es ofrecido para todos y todas. A los niños y niñas se les va significando desde esta diada autoeducación y autocuidado como un ejercicio político de creación, desarrollo y transformación. En la medida que me reconozco y me posiciono desde mis acciones, pensares y conocimiento voy a dejar esos espacios y diálogos para con otros y otras.

Al respecto de los espacios y la relevancia de su sentido para los encuentros, cabe resaltar que la experiencia educativa ofrece siempre complejidades porque la relación es con personas, a su vez y los contextos actuales demandan adecuaciones ya sea curriculares, institucionales, espaciales dejando entrever que la pedagogía en sentido amplio implica lecturas y contextualidades. Reflejando esta situación, en conversaciones con las maestras:

“Obviamente que fue distinto implicó una adaptación de las rutinas que también dentro de esa adaptación se iban generando cambios para poder acomodarla al parque, ¿sí? En cuanto a la distribución de roles, de las actividades, de los momentos, del

ritmo, procurando siempre estas inhalaciones y exhalaciones, y entregándole un ritmo que les acomode a cada grupo.” (Maestra 1)

Podemos evidenciar que la toma de decisiones respecto a las acciones pedagógicas que se realizan son a partir de observaciones, de escucha, de sentires que son compartidos en un contexto de conversación y reflexión entre las maestras. Estas instancias son fundamentales para las adecuaciones curriculares que realizan, develando un trabajo pedagógico pertinente y contextualizado al espacio educativo. Estas adecuaciones pertinentes para el desarrollo del currículum implicaron que el trabajo educativo dialogara con el contexto, con el espacio, más bien con el territorio, con sus actores, con sus aperturas y con sus creatividades. Lo que podemos decir es que las adecuaciones se fueron dando en relación con un espacio público que tenía un sentido de congregar, de habitar y de crear. El parque se fue reconociendo como un lugar potencial y de ejercicio de acción política que buscaron las maestras para su trabajo educativo, esta es una señal de apertura de un currículum dialogante en con-texto, con sentido comunitario. Al respecto se señala:

“Porque los espacios de aquí de la casa son como más limitados, sabemos que aquí hay una muralla que no va a pasar a la casa de la vecina, versus el parque que gracias a Dios la señora Cristina (cuidadora del parque) que nos dio este bosque que lo bautizamos así, que era nuestro sector, ella cuidó que nadie entrara porque eso era de nosotros.” (maestra 2)

Cabe precisar además, que en este relato podemos evidenciar que el espacio educativo tuvo como correlato, la apertura de un otro y eso para quienes hacemos educación es un reconocimiento para la labor docente, quienes siempre están en búsqueda de realizar innovaciones y adecuaciones curriculares para entregar aprendizajes y conocimientos significativos a los niños y niñas. Por ello, luego de esta adaptación en el espacio, surgió lo que en pedagogía Waldorf es considerado el sentido del lugar, lo que señala Boland (2017) es que la educación se da de manera contextualizada y dentro de un espacio determinado, el cual conlleva una historia, una realidad, una cercanía al territorio, el cual nos otorga veracidad a los aprendizajes, puesto que es nuestro espacio y éste es real, sincronizado con la naturaleza y la comunidad.

Es así, que la comunidad de Casa Verde se apropió de un espacio en el parque Botánico de Ñuñoa, lo cual les otorgó el sentido del lugar, donde desarrollaron un trabajo pedagógico con jornadas enriquecedoras para los niños y niñas, quienes se sentían cómodos y alegres en el espacio de acuerdo a las observaciones que se realizaron, así como también para las maestras que lo mencionan en sus relatos:

“Necesitábamos encontrarnos con los niños, necesitamos que los niños recuperen todo lo que se ha perdido en esta pandemia, encuentro que fue lo mejor que hemos hecho, fueron necesidades como para nosotras las adultas encontrarse otra vez con la naturaleza toda la jornada, porque al inicio fue toda jornada allá en el parque, [...] y es así encontraron como el equilibrio, encuentro que estar en naturaleza para un niño es lo mejor que puede tener, o sea agradecida de haber podido llevar a Casa Verde al parque” (Maestra 2).

Este relato interpela la necesidad del reencuentro con otros, la necesidad de la presencia y la interacción con los otros; la relación con la naturaleza y el territorio es un conexión buscada en la propuesta educativa, porque el territorio busca ser reconocido, ser un conector de saberes y experiencias; de relaciones y lazos afectivos con la comunidad. El apropiarse de un espacio nos exige reconocer nuestros derechos, pero, saber habitarlos, eso es un ejercicio democrático y que da sentido de lugar. La oportunidad de llevar Casa Verde al parque, fue por tanto tener un reencuentro con estos elementos esenciales para generar saberes y nuevas experiencias en y con la comunidad educativa.

Se devela en el equipo una apertura motivadora, esta se va construyendo con los sentidos y sentires; por tanto podemos rescatar la idea de “entusiasmo” que como plantea Mitchell (2019) los maestros Waldorf deben tener. Así el autor señala: “el entusiasmo del maestro (la calidez que sentimos por nuestra labor), la devoción cultivada hacia los niños, y la perseverancia pura, lo que hace diferente a la enseñanza de cualquier trabajo regular” (p.3). Se presenta una valoración por el trabajo educativo, dado que los maestros están en constante interacción con los demás, lo que nos interpela a ser más conscientes de estar en conexión y legitimación de y con esos otros y otras; porque nuestra labor va más allá con entregar contenidos y saberes, sino de dar espacios para la escucha, la observación, empatía, respeto

y comprensión, lo cual permite construir espacios de formación para todos y todas, es decir, un aprendizaje en comunidad.

El encuentro, vitaliza y revitaliza la participación, que es estar en acción con otros, desde la perspectiva epistemológica en Waldorf y sus planteos sobre los sujetos, la acción y el protagonismo constituye una necesidad propia del hombre, así lo plantea Rawson (2017):

“Waldorf es una forma de ver el mundo y el ser humano y es, a partir de aquí, una forma de entrar en la relación pedagógica entre maestros, alumnos y padres. Considera a los seres humanos como individuos sociales, como personas, y no casos o carpetas. Ve el mundo como algo precioso que hay que cuidar. Esta forma de ver y ser es compleja pero creo que se puede descomponer en lo básico, en lo que yo llamo los esenciales Waldorf” (p.10)

En este sentido, por tanto entenderemos que una comunidad que aprende es la que se acoge, se convoca y se constituye para la acción y el aprendizaje.

Por consiguiente, la comunidad y espacio dialogante en Waldorf presenta trazos comunicantes que interpelan, demandan a quienes participan de su propuesta educativa en actores hacedores que reconocen a las personas y territorios como experiencias vivientes decolonizadoras y en proceso de aprendizaje contrahegemónico.

6.2.2. CUERPO Y MOVIMIENTO: EXPLORANDO TERRITORIOS

Entenderemos por cuerpo y movimiento: explorando territorios, al reconocimiento del habitar y el habitarse en la creación de nuevos espacios y trayectos, como el parque y lo vivido, donde se promovieron aperturas lúdicas; instancias en que hubo un despliegue del cuerpo, movimientos, en esta vivencia sensaciones en las que se fueron construyendo espacios de juego en contacto con la naturaleza y el territorio.

El habitar en este nuevo espacio fue de vital importancia para la comunidad educativa, demostrando la necesidad del movimiento, de querer explorarse en el mundo, conectarse con los otros, otras y con el entorno, y con una necesidad innata de jugar, crear y recrear. Estas ideas las expresa la maestra:

“Para mí lo primordial era que los niños primero volver a fortalecer nuestro vínculo que se había dormido hace más de 6 meses, otra vez activar estos niños, hacer

despertar todos sus sentidos de este primer septenio que ellos tenían, el mover, saltar, correr, tú misma hacías partícipe de la cuerda, estos paseos a través de los árboles, hacerlos escalar, que salten, ahí estamos trabajando el sentido del tacto, equilibrio, o sea de una u otra forma el estar en el parque facilitó mucho este trabajo.” (Maestra 2)

De este relato de la maestra podemos resaltar lo que Gross (2018) alude los elementos esenciales del juego libre, vale decir, la oportunidad de expresarse, de interactuar y relacionarse con los pares y con el mundo que nos rodea, comprender, imaginar e imitar, experimentar el ensayo y error, siendo una posibilidad para desarrollarse y encontrarse con uno mismo y el entorno.

Habitar el territorio implica un ejercicio del vínculo con otros, el cual facilita y permite el despliegue del cuerpo, de explorar sensaciones, por ende habitar el territorio, es más allá de estar en el parque, sino un saber y sentir estar en el parque.

El juego libre tomó relevancia en tanto ejercicio de libertad, una experiencia de liberación al encierro (pandémico) generando sensaciones y alta valoración al querer estar con otros, vivir y sentir el mundo, al respecto la maestra señala:

“En este tiempo necesitamos sentirnos más libres, después de estar tanto tiempo encerrados en nuestras casa, yo siento que estar en el parque nos facilitado eso, nos ha dado paz, tranquilidad, armonía, nos ha dado la capacidad de volver encontrarnos a nosotros mismos, de aprender otras cosas, de aprender más cosas cotidianas, de la vida diaria, el estar en contacto, metido en la tierra, que están terapéutico estar en el agua, en el barro.” (Maestra 2)

En este relato de la maestra nos habla de las posibilidades de abrir nuevos espacios para enriquecer las vivencias y también los aprendizajes, es la potencialidad de estar siempre atentos y atentas a lo posible, con apertura de acoger y acogernos en vivir nuevas experiencias. En este sentido, relevar un ambiente que propicie una experiencia real para los niños y niñas, será una potencial oportunidad para enriquecer el vínculo con sus pares y el mundo que les rodea. (MINEDUC, 2017)

Se devela la necesidad e importancia del juego en primera infancia, siendo el medio de expresión y de relación por excelencia, como Morillas (1990) nos alude: “El juego

proporciona identidad y diferencia, espacio y tiempo, y con ello, se coloca en el fondo mismo de la experiencia cósmica humana, en la zona de comunicación, de correspondencia con el mundo.” (p. 38) y se relaciona con lo que nos relata la maestra:

“El juego es muy importante porque es allí donde vemos el sentido, el motor del niño, se puede mover, puede trabajar el equilibrio, puede trabajar todos los sentidos, el tacto, vital, todos los sentidos del primer septenio, entonces es el espacio que el niño necesita para que pueda experimentar todo, en el juego en el niño inclusive lo fortalece mucho su creatividad, [...] se mete a ese mundo de la imaginación e invita a todos sus pares que lo rodean, entonces yo encuentro que los niños en el primer septenio tienen que tener y tenemos que cuidarles ese espacio del juego, porque es ahí donde los niños también están formando todos sus órganos.” (Maestra 2)

De estas conversaciones con las maestras hemos evidenciado que permitir el juego libre no es una decisión al azar, pues tienen una fundamentación, y es que los niños y niñas aprenden jugando, siendo su espacio de identidad y confort. Almon, (2016) alude que “Jugar es una de las experiencias primordiales en la vida, y está íntimamente relacionada con el crecimiento, la salud y el bienestar de los niños” (p.1). El juego es una experiencia de vida.

Del juego podemos observar los atributos y el sentido que tiene para la construcción de aprendizaje para los niños y niñas, como a continuación lo mencionan las maestras:

“El juego como forma de aprendizaje, ahora si también tenemos formas de por ejemplo, la ronda que también es un juego, es un saludo que tiene que ver con el aprendizaje de la coordinación, tiene que ver con el desarrollo del lenguaje, entonces es, en realidad el juego la forma en que aprenden los niños y nosotras nos tratamos de acercar a esa forma para entregar de alguna manera los contenidos o los aprendizajes que necesitamos que ellos tomen, a pesar de que en el primer septenio no nos planteamos objetivos de aprendizaje con contenidos propiamente tal como se hace en la educación tradicional, solo que están implícitos porque esos aprendizajes se dan de una manera espontánea” (Maestra 1)

La maestra lo que releva es que el niño o niña juega y ante ese juego debemos estar atentas y atentos a cómo van significando ese juego en sus vidas, cómo van expresando sus

necesidades e intereses. Al respecto, la maestra refuerza esta idea: “Hay un aprendizaje dentro del juego que está implícito, más allá de que nosotros optemos por metodologías lúdicas” (Maestra 1).

El señalamiento de la maestra es que para Waldorf se va significando el juego no solo referente a lo que el niño o niña hace sino lo que al niño o niña le está sucediendo con y en el juego, en el desarrollo de su subjetividad, en el desarrollo de sus capacidades y en la expresión de sus sentires. Pues, y en este sentido, el juego nos interpela en presencia y en muchas posibilidades creativas; con esto podemos relevar que el juego está presente en la vida de las personas, se expresa como necesidad y esa necesidad se deja expresar en el despliegue del cuerpo y el movimiento. Esa apertura lúdica nos interpela a la percepción que hoy en día tenemos acerca de la infancia, reconociendo que somos una “experiencia abierta. En esa misma medida somos seres de lenguaje, de historia, de experiencia. Y de infancia.” (Kohan, 2004, p.275).

Estas aperturas lúdicas implicó un habitar en el territorio, siendo un ejercicio de vinculación con otros, otras y con el entorno social; lo cual nos permite una exploración de sensaciones y reconocimiento del espacio, siendo el establecerse en dicho lugar un ejercicio político, reconociendo lo que Kohan y Kennedy, (2015) plantean:

“Los niños y las niñas son actores políticos tal y como nosotros lo somos y lo que me preocupa más es lo que podemos hacer [...] para darles las condiciones o el espacio para vivir la vida política, que es una vida en "nosotros", es decir, una vida que incluye otras vidas, una vida que siente y piensa lo que vale la pena vivir y que está dispuesta a aceptar otras formas de vida colectiva que las que nosotros esperaríamos vivir. (p.225)

Alojar la infancia es transitar en y con el juego y eso lo deja entrever el trabajo en Waldorf en el sentido de que el lugar del juego es el territorio que permite que se despliegue el cuerpo en movimiento. Esta idea releva la importancia de la infancia en nuestra vida, su expresividad, su legítimo habitarse en y con la comunidad.

Así la infancia se deja habitar en un cuerpo en movimiento, por ello es que el territorio no es sólo ese lugar geográfico, sino que es el habitar sentipensar, el crear-se, recrear-se, vincularse

y en constante reconocimiento que el educarnos transita y circula en el territorio; al respecto la maestra señala:

“La educación no tiene por qué estar ligada a un espacio físico necesariamente, que la educación no es solamente la escuela como infraestructura, sino que todo es la escuela, la vida es la escuela, la naturaleza por ende lo es, y que desde ahí, de ese lugar nosotros nos tenemos que adaptar, los niños aprenden perfectamente en ese espacio” (Maestra 1)

En este planteamiento de la maestra se releva los desafíos que como profesionales de la educación tenemos respecto de nuestro quehacer pedagógico tanto dentro como fuera del aula, reconociendo que los niños y niñas aprenden y se desarrollan en todo momento y que ellos mismos son creadores de sus despliegues potenciales de vida, por ende y como relevan las maestras, ese atributo debe ser reconocido y potenciado quienes participamos con los niños y niñas.

La experiencia educativa con niños y niñas en el parque como invitación de la pedagogía de las maestras en Waldorf, nos va dejando amplias posibilidades de reconocer y de relevar que la infancia se deja habitar en el juego como necesidad, por lo que, siempre va a ver una posibilidad del juego, un territorio que explorar, expresión de un cuerpo en movimiento.

6.2.3. ESCUCHA Y SENSIBILIDADES DEL RELATO

Entenderemos por escucha y sensibilidades del relato, a la vivencia de escuchar el relato, a las sensaciones y emociones que se desprenden al estar en conexión con otros y otras, dejando nuestra imaginación y creatividad fluir.

Cuando nos referimos al relato, este tiene dos dimensiones; una referida al dejar expresar la narración de un cuento, de manera oral por las maestras, y otra, en la que nos referiremos al relato de las maestras, a la palabra expresada por ellas en sus relaciones con los niños y niñas, lo que podemos denominar como relato experiencial.

En primera instancia analizaremos la importancia del relato del cuento para la pedagogía Waldorf; primeramente es pertinente mencionar que Waldorf trabaja la jornada diaria de manera rítmica, como nos menciona la maestra: “la rutina diaria con un ritmo parecido al de la respiración, con momentos de inhalación y de exhalación, y así se va ordenando toda la rutina entre inhalación y exhalación” (Maestra 1). Es por ello que el momento del cuento forma parte de los momentos de inhalación, donde

se procura que el niño o niña tenga un momento de tranquilidad, paz y armonía, permitiendo regular sus emociones y las energías, pues es un espacio donde los niños o niñas se conectan consigo mismo y con el ambiente que les rodea, mientras escuchan atentamente la narración; es por ello que la preparación y disposición del lugar es fundamental para esta instancia, al respecto Faught (2021) señala:

“Durante la hora de los cuentos, existen varios aspectos que considerar: el ambiente y la disposición de los asientos; el contenido y el largo de la historia; la voz, la dicción, el volumen de la voz y los gestos del maestro [...] Para cambiar el ambiente podemos cerrar las cortinas, demarcar el círculo donde se cuenta la historia con stands de juego o atenuar las luces.” (Faught, 2021, p. 3)

Resulta interesante cuidar estos detalles que son determinantes para este momento del encuentro, pues el niño o niña disfruta escuchar la narración de una historia, deleitándose y alimentando su ser espiritual, lo cual es fundamental en Waldorf, el desarrollo tanto de su cuerpo físico como de su espíritu y alma, recordando que somos una individualidad de estas tres, al respecto Faught (2021) señala:

“Cuando observamos la manera en que un niño escucha un cuento de hadas, por lo general, con su boca bien abierta como si estuviera comiendo y digiriendo cada palabra, algo nos dice que está asimilando mucho más que meras palabras,[...] lo que indica que los cuentos lo nutren hasta lo más profundo de su alma” (p. 2).

Podemos decir que las maestras intencionan la conexión vibrante de los niños y niñas con el cuento, por lo que, los momentos del cuento son cuidados con cautela en sintonía con las sensibilidades de las personas, donde el espacio va conectado a esas expresiones, dialoga y se deja fluir en la creación.

Cabe destacar que durante las conversaciones de las maestras comentan que el tipo de cuento que en Waldorf en primera infancia se utiliza son los cuentos de hadas, donde ellas relevan que son los adecuados para su edad, pues generalmente estos cuentan una problemática que debe ser resuelta por los personajes, triunfando el bien sobre el mal (Almon, 2016) siendo esto importante, durante el primer septenio se pretende mostrar al niño o niña que el mundo es bueno, entregando seguridad y confianza en sí mismo y el entorno. Recordando que durante el primer septenio se muestra *lo bueno* del mundo, en el segundo septenio *lo bello* y en el tercero *lo verdadero*.

El cuento en la pedagogía Waldorf nos dice que no es cualquier cuento sino que se va conectando el relato con los estados de crecimiento y desarrollo en los que los niños y niñas se encuentran. Esto nos

permite distinguir como señala Clark (2020) que el relato del cuento se implica con la condición del respeto y bienestar hacia el niño y la niña.

Otro elemento importante por lo cual se relevan los cuentos de hadas en Waldorf es el poder cultivar el asombro, fantasía y creatividad en los niños y niñas, pues “las historias que se les han contado los estimulan a transformar lo escuchado, en un juego creativo lleno de fantasía” (Lang, 2016).

Es interesante destacar este planteo respecto a los cuentos, y la significancia que las maestras le otorgan al relato oral, para poder entregar y nutrir a los niños y niñas en su imaginación a través del lenguaje, que posteriormente será reflejado en sus interacciones y momento de juego con sus pares.

En este sentido, lenguaje y ritmo van entrelazados para poder desarrollar en los niños y niñas aprendizajes pertinentes y atingentes de acuerdo a su edad y necesidades, es por ello que en Waldorf relevan “El ritmo es el pilar de nuestro trabajo y lo que preparará a los niños para el momento de compartir historias” (Faight, 2021, p. 3), ese ritmo es justamente el ejercicio de inhalación y exhalación al momento del cuento.

Podemos decir que relevar el ritmo al momento del cuento es una invitación a la escucha y a la observancia de los niños y niñas, resulta interesante que las maestras se posicionen en diálogo con un espacio no silenciado, pertinente y creativo.

La escucha como un acto político no solo de ellas sino de todos y todas, niños, niñas y maestras en un encadenamiento de acciones para el aprendizaje, la escucha para el tejido reflexivo y conciencia crítica.

A partir del ejercicio de las maestras la pedagogía en Waldorf es la escucha activa acompañado de conversaciones y frases sutiles que inspiran e invitan a los demás a reflexionar, detenerse un momento y pensar sobre la acción que estoy realizando, esto se reflejó en la observación participante, y descrito posteriormente en la descripción etnográfica:

“En ocasiones se escuchaban frases de las maestras como “sabes que al arbolito le duele que le tires las ramas”, “mira yo creo que deberíamos dejar de sacar esos frutos y dejarlos madurar”, “podríamos buscarle un casita a esta chinita que encontraste”, “creo que este juego es un poco peligroso”, “Renato, escucha a tu amigo, está diciendo que no le gusta”, “Alfonso ese juego no es muy bonito”, “Vamos tu puedes subir el árbol”, “afirmate bien del árbol y podrás subir”, Vuelve a intentarlo de nuevo”. Estas frases eran motivadoras e incentivadoras para los niños y niñas a lograr sus objetivos y fortalecer sus relaciones entre pares.” (Registro etnográfico).

De este registro podemos evidenciar que la observación y escucha se trabaja de manera paralela, pues observo y escucho al niño o niña y en este sentido poder acompañar y de cierta forma tomar una posición compartida con los demás y tomar consciencia de las posibilidades de encuentros y participación colectiva. La escucha, por ende aparece como expresión de dialogicidad, como señala Paulo Freire (1971), ésta entendida como práctica de la libertad, de un estar en diálogo y de un estar en ejercicio de humanización.

Esta escucha como acto político, tuvo su correlato en los diversos espacios de la experiencia educativa con niños, niñas, familias, en este caso los encuentros virtuales como se expresa en el registro etnográfico:

“De esta misma manera la maestra a cargo del encuentro respondía siempre con amabilidad, serenidad, y paciencia. Esta distinción llamaba la atención dejando ver que la apertura y la escucha eran cruciales para la comunicación con las familias. La acogida de las maestras se presentaba en los momentos de la escucha y las preguntas que formulaban los niños, niñas, madres y padres.”(Registro etnográfico).

De este registro podemos rescatar, que la palabra y la escucha son un elemento distintivo y virtuoso en Waldorf, pues los niños y niñas están familiarizados con adultos que se detienen, hacen pausas, que están dispuestos a responder y resolver sus dudas e inquietudes, esto deriva lo que Lang (2016) plantea del cuidado del lenguaje en primera infancia, donde los adultos se toman el tiempo para escucharles, incluso respondiendo con palabras adecuadas permitiendo eliminar la corrección constante.

Por otro lado, el relato experiencial entre las maestras también está presente en sus conversaciones, en sus reuniones de estudio o de organización, donde también se invitaban a disponerse hacia sus pares, con apertura de escucha crítica y reflexiva hacia los momentos y vivencias de sus acciones educativas en el quehacer pedagógico, como fue evidenciado en el registro etnográfico:

“Fue un momento cálido entre pares, la conversación fluyó de manera natural y espontánea, comentamos cómo nos sentimos, como vivimos el primer día, luego de meses sin vernos, las impresiones que nos dejó” (Registro etnográfico).

“Esta situación con la maestra lo fuimos comentando al finalizar las jornadas, además ella me preguntaba cómo había estado en la sesión y cómo estuvieron los niños y niñas, al parecer ella se sentía agradada y me invitaba a que tuviera más confianza y fuera más autónoma con el grupo de niños y niñas” (Registro etnográfico).

En estos registros podemos rescatar que la escucha entre pares es un elemento característico en Waldorf, las maestras tienen momentos de conversación, de escucha y socialización de sus observaciones y percepciones de lo ocurrido en el día a día. Esto es lo que Plotnik (2019) señala: “Este es un método de conversación que yace al centro del trabajo de Steiner sobre los encuentros sociales creativos. Se apoya en los tres gestos arquetípicos del yo comprometido: concentración, escucha, y habla” (p.2) Siendo fundamental para la toma de decisiones y acciones pedagógicas que se realizan con de la comunidad educativa.

De los relatos tanto de los cuentos como el relato experiencial de las maestras resignificamos la sensibilidad de la palabra anunciada y enunciada que se ofrece a los otros y con los otros. Esa palabra invitada a ser escuchada es una acción que moviliza y que genera disposiciones de escucha activa y se concilia en los fundamentos de la pedagogía Waldorf, que refieren al descubrimiento y encuentro de nuestra sabiduría. Estos elementos son vectores de generación de vínculos, de relaciones afectivas y de generación de conocimiento con la comunidad educativa. El relato y los relatos están llenos de significados en tanto que se comparten con otros y otras, abriendo trazos a las sensibilidades.

6.3. SÍNTESIS

Luego de los relatos y una mirada analítica de éstos, podemos encontrar elementos significativos que permiten dibujar trazos comunicantes, para pensar y colocar en acción y por sobre todo relevar lo que una comunidad de maestras con niños y niñas realiza en y con los otros y otras, como acto humanizador.

Los significados de *comunidad y espacio dialogante; cuerpo y movimiento: explorando territorios; escucha y sensibilidades del relato* nos invita como educadores y educadoras a detenernos y a mirar con cautela y escucha reflexiva los momentos de las infancias, sus juegos, sus andares, sus sentires, sus vivencias.

Estas unidades de sentido resignifican que la comunidad y espacio dialogante responde a las necesidades expresadas por las personas que conforman la comunidad educativa, en una colaboración y apertura por el aprendizaje en conjunto, donde no sólo es un aprendizaje en cuanto a contenidos y habilidades, sino también a aprendizajes enfocados hacia la comprensión del vivir y relacionarse con otros y con el mundo, en un habitar en el territorio.

Esta idea si bien nos puede parecer lo que “debiese ser”, en esta experiencia etnográfica podemos decir que dicha comprensión de un vivir consciente con otros se fue haciendo constante, en cada acción realizada por las maestras, también por los niños y niñas, un gesto que desbordaba todo lo trivial, todo lo común e invitaba a contemplar cada uno de los encuentros.

Estos sentidos se transforman en aprendizajes en comunidad, por ende, aprendizaje comunitario; éste nos interpela a un habitar y conectarse en un espacio y territorio, pues es allí donde se experimenta y enriquece el vínculo con mis pares, y es reconocer que cada uno y una lo significa desde sus individualidades. Explorar el territorio es complicidad de movimiento y es complicidad del juego, de ese juego incesante, que interpela, ese es el juego que permite aprehender la riqueza de todo acto creativo y discurso crítico. Habitar el territorio es colocar el cuerpo y nuestras sensibilidades a la transformación, la pedagogía Waldorf nos sitúa en nuestro ser, en sentirlo, en vivirlo y en reconocerlo en el otro y otra.

Estas conexiones y acciones surgen a partir de una escucha activa, donde la palabra, la observación y escucha van entrelazadas para tener experiencias significativas al momento de relacionarnos con otros y otras; hay una conexión entre las sensaciones y emociones vividas consigo mismo y luego son transmitidas y socializadas a los demás, recordando que estamos en una comunidad consciente y respetuosa.

¿Cómo dialogan estas tres unidades de significados que surgen de nuestra observación y análisis en Waldorf?, ¿Cómo se hacen discurso?



Fuente: Elaboración propia

Estas tres categorías se entrelazan en el significado que se le otorga al sujeto niño, niña, al sujeto de la palabra, al sujeto de la comunidad, al sujeto cuerpo. Esta conexión nos habla del sujeto individual y del sujeto social, que se reconocen en su individualidad y en su conciencia social. Este relevamiento lleva a comprender el ejercicio humanizador que implica estar y un saber estar con los niños y con las niñas, donde nada es silenciado, donde cada acción busca ser libre, acogida y dialogada.

Encontramos en la pedagogía Waldorf, el estar en comunidad y conexión con los otros para un encuentro y reencuentro con el sujeto, esto quiere decir una comunidad, un espacio colectivo de socialización y comprensión de saberes, lo que Mephram (2018) plantea como la gestión de disponer un ambiente de aprendizaje con sentido, pertinente y atingente de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas; pero ese ambiente, por sobre todo, nos va a referir también estar en condiciones y dispuesto para acogernos a nosotros mismos y a nosotras mismas, esto es que no podemos transformar prácticas, formas de hacer pedagogía si no nos transformamos a nosotros mismos y nosotras mismas.

En esta transformación el ejercicio de la maestra es el reflejo del sentido y valoración a lo que Rawson (2017) señala sobre las personas, donde les es permitido cometer errores y aprender de ellos. Esta valoración surge a partir de la observación y escucha permanente en

el día a día de las maestras, siendo determinante como plantean Miller & Almon (2015) conocer a cada niño y niña y sus necesidades, ese conocer es el giro comprensivo de la tarea educadora de las maestras.

Estas acciones educativas reflejan el respeto hacia las infancias, siendo así un elemento distintivo de la pedagogía Waldorf, que significando las palabras de Kohan (2009) en que la infancia “Nos deja ver que lo que se presenta como una ausencia de voz es también la condición para adquirirla, y que serán siempre infantes los que aprendan a decir la palabra. No hay adulto aprendiz. No hay infante sabio.” (p.9), esto nos interpela en el sentido de que la infancia no es una etapa, sino que es un estar en posibilidad y en producción de conocimiento, en conciencia crítica y de descubrimiento en movimiento.

Las unidades de significado implicadas tiene como eje conector la comprensión y la interpretación crítica de la necesidad de un hacer pedagogía como experiencia real, con y por las infancias.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Para concluir con esta investigación daré los principales y más característicos aportes de la pedagogía Waldorf a la educación parvularia en Chile y en la formación inicial docente, a partir de las unidades de significados analizadas. Luego daré cuenta de cómo se llevó a cabo la investigación dando respuesta a nuestra pregunta de investigación, junto a las limitaciones, las proyecciones y recomendaciones que surgieron en este trabajo investigativo.

Esta investigación tuvo como pregunta principal “¿Qué elementos distintivos de la pedagogía Waldorf y su desarrollo en un centro de infancia resulta relevante rescatar para la formación y aporte en el ejercicio de la educación parvularia?” y pretendió realizar un estudio etnográfico en la comunidad educativa de Casa Verde, el cual tuvo como objetivo general “Comprender la implementación del currículum de la pedagogía Waldorf desde sus fundamentos, principios orientadores y relaciones en la atención educativa en una comunidad con niños, niñas de tres a seis años, ubicado en la comuna Ñuñoa que contribuyan en la formación inicial docente en primera infancia”.

Al momento de seleccionar la información recopilada, a partir de la observación participante con notas o diarios de campo, es que realicé el registro etnográfico con los momentos más relevantes vividos junto a la comunidad educativa, dando respuesta al objetivo específico “Describir las acciones del proceso de implementación de la pedagogía Waldorf en una comunidad con niños y niñas, adultos y adultas”.

A partir del análisis se puede relevar que la pedagogía Waldorf es una pedagogía consciente y respetuosa con el niño y niña, y de cada uno de sus momentos con una reflexión en las acciones pedagógicas realizadas por las maestras. Todo el trabajo educativo tiene una finalidad y es que el niño o niña aprenda a su ritmo, que los aprendizajes surjan de manera natural y espontánea, donde nada es forzado, ni obligado sino que se realizan acciones que dan sentido y coherencia. Así di respuesta a nuestro tercer objetivo específico “Analizar la implicancia de las acciones educativas sustentadas desde la pedagogía Waldorf, ya sea en las relaciones con las profesionales, con los niños y niñas y sus familias”.

Al momento de analizar y estar en conexión con una comunidad Waldorf, realicé acciones que me permitieron abordar el segundo objetivo específico “Identificar los elementos

distintivos de las prácticas cotidianas y sus lecciones aprendidas derivadas de los vínculos y acciones con niños, niñas y comunidad”, rescatando elementos distintivos, tales como; propiciar espacios de aprendizajes tanto para los niños y niñas como para los adultos y adultas, relevar la importancia de una constante formación y aprendizaje compartido, en tanto el relevamiento de la comunidad y los espacios dialogantes. Esto devela que el estar en comunidad, y un estar con otros y otras, surge un apoyo y acompañamiento permanente a las familias y a todas las personas que conforman esta comunidad educativa. Por otro lado, se evidencia la importancia del movimiento y despliegue del cuerpo para fomentar las aperturas lúdicas en los niños y niñas, la importancia de conectar cada vivencia consigo mismo, el territorio, con los demás y con el mundo que les rodea; en correlato con otro elemento distintivo como la apertura a la escucha respetuosa de los demás, presente en las relaciones con los niños y niñas.

Las prácticas educativas en pedagogía Waldorf aportan su lado humanizador, siendo un elemento distintivo digno de ser estudiado, reflexionado y analizado con cautela. Evidenció que la práctica pedagógica contribuye a la diversidad y a la autonomía del niño y la niña, enfocando en ellos la reflexión en la acción de manera consciente, por lo que cada acción es con sentido y coherencia.

Mi último objetivo específico “Distinguir los elementos relevantes de la pedagogía Waldorf que permita rescatar aportes a la formación inicial docente en primera infancia”. Deja como nodos significativos; que en tanto el cuerpo y movimiento expresado y dejarse expresar en los niños y en las niñas, sus diálogos con maestras y familias en forma constante, en escucha activa y respetuosa; que la educación hacia y con la primera infancia es consciente y respetuosa de su vivir, de su sentir y pensar en el mundo y para el mundo.

Todas estas acciones mencionadas dieron cabida para dar respuesta a mi objetivo principal de *comprender* esta pedagogía, de poder conocer, analizar y reflexionar en profundidad de estas prácticas educativas humanizadoras.

Para concluir, esta investigación etnográfica, me permitió abrir un nuevo conocimiento respecto de la educación en primera infancia con un amplio y sostenido reconocimiento y valoración hacia el sujeto niño, niña y hacia la construcción de aprendizaje con la comunidad.

La educación parvularia debe reconocer las potencialidades de cada uno de los agentes que rodean al niño y a la niña y debe, desde una perspectiva crítica, generar caminos de transformación que derribe las prácticas instituidas y generar procesos constituyentes de una educación humanizadora. En este sentido la educación parvularia y lo que nos deja este estudio etnográfico en Waldorf, es la importancia de visibilizar de manera crítica los trazos comunicantes que interpelan y demandan a quienes participan de toda propuesta educativa que reconozcan a las personas y territorios como experiencias vivientes decolonizadoras y en proceso de aprendizaje contrahegemónico. Esta es una invitación pertinente al contexto actual y de experiencia política para quienes trabajamos con y por las infancias

Esta investigación deja una enseñanza, es que tenemos que observar más y reflexionar a partir de lo que observamos, dialogarlo y difundirlo, realizar innovaciones pedagógicas e investigar desde estudios etnográficos y también auto etnográficos, que permita implicarse y reflexionar en la acción; este es el compromiso de quien pretende enseñar y aprender con otros y otras. Siendo un aporte en la educación y en las mejoras de las prácticas educativas y sus demandas en el contexto actual del país para potenciar y fortalecer a la primera infancia.

7.1. LIMITACIONES, PROYECCIONES Y RECOMENDACIONES

Si bien la investigación tuvo una extensión de siete meses trabajando de manera directa con la comunidad educativa de Casa Verde, solo fueron tres meses y medio de manera presencial, por lo que me hubiese gustado estar más tiempo en el espacio físico y en contacto real con los niños, niñas con sus familias y el equipo de maestras, no obstante tiene gran valoración que en tiempos de pandemia existiera esta opción de presencialidad, siempre cuidándonos entre todos, siendo un elemento característicos de todos y todas.

Como Educadora de párvulos en formación e investigadora las proyecciones son continuar contribuyendo en la investigación educativa y aportar en la formación inicial docente, con estos casos de estudios relevantes y pertinente para la formación práctica y teórica como acción política y transformadora en pos de una mejor calidad de educación, por y para los niños y niñas de nuestro país.

Dentro de las recomendaciones y a partir de la experiencia de este trabajo en modalidad remota y presencial resulta interesante rescatar la posibilidad de acercamiento y conversaciones que se dieron a través de la modalidad remota, situación que en la presencial

tal vez no hubiese logrado, pero si buscar instancias de complementariedad. Trabajar en modalidad remota no fue impedimento, pero si requiere organización, compromiso y saber dialogar y comunicar nuestros sentires, esto permite sobrellevar las complejidades y las transformaciones del mundo actual, este es el espíritu para hacer educación con otros y otras.

Otras recomendaciones que surgen a partir de esta investigación es fomentar la formación teórico-práctica, es decir, estar constantemente tensionando la formación que la institución entrega en contraste con nuestras experiencias prácticas; para así propiciar una formación práctica diversa, de acuerdo a las demandas y los múltiples contextos pedagógicos que podemos encontrar en nuestro país. Por ende, un educador o educadora de párvulos en formación debe adecuarse y dialogar con la comunidad local y territorio donde desarrolla su quehacer pedagógico, que permita conocer y vincularse con los diversos escenarios pedagógicos en su labor docente.

Finalizando como última recomendación se propone ampliar estas experiencias pedagógicas a los diversos sectores sociales de la población, sacarlas de un contexto donde tiene más fácil acceso sectores más acomodados de la población, con el propósito que más allá de masificar es acercar a familias a diversas oportunidades de aprendizaje que les permitan vivir y conocer prácticas educativas conscientes y respetuosas con la primera infancia, vale decir, que se democratice la educación. Como educadora de párvulos en formación es nuestra tarea democratizar el conocimiento y la buena educación para el crecimiento de las personas, así como también de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agreda, A. & Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 30(2), 1-10. Epub 01 de diciembre de 2020. Recuperado en 14 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200001&lng=es&tlng=es.
- Aguerrondo, I. (2003). "Formación docente: desafíos de la política educativa. México: Secretaría de educación pública.
- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). "La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Revista de Medios y Educación#. , N°47, 73 a 88.
- Alarcón, D. (2000-2001). Reflexiones sobre la formación de un Educador de la infancia en la Universidad de Chile. Revista Enfoques Educativos, 3. Santiago, Chile. (pp. 53- 64).
- Almon, J. (2016). "El poder curativo del juego". Octubre 14, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/spalmon_healingplay.pdf
- Almon, J. (2017). "El valor del riesgo en el juego de niños". Octubre 14, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/Almon_elvalor2.pdf
- Álvarez, C. (2011). "El interés de etnografía en la investigación educativa. Estudios pedagógicos, Vol.37 No.2, 267-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Atchison, T. & Ris, M. (2008). "Una bienvenida cálida y apacible: niños de cero a tres años". Estados Unidos: Asociación Waldorf de Norteamérica para la Primera Infancia.
- Aulestia, N. (2016). "Educando a través de los 12 sentidos". Noviembre 02, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/educando_nelson.pdf
- Berger y Luckman (2003) La construcción social de la realidad. Trad. Silvia Zuleta. Amorrortu, Buenos Aires

- Boland, N. (2017). "El sentido de lugar en el currículo Waldorf". Octubre 12, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/boland_elsentido.pdf
- Bustelo, E. (2007). "el recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo". Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina SA.
- Clark, L. (2020). "Entrar en los cuentos de hadas". Abril 09, 2021, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/Clark_Fairy_Tales.pdf
- Cortés, J. (noviembre de 2009) "Por una teoría crítica de la infancia". Coloquio de derechos humanos. Coloquio llevado a cabo en Universidad Diego portales, Chile
- Crottogini, R. (2004) Antroposofia/ Anthroposophy: Una conquista espiritual de nuestra época. Volumen 22 de Colección Infinito. . Editorial Kier, ISBN 9789501770223. P13.
- Faught, C. (2021). "Los cuentos de hadas en nuestras aulas Waldorf". Abril 09, 2021, The online Waldorf library Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/Sudan_los_cuentos.pdf
- Freire, P. (1971). "Pedagogía del oprimido". México: Siglo XXI editores, s.a.
- Gross, G. (2018). "Juego libre, de vez en cuando". Octubre 14, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/gross_juegolibre.pdf
- Howard, S. (2015). "Aspectos fundamentales del programa Waldorf para la educación infantil". Septiembre 06, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/aspectos_fundamentales_howard.pdf
- Johnson, D. (2018). Reflexiones curriculares: Una conversación sobre nuestra experiencia educacional. Revista Enfoques Educativos, 14 (1). Santiago, Chile. (pp. 53- 64).
- Jung, I. (2019). "Todo menos juego: lo que el juego en la escuela significa para el aprendizaje. Octubre 14, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/Jung_totomenosjuego.pdf
- Kohan, W. (2004). Infancia entre filosofía y educación. Barcelona: Laertes.

- Kohan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento. Buenos Aires: Del estante
- Kohan, W. y Kennedy, D. (2015). "La escuela y el futuro de la Scholé: un diálogo preliminar". "espacios en blanco. Revista de educación, Núm. 25, 213-226.
- Labra, P. (2011). Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación. Santiago de Chile. Universidad de Humanismo Cristiano.
- Lang, P. (2016). "Educación salutogénica en el niño pequeño y en el preescolar". Abril 09, 2021, de "The online Waldorf library" Sitio web: <https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/saludad4.pdf>
- Ley N°20.370. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de Agosto del 2009
- Lievegoed, B. (1999). "Las etapas evolutivas del niño". Madrid: Editorial Rudolf Steiner S.A.
- López, N. & Sandoval, I. "Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.
- Marcos, M. (2014). "Historia y actualidad de la Pedagogía Waldorf" (Tesis de pregrado) Universidad de Valladolid, Palencia.
- Mepham, T. (2018). "el arte y la ciencia de la gestión del aula". Octubre 12, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/mepham_gestiondelaula.pdf
- Miller, E. & Almon, J. (2015). "Crisis en el kinder- por qué los niños necesitan jugar en la escuela". Octubre 14, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/crisis_kinder1.pdf
- MINEDUC. (2017). "1, 2,3 por mí y por todos mis compañeros - la seriedad del juego en la escuela". Santiago, Chile: Ministerio de educación.
- MINEDUC (2018). Bases curriculares de la educación parvularia. Santiago.

- Mitchell, D. (2019). "¿Qué hay detrás de una escuela Waldorf?". Septiembre 06, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/Mitchell_Quedaydetras.pdf
- Monje, C. (2011). "Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica". Nieva: Universidad Surcolombiana.
- Morillas, C. (1990). "Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego". Enrahonar, 16, 11-39.
- Murphy-Lang, C. (2014). "El desarrollo del ojo observador: observación y evaluación del maestro en la educación de la primera infancia". EE.UU.- New York: Waldorf Publications.
- ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 1 Febrero 2021]
- Peña, D., Rojas, M. & Varas, D. (2017) "Percepciones de bienestar de docentes y factores que lo influyen de escuelas alternativas de la región de Valparaíso" (tesis de pregrado) Pontificia Universidad católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Plotnik, M. (2019). "¿Cómo aprenden los maestros con los maestros?". Septiembre 02, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/plotnik_aprenden.pdf
- Pulido, A. (2017). La alimentación en educación inicial como un campo de experiencia pedagógica. Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 9(1), 98-115. Retrieved January 12, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662017000100098&lng=en&tlng=es.
- Quiroga, P. (2018). "Rudolf Steiner: conferencias sobre pedagogía Waldorf. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, con la colaboración de la Editorial Rudolf Steiner, Serie Clásicos de la Educación nº 37.

- Rawson, M. (2017). "La evaluación: una perspectiva Waldorf". Septiembre 06, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/rawson_laevaluacion.pdf
- Robinson M., Tejada, J. & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 104-130. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766>
- Rodríguez, E., Pedraja, L., & Ganga, F. (2019). "Determinantes, procesos y resultados de la formación inicial de profesores de enseñanza básica y educación parvularia en Chile: una aproximación conceptual". *Formación universitaria*, 12(6), 127-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600127>
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En: *Observar, escuchar y comprender* (93-123). México: Flacso.
- Secretaría Técnica de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente. (2005). "Informe comisión sobre formación inicial docente". Santiago, Chile: Serie bicentenario.
- Soto, V. (2018). El reto de la práctica pedagógica en docentes y estudiantes: sistematización de la implementación de un modelo de acompañamiento de práctica en apoyo a la formación inicial docente. *Revista Enfoques Educativos*, 14 (1). Santiago, Chile. (pp. 65-78).
- Steiner, R. (1991). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación. (Conferencias impartidas en 1924) Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Stöckli, T. (2017). "Desarrollar la calidad pedagógica: ¿Pero cómo? Septiembre 06, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: http://waldorflibrary.org/images/stories/articles/stockli_pedagogica.pdf
- Universidad de Chile. (2015). Pedagogía en educación parvularia. Recuperado de <https://www.uchile.cl/carreras/105700/pedagogia-en-educacion-parvularia>.
- D.W. Winnicott. *Realidad y Juego*. (1971). España. Editorial Gedisa

- Zech,M. (2019). "los septenios como herramienta heurística o por qué funciona la pedagogía Waldorf. Septiembre 06,2020, de "The online Waldorf library" Sitio web:
http://www.waldorf-resources.org/es/art/anzeige-spanisch/archive/2019/05/20/article/seven-year-periods-as-heuristic-tools-or-why-waldorf-education-works/c26ddc9b34cc4169bf5eb10deb3d495b/?fbclid=IwAR0ZS7_rxSVix2rCWG0IJHJLWfrcmqZyZsrGRP_PIG03_54MXpIIXMXxXU0

ANEXOS

ANEXO 1: REGISTRO FOTOGRÁFICOS



Fotografía N°1: Registro de encuentros virtuales.



Fotografía N°2: Evidencia compartida por los padres o madres vía whatsapp.



Fotografía N°3: Evidencia compartida por los padres o madres vía whatsapp.



Fotografía N°4: Registro de visita a casa Verde, realizando cuidados de la casa.



Fotografía N°5: Cosechando verduras traídas de Casa Verde, en el parque.



Fotografía N°6: Momento de reunirse para compartir la colación.



Fotografía N°7: Momento de juego libre en el parque.



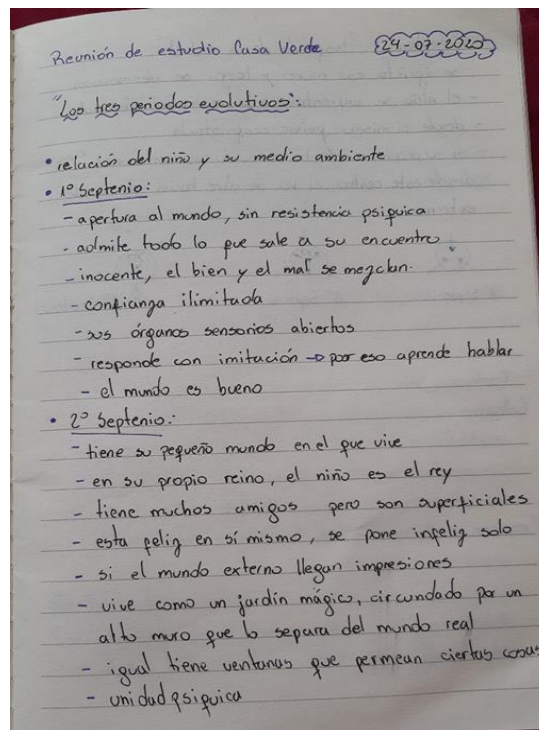
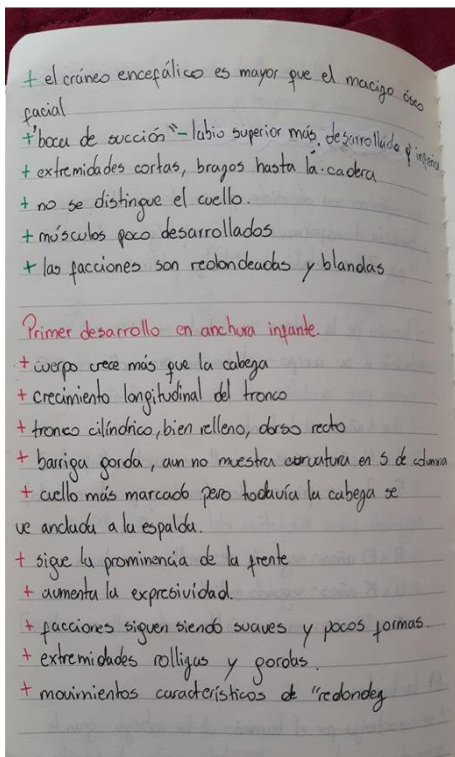
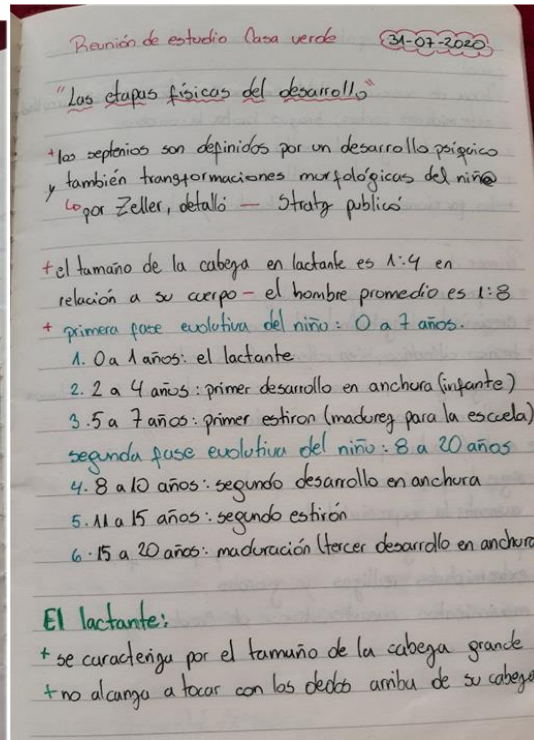
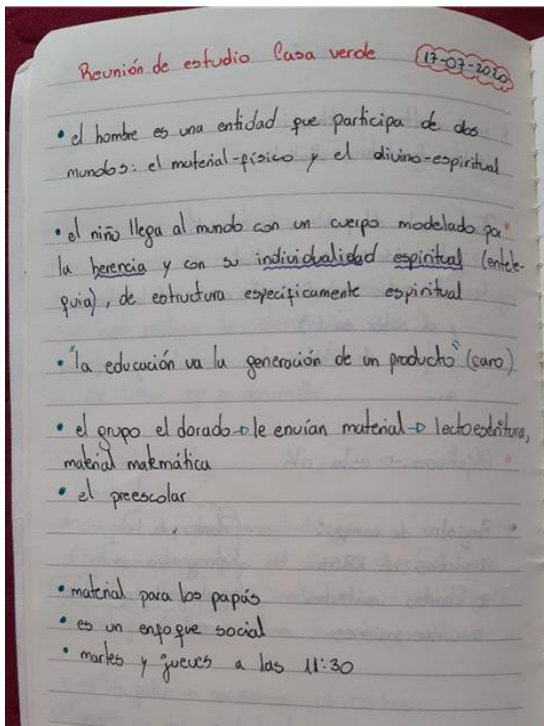
FOTOGRAFÍA N°8: Momento de escucha atenta del cuento.



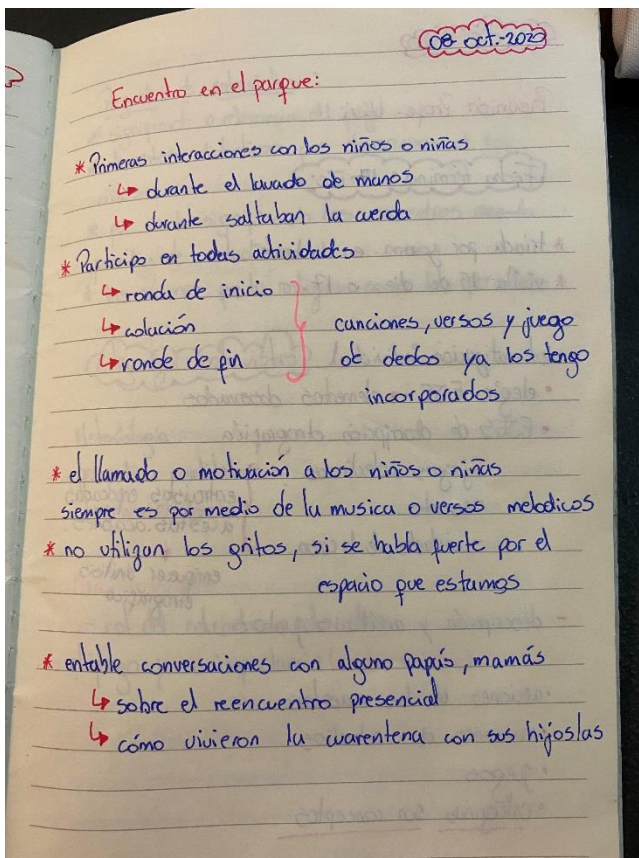
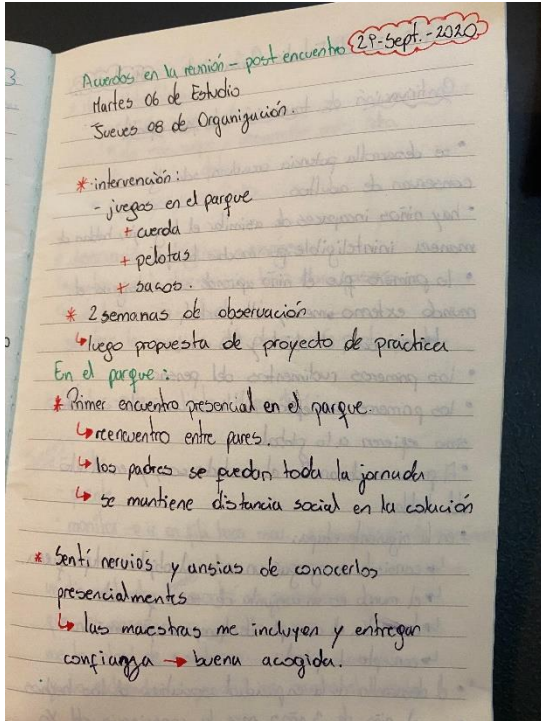
Fotografía N°9: Cuidado del huerto en la visitas a Casa Verde.

ANEXO 2: REGISTRO DE LAS NOTAS O DIARIOS DE CAMPO

Registro de las notas de campo de las reuniones de estudio:




Registro de las notas de campos de los encuentros en el parque:



ANEXO 3: REFERENTE DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Camila Obuc, rut 10.712.368-9, autorizó para fines académicos que la educadora Camila Quidel Covarrubias, estudiante en práctica profesional, de la carrera de pedagogía en educación parvularia de la Universidad de Chile. Utilice la fotografía donde está participando mi hijo/a en una experiencia en el Parque Botánico de Ñuñoa con el personal educativo de Casa Verde.


Firma de apoderado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo NIGEL WIGHT, rut 24.896.811-7, autorizó para fines académicos que la educadora Camila Quidel Covarrubias, estudiante en práctica profesional, de la carrera de pedagogía en educación parvularia de la Universidad de Chile. Utilice la fotografía donde está participando mi hijo/a en una experiencia en el Parque Botánico de Ñuñoa con el personal educativo de Casa Verde.


Firma de apoderado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Inai Aguirre Farías, rut 77.083.926-9, autorizó para fines académicos que la educadora Camila Quidel Covarrubias, estudiante en práctica profesional, de la carrera de pedagogía en educación parvularia de la Universidad de Chile. Utilice la fotografía donde está participando mi hijo/a en una experiencia en el Parque Botánico de Ñuñoa con el personal educativo de Casa Verde.



Firma de apoderado