

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



El Vínculo Docente - Estudiante en el aprendizaje de la Educación Artística con Enfoque Waldorf en la modalidad a distancia en el nivel secundaria, de una Institución Educativa Privada de Lima - Perú

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Educación Artística que presenta:

Johanna Elizabeth Mojorovich Oporto

Asesora:

Orietta Maria del Pilar Marquina Vega

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Orietta María del Pilar Marquina Vega, docente de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado,

El Vínculo Docente - Estudiante en el aprendizaje de la Educación Artística con Enfoque Waldorf en la modalidad a distancia en el nivel secundaria, de una Institución Educativa Privada de Lima - Perú,

de Johanna Elizabeth Mojevovich Oporto, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud del 22%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 17/11/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima 17 de noviembre del 2023

Apellidos y nombres de la asesora: MARQUINA VEGA, ORIETTA MARÍA DEL PILAR	
DNI: 08717493	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6019-8934	

Dedicatoria

A mi querida familia; por su apoyo constante y amor incondicional. Gracias por enseñarme el más valioso de los aprendizajes; reconocer aquello que provee de sentido a la propia existencia, y atesorarlo en el día a día.

A mis mejores amigas, por ser las hermanas que la vida me regaló. Gracias por su presencia y escucha, por ser envoltura y soporte en mi camino.

A los autores que leí para este trabajo, en especial a aquellos que he tenido el privilegio de conocer en vida. Gracias por ser fuente de inspiración y por contribuir con su legado a futuros aportes sobre el conocimiento humano.

Y a todas las aquellas personas que se encuentran vinculadas con el ámbito educativo. En especial, en aquellas que alborea un genuino interés por compartir lo mejor de su ser en favor de la niñez y la adolescencia.

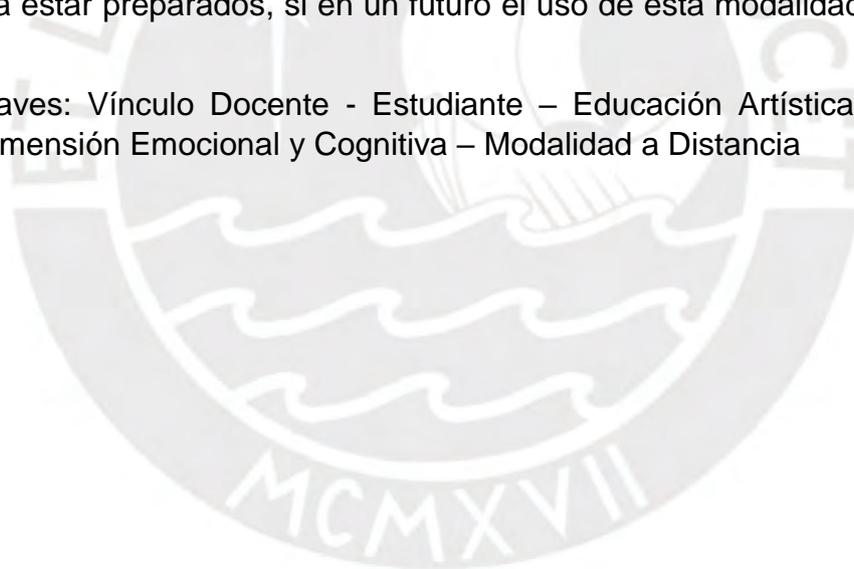
Espero que esta mirada contribuya a que sean más conscientes de lo que su rol implica para la vida presente y futura de los estudiantes con quienes se vinculan. Que en ustedes se encienda el anhelo por cuidar, respetar y venerar el desarrollo de lo plenamente humano, en el sentido más trascendental de la palabra.

Sean fuente de motivación y modelo para esas nuevas generaciones que traen mucha sed de dignos referentes, irradien su mejor versión con ellos compartiendo desde la bondad, la belleza y la autenticidad.

RESUMEN

En el 2020, el vínculo docente – estudiante, se enmarca en un contexto de emergencia sanitaria por la pandemia del COVID – 19. Las clases presenciales cambian a la modalidad a distancia. Esta investigación busca observar cómo se desenvuelve dicho vínculo desde una dimensión emocional y cognitiva relacionada al aprendizaje de la Educación Artística de Enfoque Waldorf, considerando que el uso de las TIC se contraponen con la identidad Waldorf. Este trabajo tiene como objetivo general analizar las características que presenta el vínculo docente - estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una IEP de Lima – Perú. Sus objetivos específicos son describir las características que presenta la dimensión emocional de dicho vínculo e identificar las características que presenta la dimensión cognitiva del mismo. El enfoque es cualitativo, de nivel descriptivo y emplea un método de estudio de caso. La información es recogida mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes tutores y estudiantes de secundaria de un colegio Waldorf de Lima; y por una observación no participante aplicada a la coordinadora artística. Los resultados indican un vínculo emocional cercano, confiable, seguro, empático y motivador. Se recomienda seguir cuidando las características que dan identidad a este enfoque y se sugiere hacer mejoras para estar preparados, si en un futuro el uso de esta modalidad se vuelve a considerar.

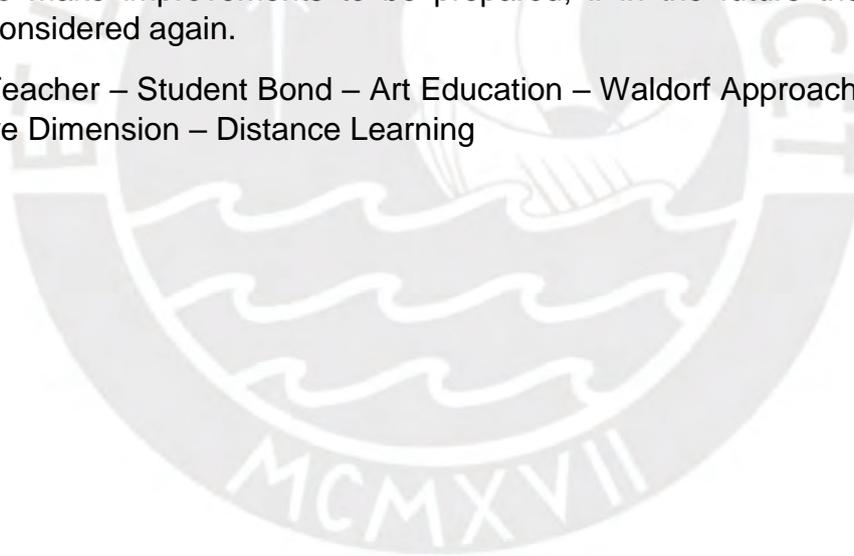
Palabras Claves: Vínculo Docente - Estudiante – Educación Artística – Enfoque Waldorf – Dimensión Emocional y Cognitiva – Modalidad a Distancia



ABSTRACT

In 2020, the teacher-student bond is framed in a context of health emergency owed to the COVID-19 pandemic. Face-to-face classes change to distance learning. This research seeks to observe how this bond develops from an emotional and cognitive dimension related to the learning of Artistic Education with a Waldorf Approach, considering that the use of ICT is opposed to the Waldorf identity. The general objective of this work is to analyze the characteristics of the teacher-student bond in the distance modality for the learning of Artistic Education with a Waldorf approach at the secondary level, in an IEP in Lima - Peru. Its specific objectives are to describe the characteristics that the emotional dimension of said bond presents and to identify the characteristics that its cognitive dimension presents as well. The approach is qualitative, descriptive level and employs a case study method. The information is collected through semi-structured interviews applied to tutor teachers and secondary students at a Waldorf school in Lima; as well as a non-participant observation applied to the art coordinator. The results indicate a close, reliable, secure, empathetic and motivating emotional bond. And a cognitive bond that accompanies the learning rhythms individually and in groups, giving them constant feedback. It is recommended to continue taking care of the characteristics that give identity to this approach and it is suggested to make improvements to be prepared, if in the future the use of this modality is considered again.

Keywords: Teacher – Student Bond – Art Education – Waldorf Approach – Emotional and Cognitive Dimension – Distance Learning



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	3
CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON ENFOQUE WALDORF EN EL NIVEL SECUNDARIA	3
1.1. Principios de la Educación Waldorf.....	12
1.2. La Educación Artística de Enfoque Waldorf.....	27
1.3. La Educación Artística de Enfoque Waldorf en el nivel secundaria.....	56
CAPÍTULO 2: VÍNCULO DOCENTE – ESTUDIANTE EN LA MODALIDAD A DISTANCIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL SECUNDARIA.....	86
2.1. Las características de la Dimensión Emocional del Vínculo Docente – Estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística en el nivel secundaria.....	95
2.1.1. La Envoltura Afectiva del docente – estudiante en el aula de modalidad a distancia.....	105
2.1.2. La Empatía del docente en la modalidad a distancia.....	111
2.1.3. La Motivación Autónoma del estudiante en la modalidad a distancia....	115
2.2. Las características de la Dimensión Cognitiva del Vínculo Docente – Estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística en el nivel secundaria.....	118
2.2.1. La Mediación Docente en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística en el nivel secundaria.....	126
2.2.2. La Mediación Docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística en el nivel secundaria.....	129
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y CONTEXTUAL.....	135
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	135
3.1. Enfoque, Nivel y Método de Investigación	135
3.2. Tema y Problema de la Investigación.....	136
3.3. Objetivos de la Investigación.....	137
3.4. Categorías de la Investigación.....	137

3.5. Muestra Seleccionada.....	138
3.6. Selección de Técnicas e Instrumentos para el recojo de la información.....	140
3.6.1. Diseño de Instrumentos para el recojo de la información	141
3.6.2. Validación de Instrumentos.....	141
3.7. Procedimientos para organizar y analizar el recojo de información.....	142
3.8. Consideraciones Éticas.....	143
CAPÍTULO 4: LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA WALDORF DE LIMA EN LA MODALIDAD A DISTANCIA.....	145
4.1.La Comunidad Waldorf en la modalidad a distancia.....	148
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	157
5.1. Características de la Dimensión Emocional del Vínculo Docente – Estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con Enfoque Waldorf de nivel secundaria.....	157
5.1.1. La Envoltura afectiva Docente – Estudiante en la modalidad a Distancia.....	158
5.1.2. La Empatía Docente en la modalidad a distancia.....	161
5.1.3. La Motivación del Estudiante en la modalidad a distancia.....	162
5.2. Características de la Dimensión Cognitiva del Vínculo Docente – Estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística en el nivel secundaria.....	164
5.2.1. La Mediación Docente – Estudiante en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística en el nivel secundaria.....	165
5.2.2. La Mediación Docente – Estudiante en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística en el nivel secundaria.....	170
CONCLUSIONES.....	176
RECOMENDACIONES.....	178

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....182

APÉNDICES..... 198

APÉNDICE 1. Diseño de instrumento N°1 – Guía de entrevista a docentes tutores..... 198

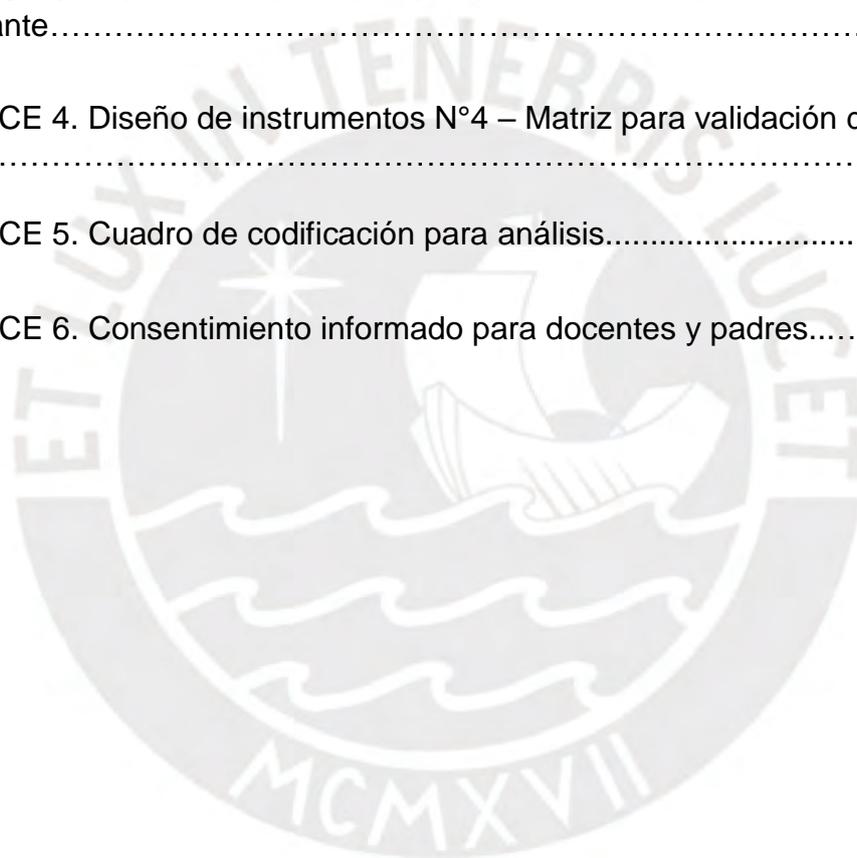
APÉNDICE 2. Diseño de instrumento N°2 – Guía de entrevista a Estudiantes..... 200

APÉNDICE 3. Diseño de instrumentos N°3 – Ficha de observación no Participante..... 202

APÉNDICE 4. Diseño de instrumentos N°4 – Matriz para validación de jueces 204

APÉNDICE 5. Cuadro de codificación para análisis..... 212

APÉNDICE 6. Consentimiento informado para docentes y padres..... 213



INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga sobre el tema del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la educación artística en el nivel secundaria¹. Dicho tema se plantea debido a la coyuntura particular que aconteció a inicios del periodo escolar 2020 derivada del anuncio de emergencia sanitaria global. A partir de esta situación, el sistema educativo se vio forzado a trasladarse por completo a la modalidad a distancia a través del trabajo remoto, para dar continuidad al año escolar. Poniendo en consideración que las escuelas Waldorf no hacen uso de las TIC para su metodología de enseñanza, y que ello es algo ajeno a su identidad. El tema de esta investigación se circunscribe en la línea de investigación de Currículo y Didáctica de la Facultad de Educación de la PUCP. El problema de investigación busca dar respuesta a ¿Qué características presenta el vínculo docente - estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima - Perú?

Para ello se ha planteado como objetivo general: analizar las características que presenta el vínculo docente - estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú. Como objetivos específicos se plantea; uno, describir las características que presenta la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú. Dos, identificar las características que presenta la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.

¹ Cabe señalar que si bien en el título de la presente investigación se menciona El Vínculo Docente - Estudiante en el aprendizaje de la Educación Artística con Enfoque Waldorf en la modalidad a distancia en el nivel secundaria, de una Institución Educativa Privada de Lima – Perú, esto se debió porque en el inicio del presente trabajo, se planteó la relación entre el vínculo docente – estudiante para el aprendizaje de la Educación Artística. Sin embargo, más adelante se consideró que al darse esta relación, en la modalidad a distancia, y tratándose de una escuela que se centra en la enseñanza vivencial y en los vínculos de cercanía; se consideró más adecuado enfatizar en el vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia. Por lo cual, de ahora en adelante, se hablará del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la educación artística en el nivel secundaria.

Esta investigación se plantea desde un enfoque metodológico de tipo cualitativo, porque éste permite recoger la experiencia de vida de una parte de la comunidad de dicha IEP y así investigar a partir de sus experiencias, el fenómeno en sí. El nivel es descriptivo, porque apunta a describir e interpretar la realidad vivenciada por los sujetos que son parte de un determinado fenómeno. Y como se trata de una institución educativa con características muy específicas, se aplica un método de estudio de caso porque su identidad es muy diferenciada de las demás.

Los resultados permiten hacer una lectura de cómo se caracteriza este vínculo en una modalidad a distancia, y si logra conservar su identidad en ese nuevo contexto. Se observa que los principales ejes de su mirada, sobre la forma de relacionarse con el ser humano y de comprender cómo éste aprende durante su desarrollo como ser libre, han sido aspectos que se han procurado mantener durante el empleo de la modalidad a distancia. Asimismo se ha visto que a pesar de lo impersonal de la pantalla, muchos estudiantes se han sentido acogidos y han mantenido relaciones de cercanía, confianza y seguridad. También se han sentido motivados y consideran que han logrado los aprendizajes que se han podido viabilizar por esta modalidad. No obstante, están convencidos de que el encuentro a través de la pantalla no reemplaza la calidez del encuentro presencial. Por otra parte, se busca desarrollar nuevas formas de adaptabilidad a las TIC, para que este tipo de instituciones tengan más recursos en caso se vuelva a implantar un sistema educativo bajo los lineamientos de la modalidad a distancia.

Por último, el informe de esta tesis se divide en dos partes. La primera consiste en el marco teórico donde se desarrollan los principales conceptos que permiten responder a la pregunta de investigación. Y esos a su vez han sido organizados de lo más general a lo más particular, centrándolo en un estudio de caso de una institución de nuestra capital. La segunda parte aborda el marco metodológico y contextual, así como el análisis e interpretación de los datos que dan lugar a las conclusiones y recomendaciones. Asimismo, se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas para dicho estudio y los apéndices respectivos.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La Educación Artística Con Enfoque Waldorf En El Nivel Secundaria

Para abordar la educación artística desde la propuesta de enfoque Waldorf, requerimos partir de la idea previa de lo que entendemos por educación. Si indagamos en su etimología, encontramos que la palabra educación proviene del latín *educere* que significa educar, sacar adelante, criar o nutrir. Y a su vez, de *educare* que es conducir, llevar o guiar. Por ejemplo, en otros idiomas como el italiano, educación es educazione y equivale a sinónimos como formazione (formación) costruzione (construcción) e incluso creazione (creación).

Asimismo, Wiechert (2015) indica que “la propia palabra educación nos recuerda de lejos a la alimentación, al crecimiento: educar-criar. (Esta relación es mucho más clara en holandés. El significado literal de la palabra educación es: “criar nutritivamente”- “*opvoeden*”.)” (p.88). De igual manera, Steiner (1962) menciona que “En alemán, la palabra educar (*erziehen*) está relacionado con *ziehen*, que significa criar o sacar. Lo que criamos, lo dejamos intacto en su esencia.” (p.81)

Indudablemente esto nos indica que el concepto de educar va más allá de una mera transmisión de conocimientos y técnicas dadas a las nuevas generaciones para su desarrollo formativo. Por consiguiente, se vuelve indispensable profundizar en su significado y los aspectos más amplios que ella misma abarca; ya que es un hecho que la educación se encuentra en todo lo que nos rodea y que se trata de un proceso vivo que acompaña al ser humano, desde el nacimiento hasta el término de su ciclo vital.

En ese sentido, considerando que los seres humanos no nacemos especializados y que requerimos de un largo desarrollo post etapa de alumbramiento, dependemos durante años de un núcleo cuidador que nos sirva de modelo a seguir mientras nos desarrollamos y conquistamos autonomía e independencia. Por ende, como ser en devenir, “A diferencia del animal, el hombre está entregado a un mundo indefinido, infinitamente abierto, con una multitud de posibilidades imprevistas” (Gehlen, 1993, p.48) en las que por ser también un ser social, va asimilando las costumbres y valores propios de su cultura; así como, formas de pensar, sentir y

conducirse para poder construir nuevas formas de ver el mundo y nuevos modos de ser para actuar en él.

De este modo, la educación se evidencia como “un proceso interactivo, es decir, una acción social.” (Colom y Mèlich, 1994, p.13) donde no solo está involucrado el individuo sino todo lo que está más allá de él. Por lo que, la educación, acorde con lo señalado por Kneller (como se citó en Velazco y Reyes, 2011) “forma parte del proceso general que se conoce como aculturación, mediante el cual la persona es iniciada en el modo de vida de su sociedad” (p.69).

Asimismo, en palabras de Freire (como se citó en Mora, 2017) “educación es comunicación; es diálogo, en la misma medida en que no es la transferencia de conocimiento sino el encuentro de sujetos interlocutores en busca del sentido de las significaciones” (p.42) que son indispensables para que los estudiantes puedan desarrollar los talentos que traen y donde sientan que sus intereses son puestos en valor.

Ahora bien, si sumamos esto a su significado etimológico, nombrado al inicio de este capítulo, resulta inevitable preguntarnos si durante nuestra etapa escolar nos sentimos criados, nutridos y guiados; si fuimos creadores en nuestro propio proceso educativo y si nuestro desarrollo se dio en un sentido amplio. Y al mismo tiempo plantearnos ¿Cómo está siendo la experiencia educativa para los escolares de hoy? Especialmente cuando Russell (como se citó en Águila, 2017) manifiesta que la “educación es brindar cultura al individuo y desenvolver al máximo sus posibilidades” (p. 21); y cuando se plantea que ella “es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (Freire, 1997, p.92).

Muchas serán las respuestas dependiendo de la perspectiva desde la cual se observe y de la experiencia personal que se tenga. Sobre todo si consideramos que como seres humanos estamos en constante autoconstrucción y somos afectados por nuestra relación con el entorno. Con lo que definiciones de Educación como la dada por León (2007) en la que dice que es “un proceso humano y cultural complejo” (p.586) se vuelve una premisa.

En especial cuando autores como Nemes² (2019) se refiere al enfoque educativo de Encinas³ que “determina el protagonismo del educando como un ser social, capaz de reflexionar sobre su realidad y transformarla, y establece la necesidad de formar un maestro calificado para liderar la construcción de la autoestima de este nuevo ciudadano” (pag.12). Por tanto, si la educación pretende ser una verdadera herramienta para la construcción de la sociedad, entonces precisa ser significativa para sus estudiantes. Debe enseñarles a abrazar y a desarrollar las inquietudes que alborean en su ser.

No obstante, resulta imprescindible considerar pronunciamientos como el de Gheiler⁴ dados en una conferencia⁵ en Lima donde expone que,

Freud denunciaba en su conferencia 34⁶ que la reflexión más inmediata nos enseña que la educación no ha cumplido hasta ahora sino muy imperfectamente su misión y ha causado a los niños graves daños, parecería estarnos hablando hoy, pidiéndonos prestar atención al peligro de descuidar la educación. Así, en esta mesa, queremos escucharlo y pensar juntos en un momento en el que nos encontramos con necesidad de esperanza para nuestro país y cuando el desarrollo de la civilización ha abierto una enorme variedad de posibilidades para que la pulsión autodestructiva del hombre se manifieste. (como se citó en Vélez, 2012, p.143)

Por consiguiente, se hace necesario cuestionarnos sobre aquellos aspectos que no están dialogando con lo que trae en esencia la educación. Tal vez no se está contemplando la participación real de los estudiantes y quizá esa sea la razón por la que Tonucci (2009) dice que “La educación será eficaz si el alumno vive la propuesta; estará inmerso dentro, en vez de tener que escucharla, leerla, estudiarla y repetirla. Funcionará si el docente es un testigo coherente, estimulante y con autoridad y no un simple transmisor.” (p.18).

En definitiva, la educación debe posibilitar la construcción de diálogos interpersonales que contribuyan a que los estudiantes se conozcan a sí mismos

² Arquitecta y educadora artística brasilera. Radica en Perú desde 1966, ejerciendo la docencia artística en colegios, institutos, universidades y escuelas como Bellas Artes de Lima. Es delegada vitalicia en el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA).

³ José Antonio Encinas (1888-1958). Político y educador puneño; contribuyó a mejorar la educación peruana con su propuesta de educación: La Escuela Nueva, donde coloca al estudiante al centro del acto pedagógico.

⁴ Psiquiatra, psicopedagogo y pionero del psicoanálisis en el Perú.

⁵ Dentro del congreso de psicoterapia de niños y adolescentes titulado: Los Hijos de Hoy (Lima, 2001) organizado por el Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (CPPL)

⁶ Freud, Sigmund (1934) Conferencia 34. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. En: Volumen 22: Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, y otras obras (1932-1936). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

mientras conocen su cultura; a sentirse parte de ella mientras le dan forma a su identidad y a reflexionar sobre la misma mientras delimitan y fortalecen el propio discurso de lo que son. Lo que significa que en la escuela, ellos deben poder vivenciar relaciones de sana convivencia social y aprender a generar verdaderos encuentros humanos, de esos que permiten dialogar con el ser del otro. Esos que contribuyen, desde un genuino interés, con la sociedad en la que uno se encuentra inmerso.

En tal sentido, también podríamos reflexionar en las palabras de Freire, al expresar su anhelo porque se genere,

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (Freire, 1997, p.85)

En efecto, es importante colocar al estudiante al centro del acto educativo; acompañarlo en ese proceso de desarrollo pleno e integral que significa convertirse en ser humano, ya que de eso se trata educar. Porque solo la “educación es un proceso de desarrollo interactivo, continuo, crítico y creativo, al considerar las dimensiones humanas en una perspectiva holística” (Castillo, 2010, p. 905); donde “cada ser humano/ hombre /mujer termina siendo a través de la educación una cultura individual en sí mismo.” (León, 2007, p. 599). Una que requiere de dialogar y mantenerse articulado a los otros.

Por tanto, siendo el ser humano tan único e individual en la manera como vivencia sus experiencias biográficas, en cómo éstas se vuelven mundo interior y como a partir de ello elabora ideas, construye discursos y toma decisiones que expresa a través de su interacción con el mundo externo; se configura entonces como un ser irreplicable e irremplazable. Uno que crea un tejido indivisible con ese mundo circundante que constantemente lo afecta y sostiene durante toda la vida.

En efecto, tal y como expresa el reconocido poeta Octavio Paz⁷ en su poema Piedra de Sol “Para que pueda ser, he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los

⁷ Poeta, escritor, ensayista y diplomático mexicano (1914-1998). Premio Nobel de Literatura en 1990. Considerado uno de los más grandes poetas hispanos del siglo XX. Fundación UNAM. (s/f). *Octavio Paz un gran universitario*. <https://www.fundacionunam.org.mx/rostros/octavio-paz-un-gran-universitario/>

otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan la plena existencia”⁸. Es decir, que el yo solo existe por estar en relación con un tú, premisa también compartida por Colom y Mèlich (1994) cuando describen que “La construcción del «yo» es educativa; esto es: interactiva. El «otro» es la condición de posibilidad de la edificación del «yo».” (p.13).

Hasta aquí, podemos señalar que el significado de educación se torna más claro. Por ello, procederemos a desarrollar el concepto del arte. La palabra arte⁹ viene del latín ars, artis, asociado con talento, habilidad, disposición, aptitud y virtud; y también del griego téchne, relacionado con saber, poseer. Autores como Montoya (2008) en uno de sus artículos¹⁰ indica que la téchne no se refiere solo a la producción de fábrica sino a “un producir poiético¹¹ que dignifica al hombre -el agente- y restablece su vínculo con la naturaleza. Téchne es también un saber-propio del hombre- que es saber obrar, saber de la obra y un saber de verdad – alétheia¹²” (p.303).

Ahora bien, si consideramos que desde tiempos inmemorables el arte posibilitó que los pueblos primitivos pudieran expresarse en imágenes, relacionarse con sus dioses y conectarse con su origen. También es importante saber que en específico ellos no tenían una palabra para nombrarlo porque las creaciones artísticas eran parte de su cosmovisión. Entonces, como afirma James¹³ (2006a) “as criações artísticas estavam intimamente ligadas à vida físico-espiritual de cada um. Para eles era um

⁸ Verso publicado en: Escritores Hispanos [@EscritoresHisp]. (2019, 19 de abril). Octavio Paz [Tweet]. Twitter. <https://mobile.twitter.com/escritoreshispanos>

⁹ Publicación del Instituto de investigaciones jurídicas de la Universidad de Costa Rica. <https://iij.ucr.ac.cr/diccionario-juridico-latin-espanol/ars-artis/>

¹⁰ Montoya. (2008). De la téchne griega a la técnica occidental moderna. *Scientia et Technica*. Año XIV, N°39, Septiembre de 2008. Universidad Tecnológica de Pereira. ISSN 0122-1701. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4745843.pdf>.

¹¹ Esta nota a pie de página no está incluida dentro del texto original: Poiético viene de Poiesis (del griego «creación o producción») acto de imaginación no limitado a las artes pero puede entenderse como central a todo proceso creativo. Es darnos a luz a nosotros mismos, a otros y a la tierra, transformando cada uno para que exista de una manera propia a sí mismo. Levine, S. (2022) Introducción. *Revista Poiesis: A Journal of the Arts & Communications - Encountering with Other*. Vol.19, p.8. Ver en referencias.

¹² Esta nota a pie de página no está incluida en el texto original: Aletheia del prefijo “a” (sin) y de “letheia” (ocultar) se traduce como “des-ocultar, develar”. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/aletheia/que-es-aletheia>

¹³ Profesor de Arte y Co-fundador de la escuela Waldorf de Honolulu.

estado primordial fazer parte, estar primordialmente ligado, ou ser uno com, o mundo”¹⁴ (p.29).

Asimismo, en la conferencia titulada: *The arts and their mission*¹⁵, el creador del enfoque Waldorf plantea que “In all ages the human souls in which the artistic element flourished have had a definite relation to the spiritual world. It was out of a spirit-attuned state that the artistic urge proceeded”¹⁶ (Steiner, 1923a, párr. 7). Siendo dicha relación, en sus palabras, la que posibilita una genuina creatividad.

En efecto, cuando entramos al ámbito de lo artístico nos sumergirnos en procesos donde no hay límites en cuanto a tiempo y espacio, nos convertimos en receptores de esa chispa divina que nos regala la creatividad y nos volvemos creadores de nuevas realidades. El arte se vuelve ese puente que permite vincularnos con nuestra naturaleza humana y encontrar en nuestro mundo interior aquellas imágenes y arquetipos que nos habitan y configuran.

Por tanto, podemos pensar en el arte como el mediador entre lo trascendente y lo percedero, entre lo atemporal y lo temporal, entre lo sutil y lo tangible. Como aquel lenguaje que permite transformar constantemente lo abstracto en materia, a través del proceso creativo. Lo que puede leerse metafóricamente en el verso donde Steiner se refiere al génesis del arte diciendo que: desde el principio de los tiempos, el arte viene a ser aquel lenguaje mediante el cual, el corazón del cosmos habla con el corazón humano.¹⁷

En ese sentido, el arte le sirve al ser humano “no sólo para hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra

¹⁴ Traducción propia: “las creaciones artísticas estaban íntimamente ligadas a la vida físico-espiritual de cada uno. Para ellos era un estado primordial ser parte, estar primordialmente conectado o ser uno con el mundo.”

¹⁵ Traducción propia: *Las artes y su misión*. Conferencia recopilada en la Lectura II del GA 276. GA es la abreviatura de Gesamtausgabe (significa edición completa). El GA se acompaña de un número e indica la obra completa numerada que se archiva de Steiner. Disponible virtualmente en el Archivo Rudolf Steiner (2021 – 2022). Ver en referencias.

¹⁶ Traducción propia: “En todas las épocas, las almas humanas en las que floreció el elemento artístico han tenido una relación definida con el mundo espiritual. Fue a partir de un estado de sintonía-espiritual que surgió el impulso artístico”

¹⁷ Nota al pie de página tomada de apuntes de una serie de conferencias dadas por el Dr. Matthias Girke en el IV International Postgraduate Medical Training (Lima, 2013). Verso completo: “En el principio de los tiempos, se acercó al espíritu del cielo el espíritu del ser de la tierra y suplicándole dijo: yo se hablar al espíritu del hombre pero te suplico que me otorgues ese lenguaje con el que puede hablar el corazón del cosmos al corazón humano. Entonces lleno de bondad, el espíritu del cielo al espíritu de la tierra suplicante, le concedió el arte.”

sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas.” (Eisner, 1995, p. 10). Mirada que comparte Méndez (2017) al afirmar que el arte es un “medio para la formación de sujetos participativos, creativos y críticos, para la formación integral de seres humanos, procurando el desarrollo de su subjetividad, sensibilidad y emociones; así como la apropiación de sistemas simbólicos culturales y su experimentación lúdica” (p.8).

Por lo cual, en tanto estemos dispuestos a sumergirnos en el arte, éste continuará proveyéndonos de espacios para la exploración, el juego, la creatividad, la comunicación, la construcción cultural y el desenvolvimiento de nuestra identidad, tanto colectiva como individual. Y mientras ese corazón humano, del que habla Steiner, se mantenga abierto a la escucha y al diálogo, el arte podrá develarse, según palabras de James (2006a) como “um despertador da consciência e, ao mesmo tempo, um humanizador da sociedade. Essa função da arte deveria estar clara e ser uma experiência cultural básica para cada pessoa”¹⁸(p.29).

Es por este motivo, que dentro del ámbito educativo debe comprenderse el potencial múltiple y transformador que posee el arte para hacer posible nuestro desarrollo como ciudadanos autoconscientes. Puesto que, en palabras de Hünter y Gebauer,

Na arte, o ser humano se confronta de maneira impressionante com o seu estado de vir a ser Homem e seu estado de ser humano. No atuar criativo próprio e no atuar artístico dos outros vislumbramos o mundo em que vivemos, e dessa forma alcançamos conhecimento sobre nós. A arte é a busca lúdica de soluções¹⁹ (Hünter y Gebauer, 2006, p.37)

Y precisamente, a través de esa búsqueda de autoconocimiento se facilita una lectura sobre dónde vamos como individuos y como sociedad. Asimismo, Eisner (1995) recoge la concepción del arte dada por Herbert Read, donde se le describe como “un proceso general a través del cual el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en que vive.” (p. 82). Lo que nos puede permitir ejercer un rol como agentes de cambio, capaces de construir una sociedad más respetuosa, coherente y saludable en términos de convivencia.

¹⁸ Traducción propia: “un despertador de la consciencia y al mismo tiempo, un humanizador de las sociedades. Esa función del arte debería estar clara y ser una experiencia cultural básica para cada persona.”

¹⁹ Traducción propia: “En el arte, el ser humano se confronta de manera impresionante con su estado de devenir como Hombre y su estado de ser humano. En nuestro propio trabajo creativo y en nuestro trabajo artístico con los demás, nos vinculamos con el mundo en el que vivimos, y de esta manera adquirimos conocimiento sobre nosotros mismos. El arte es la búsqueda lúdica de soluciones”.

Por ello, podemos afirmar que el arte en sus diversas formas de expresión, tales como música, danza, teatro, artes visuales, etc., nos permite elaborar respuestas creativas ante las problemáticas sociales existentes y nos enseña que las imágenes impresas en un determinado colectivo impactan directa o indirectamente en la biografía de cada nación y en sus respectivos habitantes. Entonces, “el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual”. (Eisner, 1995, p.9) y a partir de una experiencia individual también nos permite conocer la manera como nos relacionamos con él.

En tal sentido, podemos plantear que en el binomio educación - arte se tejen vasos comunicantes que desembocan en el hecho que ambos están llamados a ser un camino de desarrollo por el cual, la construcción de lo plenamente humano pueda manifestarse en amplitud. Y a partir de ese linaje compartido se puede entender que “O processo de educar, como tal, deve ser visto como um ato criativo”²⁰ (Hünter y Gebauer, 2006, p.37). Por lo que, podemos recoger el concepto de Educación Artística que proponen Elichiry y Regatky quienes señalan que,

La educación artística es una forma de desarrollo de la sensibilidad que involucra un concepto amplio de cultura ya que plantea interés por estimular las capacidades del individuo y de su grupo social para desarrollar potencialidades creadoras, organizar la propia experiencia y ponerla en contacto con los otros. (Elichiry y Regatky, 2010, p.130)

Si observamos esa retroalimentación mutua y pensamos en ambas como una disciplina articulada, también podemos expresar que la Educación Artística puede servir como generador de cimientos en el proceso de educar; ya que, permite desarrollar herramientas para que el estudiante construya su propia identidad a través de su relación con el componente artístico. Y a partir de ello, poder abrir para sí mismo diversas puertas de acceso que lo vinculen a su propio yo; es decir, a su propio ser y al de otros mediante un proceso de sensibilización.

No obstante, se debe aclarar que con ello no se habla de habilitar un espacio donde el estudiante solo se sumerge en sus propias sensaciones y emociones, perdiéndose en ellas, sino que transita por vivencias que a su vez pueden traducirse en procesos reflexivos y de aprendizaje, que requieren necesariamente pensar desde el arte, comprender lo que sucede durante el proceso artístico, poder decodificarlo,

²⁰ Traducción propia: “El proceso de educar, como tal, debe ser visto como un acto creativo”.

interiorizarlo y expresarlo en una acción tangible, a través de la materialización de un producto en concreto.

Además, acorde con Efland (como se citó en Freire y Lemos, 2017) el poder “Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação”²¹ (p.74). Asimismo, Nemes (2019) coloca como referente a Juan Acha²² exponiendo su visión en la que tanto la educación como la sociedad están constantemente renovándose y actualizándose; por lo que, al ser el arte un acto creador de cultura, mientras se enseña, deben considerarse los cambios que se suscitan.

Por ende, si queremos acercarnos a la mirada educativa del enfoque Waldorf, podemos subrayar que toda la idea de crianza nutritiva, expuesta en los primeros párrafos, dialoga con la omnipresencia de las artes para el desarrollo integral del estudiante. En ese sentido, también debemos saber que el filósofo austriaco Rudolf Steiner (1861-1925) fue el encargado de dar las pautas pedagógicas para la fundación de la primera escuela Waldorf en el mundo, siendo esto un acto de respuesta ante las secuelas dejadas al término de la primera guerra mundial, las que sembraron en algunos miembros de la sociedad de su época, un sincero anhelo por renovar los nefastos aspectos sociales que desencadenaron aquel trágico suceso.

En los siguientes apartados profundizaremos en este enfoque, en el primero hablaremos de los principios de la educación Waldorf y los aspectos filosóficos en los que se basa esta pedagogía; en el segundo veremos cuáles son los lineamientos que se usan dentro de la educación artística de enfoque Waldorf para toda la etapa escolar y finalmente, en el tercer apartado, abordaremos la educación artística de enfoque

²¹ Traducción propia: “Profundizar en el campo de la imaginación y el papel que puede desempeñar en la creación de significados personales y en la transmisión de la cultura se convierte en el punto y propósito de contar con las artes en la educación”.

²² (Perú 1916 – México 1995). Uno de los principales intelectuales y teóricos de arte en lengua española del siglo XX. Ingeniero químico formado en Alemania realiza una importante labor como crítico de arte en la Lima de los años 50 y 60, mientras labora en el diario *El Comercio*. Apoya el desarrollo de la pintura abstracta y los movimientos de vanguardia desde el Instituto de Arte Contemporáneo (IAC). En 1971 emigra a México, influenciando el pensamiento independiente del arte latinoamericano. Fue actor fundamental en la historia del Museo de Arte Moderno de México (MAM). Escribe en la revista *Plural*, junto a Octavio Paz, y ejerce un rol relevante como docente en la Universidad Nacional Autónoma de México y como funcionario del Instituto Nacional de Bellas Artes. <https://artishockrevista.com/2016/11/17/juan-acha-legado-al-centenario-nacimiento/>

Waldorf en el nivel secundaria, donde podremos ahondar en las propuestas que plantea este currículo acorde a las necesidades que expresa la pubertad y la adolescencia.

Sin embargo, a modo de pincelada podemos adelantar que para este enfoque el estudiante es considerado un ser en devenir que requiere de ser guiado hacia el desenvolvimiento paulatino de sus talentos, respetando sus ritmos de desarrollo y su libertad cultural. Por consiguiente, el estudiante es puesto al centro para ser acompañado en el desenvolvimiento de sus propias capacidades, de la mano de una periferia docente que cultiva los vínculos y el componente artístico, que apoya el fortalecimiento de la voluntad y que pone en valor la construcción de una comunidad colaborativa, para que esté en la capacidad de conquistar con determinación su propósito de vida y ser protagonista de su propio proceso.

1.1. Principios De La Educación Waldorf

Toda escuela de enfoque Waldorf se basa en los principios desarrollados por Rudolf Steiner²³ y en lo que él definió como Antroposofía. Este término según su etimología proviene del griego *antropos* (hombre, ser humano) y de *sophia* (sabiduría) haciendo referencia a la sabiduría del ser humano. En ese anhelo por profundizar en la naturaleza humana, Steiner plantea una imagen trimembrada del hombre en la que lo configura como un ser físico, anímico y espiritual. Y que Rawson detalla de la siguiente manera,

El cuerpo físico es aquella parte del ser humano directamente perceptible a los sentidos y a través del cual el individuo está sumergido en el mundo material y conectado con él. En el alma o la psique, el ser humano edifica un mundo interior de experiencia personal que relaciona al individuo con el mundo exterior y que se expresa en forma de pensamiento, sentimiento e impulso a la acción. A través del espíritu o del "yo" el mundo revela su naturaleza real o completa al individuo. (Rawson, 2000, p.26)

Esta visión tripartita era considerada como parte del imaginario en otras épocas. Por ejemplo, Steiner (1923b) expone que "The culture of ancient Greece was

²³ Rudolf Steiner, nace en 1861 en Donji Kraljevec en Austria (actual Croacia). Realiza el pregrado en la Wiener Technische Hochschule (Escuela Politécnica de Viena) estudiando matemáticas, física y química. Aquí accede al archivo de Johann Wolfgang Von Goethe, trabajo científico que lo inspirará profundamente, al punto que se encarga de sus obras científicas para la edición "Deutsche National Literatur" de J. Kürschner. Realiza un doctorado en Filosofía en la Universidad de Rostock (Alemania). Su obra está comprendida por varios libros publicados y casi 6.000 conferencias, un aproximado de 350 volúmenes. Fallece en 1925 en Dornach (Suiza). Ver en <http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm>.

a continuation of oriental civilization — Body, soul and spirit are one. On earth, between birth and death, soul and spirit live in the body”²⁴(párr.2).

Ahora bien, no podemos negar que un planteamiento así puede resultar bastante ajeno para sociedades occidentales como la nuestra. Sin embargo, la concepción de una unidad triada en la naturaleza humana se desdibuja históricamente en la Edad Media “a consecuencia del Octavo Concilio Ecuménico de Constantinopla, en el año 869. Se erigió en dogma que el cristiano no ha de creer en una entidad humana trinitaria, sino tan solo en una entidad binaria” (Steiner, 2006, p.18-19).

Este decreto legitimizó un precedente de condena pública contra cualquier creyente que considerara lo contrario, inclusive mil años después de su promulgación. Un ejemplo concreto es dado por Steiner (2006) cuando narra que un sacerdote jesuita escribe en la revista alemana *Stimmen der Maria Laach*²⁵ que “en la antroposofía se distingue la naturaleza humana según cuerpo, alma y espíritu, es decir, que se está enseñando una herejía frente a la ortodoxia que consiste en distinguir al ser humano únicamente según cuerpo y alma” (Steiner, 2006, p.19).

Sin duda, esto es importante de mencionar para entender mejor el contexto donde se dieron dichos acontecimientos y observar como el poder político-religioso de la época encuadró las condiciones socioculturales que generaron determinados cambios acorde a sus propios intereses, como estructuras de absoluto poder. Por lo que, no debemos ser prejuiciosos respecto a que la concepción del ámbito espiritual que propone la antroposofía equivale a un movimiento religioso o peor aún, sectario.

En ese sentido, Steiner (1924) define la Antroposofía como “a path of knowledge, to guide the Spiritual in the human being to the Spiritual in the universe”²⁶ (párr.1). De igual manera, autores como Bott se refieren a ella diciendo que,

La Antroposofía es ante todo una vía, un método de conocimiento, y este camino puede ser recorrido con el mismo rigor que el de la investigación científica pura. El que

²⁴ Traducción propia: “La cultura de la antigua Grecia fue una continuación de la civilización oriental — cuerpo, alma y espíritu son uno. En la tierra, entre nacimiento y muerte, alma y espíritu viven en el cuerpo”.

²⁵ En español: “Voces de Maria Laach”. Maria Laach se toma del nombre del monasterio fundado en el año 1093 que inicialmente era una abadía benedictina, pero en 1862 pasa a ser habitada por jesuitas. Siendo estos quienes fundan la revista “*Stimmen der Maria Laach*” que posteriormente es renombrada como “*Stimmen der Zeit*” (Voces del Tiempo). Pou y Ryus, R. (1961) *Maria Laach y el movimiento litúrgico actual*. RACO, 1-8. <https://www.raco.cat/index.php/Ausa/article/download/39022/38884>.

²⁶ Traducción propia: “un camino de conocimiento, para guiar lo Espiritual en el ser humano hacia lo Espiritual en el universo”.

comienza a estudiar Antroposofía se verá impresionado por el hecho de que realiza una ligazón, una síntesis entre todas las disciplinas humanas. (Bott, 1988, p.13-14)

Mientras que Rawson (2000) señala que “La comprensión de Steiner de la naturaleza del ser humano constituyó la parte central de una filosofía y cosmología que él denominó *Antroposofía*” (p.25). Otros como Piulats (2007) dicen que Steiner es el “fundador de una variante de la Antropología Filosófica conocida como “Antroposophia”, (literalmente sabiduría del hombre) que según su fundador constituye un intento de inaugurar una tercera vía en la reflexión filosófica sobre el hombre” (p.559). Por su lado, Amrine (2011) indica que la Antroposofía “is rooted in the Idealism of thinkers such as Schiller, Hegel, Fichte, and especially Goethe”²⁷ (p.8).

Desde luego, en el siglo XIX se retoman antiguos planteamientos filosóficos e históricos, incluyendo perspectivas orientales; viéndose extendida su influencia a filósofos de esa época y la siguiente. Así tenemos a figuras como Kant afirmando que la intuición humana “no puede ser sino empírica, sensible, en la medida en que la sensibilidad es estructura esencial de lo humano, y en que la experiencia, que contiene en sí lo sensible, es la fuente originaria de nuestro conocimiento”.²⁸

A su vez, tenemos a filósofos como Steiner para quién “La experiencia es pues algo abierto y cuantificable en grados: hay personas y sujetos que perciben más que otras sobre los mismos fenómenos” (Piulats, 2007, p.564). Y a otros como Hegel que para hablar de los fenómenos, parten “de la idea más simple, la del «ser» puro. En este ser se encierra la verdadera configuración de los fenómenos universales en su totalidad” (Steiner, 1989, p. 204).

En tal sentido, Rendón (2008) al reflexionar sobre la obra «La fenomenología del Espíritu» de Hegel, destaca que “el espíritu, lo absoluto, o la verdad, sólo puede exponerse y conocerse en la forma del movimiento progresivo del concepto, y que dicho movimiento conceptual (dialéctica) no sea otra cosa que la forma inmanente de su desarrollo o su autodespliegue” (p.42). Con lo cual, según este autor, Hegel se distancia de Kant indicando que “la forma kantiana, ha limitado la razón al ámbito del

²⁷ Traducción propia: “tiene sus raíces en el idealismo de pensadores como Schiller, Hegel, Fichte, y especialmente Goethe”.

²⁸ Se menciona a Kant porque es un precursor del idealismo alemán y por tanto fue un referente para los filósofos del siglo XIX. No obstante, para los fines de este trabajo no se profundizará mucho más en su discurso que lo visto en esta cita. Ver: Kant, I. (2004). *Sueños de un visionario. Aclarados por sueños de la metafísica* (C. Correas, Trad.;1ª ed.). Leviatán. Esta cita figura en la p.18 del libro.

conocimiento finito, con lo cual la razón, que es, en la visión de Hegel, lo Absoluto mismo, se ve convertida en razón finita o “entendimiento” (Rendón, 2008, p.53).

Así como pasó con Hegel, según Rendón, igualmente Piulats (2007) menciona que Steiner también se aleja de lo propuesto con Kant, cuando indica “que la unión entre conceptos y percepciones es realizada por el Verstand o sea el entendimiento, pero la verdadera síntesis la lleva a cabo (distanciándose de Kant) por la Vernunft o sea la razón” (p.564). Es decir, que Steiner plantea que en la actividad central de la razón se encuentra la idea.

Por otro lado, es importante mencionar que tanto Steiner como Hegel comparten la admiración por el trabajo científico- naturalista de Johann Wolfgang Von Goethe, encontrando en sus aportes una importante fuente de inspiración para su propio desarrollo filosófico. Al respecto, todos conocen a Goethe como un dramaturgo mundialmente reconocido por sus magníficas obras literarias. Sin embargo, muy pocos conocen los importantes aportes que realizó al campo de las ciencias naturales.

En ese contexto, cabe resaltar que Goethe a partir de la observación de la metamorfosis de la planta, construye una idea arquetípica de la misma en base a lo esencial que habita en todas ellas. Esto le da a Steiner (1989) elementos para afirmar que “Goethe había configurado dentro de sí la imagen de una forma plástica-ideal que se da a conocer al espíritu, cuando éste, habiendo abarcado la variedad de formas de las plantas existentes, repara en lo que todas tienen en común” (p.24).

Aunado a ello, según Piulats (2007), desde que Steiner se traslada a Weimar, logra acceder a los escritos de Goethe e impresionado por ellos, expresa a su círculo académico, la importancia de esos aportes científico-naturales para el campo de la filosofía y la gnoseológica occidental. Por su parte, Hegel quién fue contemporáneo con Goethe, encuentra resonancias con su trabajo y por ello hasta se ve impulsado a escribirle una carta al genio de Weimar,²⁹ donde expresa que el hecho de,

Descubrir el fenómeno primordial, despojarlo de los elementos fortuitos que lo rodean, captarlo abstractamente, como decimos, yo esto lo considero signo de un gran sentido espiritual de la naturaleza, así considero ese modo de proceder como el verdadero método científico en ese campo de conocimiento. (como se citó en Steiner, 1989, p.206)

Según Steiner (1989), Goethe había pensado en una concepción en la que el todo y sus partes están en constante interacción por eso mira a la naturaleza de manera articulada, sin dividirla “en partes aisladas, sino contemplándola como activa

²⁹ Apelativo para Johann Wolfgang Von Goethe, quién era considerado el Shakespeare alemán.

y viva, y tendiendo desde el todo hacia las partes” (p.23). En consecuencia, en palabras de Piulats (2007), Steiner considera que Goethe “descubrió que en la realidad cotidiana existe un componente ideal-suprasensible que sólo puede ser accesible con una nueva forma de pensar autocreativa e interrelacionante” (p.566).

No obstante, Steiner también reconoce que,

El hecho de que Hegel vea en la filosofía la perfecta metamorfosis de la idea prueba que la verdadera auto-observación le es tan extraña como a Goethe. Un objeto llega a la metamorfosis última cuando ofrece a la percepción, en la vida inmediata, su contenido completo. Ahora bien, la filosofía no encierra el contenido de las ideas del mundo en forma de vida, sino en forma de pensamiento. La idea viva, la idea de pensamiento como objeto de percepción, únicamente le es permitida a la auto-observación humana. La filosofía de Hegel no es una filosofía de libertad, porque el contenido del mundo, en su forma más elevada, no lo busca en el fondo de la personalidad humana. (Steiner, 1989, p.204-205)

Por otro lado, no podemos olvidar que Schiller también fue un importante referente para Steiner. Por ello, en su libro «Goethe y su visión del mundo» Steiner narra una conversación entre ambos personajes, a la salida de una conferencia de la Sociedad de Investigadores Naturales en donde,

Schiller distingue dos fuentes de conocimiento basándose en que al hombre le llegan sus conocimientos por dos conductos: Desde fuera, por medio de la observación y desde dentro por medio del pensamiento. Para Goethe sólo existe una única fuente del conocimiento, el mundo de la experiencia, en el cual está comprendido el mundo de las ideas. A él le resulta imposible hablar separadamente de experiencia y de idea, porque la idea a través de la experiencia espiritual se halla ante su ojo espiritual del mismo modo que el mundo de los sentidos lo está ante su ojo físico. (Steiner, 1989, p.25)

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, podemos decir en síntesis, que Steiner, acorde con Piulats (2007) manifiesta que el acercarse a los fenómenos naturales significa observarlos en su realidad objetiva, sin prejuicios para no quedarnos solo en la captación subjetiva del mismo. Y que la generación del conocimiento se da a partir de la interrelación recíproca entre el sujeto y el objeto, así como del grado de consciencia no ordinaria que el sujeto tenga para poder desplegar la consciencia en toda su amplitud hacia dimensiones cognitivas conscientes y supraconscientes, que le permitan captar el arquetípico (la idea espiritual) sobre la que se fundamenta la naturaleza, y aquello esencial que ésta alberga.

Considerando todo ello, Stahel (2013) afirma que tanto Goethe como Steiner identificaron que al momento de comprender la realidad, la consciencia individual ejerce un papel protagónico pues permite aprehender siempre que el fenómeno mismo emerge del encuentro entre el proceso del pensar (que realiza el observador

del fenómeno) y los estímulos sensoriales (que se perciben a través de los sentidos).

Dicho en sus palabras, esto significa que

El fenómeno no es un proceso externo, independiente del observador, ni un proceso puramente interno, del pensar. Es un fenómeno emergente del diálogo entre la actividad interna del espíritu humano y la realidad externa. En este sentido, debemos entender el pensamiento autoreflexivo humano como un órgano de percepción a más, en la medida en que la reflexión percibe el proceso interno del pensar, así como el ojo percibe colores o el oído percibe sonidos. (Stahel, 2013, p.59)

Esto que menciona Stahel, es a lo que Steiner se refiere cuando habla de la percepción de lo sensible y lo suprasensible. Percibimos la realidad sensible desde los órganos de los sentidos, que nos relacionan con lo físico. Pero también podemos acceder a la percepción de la realidad suprasensible gracias a órganos de los sentidos que nos relacionan con lo emocional y lo espiritual. Y para Steiner, uno de estos es el pensamiento, que se configura como un órgano de percepción espiritual. En efecto, Steiner desarrolla una teoría de los sentidos en la que, según König (1960), se hace mención a unos “Sentidos “inferiores”, “mayores” y “más elevados”” (párr.3)

Vinculado a esto, König (1960) explica que los sentidos inferiores nos permiten percibir nuestro cuerpo desde la experiencia física, partiendo del registro de sensaciones sensoriales; relacionándose con la madurez fisiológica y promoviendo la fuerza de la voluntad. Los sentidos mayores permiten percibir el mundo circundante y volverlo mundo interior a partir del diálogo entre ambos que nos lleva a hacernos conscientes de él desde la plena certeza de ese conocimiento; se relacionan con la madurez psicológica y promueven la fuerza emocional. Finalmente, los más elevados nos dan la capacidad de percibirnos a nosotros mismos pero también al otro, estos se relacionan con la madurez social y promueven la facultad de representación.³⁰

Dicho esto y habiendo desarrollado extensamente las influencias filosóficas y científico-naturalistas que dan origen a la Antroposofía; podemos señalar la síntesis que expone Rawson (2000) cuando menciona que “Un aspecto central de la Antroposofía es la posibilidad de desarrollo espiritual del individuo” (p.25). E igualmente, recoger la síntesis de Niemeijer (como se citó en Ruf, 2012) para resumir que la imagen del hombre dada por Steiner se traduce como “La visión bio-psico-socio-espiritual del ser humano” (p.43).

³⁰ Para profundizar en la temática de los doce sentidos, ver: König, K. (1960). *La esfera de los doce sentidos. Ocho conferencias dadas en Spring Valley, New York, EEUU. Del 23 de julio al 7 de agosto.* <https://es.scribd.com/document/522115860/Konig-Karl-La-esfera-de-los-doce-sentidos>

Asimismo, se puede agregar que acorde con Piulats (2007) en estas últimas ocho décadas, la Antroposophia se ha convertido en un nuevo movimiento social que no solo cuenta con universidades propias en Alemania sino que ha logrado germinar en diversos países de occidente con proyectos concretos en distintos ámbitos.

En ese sentido, esta imagen del ser humano no solo se aplica al campo de la pedagogía con las escuelas Waldorf. Está presente en otras áreas³¹ como la medicina, agricultura, arte, terapia, farmacia y hasta banca financiera. Sin embargo, para los fines de esta investigación solo profundizaremos en el campo de lo artístico - pedagógico.

Por tanto, retomemos el contexto previo al surgimiento de la primera escuela Waldorf, cuando a inicios del siglo XX Steiner expresa su preocupación por las condiciones sociales gestadas a causa de fuertes tensiones entre las potencias mundiales, las que priorizando sus ansias de poder, ejercieron sobre el ámbito social una supremacía arbitraria que terminó instaurando la Primera Guerra Mundial.³²

A partir de esta situación y enfocándonos en lo social, podemos decir “that every individual human being possesses a sense of self, a singular seat of reason and conscience, and that this sense is therefore universal”³³ (Ingold, 2018, p.164). Y que esta afirmación, a su vez dialoga con lo expresado por Wember (2016) cuando señala que para Steiner “La humanidad es un gran Organismo” (p.127) es decir, una unidad donde cada ser humano es parte del todo y ese todo es parte de cada ser humano.

³¹ La antroposofía dentro del campo de la pedagogía se aplica a las escuelas Waldorf pero también a la pedagogía curativa y la de emergencia. En medicina se aplica en la medicina antroposófica, en hospitales y/o clínicas como la Ita Wegman Klinik (Arllesheim, Suiza) o la Gemeinschaftskrankenhaus Havelhöhe Klinik für Anthroposophische Medizin (Berlín, Alemania) por citar algunos ejemplos; sin considerar las consultas privadas de médicos antropósofos que no viven ni en Suiza ni Alemania. En la agricultura se desarrolla la agricultura biodinámica (Demeter). En las artes (la arquitectura y eurytmia). En la terapia (la terapia artística antroposófica, la terapia biográfica, la musicoterapia, la terapia de la palabra y la eurytmia terapéutica). En la farmacéutica, se elaboran medicamentos antroposóficos de marcas como Wala y Weleda (incluida su línea cosmética). En la banca financiera con la GLS (iniciales alemanas para la Banca Comunitaria de Préstamos y Donaciones) una de las primeras bancas éticas europeas. También con Triodos Bank y sus sedes en España, Países Bajos, Bélgica, Reino Unido y Alemania (bajo supervisión del Banco Central Holandés y la Autoridad de Mercados Financieros holandesa). Y en otros lugares de Europa, América Latina, Asia y África a través de fondos de inversión y microcréditos. Asimismo la Banca Ética Latinoamericana con sedes en Brasil, Argentina – Uruguay y Chile. Triodos Bank hoy figura entre las bancas de mayor crecimiento en Europa al haber pasado incólumes a la crisis financiera que azotó a la banca comercial convencional. Ver Stahel (2013) en las referencias. Además pueden ver el link: <https://www.triodos.es/es/preguntas-frecuentes/donde-esta-triodos-bank?id=f7585c172816> y <https://bancaeticalat.com/>

³² Este conflicto bélico dura cuatro años (1914-1918).

³³ Traducción propia: “que cada ser humano individual posee un sentido de sí mismo, un asiento singular de la razón y la conciencia, y que este sentido es por lo tanto universal”.

Una imagen metafórica donde el ser humano es microcosmos de un gran macrocosmos. Entonces, si ella es un gran organismo requiere de una sana interrelación entre los seres humanos que la conforman, para mantenerse en salud. De lo contrario, si esa adecuada interrelación se pierde, ese gran organismo se enferma, así como le sucede al organismo del hombre.

Como consecuencia, Steiner advierte sobre la urgente necesidad de transformar ese gran organismo social, llamado humanidad. Por eso, en 1918 desarrolla una propuesta para renovar lo social desde una mirada salutogénica³⁴ y lo presenta en “su libro “Kernpunkte der sozialen Frage” (Puntos centrales de la cuestión social) en el que describe desde qué puntos de vista se ha de estructurar un Gran Organismo (a diferencia de los organismos individuales) de forma sana” (Wember, 2016, p.127). Dando surgimiento a un nuevo movimiento social llamado Trimembración Social.

De ahí en adelante la mayor aspiración de Steiner sería, como dice Wember (2016) generar “una nueva organización de la vida económica, de la vida estatal y de la vida cultural” (p.128). Por ello, la educación no podría quedar fuera, especialmente si Steiner (1923b) reflexiona en que “If man, as a being of body, soul and spirit, is to find his right place in social life, education must be founded on a knowledge of man as he is in the present epoch”³⁵ (párr.1).

Y por ende, expresaba su preocupación sobre “o caminho percorrido pela educação moderna ao desapropriar a realidade subjetiva e interior do educando em prol do cultivo de uma racionalidade objetiva e dissociada da totalidade e da complexidade da experiência humana”³⁶ (Silva, 2015, p.108). Para Steiner era evidente que la educación no estaba proveyendo de lo necesario ni al individuo ni a la sociedad.

³⁴ Del término Salutogénesis. Etimológicamente proviene del latín Salutis (salud) y del griego Genese (origen). La mirada salutogénica hace referencia a una que busca centrarse en los procesos que generan la salud, en los que la promueven. Aarón Antonovsky (1923-1994) es el padre del paradigma salutogénico. Nota al pie de página tomada de apuntes sobre la conferencia Salutogénesis y Patogénesis en el II International Postgraduate Medical Training (Lima, 2011).

³⁵ Traducción propia: “para que el hombre, como un ser de cuerpo, alma y espíritu, encuentre su justo lugar en la vida social, la educación debe estar fundada en el conocimiento del hombre tal como es en la época actual”

³⁶ Traducción propia: “el camino recorrido por la educación moderna al despojar de la realidad subjetiva e interior del estudiante en favor del cultivo de una racionalidad objetiva y dissociada de la totalidad y la complejidad de la experiencia humana”.

Entonces se hacía indispensable replantear tanto el papel como el impacto que la educación tenía a nivel social para reflexionar críticamente sobre las influencias de tipo político-económico ante las que podía verse subyugada. Puesto que, si se aspiraba a lograr la formación de seres humanos libres, debía diseñarse un sistema educativo que estuviera libre de ese tipo de condicionamientos.

Por tanto, las ideas de renovación social propuestas por Steiner, exigían a la humanidad superar ““the failure to acknowledge others and the lack of interest people should show for one another””³⁷ (Bamford, 2004, p.vii). Porque en efecto, fue esa incapacidad de generar un genuino interés por otro el que contribuyó al estallido de dicha guerra.

En ese sentido, una vez concluido ese conflicto bélico, las pautas sociales dadas por Steiner sirvieron al ámbito educativo, cuando en la Alemania de 1919 “one of the oldest friends of the anthroposophical movement, Emil Molt, conceived the idea of founding the Waldorf school in Stuttgart”³⁸ (Steiner, 1995, p.97). En consecuencia, Molt quién era dueño de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, manifiesta a Steiner su interés por viabilizar una propuesta de educación libre para los hijos de sus trabajadores.

Este pedido llena de esperanza a Steiner porque Emil Molt era impulsado por ideas afines al desarrollo de seres humanos libres y a la construcción de una sociedad en la que sus miembros se sientan parte de una unidad orgánica, enfatizando en el ejercicio colaborativo sobre el competitivo. Y este pedido haría posible materializar una respuesta concreta frente a los problemas sociales acontecidos en un contexto de post-guerra.

No obstante, Steiner tenía claro que para poder aceptar esta propuesta, Molt debía estar de acuerdo en considerar cuatro aspectos indispensables. El primero planteaba una escuela mixta; el segundo no hacer diferencias por temas de creencias religiosas, por diversidad racial o por la condición económica; en tercer lugar que estuvieran unificados los grados; y por último, que el trabajo pedagógico esté libre de presiones gubernamentales, en la medida de lo posible.

³⁷ Traducción propia: ““la falta de reconocimiento de los demás y la falta de interés que las personas deberían de mostrar las unas por las otras””.

³⁸ Traducción propia: “uno de los amigos más antiguos del movimiento antroposófico, Emil Molt, concibió la idea de fundar la escuela Waldorf en Stuttgart”.

Acordados dichos puntos, se empieza con la búsqueda del equipo docente que sería parte del proyecto. Convocando un total de doce maestros, quienes debían relacionarse con la imagen del niño desarrollada por Steiner, a través de un ciclo intensivo de conferencias, donde empezaron a ver en conjunto, como estos nuevos fundamentos podían traducirse en propuestas de actividades pedagógicas pertinentes para los estudiantes.

Además, Steiner sería el encargado de diseñar las directrices del plan curricular; formar a los maestros fundadores; y asumir la dirección de dicha escuela³⁹. Es así como se pone en marcha la creación de la primera escuela Waldorf del mundo, en Stuttgart – Alemania, el 7 de septiembre de 1919, albergando un aproximado de 260 estudiantes (ver figura 1).

Figura 1

Fotografía de la Primera Escuela Waldorf fundada por Rudolf Steiner y Emil Molt.



Figura tomada del sitio web: Escuela Waldorf de Primaria en Alicante. <https://primariaalicante.es/pedagogia-waldorf/historia/>

³⁹ Steiner fue director de la Escuela Waldorf por cinco años (1919 – 1924), no pudiendo continuar porque en 1924 enferma y en 1925, fallece.

Por consiguiente, la inauguración se vivió con gran júbilo. Por ello, Steiner hace un registro escrito donde incluye palabras que Emil Molt utilizó en su discurso de apertura, expresándose ante los estudiantes de la siguiente manera,

And thus I can say to you children who are entering this new school that there are pleasures waiting for you. And those who were privileged to take the course that Dr. Steiner gave for the new teachers know that this new method means that learning will no longer be a pain for you as it was for us older ones; for you, it will be a joy and a pleasure. So be glad, children, that you will be allowed to enjoy this school. You may not be able to understand this today in all its implications, but when you graduate from this place of education, show that you are a match for life and its challenges, show the world the wonderful fruits of this new method of education that will teach you to be purposeful individuals able to cope with life.⁴⁰ (Steiner, 1996, p.12-13)

Ahora bien, si reflexionamos en estas palabras, es inevitable no asociar lo dicho a “*opvoeden*” término holandés, citado al inicio de este capítulo, y que define la educación como un criar nutritivamente. Ya que, en su discurso Molt nos revela que para su generación recibir una educación nutritiva fue algo inexistente. Por ende, tendríamos también que preguntarnos ¿por qué no se pone en valor la presencia de la alegría en el ámbito escolar? En especial si Schiller (2009) indica que “I can experience true joy when I approach my own higher self which is at the same time the Divine spark in me; when I find myself”⁴¹ (p.10). Donde podemos decir que encontrarse requiere de una verdadera alegría para tornarse nutritiva en lo más profundo del ser.

Pero retornando al momento inaugural, el mismo Steiner también dedica un discurso en el que elogia a Molt, resaltando la importancia de su rol, ya que sin su iniciativa y determinación, la escuela Waldorf no sería una realidad. Por lo que dice,

For me, ladies and gentlemen, it has been a sacred obligation to take up what lay in our friend Herr Molt's intentions in founding the Waldorf School, and to do so in a way that enabled this school to be fashioned out of what we believe to have won from spiritual science in our present times. This school is really intended to be integrated into what the evolution of humanity requires of us at present and in the near future.

⁴⁰ Traducción propia: Y así puedo decirles, niños que están entrando a esta nueva escuela, que alegrías les esperan. Y aquellos que tuvieron el privilegio de asistir al curso que dio el Dr. Steiner para los nuevos maestros saben que este nuevo método significa que aprender ya no será un dolor para ustedes como lo fue para nosotros los mayores; para ustedes será una alegría y un gozo. Así que alégrense, niños, de que se les permitirá disfrutar de esta escuela. Puede que hoy no sean capaces de entenderlo en toda su trascendencia, pero cuando se gradúen de este lugar de educación, demuestren que están a la altura de la vida y sus desafíos, muéstrenle al mundo los maravillosos frutos de este nuevo método de educación que les enseñará a ser individuos con propósito, capaces de hacer frente a la vida.

⁴¹ Traducción propia: “Yo puedo experimentar verdadera alegría cuando me acerco a mi propio yo superior quién es al mismo tiempo la chispa Divina en mí; cuando me encuentro a mí mismo”.

Actually, in the end, everything that flows into the educational system from such requirements constitutes a threefold sacred obligation.⁴² (Steiner, 1996, p.15)

Probablemente, cuando se menciona una triple obligación sagrada, quizá se hace referencia al hecho de que “en la imagen del ser humano de la educación Waldorf se distingue no sólo el cuerpo y el alma, sino también lo esencialmente espiritual” (Von Kügelgen, 1971, p.x-1). Y habría que considerar lo expuesto por Steiner cuando dice,

Aunque hemos hecho avances extraordinarios en nuestro conocimiento del cuerpo físico humano, el ser humano es realmente cuerpo, alma y espíritu. La cosmovisión en la fundación de la educación Waldorf— es decir, la ciencia espiritual antroposófica— consiste igualmente en el conocimiento del cuerpo humano, del alma humana y del espíritu humano, siendo cuidado para evitar cualquier desequilibrio. (Steiner, 1997, p.3)

En líneas generales, tanto en el discurso de Molt como en el de Steiner, se plantea que este enfoque busca brindar a las generaciones venideras, la posibilidad de vivenciar la verdadera alegría en el despliegue de sus propios talentos; en tener un verdadero interés por conocer el mundo; en construir aprendizajes nutritivos; en conquistar nuevas capacidades y en tejer su propio conocimiento desde lo que es significativo para cada estudiante. Una educación libre debe darse en esos términos.

Por otro lado, podemos suponer que los trabajadores de Molt estaban esperanzados en dar una educación a sus hijos, que ofreciera nutrirlos a diversos niveles. No obstante, al margen de ser una propuesta diseñada para educar a los hijos de la clase obrera; se convierte, en corto plazo, en una atractiva alternativa para otros sectores socioculturales. “This fact shows the Waldorf school to be in practice a school for children of all types, coming from different classes and cultures, all of whom receive the same teaching, based on our own methods”⁴³ (Steiner, 1995, p.98).

Por consiguiente, esta escuela “quiere entender la evolución del niño más profundamente para poderlo ayudar mejor en su desarrollo” (Wember, 2016, p.20). Entendiendo que “el niño necesita al ser humano en su totalidad como modelo para que el aprendizaje siga siendo una iniciativa humana” (Wiechert, 2015, p.90). Por lo

⁴² Traducción propia: Para mí, damas y caballeros, ha sido una obligación sagrada retomar lo que yacía en las intenciones de nuestro amigo el Sr. Molt al fundar la Escuela Waldorf, y hacerlo de tal manera que esta escuela pudiera configurarse a partir de lo que creemos haber obtenido de la ciencia espiritual en nuestros tiempos actuales. Esta escuela está realmente pensada para integrarse en lo que la evolución de la humanidad requiere de nosotros en el presente y en el futuro próximo. En realidad, al final, todo lo que desemboca en el sistema educativo a partir de tales exigencias constituye una triple obligación sagrada.

⁴³ Traducción propia: “Este hecho demuestra que la escuela Waldorf es en la práctica una escuela para niños de todo tipo, provenientes de diferentes clases y culturas, quienes reciben la misma enseñanza, basada en nuestros propios métodos”.

que, busca “restablecer la totalidad, la integridad de la vida espiritual humana y de las fuerzas activas en la naturaleza, siempre concibiendo al hombre como un microcosmos” (Von Kügelgen, 1971, p.x-2). En donde el impulso por el sano desarrollo personal y social concibe con veneración la preservación de la dignidad humana.

Por ello, Steiner (1995) precisa que si bien la educación Waldorf se basa en la antroposofía no significa que se enseñe antroposofía a los estudiantes, pues sería ir en contra de su propia esencia sin respetar su individualidad. Lo que sí se hace es aplicar métodos diseñados desde la imagen antroposófica del hombre y sobre ello se elaboran ideas pedagógicas pertinentes para el trabajo en el aula y el adecuado acompañamiento del estudiante acorde a su proceso evolutivo.

Podemos concluir entonces que la visión de Steiner se centra en “atender à formação de crianças e adolescentes a partir de uma concepção integral do ser humano efetivamente espelhada em uma práxis pedagógica que atua no sentido de buscar uma unidade harmônica no desenvolvimento bio-psicoemocional e espiritual do educando” ⁴⁴ (Silva, 2015, p. 108).

Y que, en términos pedagógicos, se trabaja en base a una trimembración del pensar, el sentir y la voluntad. Vinculada con tres primeros septenios del desarrollo humano y que significan tres etapas claves para la etapa escolar. Por ello, un proceso de enseñanza - aprendizaje ha de considerar, según Veiga (2015), aspectos anímico-espirituales que se dan en el ser humano como importantes en la acción pedagógica, ya que al ser parte de la naturaleza integral del estudiante, se manifiestan en él.

A continuación, expondremos en qué consisten esos tres septenios del desarrollo humano. En primero, requiere que el niño pueda “inventar su universo y transformarlo en todo momento. La libertad de su iniciativa de juego es una actividad con un origen puramente creador” (Hégu, 2011, p.15). Debido a que “El juego ayuda a los niños a entretejer todos los elementos de la vida, a medida que los van experimentando. Es una salida para la plenitud de su creatividad y una parte absolutamente esencial de su infancia” (Almon, 2004, p.83).

Por ende, esta etapa se centra en el juego libre; que incluye juegos en el arenero. En actividades rítmicas, sensoriales y de movimiento, ya que Steiner (como se citó en Holzapfel, 2013) dice que “el niño pequeño es, todo él, órgano sensorial”

⁴⁴ Traducción propia: “proporcionar una formación para niños y adolescentes basada en una concepción integral del ser humano efectivamente reflejada en una praxis pedagógica que actúa buscando una unidad armoniosa en el desarrollo bio-psicoemocional y espiritual del estudiante”.

(p.286). Y por consiguiente, “the healthy development of the child is fostered by a warm, loving and guided atmosphere which leads to joy, awe and reverence”⁴⁵ (International Forum of Waldorf/Steiner Schools, 2009, p.13).

Aunado a esto, según Burnett et al. (2000) “necesitan un lugar seguro, afectuoso y estructurado donde las actividades suceden en un contexto que tenga sentido” (p.29). Y donde la clave sea la imitación, ya que “El niño imita lo que sucede en su ambiente físico” (Holzapfel, 2013, p. 287) por lo que resulta indispensable que ese referente a imitar sea digno de serlo.

Para el segundo septenio, Hartmann (1961) dice que el niño va dejando de relacionar los procesos del mundo desde el antropomorfismo para comprender que también hay leyes físicas en ellos. Por lo que necesitan que el docente sea un “mediador artístico” (p.44) que ayude a “despertar entusiasmo por el aprendizaje, por la adquisición de conocimientos, que posea sentido del humor y finísimo tacto” (p.46). Por eso el “aprendizaje es esencialmente vivencial, y se utilizan estructuras narrativas intensas y continuas con un elemento de personificación que acentúa la experiencia directa” (Burnett et al., 2000, p.30).

Este periodo es según Benians (2005) “la edad en que aflora la sensibilidad” (p.103). Por ello, “la vida interior de los niños tiene la necesidad de ser henchida, elevada, por las experiencias artísticas” (Hégu, 2011, p.20). Aquí el docente debe convertirse en una autoridad amada. Y por último, en el tercero ya desarrolla el pensamiento abstracto como tal. “Hasta aquí él ha normado su sentido de la verdad según los juicios de sus maestros a raíz de la relación de autoridad natural: de ahora en adelante, aprenderá a formular sus propios juicios” (Hartmann, 1961, p.46-47).

Por eso, Burnett et al. (2000) dice que “los adolescentes necesitan cultivar su “yo” emergente con ideales dignos de su atención. Los métodos de enseñanza se van haciendo cada vez más conceptuales y cognitivos” (p.32). Hay que “despertar en su interior un interés extraordinariamente enorme por el mundo que hay fuera de ellos” (Steiner, 2019, p.15). Deben tener apertura por conocer y relacionarse con el mundo.

Dentro de este marco de los tres septenios, debemos tener conocimiento que durante la etapa escolar, estos también se relacionan con lo que en la tabla 1 se expone:

⁴⁵ Traducción propia: el sano desarrollo del niño es favorecido por una atmósfera cálida, amorosa y guiada que conduce a la alegría, el asombro y la reverencia”. (Foro Internacional de Escuelas Waldorf/Steiner).

Tabla 1

Los tres septenios y la etapa escolar

<p>Primer Septenio</p> <ul style="list-style-type: none"> - De cero a siete años. - Se sitúa en la primera infancia. - En la escuela corresponde al jardín de infancia. - Nivel inicial. - El niño aprende por imitación. - Gran importancia del juego libre, la vivencia de la fantasía y la imaginación. - Asociado al ámbito de la voluntad. - En esta etapa el niño debe experimentar lo bueno. 	<p>Segundo Septenio</p> <ul style="list-style-type: none"> - De siete a catorce años. - Se sitúa en la niñez. - Corresponde a la escuela básica. - Nivel primaria (pero incluye dos años del siguiente nivel). - Gran importancia del componente artístico y emocional. - Importante el vínculo con el docente tutor. Esta a cargo del grupo durante todo este nivel (en nuestro país serían seis años). - Asociado al ámbito del sentir. - El estudiante debe vivenciar lo bello. 	<p>Tercer Septenio</p> <ul style="list-style-type: none"> - De catorce a veintiuno años. - Se dirige a los adolescentes. - En la escuela corresponde a los grados superiores. - Nivel secundaria (los tres últimos grados). - Recién tiene lugar el aprendizaje especializado. - Se desarrolla el pensamiento crítico-reflexivo y la empatía. - Asociado al ámbito del pensar. - El estudiante debe reconocer lo verdadero.
--	---	--

Elaboración propia.

Asimismo, hay otras características que definen la identidad de una escuela Waldorf (tabla 2) en cuanto a principios didácticos y metodológicos, estas son:

Tabla 2

Principales características didácticas y metodológicas de una escuela Waldorf

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS DE UNA ESCUELA WALDORF
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educación preescolar sin requisitos académicos ➤ Generalmente, un maestro acompaña a los niños durante las primeras 6 u 8 clases como maestro de clase ➤ Clases de euritmia ➤ Bloques de lecciones principales, lecciones de materias y otras formas de lecciones ➤ Clases de idiomas extranjeros a partir de la Clase 1 ➤ Los horarios, se elaboran, en la medida de lo posible, según criterios psicológico-higiénicos ➤ La clase se mantiene como una comunidad, independientemente de las actuaciones individuales de los estudiantes ➤ No hay evaluaciones puramente cuantitativas y pruebas por el bien de las pruebas ➤ Reportes de calificaciones que, además de describir el desempeño del estudiante, también describen y honran el desarrollo del estudiante, así como también brindan sugerencias para trabajos futuros ➤ Métodos pedagógicos utilizados en el tratamiento de la disciplina ➤ Actividades de formación y fomento de la comunidad, tales como festivales mensuales, festivales anuales, excursiones, prácticas de trabajo, obras de teatro, etc. ➤ Se pueden organizar lecciones de religión en diferentes denominaciones si los padres lo desean. De lo contrario, las escuelas ofrecen lecciones de religión independientes y no confesionales

Elaboración propia a partir del International Forum for Waldorf/Steiner Schools (2009, p.14-15).

Sobre los principios expuestos, también debemos señalar que todo lo que propone el enfoque Waldorf parte de la visión de su significado sobre el desarrollo humano; que Clouder y Rawson explican de la siguiente manera,

El desarrollo humano, tal como lo entiende el enfoque de la educación Waldorf, es más bien un proceso dinámico, que comienza, evidentemente, sobre la base de lo dado o heredado. Un principio interno del ser actúa a través de esta base para transformarla a un nivel superior de perfección y así poder expresarse más fuerte y claramente. Esto a su vez tiene lugar, naturalmente, dentro de un contexto humano social y cultural en interacción con otras personas que, a su vez, se encuentran en alguna etapa de su propio desarrollo dinámico. Todo ser humano experimenta dentro de sí el impulso de llegar a ser más de lo que ya es. El impulso hacia el autodesarrollo es un rasgo nuestro esencial como seres humanos. El ser humano sólo lo es verdaderamente cuando se esfuerza por alcanzar una expresión superior de su esencia e individualidad. (Clouder y Rawson, 2009, p.43)

Por ello, plantean “utilizar los temas de estudio en forma tal que la enseñanza no signifique en ningún grado mera transmisión de saber externo, sino desarrollo humano escolar: formación de su voluntad, cultivo de su sensibilidad y entendimiento” (Steiner, 1973, p.9). Entonces, “la educación debería comenzar con la educación de la voluntad y después –a través de los sentimientos- despertar el intelecto (Wiechert, 2015, p.100).

Por consiguiente, podemos concluir en que el enfoque Waldorf busca que los aprendizajes se construyan partiendo de la vivencia pertinente acorde al proceso de maduración del estudiante, permitiéndole interiorizar, nutrir y llenar de vitalidad su impulso por aprender a través del entusiasmo. Además, de que promueve el desenvolvimiento de las capacidades que definen al estudiante en su desarrollo integral individual y que paralelamente abraza la sana relación colaborativa con los demás, desde el sentido de pertenencia a un mismo organismo llamado humanidad.

Y dentro de todo ello, el componente artístico se configura como un pilar fundamental para que esto se cristalice. No solo desde la propuesta de incorporar la disciplina artística en sí, sino desde la concepción que este enfoque tiene sobre el arte de educar. Por ende, en el siguiente apartado desarrollaremos a mayor profundidad todo lo relacionado al componente artístico como tal.

1.2. La Educación Artística De Enfoque Waldorf

En toda escuela Waldorf, el componente artístico cumple un rol importante, en especial si se habla de posibilitar un desarrollo holístico para los niños y adolescentes. Wiechert (2015) menciona que “la belleza permite que el alma aprenda con más facilidad y de forma más duradera” (p.86). En ese sentido, Steiner menciona la

necesidad de generar un arte de educar, uno donde el docente impregne la clase de cualidades artísticas, siendo “tan viva que toca los corazones y las mentes de los niños” (Wiechert, 2015, p.87). Por ello, Steiner afirma que,

Everything we can accomplish artistically only achieves its highest good when we let it flow into the greatest of all art forms, the art in which we are given, not a dead medium such as sound or color, but living human beings, incomplete and imperfect, whom we are to transform to some extent, through art and education, into accomplished human beings.⁴⁶ (Steiner, 1996, p.15-16)

Asimismo, hay que tener presente que la incorporación del componente artístico en el enfoque Waldorf no es para configurar una escuela de artistas, en la que sus estudiantes manejen un alto nivel técnico desde las bellas artes. Steiner lo que propone es desarrollar la sensibilidad, la sutileza en la percepción, la observación de las cualidades artísticas y la vivencia de la imaginación, de modo que, exista una relación con la belleza desde la vivencia de lo armónico; centrado en darle más valor al proceso que al resultado en términos técnicos.

Para James (2006b) las “Prácticas artísticas eram o meio através do qual foram desenvolvidas capacidades e verdadeiros valores. Hoje não sabemos para que serve a arte, mas ela ainda nos toca e nos forma”⁴⁷ (p.41). Por ello, Von Kügelgen (1971) manifiesta que “las actividades artísticas no deben tener su sitio al margen del plan de estudios, sino en el corazón del mismo. Deben ser los lazos de unión entre las diferentes materias y construir el centro de la colaboración entre los maestros” (p.VIII-5). Es decir, que pueden generar vasos comunicantes a varios niveles.

En ese sentido, entrar en la práctica artística ejercita nuestra voluntad desde la vivencia de lo bello; por eso, el enfoque Waldorf otorga al arte un rol de eje transversal, relacionándola con diversas materias abordadas en la escuela. Las prácticas artísticas deben nutrir el alma de los niños, incrementar su libertad creativa, relacionarse con su capacidad imaginativa y permitirles alcanzar un equilibrio interior que les posibilite autorregularse. Además hay que considerar que,

⁴⁶ Traducción propia: Todo lo que podemos lograr artísticamente sólo alcanza su bien supremo cuando dejamos que fluya hacia la más grande de todas las formas de arte, el arte en el que somos dados, no como un medio muerto como el sonido o el color, sino como seres humanos vivos, incompletos e imperfectos, quienes nos hemos de transformar en alguna medida, a través del arte y la educación, en seres humanos realizados.

⁴⁷ Traducción propia: Las prácticas artísticas eran el medio a través del cual se desarrollaban capacidades y verdaderos valores. Hoy no sabemos para qué sirve el arte, pero aún así nos toca y nos forma”.

El niño necesita lo bello, necesita sentir alegría al realizar la tarea. Todo lo artístico satisface esta exigencia, siempre que el maestro lo cultive de una forma viva y llena de fantasía. Sus impulsos, su alegre interés por el proceso creativo del niño, renuevan y profundizan constantemente la disposición de éste para el trabajo. (Carlgren, 1989, p.27).

Inclusive, Rawson (2000) va un paso más allá y apunta a que el currículo Waldorf no solo se adecue a cada septenio sino que armonice el organismo físico y vital del estudiante; para fomentar un desarrollo integral saludable, en equilibrio con su entorno. En tal sentido, como parte de la educación artística, Steiner considera al teatro, la poesía, la euritmia⁴⁸, la música, y dentro de las artes visuales a la pintura, al dibujo y al modelado; como vehículos de interiorización que permiten acompañar, desde otra perspectiva, las materias vistas durante la clase principal.

Von Kügelgen (1971) afirma que “Si el arte, de la debida manera, impregna la enseñanza y la vida escolar, entonces nace aquel resplandor alegre del alma, aquella energía del individuo libre que, a su vez, irradia su alegría y resplandor hacia la vida social” (p.VIII-6). Siendo importante que mientras aprende, el estudiante se sienta acogido desde lo que vivencia en su ser; como cuando se relacionan las cualidades de los colores con las emociones, por ejemplo: el azul con la calma y como esto al presentarse como una escena de noche iluminada por la luna, ayuda al estudiante a situarse en una vivencia interior anímica de quietud; partiendo del gesto del color.

El arte “tiene la misión de introducir el amor y la libertad en la vida y la convivencia social (Von Kügelgen, 1971, p. VIII-3). De ahí la importancia de comprender que la práctica artística tiene el potencial de vincularnos con nuestras vivencias emocionales y por eso resulta indispensable que el docente esté atento a la propuesta que diseña e implementa en clase. Es relevante que ésta vaya acorde con la etapa de maduración del alumno si se pretende lograr un efecto saludable en él.

Además, acorde con Slezak-Schindler (2013) “El currículum de las escuelas Waldorf se elaboró a base de un profundo conocimiento del ser humano y de las necesidades de niños y adolescentes en cada época de su desarrollo sano” (p.128). No obstante, dicho currículo debe adaptarse a las particularidades de cada institución y eso lo menciona Von Heydebrand (como se citó en Burnett et al., 2000) cuando dice que hay factores que “modifican el currículo ideal y reclaman transformación y diálogo.

⁴⁸ Arte que hace visible el lenguaje y el sonido desde el movimiento. Creado en 1912. Etimológicamente significa: ritmo bello y armonioso (Eu: bello, armonioso, y Ritmia: movimiento, ritmo). Desde la fundación de la primera escuela Waldorf, la euritmia es parte del currículo escolar, acompañando el desarrollo de los alumnos(as) desde inicial hasta la secundaria. <https://colegiorudolfsteiner.cl/vida-escolar/euritmia/>

La tarea educativa con la que nos enfrenta el ser humano que está creciendo sólo puede alcanzarse si el currículo permanece móvil y flexible” (p. 28). Por consiguiente, a continuación transitaremos por la mirada de la educación artística que el enfoque Waldorf propone para cada septenio.

En primer lugar, para el nivel inicial la propuesta artística se centra en fortalecer los ritmos y la capacidad imaginativa del niño. En donde “In the field of education, stimulating and activating the senses is essential. For the children we try to open the senses as “gates to the world.” Art education in particular contributes much to this”⁴⁹ (Bruin & Lichthart, 2018, p.55). Además, se tiene claro que en la primera infancia, deben cuidarse mucho los ritmos porque son indispensables para la generación de una sólida base que posibilite el desarrollo pleno de cualquier ser humano.

Asimismo, sobre la educación inicial, Bruin & Lichthart (2018) señalan que “The rhythms of the day, week and year form a large part of the kindergarten curriculum. Every day the children play, sing, listen to stories and eat together. The rhythm of the week follows a set pattern”⁵⁰ (p. 91). Esto se da con la finalidad de que los niños puedan ir interiorizando el ritmo, a través de un gesto estructural de expansión y concentración que perciben desde las actividades que sus docentes les presentan. Lo cual permite que los niños puedan, desde la repetición de una estructura rítmica, ir conociendo el mundo desde diferentes vías de acceso a través de los diversos patrones de actuación que experimentan en el jardín de infancia. El cuidado de la ritmicidad los ayuda a sentirse seguros porque conocen ese ritmo.

En las escuelas Waldorf, los niños del jardín de infancia comparten la misma clase si tienen entre tres hasta seis o siete años de edad, pues la idea es que los más pequeños aprendan imitando a los compañeros más grandes y que estos últimos, a su vez aprendan lo que significa cuidar a los más pequeños. A todos se les recibe diariamente con un espacio que permite el juego libre, que al inicio de la jornada se da al exterior (ver figura 2) pero que en el transcurso del día también puede darse otro momento de juego libre, en el espacio interior del aula (ver figura 3) como vemos a continuación;

⁴⁹ Traducción propia: “En el campo de la educación, estimular y activar los sentidos es esencial. Para los niños tratamos de abrir los sentidos como “puertas al mundo”. La educación artística en particular contribuye mucho a ello”.

⁵⁰ Traducción propia: “Los ritmos del día, semana y año forman una gran parte del currículo del jardín de infancia. Todos los días los niños juegan, cantan, escuchan cuentos y comen juntos. El ritmo de la semana sigue un patrón establecido”.

Figura 2

Jardín de infancia. Los niños durante el espacio de juego libre al aire libre.



Figura tomada del sitio web: Panyotai Waldorf School (Bangkok, Tailandia).
<https://panyotai.com/en/welcome-en.html>

Figura 3

Jardín de infancia. Los niños durante el espacio de juego libre en el aula.



Figura tomada del sitio web: Escuela Waldorf Albacete La Colmena (Albacete, España).
<https://waldorfbacete.org/blog>

Luego, con el maestro a cargo del grado, hacen dinámicas de ronda (ver figura 4), siendo el elemento esférico, la constante en esta etapa. También cantan (ver figura 5); hacen rimas infantiles y versos (ver figura 6); los quehaceres domésticos como:

lavar, barrer, limpiar, preparar algunos alimentos, etc. (ver figura 7). Además, hacen manualidades (ver figura 8) y escuchan un cuento (ver figura 9).

Figura 4

Jardín de infancia. Los niños haciendo la ronda diaria con su maestra.



Figura tomada del sitio web: Escuela Waldorf Miranda de Ebro (España). <https://waldorfmiranda.wordpress.com/2014/03/19/rutina-diaria-en-un-jardin-de-infancia-waldor>

Figura 5

Jardín de infancia. Los niños cantando.



Figura tomada del sitio web: Casa Waldorf (España). <https://casawaldorf.com/category/ronda/>

Figura 6

Jardín de infancia. Los niños haciendo rimas infantiles.



Figura tomada del sitio web: Colegio Waldorf Lima (Perú). <https://www.waldorf.edu.pe/educacion-inicial/>

Figura 7

Jardín de infancia. Los niños haciendo la limpieza después de la merienda.



Figura tomada del sitio web: Santa Fe Waldorf (Nuevo México, EEUU). <https://es.santafewaldorf.org/early-childhood>

Figura 8

Jardín de infancia. Niño haciendo telar en el espacio de manualidades.



Figura tomada del canal de YouTube Rumbo al Cambio. Pedagogía Waldorf Jardín del Monte (Capilla del Monte, Argentina). <https://www.youtube.com/watch?v=XAtkOfj8ew>

Figura 9

Jardín de infancia. Los niños escuchando un cuento.



Figura tomada del sitio web: Tamaragua Centro Waldorf Lanzarote (España). <https://www.centrowaldorflanzarote.com/copia-de-pedagogia-waldorf>

A esto, se suma semanalmente alguna actividad con un horario específico, que a modo de ejemplo, puede ser que los días lunes modelen con cera de abeja (ver figura 10); los martes hagan huerto (ver figura 11); los miércoles pinten con acuarelas (ver figura 12); los jueves preparen pan (ver figura 13) y los viernes dibujen con crayolas de cera de abeja (ver figura 14); etc.

Figura 10

Jardín de infancia. Modelado con cera de abejas.



Figura tomada del sitio web: <https://ebeca.org/3-materiales-arte-escuelas-waldorf/>

Figura 11

Jardín de infancia. Los niños trabajan en el huerto una vez por semana.



Figura tomada del sitio web de la Escuela Libre Allegra (Madrid, España). <https://www.escuelalibreallegra.es/>

Figura 12
Jardín de infancia. Los niños pintando con acuarelas.



Figura tomada del sitio web: Jardín Waldorf Murcia (España). <https://waldorfmurcia.com/nuestro-proyecto/>

Figura 13
Jardín de infancia. Los niños haciendo pan.



Figura tomada del sitio web: Escuela Waldorf Rudolf Steiner del Bosque (Uruguay). <https://waldorf.edu.uy/jardin/>

Figura 14

Jardín de infancia. Niña dibujando con crayolas de cera de abeja



Figura tomada del sitio web: Pinterest Pedagogía Waldorf de Rocío Alberich de Castro. <https://www.pinterest.es/pin/393924298639680429/?mt=login>

Aquí también se tiene especial cuidado en que el niño siempre esté en contacto con materiales que sean sencillos para que le den la posibilidad de desarrollar su imaginación a partir de objetos a los que se les puede dar muchos usos; por ejemplo, tronquitos de madera, telas de colores, juguetes de lana, muñecas de tela, etc. Lo que aplica también para los materiales usados en el mobiliario que siempre son de madera para conservar la calidez al tacto; igual que en las actividades que se le proponen al niño (ver figura 15). Asimismo, este punto se traslada a los alimentos que los niños ingieren durante el momento de la merienda, que son a su vez de procedencia orgánica (ver figura 16) e inclusive se usa un tipo de aceite corporal que proviene de un cultivo de la agricultura biodinámica.

Figura 15

Jardín de infancia. Ejemplo del mobiliario y materiales lúdicos.



Figura elaborada en base al canal de YouTube Nara Learning. <https://www.youtube.com/watch?v=h-JFujQoJ5>

Figura 16

Jardín de infancia. Los niños compartiendo la merienda.



Figura tomada del canal de YouTube de la Escuela Waldorf Alicante (España). <https://www.youtube.com/watch?v=vufjaYfhlqk>

Todo esto se hace porque el adecuado desarrollo de los sentidos depende de que las impresiones adquiridas por ellos no se vean distorsionadas por estar en contacto con materiales que no son afines a la naturaleza perceptiva del ser humano; en específico la percepción olfativa, táctil y gustativa. Lo que contribuirá a que la percepción del niño sea cada vez más clara permitiendo, en paralelo, que logre entrar a una especie de respiración procedente en la vivencia del ritmo entre concentración

y expansión, que recibe desde las actividades y que paulatinamente irá interiorizando y traduciendo como sensación de bienestar y armonía en su ser.

Ahora bien, respecto a la capacidad imaginativa, ésta se desarrolla a partir del juego libre (ver figura 17) y en ese sentido también adquiere especial importancia el material con el que entran en contacto los niños, por eso tanto los juguetes como los materiales que se usan, deben ser naturales y simples (ver figura 18).

Figura 17

Jardín de infancia. Los niños y el juego libre.



Figura elaborada en base a la circular “Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners” Waldorf Mundial (2018). Izquierda: Kindergarten Waldorf en Myanmar. Derecha: Kindergarten Waldorf en Timisoara (Rumania). Estas imágenes se pueden visualizar en la página 7 del documento en mención. https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/180413_RB_F-S18_span.pdf

Figura 18

Jardín de infancia. Algunos ejemplos de juguetes sencillos que usan los niños.



Figura elaborada en base al blog Aguamarina de mi casa al mundo. <https://www.demicasaalmando.com/blog/por-que-los-juguetes-waldorf-lana-mas-recomendables/>

Por un lado, al ser materiales naturales el niño adquiere percepciones claras desde lo físico y eso le ayuda a desarrollar mejor los sentidos para percibir el mundo. Por otro, al no tener un producto totalmente acabado, el niño puede usar su propia imaginación. Sobre esto Jaffke (2010) dice que así ellos “pueden transformarles, recordándose de los detalles y trascendiendo a los objetos y dando los detalles con su imaginación. La imaginación necesita este tipo de actividad para no quedarse estancada. Todo depende del esfuerzo interior” (p.10). Asimismo, se recitan versos rítmicos para contribuir el desarrollo de la imaginación.

En ese sentido, también se incluye la narración de cuentos que no estén ilustrados, precisamente para que el niño lo imagine a su forma y a la manera en que pueda hacerlo. De modo que, no se vea superado por alguna imagen explícita que sobrepase su capacidad emocional para decodificarla y digerirla. Esto debido a que, las imágenes que recrea a partir de los cuentos que escucha, le permiten alimentar su alma e identificarse con diversos arquetipos humanos.

Asimismo, este enfoque considera que la imaginación también puede ser desarrollada, en los estudiantes, mediante actividades como la pintura con acuarelas donde el elemento del agua y del color permiten crear espacios de exploración para dialogar con ella. Esto se considera así porque todo lo que rodea al niño está impregnado de color, desde aquello que observa en la naturaleza hasta cada objeto con el que se encuentre en su entorno.

Y en ese contexto, “The objects around them have fixed colors, yet on the painting paper they move freely, they appear and disappear. Painting is therefore a great experience and the key to instinctively understanding how colors arise and change”⁵¹ (Bruin & Lichthart, 2008, p.49). Pintar se vuelve entonces, una experiencia en la que los estudiantes pueden relacionarse con la cualidad de cada color y expandirse en él, desde una vivencia anímica.

De esta manera, los niños empiezan a vivenciar los colores básicos; el azul, rojo y amarillo. Sumergiéndose en atmósferas de color (ver figura 19) y como jugando van descubriendo, por ejemplo, que si el amarillo y el azul se encuentran, emerge naturalmente un tercero, el color verde. Descubrimiento que en el niño pequeño produce asombro y alegría.

⁵¹ Traducción propia: “Los objetos a su alrededor tienen colores fijos, pero en el papel de pintura se mueven libremente, aparecen y desaparecen. Pintar es, por tanto, una gran experiencia y la clave para comprender instintivamente cómo los colores surgen y cambian”.

Figura 19

Jardín de infancia. Los niños pintando atmósferas de color azul en acuarelas



Figura tomada del sitio web: Spring Garden Waldorf School de del noreste de Ohio (EEUU). <https://blog.sgws.org/waldorf-early-childhood-how-is-it-different/>

Durante la primera infancia, el niño “aprecia que el adulto lo acompañe, “se regocija al pintar con él” y al ser percibido en su vida psíquica y afectiva” (Hégu, 2011, p.13). En consecuencia, el niño va a imitar lo que su maestro pinte; por lo que será importante no enfocarse en hacer una forma intencionalmente, ya que lo que interesa en esta etapa es generar un dialogo entre el color y el niño; donde el aprendizaje se logre desde el disfrute por aquello que se realiza. Con lo cual, en palabras de Bruin & Lichthart (2018) “At school, daily experiences with color are provided and expressed, and learning becomes playful”⁵² (p.18).

En esa misma línea, otra herramienta que utiliza la educación artística de enfoque waldorf, durante este nivel escolar, es el dibujo con crayones de cera de abeja; también el modelado en cera de abeja (que requiere del calor térmico del niño) y las manualidades con proyectos sencillos en base al telar; la costura o cualquier otra actividad donde se trabaje activamente con las manos (ver figura 20), como se observa en el siguiente ejemplo;

⁵² Traducción propia: “En la escuela, se brindan y expresan experiencias diarias con el color, y el aprendizaje se vuelve lúdico”.

Figura 20

Jardín de infancia. Los niños haciendo manualidades



Figura tomada del Facebook: Casa Waldorf Rucakuyén Los Ángeles (EEUU). <https://m.facebook.com/casawaldorfrucakuyenlosangeles/>

Por otra parte, en relación a la música, Frongillo (2012) señala que “The Waldorf kindergarten is a warm and harmonious world, one in which the teacher sings softly to initiate new activities and stories. The children join here with pleasure and learn new songs by imitation”⁵³(p.25). Generalmente los niños cantan canciones que pueden ir acompañadas de algún instrumento musical que toque el maestro; tales como la flauta, la calimba, el xilófono, la lira, etc. Y siempre se usa en escala pentatónica, porque “The pentatonic scale is one which has no half step interval in it”⁵⁴ (Frongillo, 2012, p. 89). Esta escala es la apropiada para el niño pequeño, ya que aún está inmerso en una atmósfera de ensoñación y eso debe ser cuidado desde lo sonoro.

Por último, cuando hay la posibilidad de contar con un euritmista en la escuela se introduce la euritmia, en el nivel inicial, a través de cuentos de hadas (ver figura 21) haciendo que el movimiento actúe a nivel de las fuerzas vitales del niño y se equilibre

⁵³ Traducción propia: “El jardín de infancia Waldorf es un mundo cálido y armonioso, uno en el que la maestra canta suavemente para iniciar nuevas actividades e historias. Los niños participan con gusto y aprenden nuevas canciones por imitación”.

⁵⁴ Traducción propia: “La escala pentatónica es aquella que no tiene intervalos de semitonos.

su estado emocional. Por eso, el euritmista a cargo “debe tener el alma bien despierta, ser flexible y absolutamente sincero. La coloración del alma se transmite a las almas y cuerpos de los niños mediante el gesto del maestro” (Bardt, 2013, p.41-42).

Figura 21

Jardín de infancia. Los niños haciendo euritmia.



Figura tomada del sitio web Escola Krisol Waldorf Steiner (Barcelona - España). <https://www.krisol-waldorf.org/escola-krisol/>

En segundo lugar, para el nivel de educación primaria, hay que tener presente que el niño incorpora el elemento de la línea y la curva al elemento esférico, que ya conoce desde el jardín de infancia. Y que usará al menos durante los cuatro primeros grados de este nivel, ya que posteriormente entrará en escena el elemento de la volumetría. Tanto la línea como la curva están presentes hasta en la forma como aprenden la lectoescritura, que además se trabaja muy de la mano con el dibujo (ver figura 22).

Figura 22

Primaria. El uso del arte para la enseñanza de la lectoescritura.



Figura tomada del sitio web: Todo Profes. Método Waldorf. <https://todoprofes.com/metodo-waldorf/>

En esta etapa todo se aprende desde el sentir, por eso la memoria se desarrolla desde lo emotivo y lo artístico. El niño empieza a tener más espacios para el trabajo a nivel individual sin perder el sentido de lo grupal. Y esto también se aprende desde la continuidad que se le da a las clases de eurytmia (ver figura 23). De acuerdo con Bardt (2013) la eurytmia en la primaria es un periodo donde el niño se separa de la emoción subjetiva que le producía hacerla, para ahora trabajarla con más objetividad. Comprendiendo que el espacio tiene un nuevo rol y como desde el cuerpo puede habitarlo, siguiendo diversos cambios en el ritmo musical, propuesto por el maestro.

Figura 23

Primaria. Niños haciendo euritmia.



Figura tomada de Cuarto Creciente Escuela Waldorf (Buenos Aires, Argentina). <http://cuartocreciente.edu.ar/index.php/tag/euritmia/>

Respecto a la música, los niños recién empiezan a tocar instrumentos. Para darnos una idea, durante los tres primeros grados del nivel primaria, a los niños se les mantiene relacionados con la escala pentatónica; es decir, en contacto con las cinco notas musicales. Siendo una forma amigable de iniciar con el aprendizaje de los instrumentos, el uso de la flauta adaptada a esta escala (ver figura 24). Esto se plantea así según Masters et al. (2000) porque “En esta atmósfera o *cualidad* de la quinta los fenómenos de melodía, armonía y ritmo actúan entrelazados. Aún no hay acuerdos armónicos, igual como no hay tónica o ritmo ligados a un compás” (p.262).

Los niños a esta edad aún están en la cualidad de la totalidad. Sin embargo, después de los nueve años, aproximadamente, pasan por un proceso de maduración que recién le permite incorporar el aprendizaje de una escala diatónica; es decir, entrar en contacto con las siete notas musicales. Por eso, también se puede dar inicio, en el cuarto grado, al aprendizaje de instrumentos como el violín y la guitarra. Es importante aclarar que los niños escogen su instrumento entre algunas opciones que se les da según la edad. Además de que vocalmente, recién pueden empezar la vivenciar el canto en canon.

Figura 24

Primaria. Niños aprendiendo a tocar flauta.



Figura tomada del sitio web del Colegio Waldorf Girasol Sevilla (España). <https://www.waldorfsevilla.org/la-musica-en-las-escuelas-waldorf-steiner/>

Asimismo, los versos están presentes abriendo y cerrando la jornada escolar en la que los estudiantes participan activamente. Es a partir del segundo grado, que cada estudiante recibe un verso que su maestro tutor escribe especialmente para cada uno. Dicho verso se recita ante sus compañeros el mismo día de la semana en que el estudiante nació. Esto significa que todos los niños, que por ejemplo nacieron un día lunes, tendrán que recitarlo en clase cada lunes durante todo ese año, y así correlativamente con cada día de la semana.

Por su lado, también las narraciones literarias continúan pero se “sustituye el cuento de hadas por los cuentos de animales y las fábulas” (Slezak-Schindler, 2013, p.74). Aquí ya no sólo escuchan las narraciones, ahora aprenden alguno de sus fragmentos para recitarlos; generando sus propias imágenes en base a las escenas que encuentran más significativas, mismas que dibujan o pintan (ver figura 25).

Además de eso, pueden trabajar haciendo una escenificación teatral sencilla, de esas imágenes. Integrando todo lo visto en el año, en las diversas áreas, presentándolo ante la comunidad escolar en la clausura del cierre del año escolar (ver figura 26). En esta etapa, todo lo que aprenden debe estar permeabilizado por el elemento artístico, inclusive la enseñanza de las matemáticas, pues el objetivo es estimular el aprendizaje de manera natural. Por otro lado, es muy común que los niños tengan interés en actividades como la lectura y que realmente disfruten de ella.

Figura 25

Primaria. Niños dibujando imágenes en base a narraciones literarias.



Figura tomada del blog Secretos de Profe. <http://secretosdeprofe.blogspot.com/2016/05/pedagogia-waldorf.html>

Figura 26

Primaria. Niños haciendo una presentación teatral en base a narraciones literarias.



Figura tomada del sitio web La Casita de Juegos Pedagogía Waldorf (Lima, Perú). <https://lacasitadejuegos.edu.pe/primaria/>

Por otro lado, siguen haciendo uso del dibujo de formas⁵⁵, empleándolo desde el primer grado, porque la finalidad es fortalecer los procesos vitales y la armonía emocional de los niños, como vemos en la figura 27.

Figura 27

Primaria. Ejemplos de dibujo de formas.



Figura tomada del sitio web Pinterest: Pedagogía Waldorf de Rocío Alberich de Castro. <https://www.pinterest.es/pin/393924298635440045/>

A su vez, hay que considerar que en el tercer grado el dibujo de formas ayuda a los niños porque empiezan a “experimentar una dualidad en sus sentimientos cuando percibe el mundo” (Rawson et al., 2000, p.59). Por otro lado, en este grado los niños también pueden experimentar el color partiendo del teñido de lanas para el círculo cromático (ver figura 28).

⁵⁵ Se trata de un dibujo hecho a mano alzada, haciendo formas (a modo de huella) que se relaciona con movimientos propios del ritmo humano (expansión y concentración) y que resultan armonizantes. No tienen que ver con representaciones específicas.

Figura 28

Primaria. Niños participando del teñido de telas.



Figura tomada del sitio web del Waldorf Wuerzburg Schule (Alemania). <https://schule.waldorf-wuerzburg.de/rundgaenge/handarbeit/>

Para el cuarto grado, los niños empiezan a trabajar símbolos celtas y vikingos, tales como cruces y/o nudos. Aquí es importante que los vayan vivenciando porque a nivel cerebral les permite la comunicación entre ambos hemisferios, y en simultáneo ayuda a despertar la consciencia de sí mismo y sobre los demás. A su vez, todo lo cultural es importante, por ende cuando el maestro introduce estos temas, debe desarrollar mucha creatividad para que el estudiante se sienta motivado.

En este contexto el arte va a considerarse incluso cuando el maestro exponga el tema del día en la pizarra. Por ejemplo; cuando se hace el paseo por las diversas épocas culturales como la nórdica, la india, la persa, la egipcia, la griega, la romana, etc. (ver figura 29) buscando vincular las formas de los símbolos a las culturas, y esto también se puede hacer desde el dibujo de formas (ver figura 30). Esto a su vez permitirá que en quinto grado puedan pasar al trabajo de geometría a mano alzada;

para que en sexto puedan dar inicio a la geometría con instrumentos (regla, compás, etc.). Asimismo, durante todo este nivel de primaria, los niños pasan de la vivencia de lo plano a lo volumétrico.

Figura 29

Primaria. Dibujo en pizarra para exponer las épocas culturales.



Figura tomada del sitio web Pinterest: Dibujo Pizarra por Suzanne Abbamonte. <https://ar.pinterest.com/pin/5629568264670736/?mt=login>

Figura 30

Primaria. Ejemplo de dibujo de formas en relación a símbolo cultural.



Figura tomada Pinterest: Dibujos de pizarra por Marietje de boer.
<https://ar.pinterest.com/pin/95420085841169581/?mt=login>

Por otro lado, se da continuidad a la pintura en acuarelas con la diferencia que se viven “los movimientos de los colores en el espacio con conciencia: un azul se estira, se va hacia lo lejos y el rojo quiere venir siempre cada vez más cerca. Nosotros debemos fortificar y hacer sanas las percepciones” (Hégu, 2011, p.21). Aquí se va entrando a la construcción de imágenes un poco más figurativas. No obstante, tampoco se parte de la forma en sí misma, para luego rellenarla de color, sino que del encuentro entre los colores es que la forma emerge.

Cuando los niños pintan en clase, el docente tiene “la oportunidad adicional de conocer la constitución anímica de los niños con mayor detalle. Los diferentes temperamentos y constituciones se revelan por lo que pintan los niños y por la manera en que lo hacen” (Richter et al., 2000, p.272). Lo cual permite hacer una lectura de cómo es su vínculo con el ámbito emocional.

Así, Wildgruber (2012) propone una serie de ejercicios basados en el trabajo con cada color de manera individual; hacer un trabajo entre los colores primarios que son: rojo, amarillo y azul; con los secundarios; morado, anaranjado y verde. También

trabajar con los colores complementarios que son: amarillo – morado, verde – rojo y azul –anaranjado hacia polaridades y armonía de color. Además, en el cuarto grado se empieza a trabajar con el círculo cromático y las cualidades de los colores tanto fríos como cálidos. Y para el quinto y sexto grado se empieza el trabajo en blanco y negro, haciendo ejercicios de claroscuro (ver figura 31).

Figura 31

Primaria. Niños haciendo ejercicios de volumetría en blanco y negro.



Figura tomada del sitio web La Casita de Juegos Pedagogía Waldorf (Lima, Perú). <https://lacasitadejuegos.edu.pe/primaria/>

Aunado a esto, se continúa con el trabajo de manualidades. Solo que en esta etapa, estas adquieren mayor desarrollo y complejidad. Aquí los niños pueden construir tanto muñecas y/o animales, como hacer proyectos más retadores desde el tejido a palos y/o a crochet; el bordado; la costura de artículos tipo cojines, carteras, etc. (ver figura 32).

Estas manualidades le permiten al niño desarrollar agilidad mental mejorar la memoria, pues requiere de estar muy atento para coordinar, en simultáneo, lo que se observa desde el sentido de la vista con lo que se logra construir con sus manos. Esta

es una forma muy lúdica de desarrollar la motricidad fina y es otra manera de seguir fortaleciendo la voluntad.

Figura 32

Primaria. Niños construyendo muñecas, tejiendo a palos y a crochet, bordando.



Figura tomada del canal de YouTube: Waldorf Córdoba. Escuela Piedra y Cielo (Córdoba, Argentina). <https://www.youtube.com/watch?v=ZrtXRXmtYhM>

Por último, durante la primaria, desde las artes también se trabaja la continuidad del modelado (ver figura 33), con la diferencia que se incorpora la arcilla como nuevo material. Igualmente, para el quinto y sexto grado, la talla en madera es un elemento nuevo con el que los estudiantes podrán aprender como construcción de utensilios, fuentes, vasijas, etc. (ver figura 34).

Figura 33

Primaria. Niños haciendo modelado en arcilla.



Figura tomada del sitio web: Newsbeezer.com. <https://newsbeezer.com/chile/el-metodo-particular-que-celebra-100-anos-educando-a-ninos-en-el-mundo/>

Figura 34

Primaria. Niños trabajando utensilios en madera.



Figura tomada del sitio web: Escuela Waldorf Meniñeiros (Lugo, España). <https://escuelawaldorf-lugo.org/talla-de-madera-5a-y-6a-clase-2022/>

Cabe resaltar, que tanto para el trabajo de modelado como en el de madera, también se busca apoyar el fortalecimiento de la voluntad en los estudiantes. En consecuencia, como bien señalan Rawson et al. (2000) “El contenido del currículo para esta edad sirve para cultivar en el niño el sentido de la amplitud y riqueza del lenguaje de sus sentimientos y emociones” (p.58). Y con eso también abordar en la relación emocional que tiene con su entorno social; ya que se busca que construya una relación cohesionada entre ambos.

Hasta aquí, hemos podido ampliar varios aspectos que considera la educación artística de enfoque Waldorf. Recordemos entonces que en el primer septenio todo es aprendizaje desde el hacer en movimiento; desde el conocer el mundo que lo rodea a través del querer hacer. Por eso, durante el jardín de infancia, la educación artística está centrada en que el niño descubra el mundo desde la experiencia sensorial y desarrolle su imaginación a través de lo lúdico.

Con la finalidad que lleve ese aprendizaje, no intelectualizado, hacia su ser interior y vaya conociendo el mundo a través del hacer, mientras es acogido por un entorno amigable y cálido que le brinda protección y seguridad. Aquí la facultad anímica que predomina es la voluntad y la vida interior del niño está orientada hacia la bondad.

Ahora bien, recordemos que en el segundo tiene lugar “La educación de la sensibilidad” (Steiner, 1973, p.38) y predomina la facultad anímica del sentir. Sin embargo, hay que agregar que en la etapa inicial de este septenio; entre los siete y nueve años, se habla de un sentir con la voluntad. En la etapa intermedia; entre los nueve y doce años, de un sentir con el sentir. Y en la final; entre doce y catorce, de un sentir con el pensar.

Siendo este ámbito del sentir importante porque se trata de la región central del ser humano y porque su presencia es indispensable para el sano desenvolvimiento de las relaciones sociales humanas, lo que permite a los seres humanos conquistar habilidades socioemocionales y cognitivas, para el presente y el futuro. Por ende, podemos sintetizar que este tipo de educación artística, para el nivel primaria, postula que el aprendizaje debe darse desde la construcción de la imagen y por ello todo debe apoyarse en el elemento pictórico-artístico para ir despertando el intelecto del niño, pues éste vive en el ámbito del arte y del sentir.

Con ello, todo conocimiento que busca ser incorporado en esta edad debe aproximarse al niño a través del arte. Ya que, el aprendizaje debe despertar en ellos,

el amor por lo que van conociendo y eso sólo se logra si el aprendizaje se vuelve un proceso lleno de vitalidad que se sostiene en un vínculo cercano con sus docentes; en especial con el tutor; quién lo acompaña durante toda la primaria⁵⁶. Así, tiene la posibilidad de conocerlo y observarlo en su proceso de crecimiento mientras va desarrollando su propia individualidad en relación con los otros. En tanto es sostenido por un entorno con el que tiene un fuerte vínculo y en consecuencia, le brinda confianza y seguridad. Aquí la vida interior del niño se orienta hacia la belleza.

Finalmente, en tercer lugar, sobre lo que circunscribe a la educación secundaria, en esta parte solo adelantaremos que el arte debe plantearse de tal manera que los adolescentes participen de toda la actividad artística con mucha mayor profundidad; pues como describe Carlgren (1989) con el crecimiento de su capacidad mental, emerge la necesidad de impregnar esta actividad con la comprensión del arte en sí mismo. Por ello, en el siguiente apartado profundizaremos con mayor detalle en la propuesta de enfoque Waldorf que la educación artística incorpora para dicho nivel.

1.3. La Educación Artística De Enfoque Waldorf En El Nivel Secundaria

Primeramente, para la educación secundaria se incluye la etapa de los dos últimos años correspondientes al segundo septenio y los tres años iniciales del tercero; es decir, de los trece años hasta los diecisiete. Asimismo, dentro de la nomenclatura waldorf los grados, equivalentes a los de la secundaria de nuestro país, se conocen como el séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo año. No obstante, en algunos países (en especial del hemisferio norte) la educación se extiende hasta un doceavo grado.

Es con la entrada a ese tercer septenio, que nace la facultad anímica del pensar como tal. Por eso se observa como el estudiante se despide de esa cualidad de ensoñación, que le era cotidiana en su primer septenio. Para poco a poco transitar por el segundo, en donde despierta hacia el conocimiento desde el sentir y va pasando de un pensar, que parte de la imagen, para finalmente llegar a un pensar abstracto propiamente dicho.

En ese sentido, se hace “evidente que el niño piensa desde muy temprano en la vida, pero el pensamiento que caracteriza al tercer septenio es de distinta calidad:

⁵⁶ En nuestro país, el nivel primaria equivale a seis años. Sin embargo, en las escuelas Waldorf de Alemania, el docente acompaña al grupo de este nivel durante ocho años, es decir, a estudiantes desde los 7 hasta los 14 años.

es razonamiento intelectual y lógico, y esto no debiera formar parte de la naturaleza del niño pequeño” (Benians, 2005, p. 82) como comúnmente suele verse en la mayoría de escuelas tradicionales. No obstante, dicho autor parece subrayar este tema en relación a la imagen del niño que propone la antropología antroposófica; dando a entender que hay otros aspectos relevantes a considerar si se pretende apoyar el sano desarrollo del niño. Y esto lo expone detalladamente Kerstten, cuando en su artículo «La tarea del médico escolar en la escuela Waldorf» afirma que,

La antropología antroposófica nos ofrece una imagen del niño ampliada (además de la dimensión corporal hay que considerar la dimensión anímica y espiritual) en un proceso evolutivo diferenciado según las distintas etapas de la vida. Esta imagen ampliada nos ofrece la posibilidad de ver el estado de salud del escolar no solo físico-ponderalmente sino también en una perspectiva temporal y en su interacción con todas las circunstancias del escolar, familiares, medio ambientales y pedagógicas. Mencionar por su importancia básica el conocimiento que nos ofrece la antropología antroposófica de **la ley de metamorfosis de la fuerzas de regeneración y crecimiento en fuerzas de pensar**. Es decir, las fuerzas con las que piensa el hombre normalmente son las fuerzas morfogenéticas y de crecimiento que en el curso de la vida se liberan de la actividad corporal para transformarse en fuerzas de pensar. Este principio ofrece al maestro y al médico la posibilidad de actuar armónicamente para mantener en equilibrio el desarrollo corporal y las facultades de aprendizaje (Kerstten, 2015, párr.3)⁵⁷

Lo cual es un punto interesante a considerar, sobre todo si pensamos en nuestra educación actual. Puesto que, no se suele recoger una fina observación del proceso de madurez individual del niño y no somos conscientes que como educadores podemos estar cayendo en el error de exigirle al estudiantado, un desarrollo prematuro de capacidades para las cuales puede que aún no estén preparados ni fisiológica ni emocionalmente. Por tanto, esto no solo puede entorpecer su sano desarrollo integral, sino que inclusive puede afectar su salud en etapas futuras.

Ahora bien, volviendo a la educación en secundaria, Clouder y Mitchell (2019) señalan que en “la pubertad ha llegado el momento en que el ser humano está maduro para la formación de sus propios juicios sobre las cosas que ya ha aprendido” (p. 62). Y a ello, Burnett et al. (2000) agrega que si en el tercer septenio se desarrolla la capacidad de juicio independiente, esto se traduce como un esfuerzo por encontrar la verdad. Lo que a su vez requiere de ir cultivando el despertar de su yo, a partir de ideales que sean dignos de atender.

Por consiguiente, los docentes deben animar a sus estudiantes a tomar la iniciativa, a tener el coraje de formular su propio discurso y expresarlo con seguridad

⁵⁷ El uso de negritas en esta cita se observa en el texto original.

ante los demás. Y ello también implica que los estudiantes desarrollen tolerancia para aceptar los diversos puntos de vista que expresen sus compañeros. Ello exige mucha voluntad por parte del estudiante, para lograr autorregular lo que siente y su reacción ante esto pues en esta etapa sus vivencias emocionales tienen tanta intensidad que son como un péndulo que oscila entre la polaridad de simpatías y antipatías.

En ese sentido, Bobert (como se citó en Föller-Mancini et al., 2015) se refiere a la adolescencia como un proceso de umbral, en donde “La perspectiva interna y externa están sujetas a un cambio permanente. Una parte de la identidad temporal se desvanece y nuevos aspectos de la personalidad aparecen” (p.117). De esta manera, el estudiante va entrando en una etapa de crecimiento que le exige transitar por muchos procesos de transformación llenos de incertidumbre para quienes los vivencian; porque como dice Mitchell (2019) “la adolescencia es una imagen de un joven sumergiéndose profundamente en su propio organismo” (p.9).

Precisamente, ese tránsito de la pubertad a la adolescencia, está plagado de grandes transformaciones a nivel fisiológico; emocional y mental. Y todos ellos emergen en simultáneo, trastocándolo todo. Ello conlleva a que el estudiante tenga una nueva percepción de la realidad, haciéndose cada vez más consciente de todo lo que genera en sí mismo y en el entorno que lo rodea. Lo que le trae una nueva manera de pensar y de relacionarse consigo mismo y con los demás. Indudablemente, esto llega a ser un proceso doloroso porque representa una crisis.

Hay que tener presente que los estudiantes, al entrar a la secundaria, se despiden del maestro tutor que los acompañó durante toda la primaria. Pasando a ser recibidos por un nuevo tutor y un nuevo grupo de docentes especialistas en diferentes áreas que estudiarán en años venideros; en específico, en los grados superiores. Algo que no se daba en la primaria, cuando el maestro tutor enseñaba todas las materias.

Con lo cual, desde el inicio del tercer septenio, los estudiantes se centran en la conquista de su propia identidad; en el desarrollo tanto de la autonomía y de un pensamiento crítico reflexivo que le permita reconocer lo verdadero tanto en su interior como en el exterior. Por tal razón, Clouder y Mitchell (2019) dicen que se debe “transmitir a los jóvenes de esta edad, ímpetu que sobre todo está dirigido hacia la imaginación; pues aunque los estudiantes están desarrollando la capacidad para hacer juicios, el juicio en realidad surge de los poderes de la imaginación” (Clouder y Mitchell, 2019, p.18 -19). De ahí que tenga un sentido que la capacidad imaginativa se haya enfatizado tanto durante el primer y segundo septenio.

En efecto, para esta etapa el estudiante se despide de su niñez. Ha pasado por un proceso de maduración tanto a nivel orgánico como anímico; y ello le da una base lo suficientemente sólida para desplegar su maduración desde el ámbito del pensar. Por ello, Rawson et al. (2000) señala que la tarea educativa “es proporcionar oportunidades de aprendizaje donde se pueda experimentar y hacer conscientes leyes objetivas que sean accesible al pensamiento. El juicio real sólo puede estar basado en el reconocimiento de la verdadera naturaleza de los fenómenos” (p.77)

Por eso, en las clases se busca desarrollar un pensamiento asociado al conocimiento científico desde cada una de las áreas con las que se relaciona la actividad humana; así pueden tener un encuentro con cada una y conocer cómo funciona. De modo que, resulta importante que el estudiante encuentre un sentido a las actividades que se proponen en la escuela; pues él se encuentra a sí mismo en esa búsqueda por encontrar lo verdadero; siendo ese reconocimiento lo que permite emerger su capacidad autoreflexiva. Por ende, en esta etapa según Rawson et al.,

Es donde puede descubrirse el deber como acto voluntario, junto con la responsabilidad por las acciones de uno mismo. Adoptar el punto de vista propio se hace importante, así como encontrar la *propia voz*, y los dos aspectos llevan a tener una opinión propia. (Rawson et al., 2000, p.77)

Para que, a partir de todo ello, él mismo pueda descubrirse; identificar sus fortalezas y debilidades; reconocer los talentos que trae; e ir poniendo en valor eso que lo hace único. Así podrá ir construyendo su propia individualidad humana, educarse hacia la libertad, configurarse como un ser íntegro y descubrir cuál es su propósito de vida. En esta etapa el adolescente va sumándole al desarrollo de la voluntad y del sentir; conquistados idóneamente en sus dos septenios anteriores; una nueva facultad, el desarrollo del pensar desde el conocimiento científico. Ello significa que todo lo que se le muestra al estudiante, en esta fase, se orienta a que conozcan el mundo de manera científica, artística y práctica.

En tal sentido, Bardt (2013) afirma que “Mediante el arte, la persona llega hasta una capa muy profunda de autopercepción y autoeducación” (p.63). Y esto adquiere relevancia si hablamos de una etapa en la que el desarrollo fisiológico se produce antes que el psicológico. Por eso, el arte cumple un rol de hilo conductor. Posibilitando ver temas de ciencias y humanidades, desde el lenguaje artístico y el trabajo manual.

Entonces la educación artística atraviesa, cual eje transversal, todas las asignaturas que se imparten en la escuela. Pues en toda escuela Waldorf, el arte debe permear cada materia con la que se relacionan los estudiantes. Así, el currículo

Waldorf propone para la secundaria asignaturas tales como Historia Universal y del Perú, Geografía, Biología, Ecología, Nutrición, Química, Astronomía, Física, Matemática, Lenguas Extranjeras (inglés/alemán), Comunicaciones, Cívica, etc. Y para los grados superiores; es decir, del noveno al undécimo; se adiciona Psicología, Filosofía, Geometría, Geografía Económica, etc.

Siendo todas ellas acompañadas desde diversas artes como la música, la eurytmia, el dibujo, la pintura, el modelado, el trabajo manual, etc., para no perder de vista su objetivo central. Que los estudiantes desarrollen su ser individual ejerciendo la libertad, de manera responsable. Por ello, los docentes deben generar las condiciones para que sus estudiantes encuentren el equilibrio a nivel del pensar, sentir y hacer. Por tanto, desde la educación artística, hay que buscar “complementarse desde marcos interpretativos interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales como en los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al individuo” (Elichiry y Regatky, 2010, p.130).

Asimismo, el educador artístico de dicho nivel se encarga de dictar Historia del Arte; con la intención que los estudiantes puedan hacer un recorrido por el desarrollo cultural de la humanidad. Desde el registro de la expresión artística de hombres que vivieron en épocas tan remotas, como cuando surge el arte rupestre, hasta el arte que se expresa en nuestro tiempo.

Se busca que cuestionen ¿Cómo era su vida cotidiana? ¿Cuál era el contexto histórico donde surgió su arte? y ¿Qué desarrollo cultural les permitió? Esto contribuye a aplicar una lectura estética sobre las obras de arte y sus propios trabajos artísticos, que se elaboran a través de la música (instrumentos/voz); a través de la eurytmia; del teatro; las artes plásticas (dibujo, pintura con acuarelas/pigmentos, modelado en arcilla). Y en los grados superiores, desde la talla en madera/piedra; la arquitectura; literatura y el trabajo manual (costura, joyería, carpintería, etc.).

Dicho currículo debe despertar en el adolescente, un gran deseo por adquirir el conocimiento del mundo exterior; a través de la exploración, la experimentación y la comprensión. Por tanto, para los estudiantes del séptimo grado, autores como Rawson (2000) hablan de dos características muy marcadas. Una primera, donde se observa gran avidez por conocer todo el mundo que está afuera; y una segunda, que habla de una vida interior más dinámica, donde se empieza a reflexionar sobre lo que se experimenta. Aquí hay que mostrarles nuevas perspectivas para conocer el mundo, animándolos a enfrentarse y superar los retos que lleguen.

Además, hay que considerar que la movilización emocional producida por los cambios fisiológicos que se vivencian en esta etapa, inevitablemente generan muchos sentimientos encontrados. Los que se manifiestan en la conducta del estudiante y en la manera cómo cuestionan su entorno y en especial, a la autoridad. Por ende, desde la educación artística se proponen una serie de actividades armonizadoras, que puedan acompañarlos en este largo proceso a transitar.

Por ejemplo, con el séptimo grado se continúa el trabajo de luz y sombra, que se hizo el año anterior. La observación de como la luz y sombra se manifiesta a través de los objetos permite explorar la polaridad desde la técnica del claroscuro; lo que a su vez ayuda a desarrollar la concentración (ver figura 35) y hasta cierto punto se torna en una exteriorización del proceso interno en el que ellos están.

Figura 35

Séptimo grado. Ejemplos de trabajos en luz y sombra con carboncillo.



Figura tomada del libro *Painting and Drawing in Waldorf Schools. Classes 1 to 8. Class Seven.* Wildgruber, T. (2012). (Ver en referencias)

Al respecto, Bruin & Lichthart (2008) señalan que “Charcoal is preferred because of the many possibilities this medium offers, from light grey to very dark”⁵⁸ (p.

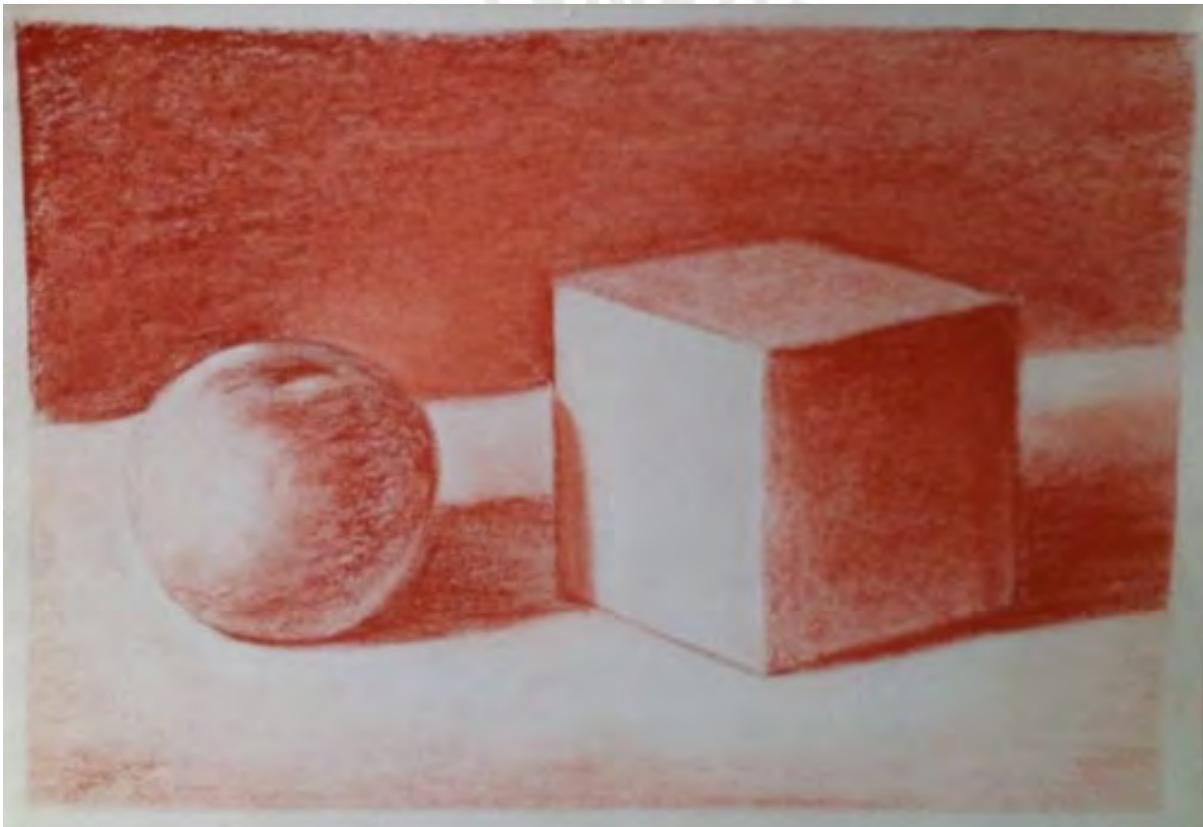
⁵⁸ Traducción propia: “Se prefiere el carboncillo por las muchas posibilidades que este medio ofrece, del gris claro al muy oscuro”.

120). Lo que en simultáneo los lleva a experimentar interiormente, que entre esas luces y oscuridades, existe una gran posibilidad de tonos. Como sucede en el ámbito emocional, en cuanto a las diferentes emociones y sentimientos; ayudándoles a vivenciar el camino intermedio entre los opuestos.

Por otro lado, se trabaja la perspectiva. Usando elementos de formas geométricas y manteniendo el uso del negro o de un solo color (ver figura 36). Así, desarrollan dibujos tridimensionales en un soporte bidimensional, lo que a su vez apoya en el desarrollo de su sentido de la espacialidad.

Figura 36

Séptimo grado. Ejemplo de trabajos en luces y sombras en ocre.



Elaboración propia: Recurso didáctico desarrollado por la autora del presente trabajo de investigación y aplicado con los estudiantes de la clase del séptimo grado.

A través de la pintura, también se apoya a que la dimensión emocional se equilibre. El trabajo con capas o veladuras permite que el estudiante trabaje la paciencia y la perseverancia, pues el proceso requiere de tiempo y de estar presentes. Estas pueden trabajarse en negro o con un solo color (ver figura 37) así como trabajar en veladuras algún tipo de paisaje, con solo tres colores (ver figura 38).

Figura 37

Séptimo grado. Ejemplos de trabajos en veladuras usando un solo color.

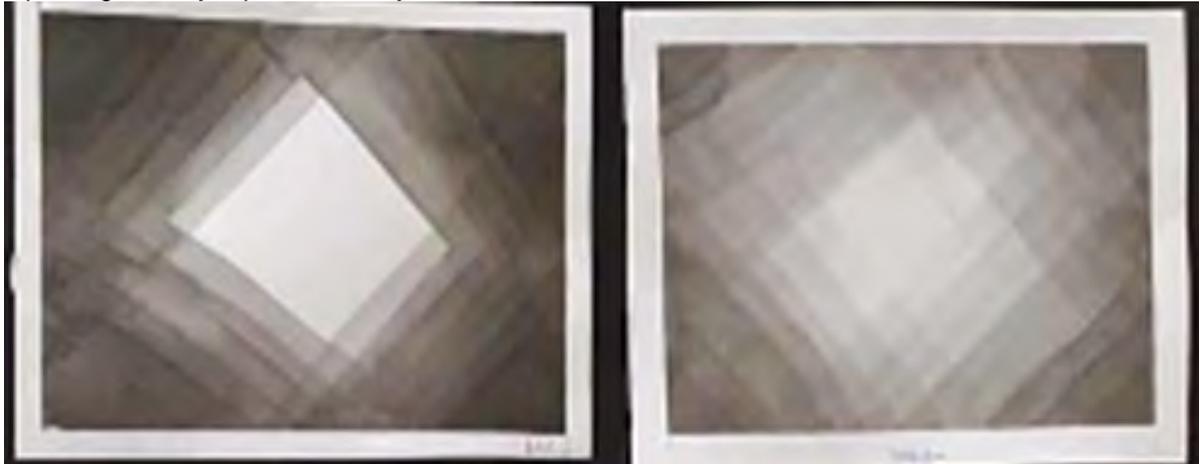


Figura tomada del Facebook: Colegio Waldorf Lima – Página Oficial.
<https://www.facebook.com/ColegioWaldorfLimaPaginaOficial/photos/1233819330148926>

Figura 38

Séptimo grado. Ejemplos de trabajos en veladuras usando tres colores.



Figura tomada del Facebook: Arte Waldorf (Chile). [https://ar-](https://ar-ar.facebook.com/artewaldorfchile/posts/1321617138003445/)

Ahora bien, en lo relacionado al movimiento, la eurytmia también se continúa desarrollando durante todo este nivel para apoyar diversas asignaturas (ver figura 39). Inclusive desde los temas vistos en el curso de física. Sobre esto Bardt (2013) dice que “las primeras leyes de la mecánica se transforman en los ejercicios de bastón que se practican en eurytmia. El uso de bastones de cobre de aproximadamente un metro de largo requiere bastante precisión y habilidad”, desarrollando en ellos una respuesta desde el movimiento que les exige empatía y precisión.

Figura 39

Séptimo grado. Estudiantes haciendo eurytmia.



Figura tomada del canal de YouTube: Kamaroi School (Sidney, Australia). <https://www.youtube.com/watch?v=JhNZx4v6hcQ>

En lo referente a la música, los estudiantes del séptimo grado también empiezan a desarrollar un juicio sobre ésta. Por consiguiente, requieren que haya un amplio espectro en cuanto al repertorio musical; para que así, puedan identificar y encontrar diferencias en las características que presenta cada pieza musical. Por esta razón, a los estudiantes se les introduce en la práctica de la improvisación musical. Y como en esta etapa se encuentran en pleno cambio de voz, en especial los estudiantes varones, se vuelve necesario poder mantenerlos activos desde el trabajo coral, mientras que en paralelo se da continuidad a las clases con instrumentos musicales (ver figura 40).

Figura 40

Séptimo grado. Estudiantes tocando instrumentos en clase de música.



Figura tomada del sitio web: Santa Fe Waldorf (Nuevo México, EEUU).
<https://es.santafewaldorf.org/waldorf-education>

Por otra parte, durante el octavo grado según señala Bock et al. (2000) “los niños están sumergidos en las agonías de la pubertad, con nuevas experiencias para el alma. Se van independizando de los padres, tienen sus propios sentimientos y son a menudo caóticos” (p.138-139). Por ello, con este grupo se da continuidad al trabajo de luz y sombra, pero haciéndolo un poco más complejo. No solo en cuanto al uso de la escala de grises, sino también desde la aplicación de la perspectiva; haciendo uso de lápiz grafito, carboncillos y colores (ver figura 41).

Figura 41

Octavo grado. Ejemplos de luz y sombra en carboncillo y a color.



Figura tomada del libro *Painting and Drawing in Waldorf Schools. Classes 1 to 8. Class Eight.* Wildgruber, T. (2012). (Ver en referencias).

Es así, que después de tener la experiencia de dibujar diversos objetos, puede probarse la observación para el dibujo de animales. Por otro lado, también se hacen estudios de anatomía humana pero desde el sistema óseo. Observando que éste le permite a nuestro cuerpo tener una estructura que también es flexible, gracias a la columna vertebral. Este tema se trabaja desde el dibujo y el modelado en arcilla gris (ver figura 42).

Figura 42

Octavo grado. Estudiantes modelando vertebras en arcilla luego de dibujarlas.



Figura tomada del libro *Painting and Drawing in Waldorf Schools. Classes 1 to 8. Class Eight.* Wildgruber, T. (2012). (Ver en referencias).

En lo relacionado a la pintura, se mantiene el trabajo con veladuras o capas, también se llevan escenas que primero fueron hechas en blanco y negro hacia la elaboración de una réplica a color. Aquí pueden crearse atmósferas que se relacionan con los ritmos del día y la noche, así como las cuatro estaciones. Los alumnos de este grado comienzan a encontrarle un poco más de sentido a las cosas y también van desarrollando su sentido crítico. Por lo general cuestionan casi todo, a modo de reflejo, del torbellino emocional que se despliega dentro de ellos.

Por otro lado, respecto a la euritmia “Todas las maneras de expresar los elementos espaciales y anímicos se combinan en poemas dramáticos más prolongados” (Bock et al., 2000, p.138). Por eso “Conectar el movimiento con los más íntimos sentimientos propios es la tarea de esta edad” (Bardt, 2013, p.79) a través del trabajo con la euritmia. De este modo, el estudiante va conociendo la intensidad de

sus propios sentimientos y aprende de a pocos a leerse desde la autenticidad; de una manera honesta sin pretender ser alguien que no es. Este es un primer paso para abrazar el aprendizaje sobre la propia individualidad y sobre la diversidad de individualidades que encuentra en su entorno.

Aunado a esto, desde la música, se mantienen los aspectos abordados en el grado anterior con la diferencia de que “Ahora pueden tratarse temas de estilo y carácter musical. Pueden cotejarse los sentimientos por la verdad, la soledad y la individualización creciente practicando canciones solistas y baladas del periodo romántico” (Masters et al., 2000, p.267). Aquí los estudiantes están más familiarizados con todo lo que tiene que ver con el conocimiento de los intervalos y con la melodía.

En relación al teatro, durante el octavo grado se trabaja arduamente en una puesta en escena. En la que todos los estudiantes participan, no solo actuando sino también diseñando y construyendo la escenografía, creando el vestuario, tocando la música de fondo, etc. (ver figura 43). Todos deben estar implicados durante el proceso de elaboración y trabajar colaborativamente.

Figura 43

Octavo grado. Estudiantes en su presentación de teatro.



Figura tomada del canal de YouTube: Colegio Waldorf Lima. https://www.youtube.com/watch?v=JKi_MO3kI0

Aquí, un aspecto interesante a observar es que no necesariamente se asigna el papel protagónico al o los alumnos más virtuosos en las artes escénicas. Se pone en consideración que el rol protagónico lo obtenga el o los estudiantes que más lo necesitan; es decir, que si alguno necesita fortalecer la autoconfianza, es muy posible que sea un candidato ideal para obtener ese rol, pues el prepararse para asumir ese reto va ayudarlo a ganar confianza, etc.

Además no se configura un solo elenco, se forman dos. De manera que, puedan realizarse varias funciones en dos o tres fechas distintas. Intercalando así, las actuaciones de ambos elencos en las presentaciones que hacen al cierre del año escolar. Esta puesta en escena también significa, el cierre de un largo proceso, que ha venido dándose desde el inicio del primer grado hasta el octavo. En el cual, el estudiante oficialmente se despide de su niñez y entra en el portal de la adolescencia.

Ahora bien, si miramos hacia los grados superiores, podemos recoger la visión de Burnett et al., cuando dice que en esta etapa los estudiantes requieren,

desarrollar una conciencia de los papeles complementarios de las artes y los oficios, el cultivo de la estética por sí misma como expresión de sentimientos interiores, y la transformación de materiales para producir objetos que respondan a requerimientos reales y prácticos en el mundo. La integración de estos dos aspectos es importante, considerando que el arte se basa en el dominio práctico de materiales y técnicas, y la confección de objetos sin tener en cuenta el elemento estético es puro funcionalismo. El tercer elemento en esta integración es educar la observación precisa. Eso es especialmente importante como base para el juicio equilibrado. (Burnett et al., 2000, p.28)

Aunado a esto, los adolescentes traen como cualidad, una fuerte necesidad dirigida a la búsqueda de referentes que los acerquen a los ideales que alborean en su ser. Por eso, es importante que los adultos de su entorno sean personas íntegras y coherentes; capaces de desenvolverse con autosuficiencia en lo que hacen; que sean genuinos con ellos mismos y con los demás. Esto debido a que los jóvenes sienten un profundo respeto por aquello que se mueve en la vida desde la verdad y la autenticidad.

Por lo que, para el noveno grado, se da continuidad al dibujo que trabaja la tensión entre luz y sombra; solo que aquí se dialoga con la vivencia interior de aquellos fenómenos que se observan en la naturaleza. Por ejemplo; cuando en la asignatura de física, se ven distintos tipos de energías como: la eléctrica, donde el representar el fenómeno de los relámpagos, usando carboncillos (ver figura 44) puede ayudar a liberar la propia tensión interna que existe en el alma del estudiante.

Figura 44

Noveno grado. Ejemplo de trabajo sobre la energía eléctrica para abordar la asignatura de física desde el dibujo con carboncillos.



Elaboración propia: Recurso didáctico desarrollado por la autora del presente trabajo de investigación y aplicado con los estudiantes de la clase del octavo grado.

Asimismo se va fortaleciendo la capacidad de observación y de juicio crítico sobre el propio trabajo artístico. Por ejemplo; puede ir haciendo ajustes en cuanto a la relación de luz y sombra que ve en su dibujo, mientras la compara objetivamente, con la imagen de referencia que debía observar para guiarse en esa actividad. Además empezará a tener más experiencias con trabajos donde se requiera que el dibujo use más recursos matemáticos, como cuando se elabora un dibujo de tipo arquitectónico.

Respecto a la pintura, se busca que los estudiantes vivencien ambientes anímicos ligados a los sentimientos; por ejemplo, percibir la pesantez de la oscuridad o el dinamismo de la luz. Por otro lado, en esta etapa entra en escena el estudio de la historia del arte, que como bien dice Hégu (2011) “No se trata de adquirir informaciones detalladas, sino de vivir una experiencia íntima de los diferentes caminos de la creación artística del hombre” (p. 45)

Ahora bien, en cuanto a la euritmia, Bardt (2013) señala que “el movimiento primero se origina en el espacio del alma. Sus movimientos son retraídos, tímidos,

pero cada vez más individuales en su forma. Lentamente vemos la aparición de una expresión independiente, la expresión de la propia alma” (p.82) algo que poco a poco, va poniendo de manifiesto que el adolescente empieza a afinar el propio cuerpo, como si éste se tratara de un instrumento musical.

Así que, se mantiene el trabajo de polaridades; como contrastes entre la luz y oscuridad; entre pesantez y liviandad; así aprenden a relacionar el cuerpo con el espacio que ocupan (ver figura 45). Asimismo, los estudiantes deberán “Percibir y utilizar conscientemente la estructura y la geometría del propio cuerpo” (Bock et al., 2000, p.139) para establecer ejes de orientación corpórea con el espacio. Siendo esto “un llamado a la persona en su totalidad” (Bardt, 2013, p.79).

Figura 45

Noveno grado. Ejemplo de trabajo en euritmia.



Figura tomada del canal de YouTube: Colegio Waldorf Lima.
<https://www.youtube.com/watch?v=13u7v2rdK0Y>

En efecto, el estudiante de noveno grado ya ha podido desarrollar una vida interior del sentimiento, plagada de un interés por el mundo exterior y por expresar su búsqueda de independencia. No obstante, su pensar, sentir y voluntad; pueden continuar en contraposición porque a pesar de haber conquistado claridad en su pensamiento, para argumentar opiniones, aún no es muy coherente en sus acciones. Esto puede deberse a que desarrolla cierta cualidad egocéntrica, que de la mano con el existencialismo adolescente, hace que se sumerja en una experiencia de soledad.

Por eso, desde la música, se le recoge en esa experiencia de soledad y se lo lleva a un espacio de autoescucha, a través de ésta. Ello sin que se pierda de vista la contención en la relación que trae el ámbito musical con el social. Algo que se hace palpable en la dinámica de una orquesta o en un canto coral. Por ello, es importante que el docente a cargo, tutor o complementario, sea muy claro en sus explicaciones. Y que también sea empático y capaz de incorporar el recurso del humor.

Para el décimo grado, Hégu (2011) plantea que el estudiante lleva consigo “preguntas sobre los enigmas del mundo, de la vida, del hombre, de la naturaleza, etc. Su capacidad de juicio alcanza una posibilidad de respuesta que indudablemente debe llegar por el hecho de que el mundo es un todo organizado” (p. 46). Por eso, van hacia la introspección; para así comprender los temas que se le presentan. Experimentando su identidad, a través de juicios de valor que están permeados por la simpatía y antipatía que algo les genera. De ahí la intensidad en sus argumentaciones, que por lo general van direccionados hacia la confrontación.

En cuanto a lo relacionado al dibujo, en este grado pueden acompañarse temas vistos en la asignatura de geometría. Así el estudiante pueda ubicarse espacialmente, desde el dibujo con instrumentos, en la construcción bidimensional de los sólidos geométricos tales como; el tetraedro, hexaedro y octaedro, por citar un ejemplo. Y que a su vez, puede extenderse a la construcción tridimensional de los mismos, de manera que estudiante pueda interiorizar dichas formas (ver figura 46).

Figura 46

Décimo grado. Ejemplo de trabajo con sólidos geométricos desde el dibujo.

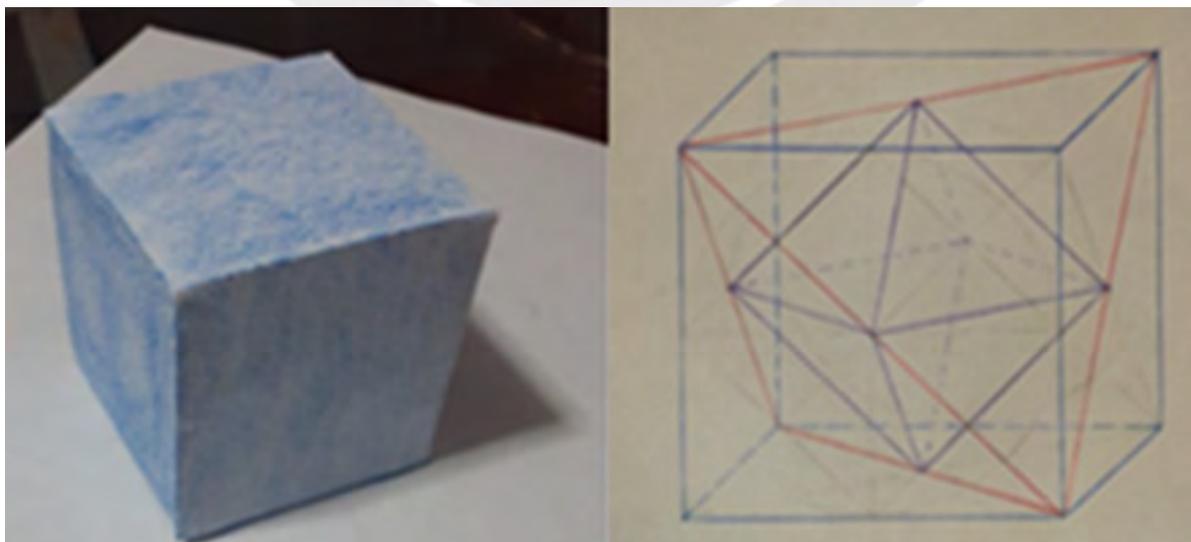


Figura tomada de un registro personal de actividades artísticas elaboradas por la autora de la presente investigación y aplicada con alumnos del décimo grado.

Por otro lado, debido a que se tiene más dominio a nivel de proporciones, luces y sombras, perspectiva y composición; se logran hacer mejores observaciones en los dibujos del natural, tanto de plantas como de animales. Lo que también se observa cuando empiezan a trabajar anatomía humana; ya que empiezan a dibujar las proporciones del cuerpo humano, en niños y adultos. Así como, las proporciones de la cabeza humana. Descubriendo que existen rasgos bien definidos, que son característicos en cada persona, porque cada ser humano es una individualidad.

Y en este contexto, Hégu (2011) menciona que “en la décima clase se debe establecer una relación entre la escultura y la pintura por una parte y la música por otra. La evolución de la estética de la humanidad es impresionante y entusiasmante para los alumnos” (p.47). Lo que requiere que el maestro les presente los temas y proponga actividades, teniendo en cuenta este tipo de consideraciones. Ya que así, no se apaga la llama del interés y se consigue que el aprendizaje se mantenga vivificado.

Respecto a la pintura, se sigue con la técnica de capas pero ya se observa más dominio de la misma, en términos técnicos, por lo que se van incorporando varios colores. También se hacen ambientes naturales y/o paisajes donde se observe la transformación desde el color; misma que ahora puede experimentarse con más consciencia, en su vinculación al mundo de las emociones y los sentimientos.

Además, pueden sugerirse ambientes atmosféricos que permitan observar estos cambios drásticos en la naturaleza; por ejemplo cuando llueve, cae nieve, hay viento o amanece. Y como esto puede envolver, a modo de fondo escénico, algún motivo del reino vegetal o animal; es decir, podemos imaginar un bosque de pinos en un ambiente de lluvia, y reflexionar en qué colores se usarían, en qué gesto anímico se puede expresar.

Ahora bien, en cuanto a Historia del Arte, se puede apoyar el abanico de culturas que los estudiantes ven en los cursos de Historia universal. En ese sentido, uno se puede centrar en la expresión artística que las principales culturas manifestaron a través de la arquitectura; pintura; escultura; etc. Aquí resulta muy beneficioso y apropiado, trabajar con materiales como los pigmentos naturales en diversas gamas y/o usar las tizas pastel; ya que al ser un material tan amable, va a ayudar mucho a que los estudiantes logren hacer reproducciones estéticas, de las obras más representativas, como vemos en el ejemplo de la figura 47.

Figura 47

Décimo grado. Obras de arte de culturas como Mesopotamia, Egipto y Creta para Historia del Arte.



Figura tomada de un registro personal de actividades artísticas elaboradas por los estudiantes del décimo grado, participantes de esta investigación.

Por otro lado, en lo concerniente a la euritmia, Bardt (2013) recuerda que Steiner decía que “La educación mediante la euritmia es una educación para la honestidad, para la verdad. Los alumnos de décimo grado sienten eso. Buscan refugios, lugares para ocultarse; se retraen, mortalmente heridos, hasta que se sienten más fuertes, más seguros” (p. 69). Aquí hay que trabajar desde la expresión emocional mediante los gestos que mantienen la polaridad, pues son algo que nutre al estudiante.

Asimismo, dentro de la euritmia también se enfatiza en algo que llaman, el paso tripartito. Un tipo de caminar pausado donde cada estudiante se hace más consciente de cada parte que usa del pie, al momento de caminar. En cómo entra en las fuerzas de gravedad y en cómo se traslada el peso de un pie a otro, mientras que en el avance hacia un próximo paso, vivencia la ligereza del movimiento. Ya que, este andar se da desde un ritmo fluido e implica mucha presencia por parte del que lo hace. Permitiendo auto-observar, en uno mismo, cómo se expresa la tripartición del pensar – sentir – voluntad desde el propio caminar (ver figura 48).

Figura 48

Décimo grado. Presentación de euritmia.



Figura tomada del Facebook: Colegio Waldorf Lima - Página Oficial.
<https://www.facebook.com/ColegioWaldorfLimaPaginaOficial/photos/1097276430469884>

Y en cuanto a la música; para el décimo grado “Se trabaja en las estructuras formales de las sonatas, fugas, etc. Los alumnos aprenden sobre el significado de las sonatas en la música clásica, especialmente en la manera en que se relacionan con el ser humano” (Masters et al., 2000, p.269). Aquí los estudiantes se relacionan con piezas musicales creadas por grandes referentes como Beethoven; puesto que ya cuentan con un alto nivel de ejecución de su instrumento.

Aquí ya hay la posibilidad de crear imágenes aunadas al sentimiento subjetivo, que la música genera en ellos; y con eso se hacen capaces de interpretar estas piezas sintiéndose más involucrados, desde lo que sienten y transmiten (ver figura 49).

Figura 49

Décimo grado. Estudiantes tocando en concierto musical.



Figura tomada del Facebook: Colegio Waldorf Lima – Página Oficial. Estudiantes del colegio Das Goethehaus se presentan en las instalaciones del Colegio Waldorf Lima. <https://www.facebook.com/ColegioWaldorfLimaPaginaOficial/photos/1097278293803031>

Finalmente, para el undécimo grado, se puede señalar que los estudiantes presentan un gran interés por comprender como es que se configura la vida interior y exterior del ser humano. Buscan precisamente una mirada integrativa en la que ambos gestos opuestos se encuentren en equilibrio, como en la sana articulación de dos aspectos que se complementan. Buscan también impregnarse de todo lo que sea nuevo, por lo que Richter et al. (2000) nos dice que la educación artística debe “tener eso en cuenta y actuar en consecuencia, y entonces los jóvenes sienten los vientos de cambio que están buscando psicológicamente, y las clases de arte pueden adquirir para ellos un significado contemporáneo, moderno y existencial” (p.283).

Desde las artes plásticas, ellos tienen la posibilidad de elaborar diversos productos artísticos, utilizando las diferentes técnicas que ya conocen y decidiendo entre los diversos soportes que conocen, cuál podría funcionar mejor en la creación de sus propuestas. Así, ellos deben aplicar un juicio crítico desde la elaboración de

sus bocetos, la toma de decisiones respecto al material y diseñar que serie de pasos deben tomar para poder lograr su materialización. Además usan los diferentes lenguajes artísticos para transitar interdisciplinariamente; como por ejemplo, cuando hacen dibujos arquitectónicos y luego construyen maquetas del mismo (ver figura 50).

Figura 50

Undécimo grado. Estudiantes haciendo dibujo arquitectónico y maqueta.



Figura tomada del canal de YouTube: Colegio Waldorf Lima.
<https://www.youtube.com/watch?v=hC6wOV3IFaU&t=12s>

En esta etapa, el estudiante debe sentirse un ser humano creador. Uno que manifiesta esa chispa de creatividad que surge inicialmente en su interior y que es transferida a su obra para poder compartirla con el exterior. Al mismo tiempo que esta recoge su identidad y la manifiesta ante el mundo. Por ejemplo, esto se evidencia en el trabajo de modelado de cabeza en arcilla, que hacen a escala real (ver figura 51) y cuando esculpen otra, en cemento blanco (ver figura 52). También hacen una exploración por diversos oficios, experimentando el tallado en madera (ver figura 53) y en piedra (ver figura 54). Así como, el trabajo con metales (ver figura 55).

Figura 51

Undécimo grado. Modelado en arcilla de cabeza humana en clase a distancia.



Figura tomada del Facebook: Colegio Waldorf Lima – Página Oficial.
<https://www.facebook.com/ColegioWaldorfLimaPaginaOficial/photos/1376000409264150>

Figura 52

Undécimo grado. Esculpiendo una cabeza humana en cemento blanco.



Figura tomada del canal de YouTube: Colegio Waldorf Lima.
<https://www.youtube.com/watch?v=hC6wOV3IFaU&t=12s>

Figura 53

Undécimo grado. Tallando en madera



Figura tomada del canal de YouTube: Colegio Waldorf Lima.
<https://www.youtube.com/watch?v=hC6wOV3IFaU&t=12s>

Figura 54
Undécimo grado. Tallado en piedra.



Figura tomada del sitio web del Waldorf Wuerzburg Schule (Alemania). <https://schule.waldorf-wuerzburg.de/rundgaenge/werkstaetten/>

Figura 55
Undécimo grado. Trabajo con metales.



Figura tomada del canal de YouTube: Colegio Waldorf Lima. <https://www.youtube.com/watch?v=hC6wOV3IFaU&t=12s>

Asimismo, los estudiantes desarrollan un proyecto textil para el taller de costura donde elaboran su propia ropa, accesorios y calzado; etc. (ver figura 56). También tienen un taller de carpintería donde por lo general fabrican pequeños muebles (ver figura 57), así como, un taller de encuadernación (ver figura 58).

Figura 56

Undécimo grado. Trabajo de costura.



Figura tomada del canal de YouTube: Colegio Waldorf Lima.
<https://www.youtube.com/watch?v=hC6wOV3IFaU&t=12s>

Figura 57

Undécimo grado. Fabricación de pequeños muebles.



Figura tomada del sitio web del Waldorf Wuerzburg Schule (Alemania). <https://schule.waldorf-wuerzburg.de/rundgaenge/werkstaetten/>

Figura 58

Undécimo grado. Taller de encuadernación.



Figura tomada del sitio web del Waldorf Wuerzburg Schule (Alemania). <https://schule.waldorf-wuerzburg.de/rundgaenge/werkstaetten/>

En lo relacionado a la eurytmia, Bock et al. (2000) sugiere que ésta se vincule “con los temas de la clase principal: en la historia del arte, especialmente la polaridad apolínea dionisiaca; y en relación con las clases de arte: gestos y formas de ambiente cromáticos” (p.140). Aquí los estudiantes exploran el trabajo individual impregnando de color el movimiento, mientras elaboran la pieza coreográfica (ver figura 59).

Figura 59

Undécimo grado. Presentación de Eurytmia.



Figura tomada del sitio web: Colegio Waldorf Lima. <https://www.waldorf.edu.pe/eurytmia-1/>

Como en esta etapa se trabaja desde la formulación del propio juicio, los jóvenes tienen que conocer el origen de los sucesos. Y como su individualidad se manifiesta con más presencia, los estudiantes tienen que poder vincularse

emocionalmente con aquello que los impulsa a crear; a componer; y a actuar. En ese sentido, desde el dibujo y la pintura se desarrolla el sentimiento artístico partiendo de la relación entre las cualidades y gestos de los colores. Pues, estos actúan directamente en sus almas; así como con la composición, que actúa directamente en su equilibrio interno.

Poder manejar la técnica y comprender cuáles son sus límites y cualidades; los ayuda a autorregularse en el uso del propio material y su manipulación. Lo que les exige ir con calma, para no perder la armonía en el trabajo que elaboran. Asimismo, continuar con el trabajo en capas les exige dominar su impulso y aprender a ser pacientes.

En cuanto a la música, se mantiene el énfasis en el trabajo de orquesta y el canto coral. No obstante, se explora con ejercicios para solista donde los estudiantes cantan acompañados de algún instrumento musical o simplemente a capela; de modo que van conociéndose a través de su forma individual de interpretar. En este grado se cierra todo el ciclo de aprendizaje musical. El mismo que empezó en el primer septenio con el desarrollo del ritmo; en el segundo con la melodía y en el tercero con la armonía.

En esta etapa ellos necesitan dignos modelos a seguir. Por ende, los docentes a cargo deben considerar que sus estudiantes, inevitablemente, los observarán para ver si en ellos pueden hallar un referente a seguir. Esto implica que el docente se esfuerce por autoeducarse en el desarrollo de un alto sentido ético y moral sobre la en las relaciones humanas y la vida misma; ya que, sus acciones hablarán por él. En consecuencia, los docentes deben ser coherentes y consecuentes en cuanto al discurso que presentan ante los estudiantes. Lo que requiere de un trabajo personal constante, que necesita de mucha perseverancia y voluntad por parte del docente.

Por eso, darles ciertos referentes desde el trabajo biográfico, también será fundamental en diversas asignaturas. Ahora bien, esto aplicado a la vida de los artistas será un punto relevante que atraerá su atención. Pues esto les permite conectar con la persona detrás de la pieza de arte; conocer las condiciones en las que su arte emergió y cómo se fue desarrollando a partir de las fortalezas y debilidades del personaje en cuestión.

Esto ayuda a que los estudiantes puedan ponerse en el lugar del otro, a intentar recorrer sus pasos para comprender mejor su esencia. Ayudando con esto a fortalecer su capacidad para ser empático con un otro y así ir desarrollando una lectura más consciente del ámbito social.

En ese sentido, las biografías de artistas son profundizadas dentro del bloque de Historia del Arte. Aquí no solo conocen las obras más representativas de los principales artistas de la historia; por el contrario, se busca que los estudiantes se acerquen al relato de dichas biografías haciendo un recorrido por diferentes testimonios de determinados personajes que conocieron a los artistas de esa época y dejaron un registro escrito de cómo era interactuar con el ser humano y no exclusivamente con el artista.

Como sucedió durante el Renacimiento; donde gracias a los registros biográficos realizados por personajes como Giorgio Vasari, se puede tener a la fecha, una mirada más íntima sobre quiénes eran estos artistas de la época. Podemos ver algunos ejemplos de las obras de artistas trabajadas por estudiantes de undécimo grado en la figura 60, que a continuación se presenta,

Figura 60

Undécimo grado. Historia del Arte. Reproducciones de obras artísticas.



Figura tomada de un registro personal de actividades artísticas elaboradas por los estudiantes del undécimo grado, participantes de esta investigación. Son reproducciones de obras de artistas como: Canova (lado superior izq.), Millet (lado inferior izq.), Rembrandt (lado superior der.) y Durero (lado inferior der.).

Por último, para el cierre de la etapa escolar, los estudiantes trabajan durante todo el año en su proyecto final. Una especie de tesina que expone un tema que los toca y que realmente les interesa investigar; así pueden explorarlo desde diversas áreas y hacer sus propios registros.

Por lo que, si su interés recoge también el componente artístico, pueden incluso crear piezas artísticas desde la plástica, las artes escénicas, el movimiento, la música, la construcción de objetos, etc. Todo su trabajo se compartirá al término del año escolar. Siendo una muestra de todo lo aprendido; en cómo se ubica en el mundo y en cómo se proyecta ante su futuro vocacional.

En tal sentido, podemos finalizar este capítulo, diciendo que todos los principios de la educación Waldorf se direccionan a que cada estudiante logre transitar por un proceso que, al cierre de su etapa escolar, lo lleve a haber logrado cultivar la claridad a nivel del pensar; el cálido interés por el mundo desde el sentir; y la férrea fuerza de voluntad para actuar con convicción en la vida. Con esto, se puede concluir señalando lo expresado por Steiner, cuando menciona que,

La pedagogía de la Escuela Waldorf tiene por base encontrar una metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación, mediante una lectura del hombre que poco a poco revele su naturaleza esencial, de manera que podamos tenerla en cuenta en todos los conceptos que introducimos en la enseñanza y en educación: desde el plan de estudios hasta el horario de las clases. (Steiner, 1962, p. 75-76)

Con lo cual, podemos sugerir que todo lo dado desde este enfoque, apunta a que sus estudiantes se transformen en seres humanos libres, autónomos, creativos y autoconscientes con ellos mismos y con su entorno. Por ello, su línea educativa ha “insistido en el entretendido y cooperación de estas tres facultades anímicas, porque forman parte vital de la educación” (Benians, 2005, p.84), desde su concepción.

Por consiguiente, el siguiente capítulo abordaremos la temática del vínculo docente - estudiante para el aprendizaje de la educación artística y profundizaremos en las características propias desde este enfoque en relación al vínculo. Ese que toma en consideración la articulación de un organismo social que construya, en paralelo, ideales en común que se realicen desde el trabajo colaborativo sin anular la propia individualidad de sus integrantes, por el contrario, poniéndola en valor desde el fomento por el desarrollo del ser humano libre.

Capítulo 2: Vínculo Docente – Estudiante En La Modalidad A Distancia Para El Aprendizaje De Educación Artística En El Nivel Secundaria

Así como partimos, en el primer capítulo, por preguntarnos cómo fue nuestra experiencia durante la escuela y con ello dimos pie al concepto de educación; aquí, en este segundo capítulo, también apelaremos a esa evocación de los propios recuerdos, para preguntarnos como fue ese vínculo docente – estudiante, durante nuestra experiencia escolar.

En ese sentido, puede que muchos de nosotros nos remitamos a un escenario donde, como comentan Mendel y Nuñez (como se citó en Albornoz et al., 2017), “la relación entre profesor y estudiante se ha entendido como un proceso unidireccional, en el cual una parte entrega algo a la otra” (párr.23). En un escenario de estos, el docente es quien termina siendo el único agente al que se le asigna un rol activo; mientras que el estudiante es limitado a ser un simple contenedor de información, sin posibilidad de encontrar espacios para gestionar intercambios reflexivos con sus docentes y sus pares, dentro del aula.

Por lo que, en dicha sobrevaloración de este tipo de actuación docente, el estudiante queda totalmente relegado de cualquier posibilidad de construir un vínculo que le aporte visibilidad al desarrollo de su estructura emocional; generando una dinámica en la que se lo deja completamente invisibilizado. Por tanto, Vélez (2012) señala que “lo emocional deber ser rescatado, entendido e incorporado” (p.54).

Y además postula que “una educación integral requiere que lo emocional no sea omitido o percibido y tratado como un factor que interfiere en la consecución de los objetivos educativos” (Vélez, 2012, p.53). Con lo cual, una educación integral tiene necesariamente que considerar, tanto el aspecto cognitivo como el emocional en la relación de estos actores; ya que, ambos son igualmente necesarios, pues se complementan como dos partes de una misma unidad dinámica.

En consecuencia, hablar del vínculo docente – estudiante inevitablemente nos lleva a contemplar un rol protagónico desempeñado tanto por el docente como por el estudiante, pues ambos son actores que dan vida al proceso educativo como tal. Por otro lado, Sastre y Moreno (como se citó en Sureda y Colom, 2002), señalan que “Todo proyecto que tenga por finalidad educar cívicamente debe conceder un lugar

relevante a las relaciones personales” (p.2). Entonces, si el desarrollo cívico de ciudadanos, es algo que se plantea como objetivo en todas las escuelas; la manera de vincularse debería ser por tanto, algo de alta trascendencia.

Sin embargo, a pesar de que en nuestro país existen documentos oficiales del Ministerio de Educación que buscan legitimizar una visión educativa más integrada al desarrollo humano, la realidad es que a ciencia cierta no se sabe hasta qué punto, al interior del aula, el docente verdaderamente abre el espacio para vincularse con sus estudiantes, desde un genuino interés por ellos.

Con lo cual, si queremos hablar de la construcción de un vínculo entre estos dos actores dentro del contexto de la escuela; se debe dejar de inclinar la balanza hacia la enfatización de lo cognitivo sobre lo emocional y de manera equilibrada desarrollar ambas dimensiones. No podemos quedarnos en un diseño de sesión de aprendizaje, que puede lucir muy prolija en el papel. Debemos de constatar si verdaderamente estas dos vías, tanto la cognitiva como la emocional, están siendo tangiblemente experimentadas por los estudiantes.

En tal sentido, el estudiante debe tener espacios para relacionarse emocionalmente con los contenidos que se le presentan, poder hacer un ejercicio introspectivo de ello para articularlo con experiencias anteriores y a partir de ahí expresarse de manera más tangible y consciente, sobre los alcances que está obteniendo dentro de su propio proceso de aprendizaje.

De este modo, el hecho que las instituciones educativas consideren necesario que los docentes contemplen aspectos vinculares, ayuda a que los objetivos planteados por el estado, sobre un desarrollo integral del estudiante; dialoguen mejor con la realidad que existe al interior de las diversas aulas. Pues solo así, podrían conocer cuál es la situación real de sus estudiantes y podrán elaborar alternativas de propuesta para que lleguen a alcanzar ese esperado desarrollo.

Por otra parte, Vélez (2012) indica, que si bien dentro del ámbito educativo son cada vez más, las personas interesadas en concebir el proceso de educar desde una perspectiva más integradora, donde el docente acompaña el proceso formativo en la construcción de la identidad de sus estudiantes. Es lamentablemente una realidad, que aún sean pocos los docentes que consideren importante aquello que ocurre al interior del alma humana, tanto para el docente como para el estudiante, en relación a los procesos conscientes e inconscientes que se generan entre ambos actores al

momento de vincularse y que muchas veces no se hace un registro, en paralelo, cuando tiene lugar la aplicación de las sesiones de aprendizaje.

Al respecto, autores como Albornoz et al. (2017) señalan que debemos tener presente que “la relación entre profesor y estudiante no sería sólo un instrumento, sino el núcleo del proceso pedagógico y del trabajo docente” (párr.26). Y asimismo, considerar, en palabras de Steiner que,

Lo que más interesa en el maestro, en el educador, es su concepto de la vida y del mundo, no en un sentido común, es decir dentro de un plan teórico, sino lo que impregna, como fuerza anímica, la personalidad del hombre que educa. (Steiner, 1962, p. 57)

Entonces, si el docente actúa tan directamente sobre el estudiante; es relevante que éste sea consciente del impacto de su rol sobre el alumnado y la importancia que conlleva el hecho de poder construir puentes que contemplen mejores formas de vincularse con ellos, de generar condiciones socioemocionales que propicien relaciones más sanas y afectivas en un sentido que esto sume al desarrollo estudiantil. Puesto que, los seres humanos somos seres sociales que necesitan relacionarse verdaderamente con un otro, no desde la mera diplomacia sino desde el sincero interés por ese otro ser humano al que requerimos conocer para poder acompañar de mejor manera, en especial cuando se trata del estudiantado que uno como docente tiene a su cargo.

Por otra parte, Coloma (2014) señala que el docente es una especie de artista en el aula cuando investiga y experimenta para entender al estudiante en su contexto, y en base a ello diseñar diversas estrategias que dialoguen con las necesidades particulares del grupo estudiantil. Un poco lo que señalaba Steiner, en el capítulo anterior, cuando hacía referencia a que educar es un arte. Cuando el docente hace una lectura acertada de lo que el estudiante requiere de él, como docente, para apoyarlo en su pleno desarrollo como individuo libre.

Por consiguiente, si se supone que el proceso de aprendizaje actual, ya dejó de considerar al docente como la única fuente de información y al estudiante como un receptáculo que ejerce un rol pasivo; se debería hacer mayor énfasis en evidenciar que como seres humanos nos caracterizamos por ser seres sociales. Y que ello implica que el aprendizaje no solo pase por la interacción con los demás; sino que en la base de ese amplio proceso social, se encuentre como pilar, la relación con el propio mundo emocional interactuando y retroalimentándose de manera continua y simultánea.

Por ende, debería procurarse un mayor ejercicio reflexivo, tanto por parte de los docentes como de la institución misma. Para así permitir que la experiencia escolar vivencie y recoja, la importancia del arte y la presencia de un vínculo cercano y afectivo que favorezcan el conocimiento del ser humano, a plenitud. Pues ambas generan mejores condiciones para la práctica educativa, desde una mirada amplia e integral.

En tal sentido, el binomio docente – estudiante, según Martínez “se constituye como un vínculo en tanto establece un entramado afectivo reconocido – registrado – por ambos términos de la relación vincular” (como se citó en Albornoz et al., 2017, párr. 26). Por ello, dicho binomio requiere que su relación sea constructiva y funcional a distintos niveles.

Con lo cual, dicho entramado debe estar tejido en base a la confianza hacia el otro. Para que así, su relación se construya en medio de un espacio emocional respetuoso y cuidado, en donde ambas partes se sientan en la disposición de centrarse en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De modo que, acorde con Nuñez “Conceptualizar como vínculo la relación profesor-estudiante implica entenderla como un encuentro de mutua afectación entre dos sujetos, que abre espacios para lo inédito y para la creación” (como se citó en Albornoz et al., 2017, párr. 26).

No obstante, si bien este proceso de mutua afectación tiene lugar dentro del espacio del aula, por las interacciones concretas que en ella se dan, también esta afectación deja un registro en términos de aprendizaje, que en simultáneo construye una estructura propia de lo que vivencia dicho binomio como una referencia de lo que es el vínculo.

En consecuencia, si al momento de realizar el ejercicio docente se tomara en consideración cómo estos actores se relacionan durante el encuentro; donde cada quién trae consigo su propia unidad biopsicosocial y ética; así como sus experiencias, bagajes previos y su particular manera para vincularse con otro. Se permitiría un mejor entendimiento de ambos lados, así como un mejor abordaje de las necesidades que surgen dentro del ámbito de la escuela, donde dicho vínculo define las características con las que se permeabiliza el acto pedagógico en sí mismo.

En ese sentido, resulta adecuado traer a colación lo manifestado por Rawson et al., cuando dice que el enfoque Waldorf,

Pretende combinar el cultivo del intelecto con el de las cualidades imaginativas y la formación del carácter. Por lo tanto, las actividades artísticas y prácticas se consideran de igual valor que la transferencia del conocimiento. Cada uno de estos ámbitos de experiencia debería estar integrado. La educación no es solamente un asunto de

instrucción intelectual: es un proceso integral. Tampoco debería estar restringida al conocimiento especializado, sino que debería buscar la implicación del ser humano entero. Los alumnos y maestros pueden considerar que han tenido éxito, si logran desarrollar en la misma medida el intelecto, y una variada riqueza de vida emocional y volitiva, y si provocan un sentimiento de libertad, igualdad y fraternidad. Las personas entonces no rechazarán los desafíos que plantea la vida ni reaccionarán a las crisis con resignación. En lugar de eso ayudarán a encontrar significado y buscarán y recorrerán nuevos caminos. (Rawson et al., 2000, p.78-79)

Motivo por el cual, podemos afirmar que cuando el ser humano construye un aprendizaje más integral necesariamente debe haber transitado por un diálogo continuo e interactivo entre los aspectos cognitivos; emocionales y conductuales, que configuran una especie de engranaje que despliega su desarrollo en diferentes niveles. Dándole un sentido a todo eso que aprenden y que sirve para que estén atentos respecto a lo que quieren realizar en la vida.

Entonces, podemos señalar que en la escuela, la profundización de las dimensiones tanto emocional como cognitiva, son determinantes para fortalecer la autonomía del estudiante, mejorar las relaciones socioemocionales de la comunidad educativa y desarrollar una manera armoniosa de funcionar en la vida. Al respecto, Sastre y Moreno, indican que,

El conocimiento de los sentimientos y de las emociones requiere un trabajo cognitivo, puesto que implica una toma de conciencia de los propios estados emocionales, de las causas susceptibles de provocar cada uno de ellos y de sus consecuencias, es decir, de cómo reaccionamos cuando estamos bajo la influencia de una emoción determinada. Este es un paso importante para el autoconocimiento, el cual nos será difícil poder prever nuestros propios estados de ánimo o incluso descubrir por qué experimentamos determinado sentimiento (como se citó en Sureda y Colom, 2002, p.2)

Por lo tanto, si pensamos en el aprendizaje de la Educación Artística en el nivel secundaria; el vínculo docente – estudiante, adquiere características específicas desde ambas dimensiones. Ya que, se vincula con una dimensión emocional, cuando las emociones y sentimientos van a verse influenciadas por las imágenes observadas en la clase de arte; en cómo estas se relacionan con el propio mundo interno, cómo interactúan dentro del proceso creativo personal y grupal, etc.

Y se vincula con la dimensión cognitiva, cuando estas imágenes pueden ser recreadas, reelaboradas, transformadas; además de activar procesos de aprendizaje para saber hacer uso de las distintas técnicas que existen; para poder comprender los elementos propios del arte como el uso del color, la composición, etc. Además de poder tener una base para construir una apreciación estética del arte y conocer el

desarrollo del mismo, a través de los diversos contextos culturales que registra nuestra humanidad.

Por ende, dentro del ámbito educativo, el uso del arte es un elemento potente que nos ayuda a vincularnos, de manera efectiva, con todo ello. No obstante, es importante también mencionar lo dicho por Camnitzer, cuando señala que,

El arte siempre se ha dejado un poco de lado en la educación porque se supone que es un instrumento emocional, y expresivo, que utiliza una simbología imprecisa cuando no totalmente subjetiva. Por lo tanto se supone que no es capaz de “competir” con lo escrito o lo contable, y que es incapaz de funcionar como instrumento útil para lo que tenga que ver con el conocimiento. Creo que aquí está operando un viejo prejuicio, una especie de ideología técnicamente utilitaria del conocimiento. (como se citó en Espinoza, 2015, párr. 4)

En ese sentido, es lamentable que aún no se le dé al arte, el lugar que le corresponde dentro de la educación y que no se ponga en valor que justamente, es este componente, el que brinda la posibilidad de abordar todo un desarrollo humano; gracias a su cualidad interdisciplinar. La que dialoga con esa mancuerna emocional – cognitiva; misma que tiene una dinámica en la que ambas trabajan interrelacionadas e interdependientes.

Por ello, y solo a modo de esquema, las dividiremos para identificarlas mejor en sus características ya que éstas responden a los fines de este trabajo de investigación. No obstante, antes queremos mencionar, que sucede cuando este vínculo docente – estudiante para el aprendizaje de la Educación Artística de enfoque Waldorf se ve forzado a migrar a una educación de modalidad a distancia, que no es parte del imaginario docente en ninguna escuela Waldorf del mundo.

En efecto, cuando esta obligatoriedad se instala en nuestro país, el día 11 de marzo del 2020 debido a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) había calificado “el brote del coronavirus (COVID-19) como una pandemia al haberse extendido en más de cien países del mundo de manera simultánea”⁵⁹. A partir de este anuncio nuestro gobierno sigue, una narrativa planteada a nivel internacional, para dar respuesta a esta situación. La cual consistía en establecer un confinamiento obligatorio para la población, como medida sanitaria, en pos de aplacar posibles contagios en medio de dicha emergencia.

⁵⁹ Inicio del confinamiento en el Perú vía Decreto Supremo N° 008-2020-SA. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-en-emergencia-sanitaria-a-nivel-decreto-supremo-n-008-2020-sa-1863981-2/>

En consecuencia, la mayoría de escuelas a nivel mundial, tuvieron que adaptarse a este nuevo modelo de enseñanza durante un periodo indeterminado de tiempo, pues en ese momento era incierta su duración. Y ello fue un doble reto para las escuelas de enfoque Waldorf, que a nivel mundial tuvieron que encontrar alternativas para aplicar esta modalidad sin perder su esencia en el camino; puesto que se trata de un tipo de enfoque que propicia los vínculos cercanos entre los miembros de su comunidad⁶⁰.

Pero, ahora pasemos a definir primero, a qué nos referimos con educación de modalidad a distancia. Alfonso (2003) nos dice que “cuando se habla de esta modalidad de educación se hace referencia a un sistema educativo en el cual los alumnos y los profesores no se encuentran situados en el mismo lugar” (párr.31). Mientras que Simmonson señala que ésta,

Implica actividades educativas institucionalizadas formalmente, donde el docente y el estudiante son, por lo general, separados uno del otro en cuanto a espacio, pero no son separados normalmente en el tiempo, y donde sistemas interactivos de telecomunicaciones de dos vías son usados para intercambiar y compartir instrucciones con video, datos y voz. (Como se citó en Cabral, 2017, p.6)

Con lo cual, ambos autores hacen referencia a que la modalidad a distancia implica un encuadre educativo; que tiene como finalidad dar lugar a un proceso de aprendizaje en el que, docente – estudiante, no se encuentran compartiendo en mismo espacio físico; es decir, que no están en una modalidad de enseñanza presencial pero que se encuentran conectados mediante dispositivos tecnológicos como por ejemplo; una laptop, tablet, teléfono móvil, etc. Aunado a esto, Martínez indica que,

Al hablar de educación a distancia, se parte de un concepto más general, es decir, de aquel que usa la mayoría del público, y que se puede sintetizar como el proceso de enseñanza aprendizaje que se da cuando el profesor y participante (discente/alumno) no se encuentran frente a frente como en la educación presencial, sino que emplea otros medios para la interactividad síncrona o asíncrona; entre ellos, Internet, CD, videos, video conferencia, sesiones de chat y otros. (Martínez, 2008, p.10)

En tal sentido, debemos señalar que esta modalidad a distancia para nuestro gobierno, fue definida como trabajo remoto. Y eso se observa en la Resolución Viceministerial N° 088-2020-MINEDU⁶¹ publicada el 2 de abril de 2020; donde se menciona como medida de protección frente a la pandemia, que todas las instituciones educativas deben migrar del dictado de clases presenciales al formato de trabajo

⁶⁰ Se ampliarán mayores detalles del contexto en el capítulo 4 del presente documento.

⁶¹ Ver en: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574993/RVM_N__088-2020-MINEDU.pdf

remoto. Es decir, que por decreto ley N°88 en su art. 4.13 se explica literalmente, que el trabajo remoto tiene que ver con la prestación de servicios subordinada y flexible con la presencia física del profesor en su domicilio o lugar de aislamiento domiciliario, utilizando cualquier medio o mecanismo de comunicación o telecomunicación que posibilite realizar las labores fuera del centro de trabajo.

No obstante, como en nuestro país dicha enseñanza se prolongó por mucho tiempo, para este trabajo de investigación, preferimos hablar de una modalidad a distancia porque ésta define una educación que se da en la no presencialidad; lo que puede ayudar a comprender mejor como se relaciona esta idea de la no presencialidad con la continuidad del vínculo docente – estudiante en este tipo de escuela. En cambio, si se usara el término de trabajo remoto, pues no se ubicaría fácilmente como un término que implica a lo educativo, sino que parece hacer referencia, más bien, a un ámbito laboral.

De esto se desprende, que se tendrá que observar si dicha modalidad nos permite acercarnos o apartarnos de la posibilidad de mantenernos vinculados dentro del ejercicio pedagógico, en términos de un vínculo docente – estudiante. Ya que, la dinámica “escolar, tanto para docentes como para alumnos, se constituye en un factor de riesgo al no tener en cuenta “lo humano” de la actividad cotidiana – como relación y vínculo inter-subjetivo – eje determinante de la actividad educativa” (Martínez et al., 2009, p. 399).

En ese sentido, las escuelas Waldorf han tenido que replantearse la manera de dialogar con esta nueva modalidad; y parte de ese registro es lo expresado por Rawson (2020) cuando se pronuncia al respecto diciendo que “Given the current lockdown and the enforced need for distance learning at home, it is worth thinking about what the principles of learning are from a Waldorf perspective”⁶² (párr.1). Lo que comulga con la idea anteriormente expuesta, de hacer ese traspaso de modalidad, sin perder la propia identidad. Al igual que lo dicho por Stöckli, quién grafica su perspectiva señalando que,

We are currently in an exceptional international situation in which schools worldwide are closed for the time being. Therefore we have to switch to online learning, especially in the upper school, where it is necessary, and at the same time we need to create a balance, because it is not part of the quality of Waldorf education to work so much with

⁶² Traducción propia: “Dado el confinamiento actual y la necesidad forzosa del aprendizaje a distancia en casa, vale la pena pensar en cuáles son los principios del aprendizaje desde una perspectiva Waldorf”

the internet. On the other hand we must use it for "meaningful" purposes through conscious human and spiritual work.⁶³ (Stöckli, 2020, párr.1)

En paralelo, sobre este punto Wiechert (2020) se expresa afirmando que, "These are hard times. Everything superficial has come to a standstill; the inner life should be as intense as possible. So can pedagogical value be created and help can be provided where it is needed"⁶⁴ (párr.21), porque sin lugar a dudas esta situación trajo como oportunidad, volver a mirar lo que es importante en la vida; y permitió al mundo una pausa para mirarse a sí mismo y ubicarse desde un nuevo lugar para hacer frente a estas circunstancias. Finalmente, Osswald subraya que,

We find ourselves living in an extraordinary situation. In many parts of the world, work and private life have changed out of all recognition in the last few days. Many things seem to be uncertain and unpredictable. We are all now called to be very open and flexible, and to find inner strength and power.⁶⁵ (Osswald, 2020, párr.1)

A partir de estas afirmaciones expuestas por Rawson; Stöckli; Wiechert y Osswald; es que podemos observar de cerca la lectura tan personal que comparten, desde su experiencia como docentes Waldorf. De cómo fueron sus primeras impresiones frente a la situación de confinamiento que se vivía en sus escuelas y cómo en dichos términos, se podía proponer y sostener una dinámica escolar que permita, que tanto el vínculo docente – estudiante como el aprendizaje escolar, se mantengan como una fuente nutritiva para sus estudiantes.

Ya que como bien señala Wiechert (2015), "El aprendizaje es el alimento del alma" (p.88) y se puede afirmar que el vínculo docente – estudiante, también lo es. En la medida que alimenta la confianza y la autoestima del estudiante brindándole la

⁶³ Traducción propia: Actualmente nos encontramos en una situación internacional excepcional en la que las escuelas en todo el mundo están cerradas por el momento. Por lo tanto, tenemos que pasar al aprendizaje en línea, especialmente en los grados superiores, donde es necesario, y al mismo tiempo necesitamos crear un equilibrio, porque no forma parte de la calidad de la educación Waldorf trabajar tanto con internet. Por otro lado, debemos utilizarlo para fines "significativos" mediante un trabajo humano y espiritual consciente.

⁶⁴ Traducción propia: "Estos son tiempos difíciles. Todo lo superficial se ha detenido; la vida interior debe ser lo más intensa posible. Así se puede crear valor pedagógico y se puede brindar ayuda donde se necesita"

⁶⁵ Traducción propia: Nos encontramos viviendo en una situación extraordinaria. En muchas partes del mundo, el trabajo y la vida privada han cambiado, de manera irreconocible, en los últimos días. Muchas cosas parecen ser inciertas e imprevisibles. Ahora todos estamos llamados a ser muy abiertos y flexibles, y a encontrar fuerza interior y poder.

certeza de ser querido, valorado, y acompañado; dándole una base importante de seguridad para que pueda desenvolverse su propio desarrollo.

Por consiguiente, en los siguientes apartados se profundizará a mayor detalle sobre cómo se desarrolla este vínculo docente – estudiante para el aprendizaje de aprendizaje de la Educación Artística, dentro de la dimensión emocional y también dentro de la cognitiva. Y volveremos a subrayar, que aquí sólo se dividen, para facilitar una esquematización de sus cualidades, puesto que son dos dimensiones que componen, a su vez, el proceso de aprendizaje.

2.1. Las Características De La Dimensión Emocional Del Vínculo Docente – Estudiante En La Modalidad A Distancia Para El Aprendizaje De La Educación Artística En El Nivel Secundaria.

Si partimos de plantear las características de una dimensión emocional tenemos que empezar por definir qué es la emoción. En ese sentido, autores como Mora (2013) señalan que la emoción, desde su significado etimológico, está en estrecha relación al movimiento. Traduciéndose como una conducta que incluye por un lado; todos los cambios producidos en el cuerpo de un ser humano, debido a estímulos percibidos de su entorno circundante y a los que se responde con simpatía o antipatía. Y al mismo tiempo, es el medio de comunicación más potente que tenemos como especie porque hasta hoy nos permite la supervivencia.

Aunado a esto, para autores como Damasio (como se citó en Martínez y Vasco, 2011) hacen referencia a la génesis de los sentimientos, mencionando que “La emoción es la respuesta del organismo ante un estímulo emocionalmente competente. Un estímulo emocionalmente competente es un objeto o suceso con importancia biológica, es decir, que el organismo para preservar la vida deberá evitarlo” (p. 185).

Y sin lugar a dudas, cualquiera de nosotros puede comprobar que la emoción tiene una fuerte influencia sobre el organismo humano, ejerciendo un impacto inmediato en nuestros procesos fisiológicos.

Esta influencia puede ser de índole positiva; cuando por ejemplo, vivenciamos una determinada situación que nos produce alegría; lo que a nivel bioquímico se traduce en el cuerpo con la producción de alguna hormona y/o neurotransmisor como la oxitocina. Generando en simultáneo una sensación de bienestar físico en el individuo que lo está experimentando. No obstante, dicha influencia también puede

ser de índole negativa; cuando por ejemplo, alguien vivencia situaciones altamente estresantes, que le generan opresión.

Aquí es necesario hacer un paréntesis para considerar que “la palabra estrés tiene su origen, desde una perspectiva etimológica, en el verbo latino “stringere”; verbo que significa apretar, oprimir, comprimir, estrechar, o contraer”⁶⁶. Y a su vez señalar, que en muchos ámbitos como el académico y el laboral, se considera que éste tiene una cuota positiva porque activa a la persona a resolver los problemas y encontrar soluciones. Por lo que, solo cuando se torna crónico, uno debe preocuparse.

Una muestra de eso es un artículo escrito por la BBC News Mundo⁶⁷ donde se indica que el estrés es bueno porque es una herramienta de sobrevivencia; porque agiliza las funciones cognitivas y la respuesta del cerebro; porque estimula el sistema inmunitario a corto plazo y porque fortalece el carácter. Por lo que, antes de continuar, debemos dar una opinión sobre estas afirmaciones.

En dicho sentido, sobre los dos primeros puntos, tendríamos que decir que el estrés bioquímicamente estimula la producción del cortisol, que es secretado por las glándulas suprarrenales. Este cortisol es una hormona natural que ayuda al cuerpo a regular varias funciones del organismo, a nivel metabólico. En especial, lo que tiene que ver con el equilibrio de los niveles de azúcar en la sangre; que se traducen en producción de glucosa, lo que no significa que el cortisol dependa del estrés para funcionar en el cuerpo.

Entonces, cuando registramos una situación de estrés, esos valores normales del cortisol en nuestro cuerpo se extrapolan; subiendo sus niveles a mucha velocidad en corto tiempo. Con lo que, si uno se enfrenta a una situación de riesgo, inmediatamente aumenta el nivel de glucosa para que los músculos puedan tener más energía y la persona pueda correr, huir, defenderse, etc. Además lógicamente las funciones cognitivas deben agilizarse porque uno debe ser rápido para ponerse a

⁶⁶ Miguel-Tobal, J.J. y Cano-Vindel, A. (2005). Estrés y Trabajo. En J. L. Arco Tirado (Ed.), *Estrés y Trabajo: Cómo hacerlos compatibles* (pp. 11-28). https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Cano-Vindel/publication/230577111_Estres_y_Trabajo/links/0fcfd501af9e0775bd000000/Estres-y-Trabajo.pdf

⁶⁷ British Broadcasting Corporation News Mundo. [BBC News Mundo]. (2015, 4 de mayo). *¿Cuándo es bueno el estrés?* https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/05/150501_salud_cosas_positivas_estres_kv#:~:text=%2D%20Agiliza%20las%20funciones%20cognitivas%20y,optimiza%20el%20funcionamiento%20del%20cerebro.

buen recaudo; por lo que dicha aceleración en nuestras respuestas, obedecen a salvaguardar la propia existencia y por ello solo deben ser activadas con esa finalidad.

Además, cuando el artículo habla sobre la contribución del estrés como estimulador del sistema inmunitario en el corto plazo, porque puede ayudar al organismo a combatir las bacterias; podríamos decir que bioquímicamente, el cortisol es el más importante glucocorticoide que hay en el cuerpo y esta hormona cuenta además con una actividad de tipo inmunosupresora, lo que significa que inhibe al sistema inmune.

Con lo cual, si hay una enfermedad de tipo inflamatorio, justamente se trabaja en la disminución de esa respuesta inflamatoria. Pero esto es un proceso que no puede darse continuamente, porque necesitamos que el sistema inmune no este silenciado en su respuesta. Ya que, si esto se hace una constante el cuerpo empieza a perder, precisamente, su capacidad de respuesta. Lo que sería riesgo.

Esto por ejemplo lo vemos muy tangiblemente en personas con estrés crónico; donde sus niveles de cortisol aumentan afectando directamente su metabolismo. Ello debido a que el organismo está extremadamente estimulado y la persona se fatiga crónicamente; como sucede con el síndrome de Cushing, donde por darnos una idea el cuerpo ya no pueda metabolizar el azúcar; o se afecta la producción de melanina que le da la pigmentación a la piel, ocasionando que cambie de color.

Y respecto al cuarto y último punto del artículo, se debe considerar que en una situación traumática una persona puede ser presa del miedo, lo que conlleva a que genere una alta producción de cortisol que en simultáneo afecta varios sistemas del cuerpo como el respiratorio; circulatorio; endocrino; nervioso; etc. La vivencia de estrechez afecta directamente los biorritmos, lo que fisiológicamente se vuelve nocivo para el organismo, sin contar con que el miedo se convierte, en términos fisiológicos, en un potente inmunosupresor del sistema inmune.

En ese sentido, no se debería normalizar la idea de que el estrés es un aliado en la concreción de las metas propuestas. Esta idea diseminada de que, estudiar o trabajar, están inevitablemente ligados a que uno debe sufrir en el proceso; solo registra una falta de consciencia sobre la relevancia del rol que ejercen nuestros biorritmos y sobre el autocuidado que debemos tener, si queremos garantizar el buen funcionamiento de los procesos que nos proveen de vida.

Ahora bien, también debe ponerse en consideración que al existir una experiencia traumática que logra ser superada, innegablemente se traducirá en una

ganancia, en cuanto a términos de resiliencia para la persona. Sin embargo, el hecho de desarrollar la fortaleza para superar las propias dificultades que se presentan en la vida, no significa que vivirlas cotidianamente, desde el estrés, sea el sinónimo exclusivo para la cristalización de nuestro desarrollo humano. Aquí es necesario promover un sano punto de equilibrio, en el empleo del mismo.

Por otro lado, también es interesante recoger lo que dice la neurociencia sobre cómo se activa un mecanismo de protección cerebralmente, cuando estamos en riesgo. Desde lo que Paul MacLean denominó como la teoría de los tres cerebros, señala que en un evento de estos, la actividad cerebral se afecta, respondiéndose instintivamente desde lo que él definió como el cerebro reptiliano.

Al respecto de dicha teoría, Tarantino-Curseri (2018) nos dice en síntesis que existe una triada compuesta por un cerebro reptiliano o primitivo, que es un sistema primitivo de defensa; también por un cerebro límbico o emocional, vinculado a la capacidad de memorizar, sentir, desear y a las inteligencias, tanto afectiva como motivacional y los estados de ánimo; y finalmente por un cerebro neocórtex o cerebro pensante/creativo, que se vincula con todas las capacidades que nos hacen verdaderamente humanos con nuestro yo, con nuestra autoconsciencia y con la del entorno, siendo éste el cerebro del cerebro.

En tal sentido, la respuesta instintiva nos lleva a activar mecanismos de defensa o huida; pero si nos encontramos en un estado de shock la situación agrava y lo que se activa es la parálisis del organismo. Esto sucede porque el cerebro límbico se desactiva debido a que la amígdala cerebral se paraliza, quedando a cargo el cerebro primitivo.

Aquí el neocórtex no puede accionar por su cuenta ya que la zona límbica “actúa como un enlace entre las funciones cognitivas superiores (Cerebro Neocórtex), como el razonamiento, y las respuestas emocionales más primitivas, como el miedo” (Tarantino-Curseri, 2018, párr. 12), es decir, que se pierde el puente que permite accionar al neocórtex sobre el cerebro primitivo.

Además, respecto al cerebro límbico, Mora (2013) también postula que es nuestro cerebro emocional, pero además explica que es en el tronco encefálico donde se encuentran los circuitos neuronales que permiten poder codificar las emociones. A lo que, autores como Damasio (como se citó en Martínez y Vasco, 2011) adicionan que “cuando los resultados de las emociones se cartografían en el cerebro, tienen

lugar los sentimientos, que son las imágenes o representaciones de las emociones y de sus resultados en el organismo” (p. 185). Y que por ende,

Los sentimientos son, por lo tanto, percepciones o imágenes comparables en algunos aspectos a percepciones visuales; la diferencia, resalta el autor, está en que los objetos en el origen de los sentimientos se hallan en el interior del cuerpo. A diferencia de las percepciones visuales, los objetos que se cartografían son estados del organismo vivo. (como se citó en Martínez y Vasco, 2011, p.185)

Por su parte, Diez y Castellanos, profundizan un poco más, postulando que dentro del cerebro límbico,

La red frontolímbica es la que conecta la corteza frontal con los sistemas emocionales (límbicos) del cerebro, donde destaca la amígdala, un área de especial relevancia en el contenido emocional de las memorias y que suele presentar mayor actividad en personas con ansiedad, estados de miedo o autodefensa. Dicha red supone un mecanismo de control consciente sobre las emociones, que por su neuroanatomía tienden a ejercer una fuerte modulación sobre las estructuras superiores. (Diez y Castellanos, 2022, párr.40)

Ahora bien, ante lo expresado por estos autores, podemos decir que todos tienen razón cuando describen que al momento en que surge una emoción se produce todo un correlato fisiológico que se expresa a distintos niveles en el ser humano. Y esto sucede, como bien señalan Darder y Bach (2006) debido a que la emoción involucra a todo el ser humano, es parte vital de propia vida. Por lo tanto, se afirma que las emociones están presentes en nuestra manera de reaccionar y dar respuestas, en la construcción de nuestra personalidad, autoestima y autoconcepto; y que son ellas quienes dan lugar a las representaciones que se traducen en sentimientos.

En efecto, dicho correlato puede leerse incluso, a nivel neurológico, haciendo un mapeo para medir la actividad cerebral, como sucede durante la sinapsis. Pero hacer un registro de esta actividad y de las interconexiones que de ella se generan no nos explica necesariamente, de dónde proviene ni da respuestas sobre el origen de su naturaleza. Hasta el momento, ser testigos de lo que las emociones pueden gatillar en el cuerpo y registrarlos, no explica de dónde ellas provienen ni a que leyes obedecen acorde a su naturaleza.

De modo que, si bien tenemos claro que la emoción no se encuentra en lo físico como algo tangible y material que pueda ser tocado; si puede percibirse su acción desde los órganos de percepción de lo físico que posee el ser humano. Entonces, podemos suponer que la emoción quizá pertenece a una especie de fenómeno de naturaleza inmaterial que está en la capacidad de dejar su manifestación, su impronta, su huella, en la materia corporal.

Esto a su vez, nos puede llevar a recordar cuando Steiner, hacía mención a los fenómenos de naturaleza sensible y suprasensible; diciendo que contamos con órganos de percepción para poder tener una lectura de ambos; pero también habló de una teoría de los sentidos, y nos dijo que los definidos como “mayores” eran los que permitían percibir el entorno y volverlo mundo interno, y que también eran los que promovían las fuerzas emocionales.

Entonces, podríamos pensar que dichos registros hechos por los científicos de diversos campos como la psicología, la psiquiatría y la neurociencia; lo que recogen es la observación de todo ese proceso que se da a nivel cerebral y que genera una huella de su actividad. Misma que puede ser leída desde los órganos de percepción de lo físico; pudiendo comprender prolijamente, los efectos que se suscitan en la realidad sensible de ésta.

Además, en cuanto a lo relacionado con la estructura cerebral, autores como Rittelmyer (2008) destacan la importancia de haber descubierto que hay una “*dependência do meio ambiente na estruturação do cérebro humano. Com isso entende-se que a arquitetura cerebral, em especial na infância, mas também na idade adulta pode modificar-se constantemente e na verdade, depende das experiências e atividades espirituais desse indivíduo*”⁶⁸ (p.9).

En base a ello, podríamos también recordar que en el capítulo anterior, Steiner habla de la comprensión de fenómenos de naturaleza sensible y suprasensible; que están sujetos al uso de sentidos que posibiliten su observación. En esa línea, sería evidente encontrar limitaciones de percepción si se pretendiera emplear los sentidos de percepción de lo físico para la comprensión de aquellos que yacen dentro de una naturaleza suprasensible. Sobre todo si estamos hablando del funcionamiento del cerebro humano; que hasta el día de hoy, sigue albergando tantos enigmas.

Asimismo, podríamos también recoger la concepción del ser humano, planteada por Steiner, como una unidad tripartita que tiene cuerpo, alma y espíritu. Y con ello, concebir la posibilidad de que si hablamos de la emoción, ésta se halle relacionada con el sentir, con esa vida del alma que nos provee de un enorme y diverso bagaje emocional. Y que así como el cerebro límbico hace de puente, esta

⁶⁸ Traducción propia: “*dependencia del medio ambiente en la estructuración del cerebro humano. Con esto se entiende que la arquitectura cerebral, en especial durante la infancia, pero también en la edad adulta puede modificarse constantemente y la verdad, depende de las experiencias y actividades espirituales de ese individuo*”.

alma también tiene la misma función para poder relacionar lo espiritual con la materia; por que como dice Rittelmyer,

Nós somos, de certa forma, artistas plásticos do nosso cérebro a vida inteira e assim também participamos da estruturação de uma predisposição orgânica importante para maiores e menores capacidades complexas emocionais e espirituais. Essa plasticidade do cérebro propõe um meio ambiente multifacetado, porém, ordenado para não sobrecarregar a criança, uma educação que forma ao mesmo tempo a cabeça, o coração e a mão. Somente através destas experiências “globais” o ser humano, a partir de sua organização cerebral, é posto na condição de poder reagir a desafios de forma diferenciada, socialmente adequada e criativa.⁶⁹ (Rittelmyer, 2008, p.9)

Resulta muy interesante lo que dicho autor acaba de afirmar. El propio individuo logra transformar su propia materia; su propia herramienta corporal. Y en ese sentido, los seres humanos nos convertimos también en artistas plásticos por naturaleza; ya que modelamos nuestra propia plasticidad cerebral, amoldando la materia a nuestros requerimientos emocionales y espirituales. Siendo la única especie que puede transformarse a sí misma, de acuerdo a lo que piensa y siente.

De ahí la importancia de usar nuestro potencial creador con toda consciencia, pues estamos en la capacidad de afectar fisiológicamente toda nuestra bioquímica orgánica; toda nuestra biología; y muchos no somos muy inconscientes de ello. Además, también podríamos reflexionar en qué clase de insumos se les están ofreciendo a los estudiantes de hoy, para que optimicen su manera de modelar su propio cuerpo.

Por lo tanto, volver la mirada al vínculo docente – estudiante, es otro punto importante en este gesto de modelar la forma, porque, como bien señala Martínez et al. (2009) “En toda relación laboral se ponen en juego los afectos, más aun en aquellas actividades como la docente *donde lo vincular es el núcleo del proceso de trabajo*, tanto en la relación docentes-alumnos, como de los docentes entre sí”⁷⁰ (p.403).

Por lo que, si al referimos a la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante, hablamos de que ambos actores están condicionados por aquello que emerge de sus individualidades durante el encuentro. En sus respuestas, surgirá

⁶⁹ Traducción propia: “Nosotros somos, de cierta forma, artistas plásticos de nuestro cerebro la vida entera y así también participamos en la estructuración de una predisposición orgánica importante para mayores y menores capacidades complejas emocionales y espirituales. Esa plasticidad cerebral propone un entorno multifacético, que sin embargo, esta ordenado para no sobrecargar al niño, una educación que forma al mismo tiempo la cabeza, el corazón y la mano. Solamente a través de estas experiencias “globales” el ser humano, a partir de su organización cerebral, es puesto en la condición de poder reaccionar ante los desafíos de forma diferenciada, socialmente apropiada y creativa.

⁷⁰ El uso de cursivas en esta cita se observa en el texto original.

naturalmente, la carga emocional que traen consigo y que es expresada mediante diversos discursos de tipo verbal y corpóreo; que pueden develar como estamos respecto de eso que nos mueve. En ese sentido, Dreifuss y Vélez indican que,

Facilitar el aprendizaje del otro supone la existencia de una relación entre el que educa – profesor – y el que aprende – estudiante –. El profesor acoge al estudiante, se encuentra con él o ella, con lo cual se crea un punto de partida importante en el proceso pedagógico que es el contexto a partir del cual inician una experiencia compartida que se expresa a través de infinitas dinámicas comunicativas. Todo el proceso educativo es posible gracias a los intercambios conscientes e inconscientes que mantienen al profesor y los estudiantes a través de la trama de interacciones personales y la construcción de lazos afectivos entre ellos. (Dreifuss y Vélez, 2010, p.62)

No obstante, en el vínculo docente – estudiante, para autores como Massumi (como se cito en Dernikos et al., 2020) “affects are not “mere” personal feelings but, rather, prepersonal and precognitive intensities that augment and/or diminish a body’s capacity to act”⁷¹ (p.5). En ese sentido, parece ser que la capacidad de afectar está puesta en valor, por encima de la propia emoción y los sentimientos del individuo, que finalmente son los que determinan la performance del hombre.

Al respecto, habría que considerar que nuestra lectura no puede ser tan blanco o negro; pues es posible observar como la emoción y el afectar, son parte del mismo proceso; ninguno puede ir por encima del otro porque son parte de un mismo engranaje. Sin embargo, también se señalará que para Dernikos et al. (2020) “More specifically, affects are the forces (intensities, energies, flows, etc.) that register on/with-in/across bodies to produce and shape personal/emotional experiences”⁷² (p.5).

En líneas generales, el vínculo docente – estudiante, implica verlo durante su actividad; ya que, “El inevitable involucramiento afectivo provoca el desarrollo de procesos conscientes e inconscientes, que merecen tenerse en cuenta “Martínez et al., 2009, p.403). Razón por la cual, debemos pensarla y abordarla como una relación de mutua afectividad, en la que ambas partes deben ser igualmente valoradas. De modo que, tanto la experiencia de mutua afectación como el impulso positivo que produce

⁷¹ Traducción propia: “Los afectos no son “meros” sentimientos personales sino, más bien, intensidades prepersonales y precognitivas que aumentan y/o disminuyen la capacidad del cuerpo para actuar”.

⁷² Traducción propia: “Más específicamente, los afectos son las fuerzas (intensidades, energías, flujos, etc.) que se registran en/con-dentro/a través de, los cuerpos para producir y dar forma a las experiencias personales/emocionales”.

en el otro, nos puede ayudar a recoger una lectura de lo que funciona y de lo que no, y en función a eso se pueden hacer ajustes de mejora.

Ahora bien, si relacionamos todos estos aspectos y los direccionamos hacia la función que ejerce la educación artística, es indispensable considerar la presencia del componente artístico, para lograr un conocimiento del mundo emocional. Ya que, como señala Richter (2000), los estudiantes requieren de él para conocer mejor sus sensaciones, emociones y sentimientos; para irse relacionando con ese alfabeto que configura el mundo emocional y que se traducen como un lenguaje del alma.

Además, si nos situamos dentro del contexto de una clase de Educación Artística, observaremos que en medio de la afectación del vínculo docente – estudiante, surge otra manera de ser afectados a partir del relacionarse con las imágenes propias de la naturaleza de un curso artístico. Y que indudablemente, apertura un abanico de nuevas afectaciones; que a su vez volverán a impactar, a modo de respuesta, en la manera inicial en que se viene vinculando dicho binomio.

Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta que al “ser el vínculo maestro – alumno la unidad educativa básica” (Vélez, 2012, p.57.) y considerando que el objetivo de la educación es lograr el desarrollo integral de los estudiantes, la mirada docente debe concebir que “la experiencia de educar reside en facilitar al estudiante las condiciones necesarias para que pueda dar forma y dirección a su aprendizaje y, a su vez, a las contingencias y posibilidades de su vida.”(Dreifuss y Vélez, 2010, p.62).

Por lo que, tanto los docentes como las instituciones educativas a las que ellos pertenecen; necesitan cuestionarse si solo es importante y suficiente la experticia académica como docente, respecto a su especialidad, para desenvolverse con productividad en un contexto escolar.

Al respecto, Vélez (2012) menciona que “influye más lo que el maestro es y cómo actúa que los conocimientos teóricos que transmite” (p.58); similar a lo que señalaba Steiner (1962) cuando en la introducción a este capítulo nos habla de la importancia del concepto de la vida que maneja el docente, pues éste impregna toda su personalidad como fuerza anímica. Y ello a su vez, tiene su resonancia al momento de relacionarse con los estudiantes, al margen de los contenidos teóricos que se trabajan en clase.

En efecto, los conocimientos que éste tiene son muy importantes pero no pueden superar o incluso, dejar de lado, lo que ese maestro transmite desde su dimensión emocional. Ya hemos mencionado que el docente, debe ser un digno

modelo, un referente para los jóvenes que tiene a su cargo. Debe ser una persona íntegra, consecuente y estar dispuesto a comprometerse. Generando así, mejores condiciones que facilitan la construcción del desarrollo humano en sus estudiantes.

De todo esto, resulta indispensable poner en valor dicha dimensión y aprovechar el potencial transformador que traen las emociones y la afectividad en torno al conjunto de respuestas que parten de nuestras percepciones y sensaciones, frente a un algo; y que generan sentimientos e impulsos que nos acercan o alejan de otro, al momento del encuentro. Más aún, si hablamos de estudiantes del nivel secundaria, que viven constantemente entre simpatías y antipatías.

Y en tal sentido, también debemos reflexionar en dos cosas; la primera ¿A qué tipo de condiciones ambientales están expuestos los escolares cuando se encuentran conectados en la modalidad a distancia? ¿Qué sucede con aquello que los afecta? Y la segunda, ¿cómo se construyen las relaciones con otros dentro de esa modalidad? Al respecto, Rawson (2020) nos recuerda cuáles son algunos de los factores que influyen en el aprendizaje del estudiante y que se pueden relacionar con la dimensión emocional, tal y como vemos en la tabla 3, que a continuación presentamos.

Tabla 3

Dimensión Emocional. Algunos factores que influyen en el aprendizaje del estudiante.

Factores que influyen en el aprendizaje del estudiante					
Sentirse relajado y seguro	Sentirse querido	Sentirse apoyado	Sentirse integrado	Sentirse bienvenido en la situación de aprendizaje	Sentir que tiene sentido esforzarse por participar

Elaboración propia a partir del artículo: Rawson, M. (2020, 5 de abril). *Distance learning from the perspective of Waldorf learning Theory*. Waldorf Resources. (párr.5). Ver en referencias.

En consecuencia, dentro de la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante, en dicha modalidad, para el aprendizaje de la Educación Artística en el nivel secundaria; será indispensable considerar dichos factores para lograr que el arte cumpla su función de ser, una manera natural en la que el ser humano puede expresar lo que siente y que pueda aprender de ello.

Por consiguiente, habría que considerar tres aspectos, a modo de subcategorías, donde puedan observarse los matices que imprimen las características específicas de este vínculo y ver cuáles resultan más favorables para convertirse en generadoras de encuentros y reencuentros; en estímulo y motor de procesos vitales.

Así, profundizaremos en las posibilidades que se manifiestan para continuar desarrollándonos a partir de la dimensión emocional, como una fuente para acceder a procesos de sensibilización y poder potenciar una afectividad que nos permita ejercitar el autoconocimiento dentro del ámbito educativo; generando un ambiente adecuado para el desarrollo humano dentro del proceso de aprendizaje. Por ende, dentro de la dimensión emocional, se designarán las siguientes tres subcategorías; la envoltura afectiva del docente – estudiante en el aula; la empatía docente y la motivación autónoma del estudiante, todas ellas en la modalidad a distancia.

En el siguiente apartado, pasaremos a detallar esta primera subcategoría, entendida como aquella envoltura afectiva. Una atmósfera de comunicación que se genera dentro del aula, donde se observa que tan visibilizado está siendo el estudiante por parte de su docente; en cómo éste es recibido dentro del espacio del aula de modalidad a distancia; y cómo se suscitan una serie de lazos afectivos dentro de la dinámica escolar propia del aula.

2.1.1. *La Envoltura Afectiva Del Docente – Estudiante En El Aula De Modalidad A Distancia.*

El concepto de lo que es un aula de clase puede traducirse como el espacio donde interactúa el binomio docente – estudiante, con todas sus “emociones, sentimientos, aprendizajes, valores, contenidos, estrategias, estructura física, entre otros aspectos, en fin, un espacio que bien puede ser propicio o no, para el desarrollo integral del estudiantado y su aprendizaje” (Pérez, 2010, p.11).

Aunado a esto, autores como Valencia y Gonzales (2008) señalan que “Para que exista afecto es necesaria la copresencia, posturas, gestos, memorias que

construyan una impronta” (p.45), por ambas partes de los que pretenden formar parte de un vínculo emocional, como se mencionó anteriormente.

En ese sentido, la envoltura afectiva vendría a ser esa atmósfera de comunicación cálida y afectiva, donde se generan las condiciones anímicas para que el estudiante pueda sentirse visibilizado, acogido y seguro dentro del aula como espacio. Así como, en su aproximación a las personas que forman parte del entorno específico que lo rodean; su docente y sus pares. Por eso, como bien indica Nardini,

Mucho dependerá del vínculo de cariño y afecto que logremos crear con nuestros alumnos. Ese lazo de unión es el que tejerá el entramado para una relación estable y de confianza. Así como “faros”, nos tendremos que comprometer a sostener, a orientar su rumbo e iluminar el camino desde nuestra presencia plena de calor anímico. (Nardini, 2020, párr.20)

Lo que nos habla de un aspecto esencial del enfoque Waldorf, donde la relación pedagógica busca basar sus cimientos, en la generación de vínculos que traigan una envoltura de calor anímico, dentro de la dinámica escolar. Además, cuando Nardini usa la expresión; ser como faros, apunta a la idea de un modelo referente que les sea útil y que a través del cual puedan sentirse iluminados y guiados, desde una cualidad que recoge la calidez del encuentro humano.

Al respecto, autores como Van Manen, también subrayan la importancia de este tipo de cuidados, mencionando que,

Para un niño, madurar y explorar el mundo en un contexto de seguridad significa que se siente protegido por el amor y el cuidado de los adultos. Es significativo que el término «seguridad» se suela asociar con el de «cuidado». Los niños que saben que alguien se preocupa por ellos no se sienten preocupados sin motivo. (Van Manen, 1998, p.71)

Desde esta lectura, se toma como referente al niño, probablemente porque en esta etapa los efectos de esos cuidados son más evidentes en cuanto a sus repercusiones. Sin embargo, extender esto a los estuantes del nivel secundaria, también tiene su importancia en términos de sentirse visibilizados y escuchados por el docente. Además, acorde con Wiechert (2006), el estudiante debería “inconscientemente estar seguro de que será apoyado, de que nesse lugar se busca perceber o seu devir e que este será acompanhado”⁷³ (p.23).

Con lo cual, también se promueve que se sienta seguro para desenvolverse porque está en un ambiente donde puede permitirse ser, por su desarrollo

⁷³ Traducción propia: “inconscientemente estar seguro de que será apoyado, de que en este lugar se busca percibir su devenir y que este estará acompañado”.

adolescente, la movilización emocional que vivencia; lo que les resulta ser de mucha ayuda. Asimismo, Hünter y Gebauer (2006) señalan que “Sería importante considerar, em todos os métodos de ensino, que os professores não somente dessem os estímulos para o conteúdo como também oferecessem uma relação emocional como suporte”⁷⁴(p.33).

Todo ello permite “Crear y mantener una atmósfera interpersonal cálida de respeto y optimismo con cada integrante del grupo y con el conjunto que constituye la clase” (López, 2004, p.100) para que de esta manera puedan sembrarse las bases, en un terreno fértil, que permita a los estudiantes sentirse en la disposición de escuchar; de estar en un gesto de apertura para con lo que pueda exponer el docente.

En ese sentido, Gordillo et al. (2016), señala que “Cualquier intercambio entre educadores y niños se da en un contexto emocional que facilita o dificulta la actitud y capacidad emocional del niño” (p.197). Lo que también se vivencia con los adolescentes, y en mayor intensidad, pues vivencian una vida anímica que se mueve entre la simpatía y la antipatía, ante todo aquello que le llega del entorno.

Y a esto se suma la observación hecha por Van Manen (1998) cuando dice que “Los estudiantes aprenden mejor, están dispuestos a esforzarse y arriesgarse, en un medio educativo que encuentran seguro y estable.” (p.72). Y si esas características impregnan la enseñanza de la Educación Artística, se permite la creación de una atmósfera más atractiva para que el estudiante pueda sentirse en la confianza de sumergirse en el proceso artístico; explorando, conociendo y desarrollando sus propias capacidades.

Entonces, en medio de dicha envoltura afectiva, donde se conjugan emociones y afectos “students learn better when relationships in the classroom are friendly, respectful and offer emotional support” ⁷⁵ (López-González & Oriol, 2016, p.4). Siendo esto un buen reflejo de cómo se puede fortalecer la dimensión emocional para que ésta se traduzca en una estructura sobre la que puedan sostenerse aprendizajes, que se pretenden alcanzar en el aula. E inclusive Damasio agrega que,

La clave de una buena educación es ayudar al niño a construir adecuadamente las emociones y sentimientos, ya que aunque algunas emociones son innatas, la mayoría

⁷⁴ Traducción propia: Sería importante considerar, en todos los métodos de enseñanza, que los docentes no solo proporcionen estímulos para el contenido, sino que también ofrezcan una relación emocional como soporte.

⁷⁵ Traducción propia: “los estudiantes aprenden mejor cuando las relaciones en el aula son amigables, respetuosas y ofrecen apoyo emocional”

de las emociones sociales son adquiridas. Por esta razón la educación debe lograr que sean las más adecuadas para la convivencia social. (Como se citó en Martínez y Vasco, 2011, p. 189)

En consecuencia, el hecho de que se permita a los estudiantes ser acogidos en un ambiente de respeto y calidez, claramente los invita al surgimiento de la confianza, de los afectos y del reconocimiento mutuo. En donde los prejuicios no condicionan ni etiquetan el modo de ver al otro; y donde se genera un espacio seguro en el que se pueden construir encuentros significativos, que favorezcan la realización del proceso educativo dentro de un terreno fértil, que propicie la construcción de sanas relaciones sociales.

En efecto, que enorme diferencia puede representar esto cuando se trata de la convivencia entre adolescentes, que comparten un aula tantas horas por varios días a la semana. Ya que, la adolescencia se tiñe de varios matices, y los estudiantes atraviesan diferentes procesos complejos; desde lo biológico hasta en términos psicosociales. Y si bien, es cierto que cada uno de ellos hace un tránsito muy individual, lo que si se observa en medio de su diversidad como grupo es su búsqueda por expandir sus horizontes sociales y al mismo tiempo conquistar su propia identidad y autonomía.

Asimismo, el poder recibirlos de una manera en la que se sigan sintiendo reconocidos en su esencia; a pesar de tantos cambios, resulta ser muy tranquilizador. Esto a su vez les permite, seguir avanzando en cuanto a los nuevos aprendizajes con los que se encuentran; ya que como indican Goleman y Senge (2016) “el mejor aprendizaje se produce en una atmósfera afectuosa, de apoyo, en la que exista una sensación de seguridad, de respaldo y atención, de cercanía y conexión” (p.21). Lo que además es secundado por Hünler y Gebauer (2006) cuando afirman que “Uma educação bem-sucedida tem como centro a segurança emocional”⁷⁶(p.33).

Vinculado a ello, Wiechert (2015) afirma que “Si queremos educar a los seres humanos correctamente, necesitamos integrar procesos de luz y calor mediante el entusiasmo y sentimientos generados en las clases que damos” (p. 125). De modo que, lo que acontece en esa envoltura afectiva debe permitir la vivencia de la luz y el calor a nivel emocional. Ya que, como señala Steiner,

Del amor que el maestro o la maestra desarrollen en los alumnos, nacerá su capacidad de asimilar más fácilmente la materia estudiada; téngase muy en cuenta que del verdadero amor – no del simulado – que penetre nuestro quehacer pedagógico en el

⁷⁶ Traducción propia: “Una educación exitosa se centra en la seguridad emocional”.

aula o donde sea, depende el que el aprendizaje le sea al niño fácil o difícil, el que la educación sea para él buena o mala. (Steiner, 1973, p.51)

Y en ese sentido, se vuelve a hacer tangible como toda la dimensión emocional no trabaja solo al nivel de sentir tal o cual emoción; sino que se interconecta con todo, afectándolo. De modo que, el considerar las descripciones expuestas por estos autores respecto a qué tipo de características debe contener la relación vincular. Habiéndonos una ruta de acceso para ser conscientes de lo importante que es para un estudiante, transitar por la etapa escolar sintiendo verdadero disfrute por su proceso, ya que éste durará once largos años. No obstante, la realidad en nuestro país, es que solo una minoría puede jactarse de haber pasado por una experiencia así. Lo que en la práctica nos habla de que hay muchos aspectos por mejorar.

Por consiguiente, podemos pensar en la doble importancia que esto adquiere si nos referimos a una educación en la modalidad a distancia. En especial, cuando Osswald (2020) subraya que “The teaching profession is a relationship profession par excellence. The quality of relationships is fundamental, but at the moment, the pathways and channels of relating are limited”⁷⁷ (párr.2). Siendo necesario, estar atentos al impacto que esas limitaciones podrían generar en la dinámica relacional.

Efectivamente, como docentes tenemos que lograr la generación de esa envoltura en mención, para seguir favoreciendo al vínculo; que definitivamente tiene mucha más capacidad de llegada, en el contacto presencial entre seres humanos. Ya que, se facilita hacer una lectura del lenguaje corporal de los estudiantes y ellos pueden comprender mejor lo que se les quiere enseñar. Se les posibilita contar con un apoyo directo, por parte del docente; mismo que resulta importante porque ellos, a nivel de su autonomía, aún están terminando de afinarse.

Sin embargo, estando en medio de una coyuntura de confinamiento, donde se propone el uso de la modalidad a distancia como única vía para el aprendizaje estudiantil; se genera por otra parte, algunas dudas frente a la pertinencia de la misma dentro de una etapa escolar. Y en dicho contexto, donde no se tiene otra alternativa que implementar algo así; resulta reconfortante poder ser testigos de las observaciones que realiza y describe Osswald, indicando que

There are also new qualities in relationships. It seems as if the need for community and solidarity is constantly seeking new ways of fulfilment, especially in times of crisis. The willingness to make the best out of unexpected circumstances together, generates

⁷⁷ Traducción propia:” La profesión docente es una profesión de relación por excelencia. La calidad de las relaciones es fundamental, pero por el momento, los caminos y canales de relación son limitados”.

creative ideas. Many institutions have switched to online operations within a very short time.⁷⁸ (Osswald, 2020, párr. 3)

Lo que conlleva una posibilidad de poder seguir vinculados de otras formas. En síntesis, se puede señalar que el hecho de generar un ambiente donde los estudiantes perciban un matiz acogedor y amigable se traduce en una percepción de bienestar que favorece, no solo el vínculo entre docente – estudiante, sino que también apoya la resonancia entre pares. Y que ello contribuye a que se desarrollen, aún más, sus capacidades socioemocionales; mismas que serán indispensables para entrar con autonomía y capacidad, en la vida adulta.

Por ende, una dinámica del vínculo docente – estudiante, debe también posibilitar la conquista del aprendizaje. Y para que esto sea una realidad concreta se deben generar, dentro de la dinámica del clima del aula, las condiciones que permitan desarrollar e instaurar los aspectos más constructivos que se ponen de manifiesto cuando dicho binomio se relaciona saludablemente. En esa misma línea, autores como Rawson, mencionan que,

Healthy learning means minimizing the unhealthy aspects and maximizing the sense of well-being. If learners generally have sense of coherence, that is, they have the feeling that they understand what is being asked of them, that they feel they can manage the tasks they are given and have the tools and resources they need, and they have the feeling it is meaningful.⁷⁹ (Rawson, 2020, párr.8)

En el siguiente apartado, pasaremos a desarrollar la segunda subcategoría de esta dimensión emocional del vínculo docente – estudiante; la cual es titulada como la empatía del docente en la modalidad a distancia. Misma que pone en consideración la apertura y la capacidad del docente para poder vincularse desde la empatía, con sus estudiantes. Pudiendo colocarse en el lugar del otro, para acompañar su relato de vivencias y comprender las necesidades particulares que surgen debido al contexto donde el estudiante se desenvuelve.

⁷⁸ Traducción propia: también hay nuevas cualidades en las relaciones. Parece como si la necesidad de comunidad y solidaridad buscara constantemente nuevas formas de realización, especialmente en tiempos de crisis. La voluntad de sacar juntos lo mejor de circunstancias inesperadas, genera ideas creativas. Muchas instituciones han cambiado al funcionamiento en línea, en muy poco tiempo.

⁷⁹ Traducción propia: Un aprendizaje saludable significa minimizar los aspectos insanos y maximizar la sensación de bienestar. Si los estudiantes, por lo general, tienen un sentido de coherencia, es decir, que tienen la sensación de que entienden lo que se les pide, que sienten que pueden gestionar las tareas que se les encomiendan y que disponen de las herramientas y recursos que necesitan; y lo sienten, entonces esto es significativo.

2.1.2. La Empatía Del Docente En La Modalidad A Distancia.

Cuando hablamos de empatía solemos relacionarla con la capacidad que tiene una persona para ponerse en el lugar del otro, partiendo de lo que se observa en él. Lo que dice, recuerda o comparte desde el cómo se encuentra; sobretodo emocionalmente, y que incluso como señala Moya-Albiol et al. (2010) le “puede producir tristeza, malestar o ansiedad. Así, la empatía debe favorecer la percepción tanto de las emociones (alegría, tristeza, sorpresa) como de las sensaciones (tacto, dolor) de otras personas” (p. 90).

Por otra parte, hay autores como Batson (como se citó en Fernández-Pinto et al., 2008), que “entiende la empatía como una emoción vicaria congruente con el estado emocional del otro, o en otras palabras, como sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan de tener conciencia del sufrimiento de ésta” (p.285). Mientras que otros como Rodríguez, que plantean que al docente dicha,

Capacidad o habilidad le permite mejor comprensión del comportamiento y actitudes de sus alumnos frente al sistema educativo, el percibir las necesidades, los sentimientos y las potencialidades sin duda alguna facilitará un buen rendimiento escolar. La empatía es una habilidad social imprescindible en el mundo actual (Rodríguez et al., 2020, p.28)

Y en ese sentido, observamos cómo estos tres autores nos hablan de la empatía como aquel elemento que permite salir de la propia mirada individual, para ver una situación, desde la perspectiva de otro. Lo que conlleva recorrer sus pasos y estar abiertos a hacer, hasta cierto punto nuestra, la propia vivencia de ese otro.

En palabras de Cyrulnik (2018a)⁸⁰ esto se conceptualiza diciendo que “la empatía es la capacidad de descentralizarse uno mismo, para representar el mundo del otro”. No obstante, desarrollar una verdadera empatía implica tener límites claros; porque uno no puede sumergirse en las vivencias del otro al punto de perderse en ellas y anular la propia identidad; asumiendo como propias las emociones o circunstancias, que solo le pertenecen a ese otro.

En consecuencia, si trasladamos el concepto de empatía al contexto de la escuela, Coloma (2014) afirma que “La relación entre docente y alumno se establece bajo el principio de la empatía” (párr. 46) postulando además que en dicha relación; el

⁸⁰ Esta cita es recogida de la entrevista que Cyrulnik ofrece al canal de YouTube: BBVA aprendamos juntos. Ver en referencias.

primer principio empático, por parte del docente, es establecer una nueva relación con su estudiante, donde lo acompañe y guía durante su proceso de aprendizaje.

Porque no se trata de solo dar conocimientos; lo que se busca es que el estudiante pueda encontrarlos y hacerlos suyos, para a partir de ello pueda relacionarse de manera personal con el mundo. Además, hay que tomar en cuenta que Rawson, et al. (2000) señala por ejemplo; que el adolescente a mediados del nivel secundaria “busca y acepta claridad en las explicaciones, comprensión empática por parte de los adultos que le rodean” (p. 75).

Asimismo, dentro de la convivencia en la escuela, también hay que trabajar sobre una serie de normativas para que la dinámica escolar se sostenga en una respetuosa convivencia. En tal sentido, es indispensable crear espacios donde los estudiantes puedan tener momentos de autoconocimiento emocional pero también para tener vivencias de trabajo colaborativo que los relacionen con sus pares, haciendo que se fortalezcan las habilidades de tipo social.

Por lo que, para Goleman y Senge (2016), esta es precisamente “la base de la empatía —entender cómo sienten y piensan los otros— y también de las destrezas sociales, la cooperación y el trabajo en equipo.” (p.19). Aunado a ello, como ya hemos visto con anterioridad; el uso del arte realmente se presta con mucha naturalidad a abrir esos espacios, tanto para el desarrollo individual como para el colectivo; generando las bases para la construcción de la empatía entre los estudiantes.

Y en esa línea, el mismo Cyrulnik (2018b) afirma que la presencia del arte en las escuelas, es la mejor manera de enseñar empatía a los estudiantes. En efecto, el poder usar las artes desde; el teatro, la pintura, el dibujo, la música, la poesía, la arquitectura, el movimiento, etc; permite habilitar las condiciones para su desarrollo. Subrayando el papel importante que éstas juegan en la vida de los estudiantes.

Lo cual es muy interesante de considerar. Porque si volvemos a mirar en que consiste la educación artística de enfoque Waldorf; precisamente nos encontramos con que en esta etapa, los adolescentes están en contacto con un amplio abanico de posibilidades para vivenciar el arte en diversas formas. Solo que a nivel de secundaria, sus capacidades artísticas se encuentran mucho más profesionalizadas, que antes. No olvidemos que la presencia del arte lo penetra todo, tanto en el jardín de infancia como en la primaria, en la que se comporta como hilo conductor para acceder a los aprendizajes.

En definitiva, apostar por un verdadero desarrollo de la empatía en la escuela ayudaría a que los jóvenes puedan desenvolverse de manera más integral. Con un mayor número de recursos para estar en vida, desde la presencia de ser un individuo único, hasta en su rol como un ser social que se relaciona con los otros. Y con ello, se reducirían las probabilidades que se abran espacios para que se den eventos hostiles a través del bullying; que ha empezado a ganar terreno entre los adolescentes, tanto en escuelas del sector público como en el privado.

Lamentablemente, en este último tiempo estamos siendo testigos de cómo el bullying⁸¹ se ha exacerbado, ya no solo fuera del aula sino también al interior de ella. Diversas noticias en los principales medios de comunicación del país, dan cuenta de ello. Y si bien este tipo de violencia durante 2020 y 2021 se mantuvo presente desde la modalidad a distancia con el cyberbullying⁸²; resulta alarmante que en lo que va del segundo trimestre del año; es decir, de marzo a mayo, se hayan reportado 1,139 denuncias⁸³ por violencia física, psicológica y sexual entre escolares de nuestro país.

Lo que revela una preocupante evidencia del problema que esto implica, en términos educativos y sociales. Cada vez es a más temprana edad, que los jóvenes se involucran en este tipo de situaciones; donde si no son el agresor o el agredido directo, terminan siendo cómplices con su silencio; o peor aún, transmisores de la agresión cuando la registran en video y la comparten desde las redes sociales.

Esta violencia se convierte en un elemento que merma la autoestima de los implicados, generando desconfianza y deformando la percepción de los jóvenes respecto a cómo funciona una sana convivencia social. Síntomas preocupantes que expresan lo mucho que hay por hacer como sociedad; ya que este tipo de condiciones sociales, solo alimentan la sombra que habita en nuestra naturaleza humana.

⁸¹ Bullying o acoso escolar, implica la emisión de conductas aversivas de un niño en particular a otro niño en específico, sucede en el contexto escolar y responde a estímulos discriminativos determinados y es reforzado por el grupo de iguales ya sea a través de su participación directa en el evento, la emisión de reconocimiento social al agresor, o el abstenerse de emitir conductas relacionadas con el evento. Dichas emisiones son percibidas como aversivas por parte del receptor, se repiten a lo largo del tiempo y son suministradas por participante que posee la habilidad de prescribir, regular, supervisar y/o administrar consecuencias al interior de las interacciones en su grupo social. (p.457). Ver en: Cervantes, A. y Pedroza, F. (2012) El Bullying una aproximación a la delimitación operacional del concepto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 2012, 451-459. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342046.pdf>

⁸²Ver noticia en: <https://www.infobae.com/america/peru/2022/05/31/bullying-en-peru-casos-reportados-en-2022-superan-a-los-del-2020-y-2021/>

⁸³ Ver noticia en: <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/bullying-los-brutales-casos-de-peleas-escolares-desde-que-retorno-la-presencialidad-en-el-peru-lima-minedu-rmmn-noticia/?ref=ecr>

En ese sentido, el enfoque Waldorf tiene la idea de cultivar el amor en el alma de los niños; construir vínculos de cercanía; inculcarles valores; hacer que aprendan a ser agradecidos; que trabajen colaborativamente; etc. Siendo estos aspectos que protegen a los estudiantes de llegar a ser artífices de situaciones de bullying, a tan alta escala. Y que innegablemente, ayudan a que se construyan mejores relaciones en la comunidad escolar, donde el papel del docente es un pilar para que ese cultivo llegue a buen puerto.

Por lo tanto, podríamos resumir la empatía del docente, señalando que una mirada empática por parte de éste agente, resulta necesaria para que los estudiantes puedan permeabilizarse de ese modelo que él representa como referente para su desarrollo. Pudiendo ejercitar en sí mismos la mirada abierta e interesada por lo que le sucede a un otro y ver en qué medida uno puede colaborar ante ello.

Y de manera similar, considerar cómo puede estar siendo la experiencia del estudiante al vivenciar que su docente se preocupe por él y por sus compañeros de clase; que interactúa con ellos desde una mirada atenta, que procura observarlos en su real naturaleza y sin etiquetas. Lo que es un aspecto que también se rescata dentro del enfoque Waldorf, y que cuida de no mirar desde la superficie y desde la subjetividad, cuando se entra en relación con los estudiantes.

Por otro lado, vernos dentro de la realidad del aula en la modalidad a distancia nos lleva a pensar, al igual que pasó con la envoltura afectiva, que se requiere de mucha más empatía para llegar a comprender el mundo del estudiante y para poder acompañarlo, cuando las condiciones por la que se accedió a dicha modalidad, continúan generando incertidumbre y constantes cambios; no solo desde la estructura biológica y psicosocial del adolescente.

A su vez, habría que considerar las dinámicas de convivencia al interior de cada hogar y que circunstancias específicas se han generado durante el confinamiento. Ya que, algunos estudiantes han visto colapsada su dinámica de vida cuando han tenido que transitar por pérdidas de familiares; de compañeros de clase; de estabilidad económica; y de una larga lista de circunstancias particulares, que han transformado por completo la estructura de lo que era su cotidianeidad, hasta ese momento.

Ahora bien, cabe resaltar que en dicho contexto de confinamiento, el Ministerio de Educación tuvo un gesto de empatía al disponer para toda la Educación Básica Regular, tanto de escuelas públicas como privadas; dar continuidad al desarrollo de clases basándose en ejes que van en la línea de la dimensión emocional y que se

relacionen con; el cuidado de la salud y desarrollo de la resiliencia; la convivencia y buen uso de los recursos en el entorno del hogar y la comunidad; el ejercicio ciudadano para la reducción de riesgos y el manejo de conflictos; la creatividad, cultura y recreación en su vida cotidiana y lo más indispensable Bienestar emocional ⁸⁴.

Todo ello con el objetivo de poder trabajar, en la modalidad a distancia, sobre las áreas que se desestabilizaron durante el periodo de pandemia y confinamiento social, que nos tocó experimentar. Por consiguiente, podemos concluir este apartado sintetizando a la empatía docente como aquella que, permite desarrollar la escucha atenta hacia un otro mientras apertura espacios que buscan dar respuestas que sintonicen con las necesidades expresadas en el aula.

Dicho esto, a continuación desarrollaremos la última subcategoría de esta dimensión emocional del vínculo docente – estudiante; la cual aborda la motivación autónoma del estudiante en la modalidad a distancia. Y que considera el grado de autonomía que va conquistando el estudiante para poder concretar los objetivos de aprendizaje que se le plantean. Y que en simultáneo, es una subcategoría que repara en que tan motivado se encuentra el estudiante, para poder realizar dichos aprendizajes, dentro de una modalidad a distancia.

2.1.3. *La Motivación Autónoma Del Estudiante En La Modalidad A Distancia*

Si en el apartado anterior, hablamos de la importancia de que el docente tenga una mirada empática con respecto al estudiante; entonces aquí se requiere que el estudiante, asuma un rol activo, en la posibilidad de gestionar una motivación autónoma. Especialmente, si se encuentra en un contexto de enseñanza donde recibe clases remotas en una modalidad a distancia.

En ese sentido, empezaremos por especificar a qué nos referimos con motivación autónoma; por lo que conceptualizaremos ambas palabras para llegar a una idea global. Iniciando por exponer la definición que construye Hampton sobre la motivación; la cual indica que ésta,

Corresponde a una serie de impulsos o deseos, los cuales fomentan cierto comportamiento (Flores, 1996). Por lo tanto, cuando se estudia la motivación se parte de la premisa de que incide notablemente en todas las acciones que las personas pueden realizar (Soler y Chirolde, 2010). Sin embargo, cuando se habla de motivación, no solo se hace referencia a las personas, sino también al sujeto forjador de dicha

⁸⁴ Resolución Viceministerial N°00093-2020-MINEDU, publicado el 25 de Abril del 2020. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>

motivación (Robbins y Coulter, 2005). (como se citó en Araya-Castillo y Pedreros-Gajardo, 2013, p.46)

Aunado a ello, autores como Coloma y Rivero (2015) mencionan que “tenemos a la motivación como un elemento clave de la emoción y que está vinculada al aprendizaje” (p.7). No obstante, las autoras en mención, también hacen referencia a que si bien se ha manifestado un interés desde el ámbito educativo por estimular al estudiante a que la desarrolle; en la realidad este impulso se ha ido direccionando hacia el desarrollo de una motivación extrínseca, que no ha tenido los resultados esperados. Siendo a su criterio, muy necesario el trabajo sobre la motivación intrínseca, para que el estudiante pueda elaborar un mejor proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en lo relacionado con la idea de autonomía, habría que entenderla como la facultad que tiene una persona para actuar con independencia. A lo que autores como Vargas y Wagner (2013) conceptualizan como “a capacidade de independência em relação aos outros, acaba por reforçar a noção de que seu desenvolvimento se dá de forma individual”⁸⁵ (p.650).

Incluso, estos autores especifican que la autonomía está ligada a lo emocional, recogiendo las palabras de Deci, que afirma que “pesquisadores do desenvolvimento e psicólogos sociais definem a autonomia como uma habilidade que se desenvolve a partir de uma relação próxima e afetuosa com as figuras de referência”⁸⁶ (Deci et al., como se citó en Vargas y Wagner, 2013, p.650). En tal sentido, entenderíamos la autonomía como la habilidad que surge de la relación cercana y afectiva con el entorno; y que nos faculta, en la medida que crecemos, a desarrollar la capacidad de desenvolvemos con independencia de los demás.

Asimismo, podemos recoger lo expuesto por Tonucci, cuando dice que si en todo contexto los estudiantes,

Pueden vivir experiencias autónomas, ricas y satisfactorias podrán llevar a la escuela estímulos y contenidos sobre los que se podrá trabajar de forma provechosa, elaborándolos y profundizándolos. De este modo los alumnos podrán convertirse en protagonistas de su proceso formativo y la escuela será más fácilmente reconocida como “su” escuela” (Tonucci, 2009, p.23)

⁸⁵ Traducción propia: “la capacidad de independencia en relación a los demás, lo que acaba por reforzar que la noción de su desarrollo se da de forma individual”.

⁸⁶ Traducción propia: “Los investigadores del desarrollo y los psicólogos sociales definen la autonomía como una habilidad que se desarrolla a partir de una relación cercana y afectuosa con las figuras de referencia.”

Además, hay que considerar que “La autonomía no solo es el motivador intrínseco más importante, sino que además es una necesidad psicológica vital del ser humano que, cuando no la satisfacemos puede tener impacto incluso a nivel fisiológico” (Fischman y Matos, 2014, p.63). Por consiguiente, la motivación autónoma podría ser entendida como el deseo y/o impulso que surge como respuesta ante un estímulo propio y donde la persona que lo vivencia cuenta con recursos para poder accionar con suficiencia en el camino hacia la obtención de un objetivo y/o meta.

Con lo cual, dentro del ámbito de la escuela, resulta valioso generar una mancuerna en la que el docente sea empático y el estudiante pueda desarrollar su motivación autónoma. Lo que en definitiva, contribuye enormemente a que construcción de mejores dinámicas sociales y que la clase pueda vivenciarse con mayor fluidez. En ese sentido, Hünter y Gebauer, señalan que

Educar é uma tarefa de estruturação. As crianças aprendem a conhecer através de múltiplas ofertas de estruturar principalmente suas próprias capacidades e possibilidades e percebem, assim, a sua auto-atuação. Esta é a predisposição fundamental para a auto-motivação em todo o processo da aprendizagem vindoura.⁸⁷ (Hünter y Gebauer, 2006, p.38)

Y en ese sentido, es importante subrayar que para que los estudiantes sigan mejorando respecto a la manera de relacionarse con aquello que aprenden, requieren poder ser cada vez más independientes. Lo que a su vez exige, que el estudiante vaya fortaleciendo su fuerza de voluntad para que pueda, autogestionar con efectividad, los recursos que posee. Asimismo, podríamos decir que desde la motivación autonomía también podemos accionar posibilidades de respuesta activa ante todo aquello que se nos presenta, ya que ella nos permite estar en diálogo con la riqueza de nuestro mundo interior y poder exteriorizarlo desde nuestra propia capacidad de resolución.

Aunado a esto, también se debe considerar que el fortalecimiento de la fuerza de voluntad nos permite direccionar mejor dicha motivación y así pasar por un proceso que desde la determinación logre impulsar la materialización de un resultado en concreto. Idea, también compartida por autores como Wiechert (2006) que afirman que “a arte-educação é uma pedagogia da vontade. Aplicada e almejada, cresce a

⁸⁷ Traducción propia: Educar es una tarea de estructuración. Los niños aprenden a conocer a través de múltiples ofrecimientos de estructuración principalmente de sus propias habilidades y posibilidades y así perciben su auto-actuación. Esta es la predisposición fundamental para la automotivación en todo el proceso de aprendizaje posterior.

partir dessa região a capacidade de, no dia a dia pedagógico, atuar pacificando, de forma a exercitar a tranqüilidade apaziguada”⁸⁸(p.23).

En consecuencia, dentro del ámbito escolar habría que subrayar la importancia de la motivación autónoma en el estudiante. Sobre todo en estos tiempos donde el vemos obligados a migrar a una educación, que prescinde de la presencialidad, inevitablemente evidencia que dicha motivación se torna más frágil y tiende a flaquear. Pues en este contexto los jóvenes dependen mucho de su propia capacidad para organizarse y seguir, de manera autónoma, con el ritmo de una clase de modalidad a distancia, en la que participan.

Hasta aquí hemos concluido con los argumentos para la tercera subcategoría de dicha dimensión. A continuación, abordaremos el apartado que se relaciona con el planteamiento de las características de la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje en educación artística en el nivel secundaria. Misma que se dividirá en dos subcategorías, donde la observación se direccionará tanto al acompañamiento individual como grupal de los estudiantes.

2.2. Las Características De La Dimensión Cognitiva Del Vínculo Docente – Estudiante En La Modalidad A Distancia Para El Aprendizaje De La Educación Artística En El Nivel Secundaria.

Para poder hacer referencia a una dimensión cognitiva, primero debemos hacernos una idea de lo que significa la palabra cognición. Etimológicamente, ésta tiene su raíz en el término latín *cognoscere*, y significa conocer;⁸⁹ relacionándose a su vez con todos aquellos procesos que están involucrados en la manera como le damos significado al mundo que percibimos, adquiriendo un conocimiento desde todo aquello que logramos aprender.

Acorde con Ortiz (como se citó en Jaramillo y Puga, 2016), la palabra conocer es “captar o tener la idea de una cosa, llegar a saber su naturaleza, cualidades y relaciones, mediante las facultades mentales” (p.46). Coincidiendo en que el término cognición se relaciona con la forma cómo se elaboran la ideas; cómo se da la

⁸⁸ Traducción propia: “la educación artística es una *pedagogía de la voluntad*. Aplicado y deseada, crece a partir *de esta* región la capacidad de, en el día a día pedagógico, actuar pacificando, de manera que se ejercita la tranquilidad apaciguadora”

⁸⁹Valencia, H. (s/f). *Cognición*. Cienciamx Noticias. <http://www.cienciamx.com/index.php/vocabulario/18660-cognicion>

abstracción del pensamiento y en cómo se da significado a lo que se piensa. Mientras que para Rivas,

La palabra cognición, aunque de uso poco frecuente en el habla ordinaria, es una vieja palabra española de origen latino [cognitio >conocimiento, acción de conocer] que denota el proceso por el que las personas adquieren conocimientos. El antes más frecuente adjetivo cognoscitivo ha sido desplazado por cognitivo, que se reintroduce a través del inglés (cognitive). (Rivas, 2008, p.66)

En tal sentido, todo el entorno que nos rodea nos lleva a la posibilidad de conocer el mundo y construir nuestro propio conocimiento. Entonces si hablamos de la cognición nos referimos a que se suscitan varios procesos como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la inteligencia, la creatividad y la metacognición. Todos ellos, se traducen como diferentes vías para nos permiten procesar, cognitivamente, la información que nos llega y convertirla en aprendizaje.

Si damos una pincelada, para definir algunos de estos procesos cognitivos, podríamos empezar definiendo a la percepción. Al respecto, Villa indica que,

La percepción es la materia prima de la cognición; sobre la base de lo que el ser humano ve, escucha, siente, huele o saborea, se sustenta el conocimiento. En este sentido, se reafirma la primacía de lo sensorial como materia prima de lo que se aprende. (Villa, 2021, p. 2-3)

Mientras que Rivas (2008) la ve como la resultante “de los datos sensoriales suministrados por los sentidos, así como de la interpretación realizada por el sujeto percipiente, a la luz de las propias experiencias o lo que ya sabe sobre el mundo y la vida” (p.128).

En efecto, gracias a la percepción captamos todo aquello que nos relaciona sensorialmente con el entorno, a través de los órganos de los sentidos; permitiéndonos construir los cimientos para el desarrollo de otros procesos cognitivos, que son de igual o de mayor complejidad. Por lo que, en palabras de Matlin (como se citó en Rivas, 2008) se la puede sintetizar diciendo que “la percepción es un proceso que usa el conocimiento previo para recopilar e interpretar los estímulos que nuestros sentidos registran” (p.128).

Ahora bien, en lo referente a la atención, esta puede definirse como “el proceso encargado de discriminar en cuáles estímulos hemos de detenernos, toda vez que es un proceso voluntario de selección de la información” (Villa, 2021, p. 3). Donde para el mismo Matlin (como se citó en Rivas, 2008) “la atención es concentración de la actividad mental” (p.103).

Considerando entonces, que a partir de la percepción y la atención accedemos a determinados estímulos sensoriales que nos llegan del entorno que nos rodea, es muy fácil pensar en que se nos habilita una amplia gama de posibilidades para empezar a entrar en actividad con todas ellas. Con lo cual, entramos en la capacidad de dar lectura a aquello con lo que interactuamos. Empezamos a decodificarlo, compararlo, agruparlo, etc. Y así, activamos procesos como la memoria y el pensamiento.

En cuanto a la memoria, Rivas (2008) nos dice que “Dada su intervención en los distintos procesos cognitivos, la memoria humana ocupa una posición central en la estructura del sistema cognitivo humano (p. 166). Por lo que, Villa (2021) la señala como la responsable de recuerdos y representaciones que elaboramos sobre el entorno, siendo toda esta información codificada, reelaborada, etc. Por otro lado, en lo referente al pensamiento, Jaramillo y Puga (2016) indican que éste “es fundamental para el desarrollo cognoscitivo de los seres humanos, por ello se concibe como la capacidad que tienen la personas para captar y producir ideas en momentos determinados” (p. 35).

Todos estos procesos cognitivos parten de la base de una ingesta sensorial, a partir de la cual logramos identificar; agrupar; reelaborar; transformar; etc; toda aquella información que obtenemos del mundo y de la cual aprendemos, una vez que llegamos a alimentar nuestro conocimiento. Por ello, en relación al aprendizaje Seul nos dicen que,

O ser humano aprende em qualquer situação de sua vida. Ele não pode se subtrair da aprendizagem - e este, especificamente, é o caso das crianças e dos jovens. Eles querem vivenciar algo novo, descobrir o mundo e resolver problemas. Isso faz parte do ser humano.⁹⁰ (Seul, 2006, p.27)

Por su parte, Coloma (2014) dice que el aprendizaje trata de un proceso en el que los agentes sociales influyen en las personas porque les transmiten contenidos, modificando así su estructura de conocimiento respecto a eso que ya conocen. Entonces, cuando aprendemos algo nuevo lo reestructuramos con aquello que ya teníamos aprendido.

Y todo esto se logra cuando uno lo hace suyo, cuando esto es vinculado con la subjetividad y se internaliza en el sujeto, cuando se le encuentra un sentido a eso

⁹⁰ Traducción propia: El ser humano aprende en cualquier situación de su vida. No puede retirarse del aprendizaje - y esto, específicamente, es el caso de los niños y los jóvenes. Ellos quieren vivenciar algo nuevo, descubrir el mundo y resolver problemas. Eso es parte del ser humano.

con lo que se reacciona. Mientras que para autores como Villa (2021) el aprendizaje se relaciona con la adquisición de los conocimientos y comportamientos, siendo en simultaneo, proceso y resultado.

En efecto, considerar importante el aprendizaje, dependerá de los aspectos específicos en los que nos enfoquemos. Por lo que, Coloma y Rivero (2015) afirman que algunos autores relacionan el aprendizaje con la obtención/incremento de información; otros con la memoria de datos y otros con la acción. En relación a que lo que adquieren se utiliza ante una necesidad; y también en cómo se relaciona con el aprendizaje el poder generar un sentido con esa vinculación de los datos, para su comprensión, o reinterpretación de la realidad.

En ese sentido, dentro de las teorías cognitivas enfocadas en la generación del aprendizaje, la del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, nos da una mirada hacia el hecho de permitir que el estudiante aprenda descubriendo y no empleando un método memorístico. Al respecto, Quezada menciona que,

La estrategia de aprendizaje por descubrimiento trata de enseñar al educando la manera de aprender. Lo ayuda a adquirir un conocimiento que solamente es suyo porque él lo descubre por sí mismo [...] y es una cuestión de reordenamiento interno de los datos de manera que uno pueda ir más allá de ellos y formar nuevos conceptos, implica descubrir los significados, la organización y la estructura de ideas. (como se citó en Jaramillo y Puga, 2016, p.52)

Aquí vemos como nos aporta aprender descubriendo por uno mismo el conocimiento; ya que así, uno puede modelarlo hasta que sea interiorizado. Pero esto no solo sucede en un ejercicio reflexivo a nivel individual, esto también se encuentra permeado por aquellas dinámicas sociales, de las cuales aprendemos a diario. En esa línea, podemos decir que el aprendizaje genera procesos intrínsecos cuando estamos en relación con el entorno que nos rodea y eso a su vez nos permite brindar respuestas e ir aprendiendo de las mismas, para poder seguir transformando y ampliando los aprendizajes.

No obstante, autores como Rivas manifiestan que las teorías del aprendizaje coinciden en que,

Aprender implica cambiar conocimientos o conductas precedentes, postulando que el aprendizaje constituye un proceso en que, a partir de las adquisiciones previas, se producen reorganizaciones o reestructuraciones del conocimiento y conducta. Esto es, se trata de cambio o modificación de lo que se sabe y de lo que hace. (Rivas, 2008, p.24)

Con lo cual, si llevamos todo esto al contexto de la escuela, y en especial dentro de la educación de nivel secundaria, hay que tener presente que los estudiantes tienen

una gran avidez por conocer y explorar todo aquello que signifique un nuevo descubrimiento. Por lo que, como docentes debemos esforzarnos doblemente por seleccionar elementos que sean pertinentes y encaminen sus procesos cognitivos de la mejor manera. Donde estos se traduzcan en alimento nutritivo para el cognoscere.

Puesto que, en simultáneo se suscita un contacto con estímulos que logran generar aprendizajes, pero que no se llegan a traducir realmente como útiles o benéficos para el que los percibe. En ese sentido, un buen ejemplo a lo que se hace referencia con esto es cuando Seul (2006) indica que “O entretenimento com jogos violentos no computador também leva a processos de aprendizagem, apesar de serem inúteis ao dia a dia e destrutivos”⁹¹ (p.27).

Teniendo esto en cuenta, podríamos preguntarnos qué tan conveniente es, para el propio desarrollo del estudiante, estar en contacto con estímulos que los llevan a generar imágenes y/o representaciones disonantes, que a pesar de no aportarle al estudiante también se convierten en algo que éste aprende. Más aún, si recordamos haber visto que dependiendo del estímulo que llegue también se activan emociones; que a su vez, influyen sobre la estructura cerebral generando cambios. Entonces deberíamos preguntarnos ¿qué tanto se cuida eso y de qué calidad están siendo los estímulos con los que convive el estudiantado?

En consecuencia, y debido a que una dimensión cognitiva parece decirnos que todo puede transformarse en aprendizaje, éste debe hacerse evidente en la capacidad, no solo para almacenar información por medio de la memoria, sino en el poder explorar en un sinfín de posibilidades que permitan conocer nuevas perspectivas. Con las que luego se pueda volver a entrar al ciclo de reelaborar, ampliar y transformar los saberes previos para finalmente conquistar el propio discurso que lleva a accionar de manera particular en la vida y ante el mundo que nos rodea.

Por eso, volviendo a situarnos en la escuela y en la manera como aprendemos, es indispensable que el estudiante pueda lograr todo ese procesamiento que recibe. En términos de logros que se convierten en desempeños; capacidades y competencias. Y que configuran no solo aprendizajes que se adquieren; sino que incluye a los que se reformulan; recrean; transforman; etc.

⁹¹ Traducción propia: El entretenimiento con juegos de computadora violentos también conduce a procesos de aprendizaje, a pesar de ser inútiles en el día a día y destructivos.

Todo ello a su vez le permite la posibilidad de seguir explorando, en simultáneo y a distintos niveles, gracias a que el procesamiento de índole cognitivo es sumamente dinámico e interactivo. Con lo cual, el estudiante cada vez va ampliando mayores recursos y cada vez los aprende a usar de mejor manera. Es decir, que el aprendizaje va a la vez por la vía tanto de lo individual como de lo social.

En tal sentido, el estudiante tiene que poder ejercer un rol constructor sobre el conocimiento que se le presenta. Y si el docente que lo acompaña está en la capacidad de crear las condiciones pedagógicas que favorezcan su aprendizaje, daría inicio a un proceso en el que puede alcanzar el desarrollo de aprendizajes más integrados. También aquí, Rawson (2020) nos da algunas ideas sobre los factores que influyen en el aprendizaje del estudiante y que se pueden relacionar con la dimensión cognitiva, como vemos en la tabla 4, que a continuación presentamos.

Tabla 4

Dimensión Cognitiva. Algunos factores que influyen en el aprendizaje del estudiante.

Factores que influyen en el aprendizaje				
Estar atento, despierto en los sentidos pertinentes	Contar con las herramientas necesarias para aprender	Comprender las indicaciones y tareas dadas	Estar presente y sintonizado con la situación de aprendizaje	Ser capaz de participar en una comunidad de aprendizaje

Elaboración propia a partir del artículo: Rawson, M. (2020, 5 de abril). *Distance learning from the perspective of Waldorf learning Theory*. Waldorf Resources. (párr.5). Ver en referencias.

En dicho ínterin, el docente ejecuta una mediación y ello le permite crear puentes para recoger las necesidades del estudiante, considerando sus propios contextos; capacidades y recursos. En esa dirección, Seul (2006) nos dice que “O

professor, no entanto, deveria despertar interesse, e isso só se consegue com entusiasmo pela matéria e com transmissão desse entusiasmo para o aluno. Este, então, se ocupará e se envolverá mais fortemente com os conteúdos, e assim efetivamente aprenderá”⁹² (p. 27-28)

Por consiguiente, si queremos hablar de una dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante, esta sería entendida como aquella en la que mediante determinados procesos cognitivos se logra la adquisición y desarrollo de conocimientos, respetando que el estudiante avance acorde a sus propios ritmos y desde el lenguaje en el que éste puede relacionarse mejor con aquello que aprende.

Y en ese contexto, habría que preguntarnos si en la realidad del día a día, las instituciones educativas logran que sus estudiantes vivencien estos aspectos. Porque como dice Tonucci,

La escuela debería dar a cada alumno y alumna la posibilidad de manifestar, expresar sus vocaciones, descubrir sus propios talentos, y para realizar esto debería adoptar dos posturas fundamentales: ofrecer un abanico muy amplio de lenguajes, de actividades diferentes, para que cada uno pueda encontrar aquello con lo que más congenia, y realizar una valoración positiva, es decir atenta a las capacidades, a las preferencias de cada alumno. (Tonucci, 2017, p.10)

Solo así, la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante, será permeada por aquellos conocimientos que se conquistan, desde una mirada atenta en la que el docente acompaña al estudiante en un proceso de aprendizaje que le permite poder ser, desde la obtención individual de nuevos saberes. Así como, en aquellos que adquiere cuando comparte éstos con los demás. Tratándose también de ahondar en la posibilidad de aprender desde la relación con un otro y vivenciar como eso se convierte, en simultáneo, en nuevos aprendizajes individuales y colectivos.

Aunado a esto, la educación artística relacionada con esta dimensión, nos permite entrar en contacto con todos los procesos cognitivos básicos y complejos que posibilitan el desarrollo de un pensamiento flexible y creativo, gracias a la interdisciplinariedad que ésta posee.

Al respecto, Camnitzer señala que el arte es por un lado, un medio para organizar y expandir el conocimiento; y por otro, es una forma de pensar y que por ello la educación necesita ser absorbida y condicionada por él. Afirmando además que

⁹² Traducción propia: “El profesor, sin embargo, debe despertar el interés, y esto sólo se consigue con entusiasmo por la materia y con la transmisión de ese entusiasmo al alumno. Este último, entonces, ocupará y se comprometerá más fuertemente con los contenidos, y así aprenderá efectivamente”.

“Tener una visión interdisciplinaria claramente enriquece y aumenta el repertorio disponible para entender los elementos básicos de un problema. Ayuda a encontrar soluciones, tanto las viejas conocidas por otros, como otras nuevas” (como se citó en Espinoza, 2015, párr.27).

Asimismo, desde una visión netamente cognitiva, podemos mencionar que desde la educación artística desarrollamos fineza en cuanto a la percepción de diversos materiales; respecto a sus texturas, temperatura, olores. También en la identificación de formas, el uso de proporciones y composición; en cómo aplicar los materiales de acuerdo a una técnica. En desarrollar reflexiones propias sobre las obras artísticas que se ven y analizarlas desde sus características compositivas, por nombrar algunos ejemplos.

En consecuencia, podemos pensar en la Educación Artística como aquella que también permite alcanzar aprendizajes de índole netamente técnico. Desde aquellos que son propios acorde a la exploración del material y que exigen dominar la motricidad para realizar el trabajo artístico, conocer la técnica a usar, hasta conocer los elementos de las manifestaciones artístico – culturales que observamos. Identificando a qué contexto histórico pertenecen y manejando conceptos que permitan diferenciar unas de otras; logrando un dialogo entre el proceso creativo mismo y el saber aplicar una técnica, como tal.

Finalmente, si todo lo antes expuesto es trasladado a la modalidad a distancia, estará sujeto a la lectura que el estudiante haga de estos aspectos, dentro de dicho formato. En ese sentido, cualquiera de nosotros ha podido experimentar que no faltan las ocasiones en las que se suscitan algunos problemas de tipo logístico, como con la falta de acceso a internet o con fallas en la conectividad; y esto fácilmente se vuelve un elemento que corta el proceso sincrónico⁹³ del aula.

Con esto, procesos cognitivos base, como la percepción y la atención pueden verse interrumpidos; generando interpretaciones erradas dentro del aula de modalidad a distancia. Esto requiere desarrollar diversas alternativas para subsanar dichas interferencias. El fortalecimiento extra, de dichos procesos, será necesaria tanto en el

⁹³ Significa que se da al mismo tiempo. Es un término que usamos para hacer referencia a que tanto docente como estudiante, están participando de una clase a distancia. Ya sea vía plataforma de Zoom, Google Meet, etc., en la que están conectados en simultáneo, desde dispositivos tecnológicos como computadoras y/o celulares.

procesamiento individual de los mismos como en la posibilidad de realizar intercambios con los integrantes del grupo participante.

Por consiguiente, estas características de una dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante, circunscrita dentro de la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística, en el nivel secundaria; estarán subdivididas en dos categorías. Una primera concebida como, la mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante; la cual recoge los aspectos que contribuyen al procesamiento del aprendizaje individual.

Y una segunda, direccionada a una mediación docente que acompaña a todo un grupo estudiantil; en la que se aborda el aprendizaje que surge cuando los estudiantes interactúan en grupo y a través de la retroalimentación, tanto del docente como de los pares, obtienen nuevas lecturas sobre su desempeño. Pudiendo reelaborar y construir nuevos aprendizajes.

2.2.1. La Mediación Docente En El Acompañamiento Individual Del Estudiante En La Modalidad A Distancia Para El Aprendizaje De La Educación Artística En El Nivel Secundaria

Para dar inicio a este apartado, comenzaremos explicando en qué consiste la mediación. El acompañamiento individual que un docente da al estudiante podría entenderse como una manera de ejercer la mediación pedagógica; ya que según Prieto y Gutiérrez (como se citó en Puerta, 2016) es “intencionada y el docente es capaz de estar al lado del estudiante en sus diferentes momentos de aprendizaje, pero además promueve en él la tarea de construirse y de apropiarse del mundo” (p.4).

En paralelo, acorde con Rodríguez et al. (2008), “La mediación constituye una estrategia de carácter sociocultural que se ajusta al propósito de sistematizar la diversidad de opiniones y acciones del colectivo e implica cambios en la metodología de análisis de las situaciones” (p.352). Mientras que para Niño y Bahamonde (2019) “La mediación implica la acción con otro (docente-estudiante) que actúa de manera intencional o consciente” (p. 17).

Aunado a ello, López de Maturana (2017) señala que la mediación, trae en cimiento, una mirada optimista; centrada en la capacidad de cada estudiante y que posibilita un espacio que abre más puertas para aprender. Asimismo, menciona que el mediador trae consigo una intencionalidad y que en consecuencia, su perfil debe

ser el de alguien paciente y perseverante; que deberá dar significado a las enseñanzas que imparte para lograr su trascendencia.

En definitiva, si pensamos en la mediación direccionada al contexto escolar, resulta muy importante el poder acompañar de manera individual al estudiante. No desde la idea que se va a trabajar, en exclusiva, con uno de ellos durante toda la clase sino con la actitud de acompañar a todo un grupo pero dando el espacio para recoger aquellas lecturas que hablen de los intereses individuales del estudiante para así, acompañarlos desde el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y poder direccionarlos a contextos de actividades que los involucren significativamente.

Además de ello, el mediador debe percibir aquellos cambios que pueden suscitarse en el estudiante y así lograr identificar dificultades que requieran de su apoyo para intentar resolverlas. Permitiendo la creación de espacios donde el aprendizaje pueda estar en constante transformación. Y con ello asegurar que nuestro vínculo docente – estudiante se mantenga como prioridad, poniendo en valor el reconocimiento de esos interés individuales que alborean en dichos estudiantes.

Por otro lado, consideremos que autores como Mora, señalan que las emociones son “como la base más importante de los procesos de aprendizaje y que se traducen como ingredientes básicos para la cognición. Por lo que “el binomio emoción – cognición (procesos mentales) es un binomio indisoluble” (Mora, 2013, p. 66). Con lo cual, se requiere pensar en los estudiantes con más apertura y frescura, para así posibilitarles un espacio en el que se desenvuelvan estando más atentos y perceptivos frente a lo que observan.

En ese sentido, Santrock comenta que “a través de la mediación, las personas pueden adquirir una serie de habilidades del pensamiento que son indispensables para el aprendizaje y la asimilación favorable de cada experiencia, que más adelante puede llegar a sufrir cambios” (como se citó en Rodríguez et al., 2008, p.352), porque en esa continua evaluación de cómo están en su proceso desde lo cualitativo, se permiten reamoldar aquellos aprendizajes que daban por sentado e interconectarlos desde nuevas posibilidades de ver las cosas.

Entonces, la mediación individual permite que el estudiante, en términos cognitivos, agilice sus procesos porque están en continua ejercitación y porque al tener este vínculo con el docente pueden entrar en un dialogo con sus saberes propios. Como un pintor lo haría con su obra de arte, en el sentido de que puede aproximarse; agregar pinceladas; cambiar de lugar algunos trazos; distanciarse para

ver cómo está armándose la composición, etc. Lo que permite que el estudiante salga de una sola lectura que tiene de las cosas y que incluso puede no ser acertada.

Por consiguiente, este tipo de mediación permite ver al otro, en toda su amplitud, y realmente exige que el docente muestre interés en aquello que expresa el estudiante. Todo ello con la intención de facilitar rutas de aprendizaje que sean más afines con los propios intereses del adolescente. Porque cuando el docente contempla estas cuestiones, se puede afirmar que “La mediación es expresión de humanismo y respeto por la persona” (Parra, 2014, p.69).

En consecuencia, podemos definir el concepto de mediación docente como el acompañamiento individual y personalizado que se da al estudiante, mediante un proceso de guía en el que se parte de la elaboración de una imagen individual que se hace del mismo considerando en qué nivel madurativo está; en cómo es su constitución física; en cuál es su temperamento; y en cuáles sus recursos y sus limitaciones. Para en función a ello, realizar una especie de anamnesis pedagógica basada en dichos insumos recogidos y construir una mirada que provea al estudiante de una hoja de ruta que sintonice con sus posibilidades reales de decodificación sobre los aprendizajes que recibe, llevándolo a ejercer un rol más activo en dicho proceso.

Sin embargo, la praxis pedagógica de muchas escuelas está distanciada en la realidad de éste tipo de abordaje. Y eso también lo subraya Tonucci (2017) cuando dice que a nivel social “Lo único que ha permanecido sustancialmente igual es la escuela, y, con desconcierto, puedo observar que las actividades escolares que está haciendo nuestra nietecita de nueve años son demasiado semejantes a las que hacía yo ¡hace setenta años!” (p.12)

Debemos entonces conocer cuáles son los intereses que cada estudiante trae para lograr que se impliquen en las actividades que les proponemos. Sin embargo, todo ello solo podrá ser posible, si este vínculo docente – estudiante es lo suficientemente activo como para que el docente se entusiasme realmente por conocerlos a un mayor nivel de profundidad. De esta manera, no solo tendrá una imagen de dichos intereses sino que a partir de ellos pensará creativamente en cómo eso puede jugar en favor que los procesos de aprendizaje del estudiante se den a mayor escala y de manera más significativa.

Además, como docentes mediadores, hay que reforzar las condiciones para generar un vínculo que permita la comunicación fluida con el estudiante; donde haya apertura por compartir, tanto lo que aprende cómo lo que se le dificulta. Por ello,

resulta un acierto apostar por lo significativo; y en ese sentido, el docente debe estar dispuesto a comprometerse a profundidad con dicha labor porque llevar este tipo de mediación significa implicarte con un otro.

Asimismo, autores como Feuerstein, avalan dicha idea cuando afirman que una experiencia del aprendizaje que pasa por la mediación,

Abre posibilidades para actualizar las capacidades de los niños, aprovechar las experiencias de su entorno y situarlos en su propia cultura, lo que se consigue gracias a la intencionalidad del mediador para lograr la reciprocidad de los niños al encantarse con el aprendizaje, el sentido que le dan a cada experiencia y la trascendencia que se logra cuando los niños llegan a ser pensadores autónomos. (como se citó en López de Maturana, 2017, p. 21)

En tal sentido, dicha actualización también aplicaría al contexto educativo de nivel secundaria; que abordamos en esta investigación.

Ahora bien, si hablamos de este tipo de mediación también deberíamos reflexionar sobre la importancia de ésta en una clase de modalidad a distancia, donde la falta del encuentro presencial, exige no perder una lectura del estudiantado en todos los puntos que deben considerarse durante el aprendizaje escolar; en especial porque aún no se ha conquistado la autonomía en toda su amplitud. Por ello, la presencia del mediador debe ser más constante y llevar un mayor monitoreo del proceso de avance de cada estudiante.

Por consiguiente, ahora que ya hemos dado por concluida la mediación individual pasaremos a observar cómo se da esta dinámica cuando se aborda también el acompañamiento del grupo. Por lo que, en el siguiente apartado hablaremos de la mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil, en la modalidad a distancia.

2.2.2. La Mediación Docente En El Acompañamiento Del Grupo Estudiantil En La Modalidad A Distancia Para El Aprendizaje De La Educación Artística En El Nivel Secundaria

Acabamos de ver que la mediación docente en el acompañamiento individual ayuda a encaminar los aprendizajes de cada estudiante de una mejor manera. Del mismo modo, también se puede habilitar en el aula un espacio para que los aprendizajes propios contribuyan un aprendizaje grupal. Cuando hay un espacio abierto que permite este tipo de intercambio, entonces hablamos de una mediación grupal, en donde al compartir lo aprendido cada uno despierta la capacidad de

repensar su propio aprendizaje, hacer conexiones con las ideas expuestas por sus compañeros y afinar sus impresiones al respecto.

En ese sentido, también se ha comentado que los seres humanos, somos seres sociales y por ende, nuestro aprendizaje está también condicionado a ser de tipo social. Y tomando en cuenta que desde que nacemos, entramos en un largo proceso de desarrollo que nos condiciona a depender de aquello que recibimos del entorno, resulta relevante analizar si se brinda lo pertinente para poder llegar a una culminación exitosa de dicho proceso. Especialmente en la primera infancia, donde estamos en riesgo de sobrevivencia, si no se nos provee de los cuidados básicos necesarios; pero también en la niñez y adolescencia, si carecemos de referentes dignos a imitar.

Recordemos también que la conquista de poder erguirnos, caminar y hablar se da en función de encontrarnos relacionados con un entorno; pues somos afectados por él. Siendo así, que nos vamos desarrollando como individuos en medio de un tejido de relaciones humanas construidas durante el proceso de aprender, donde dicha interacción posibilita el desarrollo de nuevas y complejas competencias. Siendo en esa posibilidad de estar junto a un otro, que reinterpretamos la comprensión que tenemos del mundo y también la comprensión sobre nosotros mismos.

Por tanto, dentro del ámbito de la escuela, el aprendizaje “implica la necesidad de reconocer además, el contexto sociocultural en el que se encuentra el estudiante” (Coloma y Rivero, 2015, p.5). Y en ese sentido, Puerta (2016) señala que la acción del aprendizaje también se da con el maestro y entre pares. Dándose un desarrollo que no solo es del individuo sino que va siempre de la mano de un otro; como cuando Octavio Paz dijo que se es un Yo a través de un Tú. Donde a partir del proceso de socialización podemos acceder a nuevos aprendizajes desde la interacción continua con el grupo que configura nuestro contexto inmediato.

Por otro lado, también es oportuno recordar cuando Parra (2014) decía que la mediación debía ser entendida como una herramienta afín a la naturaleza de la expresión del ser humano y que por ella era relevante su actuación dentro del ámbito de la escuela; pues permite un abordaje más respetuoso con un otro y lo encamina a pasar por un proceso de andamiaje, que es “definido por Bruner como el puente que se establece entre el estudiante y él; es decir, el docente deberá ser facilitador-mediador y el alumno constructo de su aprendizaje, producto de las interacciones entre el aula y los ambientes extraescolares” (Parra, 2014, p.158).

En esa dirección, Ruiz y Estrevel explican cómo se puede entender, aún más, el término de andamiaje relacionado con la mediación; indicando que el primero,

Propone que en una situación social cooperativa la persona más hábil apoya y ayuda a la menos hábil para llevar a término la situación, conforme la persona menos hábil da muestras de ir logrando realizar segmentos cada vez mayores de la labor, el experto va retirando su apoyo, aunque, se debe aceptar que existen otras formas en que la actividad del que aprende es mínima e incluso nula, por ejemplo, ver una demostración, leerla, escucharla. Así, el andamiaje se encuentra en toda actividad humana que implicase enseñanza aprendizaje, es ajustable, temporal, pero sobre todo explícito. (Ruiz y Estrevel, 2010, p.142)

Con lo cual, podríamos conceptualizar la mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil, como aquella donde una presencia docente reconoce y pone en valor la diversidad de individualidades que conforman un grupo; en donde cada estudiante desarrolla su aprendizaje imprimiéndole su propia forma de adquirirlo y en la que la posibilidad de retroalimentación grupal permite que dichos aprendizajes se tornen más flexibles y dinámicos en sus asociaciones ganando amplitud en cuanto a su potencial expansivo, en términos de crecimiento.

Por tanto, si “en términos de Pichon-Rivière “el sujeto es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan”” (Becerra, 2015, p.4) desde el ámbito educativo se debería hacer énfasis en potenciar los espacios de interrelación. En especial cuando se afirma que “El docente es mediador social, cultural, pedagógico en tanto transmite valores sociales, culturales, intencionalidades pedagógicas y visiones del mundo sobre los que se proyecta, ejerciendo una función social más allá del aula y la institución educativa” (Niño y Bahamonde, 2019, p.17).

Aunado a esto, el poder poner en valor la diversidad estudiantil permite al docente identificar la cualidad que se imprime en cada individuo, pero también al interior del aula, como identidad de grupo. Al respecto, Tonucci plantea que,

Toda actividad didáctica tendrá que comenzar con un momento de escucha y no con una propuesta. La escuela se mostrará respetuosa si les pide a los alumnos que cuenten sus experiencias, que manifiesten sus conocimientos, aprovechando los diferentes lenguajes, para que, partiendo de estas bases, se pueda empezar por un trabajo individual y colectivo que lleve a la confrontación y al crecimiento. (Tonucci, 2017, p.11)

De este modo, el docente podría hacer una lectura sobre su grupo indagando en las necesidades etarias que traen y reconociendo sus competencias. Lo que, dentro del campo de la dimensión cognitiva, serviría para diseñar mejores propuestas de sesión de aprendizaje y proponer acciones que respondan a los requerimientos particulares del grado. Haciendo del ejercicio retroalimentativo un deleite; ya que los

estudiantes desarrollarían aprendizajes articulados a la identificación del significado que adquiere sentido para ellos mismos. Y que, en la escuela, serviría para accionar procesos cognitivos en ellos; pues “En el fondo, uno de los principales males de la escuela es su carácter ajeno a la vida de los alumnos” (Tonucci, 2009 p. 19).

Y eso, es una realidad porque actualmente, aún existen praxis docentes, que no dialogan con su público objetivo. Al respecto, López de Maturana, advierte que;

Los educadores que terminan sometiéndose ante un deber ser teórico y estandarizado, derivan hacia posturas pedagógicas anquilosadas que objetivan las conductas de los niños de acuerdo a una pauta, a un periodo crítico o un estadio del desarrollo, sepultando, así, la propensión a aprender de los niños. Los multivariados procesos de aprendizaje terminan por ser unívocos y uniformes, forzando a la subjetividad propia de cada ser para que calce en espacios y tiempos predeterminados. De esa manera, los insondables y espontáneos derroteros del ingenio, la creatividad y las inquietudes de los niños corren el riesgo de transformarse en secuencias lineales y causales. (López de Maturana, 2017, p.24)

Resultando inconcebible que existan escuelas, que hasta el día de hoy, siguen pasando por alto que el aprendizaje debe de adquirir un sentido para los estudiantes; sean estos niños o adolescentes, pues ellos traen consigo un genuino interés y entusiasmo por conocer aquel mundo que los rodea y descubrir en esa interrelación con el entorno, lo que será su rol en el futuro. Por consiguiente, como docentes tenemos el compromiso de estar a la altura de sus expectativas y permitir que la escuela sea un verdadero lugar de aprendizaje.

En consecuencia, y como bien postula Tonucci (2017) “No podemos aceptar una escuela que aburra, que les pida a los niños y niñas que se pasen muchas horas durante muchos días y muchos años haciendo actividades que no les interesan, por las que no consiguen apasionarse” (p. 9-10). Lo que también incluye a un sector adolescente que necesita de relacionarse con experiencias que los llenen de significado y que les permitan encontrarse y encontrar un sentido en la vida.

En efecto, las escuelas deberían basarse en la aplicación del aprendizaje significado; ya que, este “constituye una forma de aprendizaje consistente en activar experiencias y conocimientos previos con los que se relaciona e integra el nuevo conocimiento, en un proceso que implica atribución de significado o comprensión de conceptos” (Rivas, 2008, p.28).

Esto es algo que no debe pasarse por alto si el docente quiere afirmar, que verdaderamente, está educando a un otro para que cumpla su real propósito de vida. Por lo que, incorporar una mediación docente que apueste por aprendizajes

significativos, permite crear un escenario fructífero en favor del aprendizaje estudiantil.

En especial, si López de Maturana asevera que,

La mediación más que una estrategia de enseñanza y de aprendizaje es una filosofía de vida que genera vínculos seguros entre educadores y niños, que parte desde la confianza básica en los primeros años hasta los últimos niveles del desarrollo del ser humano. Implica una visión optimista en las capacidades de todos los niños, razón por la cual es una alternativa óptima para el desarrollo de su propensión a aprender. En ese proceso el mediador es intencional, insistente, paciente y da sentido a sus enseñanzas para que éstas sean trascendentes. (López de Maturana, 2017, p. 20)

Aunado a esto, agregar que el vínculo docente – estudiante, moldea la estructura interna y externa de sus actores; ya que como Becerra menciona,

El individuo no es solo un producto de su contexto (aunque no se lo puede entender fuera de esta relación que condiciona la vida psíquica) sino que también es productor del mismo por medio de una praxis. La forma resultante del vínculo es la de una estructura-estructurante. La relación dialéctica entre sujeto y contexto que supone dicha “estructura vincular” es de carácter tanto intra-subjetiva como inter-subjetiva. La misma se desarrolla en procesos de interacción (como la comunicación y el aprendizaje) y en contextos socio-históricos determinados. (Becerra, 2015, p. 3-4)

Con lo cual, el docente en su rol de mediador para el acompañamiento del grupo, debe dar alternativas de apoyo, direccionadas al desarrollo cognitivo de sus estudiantes. Particularmente, porque Pichon Rivière señala que,

La técnica operativa del grupo, sean cuales fueren los objetivos que en el grupo se propongan (diagnóstico institucional, aprendizaje, creación artística, planificación, etc.), tiene por finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son hechos individuales sino producciones sociales. El conjunto de integrantes como totalidad aborda las dificultades que se presentan en cada momento de la tarea logrando situaciones de esclarecimiento, movilizand o estructuras estereotipadas que operan como obstáculo para la comunicación y el aprendizaje. (Pichon Rivière, 1981, p. 212)

Ahora bien, si hablamos en términos de Educación Artística; esto por un lado favorece la construcción de conocimientos propios sobre la comprensión de las artes. En cuanto a uso del material; en la observación de como otros manejan la técnica; en el intercambio de perspectivas de trabajo, que parten de un mismo objeto en común como al transformar una pieza artística. En el intercambio de argumentos sobre los componentes de una obra maestra, en términos de proporciones; perspectiva; uso del color; etc. Donde la retroalimentación grupal, ayuda a construir un discurso en común.

Y por el otro, permite encontrar un propio estilo de lo estético relacionado a las artes; sopesar cuando el propio trabajo es elocuente con la construcción de una composición armoniosa; con el manejo del color desde lo técnico; con un saber construir formas; etc. Ya que los estudiantes encuentran diferencias; afinidades;

modelos; opiniones; etc., a través del intercambio que comparten con los otros. Y que los encaminan en la elaboración de sus propios discursos a partir del reconocimiento de sus propias identidades.

Finalmente, podemos sintetizar la idea de que la mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil, es aquella donde se procura que el estudiante pueda hacer una lectura sobre la importancia del intercambio; de cómo ésta suma en simultáneo a su propio aprendizaje, mismo que construye en grupo. Permitiendo así, que el pensamiento se haga más ágil y gane flexibilidad desde lo cognitivo porque su pensar se torna más plástico y dinámico.

Por consiguiente, enfatizar en la mediación grupal, le permite al docente que los estudiantes también aprendan cognitivamente sobre cómo desenvolverse en una dinámica social más saludable; poniendo en valor la competencia individual y su contribución al grupo. Argumento que Piedrabuena y Lell comparten, al decir que,

El coordinador favorece con esta técnica el dinamismo de los vínculos que se gestan dentro del grupo mismo. La resolución de contradicciones intragrupalas constituye una de las tareas principales. El grupo debe permitir al sujeto poder lograr una identidad, de allí la importancia de la escuela donde se conjugan grupalidades produciendo subjetividades.

Durante el aprendizaje, el grupo se va enfrentado a los temores que tiene, generalmente producto de las situaciones que plantean un cambio y cuestiones referidas a la inseguridad social. De este modo, va buscando soluciones a los obstáculos que se le presenta. En este sentido, aprender no sería solo la acumulación de información, sino que, por el contra-rio, implicaría saber usar dicha información para conocer la realidad y actuar sobre ella (Piedrabuena y Lell, 2020, p.71)

Con lo cual, pueden mejorarse diferentes mecanismos para relacionarnos más creativamente en lo social; en términos de percibir y atender al otro; en desarrollar un pensamiento crítico; en resolver problemas y tomar decisiones; etc. Lo que también requiere que el docente sea creativo, en especial, si su rol actúa en un contexto de aula en la modalidad a distancia, donde por fallas técnicas, algunos pueden perder información o malinterpretar los mensajes. No obstante, existen también aspectos del lenguaje no verbal que se pierden en ese tipo de formatos y que son importantes de poder leer y comunicar con efectividad.

En el siguiente capítulo abordaremos el marco metodológico y contextual de la presente investigación. Profundizando en su enfoque; nivel; método; problema de la investigación; objetivos; categorías; etc. Y a su vez, indagaremos en las características de una comunidad Waldorf en la modalidad a distancia.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO Y CONTEXTUAL

Capítulo 3: Diseño Metodológico De La Investigación

En el presente capítulo se procederá a detallar los aspectos en los que se encuentra enmarcada la presente investigación. Se mencionará qué tipo de enfoque metodológico, nivel y método se usará; se planteará el tema y el problema de investigación, así como sus objetivos y categorías. Se describirán los criterios de selección para la población informante; se explicará la selección de técnicas e instrumentos para el recojo de la información, así como el diseño de estos últimos. Finalmente, se hará referencia a la validación de los instrumentos, al procesamiento del recojo de datos y se señalarán sus consideraciones éticas.

3.1. Enfoque, Nivel y Método De La Investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque metodológico de tipo es cualitativo, puesto que “la investigación cualitativa entiende la realidad de forma holística. Es decir, observando el contexto en su forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas.” (Bisquerra, 2009, p. 277). Además, de que éste “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (Hernández et al., 2010, p.9). Por tanto, Bisquerra (2009) señala que

Algunas de las características más relevantes de la investigación cualitativa: los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, y el enfoque de una manera de investigar utilizada básicamente para describir las experiencias de vida (discursos y comportamientos) y darles significado a partir de observaciones sobre la realidad. (p. 293-294).

Por ello, este tipo de enfoque es el más apropiado si se busca responder a la pregunta de investigación que involucran el tema del vínculo docente – estudiante, dentro de una Institución Educativa que le da especial relevancia al vínculo entre estos actores y al componente artístico como eje transversal dentro de su currículo. Este enfoque cualitativo, nos permite recoger la experiencia de vida de una parte de la comunidad de dicha IEP, y así poder investigar a partir de sus experiencias, el fenómeno. Y a su vez, sirve para dar respuesta a los objetivos y categorías.

Asimismo, como se apunta a describir e interpretar la realidad vivenciada por los sujetos que son parte de un determinado fenómeno, se debe colocar la investigación en un nivel de tipo descriptivo pues “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2010, p.80) y porque “se pretende obtener información acerca del estado actual de los fenómenos” (Moreno, 2000, p. 128). Lo que es de nuestro interés porque esta institución, que es objeto de estudio, en la actualidad está sujeta a una coyuntura específica que modifica no solo aspectos de enseñanza – aprendizaje sino la manera como se vinculan sus miembros.

Por otro lado, como se trata de una institución educativa con características muy específicas debido a su enfoque pedagógico. Por lo que esta investigación comulga con la aplicación de un método de estudio de caso, pues este según Bisquerra (2009) “implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (p.309).

Y como la IEP tiene una identidad bastante particular, el método del estudio de caso permitirá un mejor entendimiento del fenómeno, ya que, en los estudios de caso, acorde a Stake (como se citó en Alonso, 2003) encuentran mejor cabida los “provistos de límites y fronteras claros y de partes constituyentes pero además que posean un sentido de identidad, intencionalidad, y sobre todo personalidad. Así, el caso es un sistema integrado con nombre propio y con objetivos” (p.8). Entonces con este tipo de método, Rodríguez Gómez et al. (como se citó en Bisquerra, 2009) nos dice “que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela” (p.295).

3.2. Tema Y Problema De Investigación

Dentro de la primera parte de la presente investigación, se ha desarrollado todo un marco teórico que nos direcciona a considerar que su tema es el vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de educación artística en el nivel secundaria. Dicho tema se plantea debido a la coyuntura particular que aconteció a inicios del periodo escolar 2020 y que debido al anuncio de una emergencia sanitaria global; el sistema educativo se vio forzado a trasladarse por

completo a la modalidad a distancia a través del trabajo remoto, para dar continuidad al año escolar, lo que se verá con mayor detalle en el capítulo 4.

El tema de esta investigación se circunscribe en la línea de investigación de Currículo y Didáctica de la Facultad de Educación de la PUCP. Y la pregunta de la investigación consiste en investigar: ¿Qué características presenta el vínculo docente - estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima - Perú? Y a partir de ella, se desarrollan una serie de objetivos, que buscan darle una respuesta, y que en el siguiente apartado, se pasan a detallar.

3.3. Objetivos De La Investigación

Para poder responder a la pregunta de investigación, se ha planteado como objetivo general: analizar las características que presenta el vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.

Asimismo, se han planteado dos objetivos específicos relacionados al general. En primera instancia está, describir las características que presenta la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.

Y como segundo, identificar las características que presenta la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.

3.4. Categorías De La Investigación

Con respecto a las categorías de la investigación, para poder hacer una presentación más visual que las incluya, así como a sus subcategorías, se ha elaborado la tabla 5 en donde se muestran sus elementos.

Tabla 5

Categorías y subcategorías de la investigación.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Categoría 1: Las características de la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.	<p>SC1. La envoltura afectiva del docente - estudiante en el aula de la modalidad a distancia.</p> <p>SC2. La empatía docente en la modalidad a distancia.</p> <p>SC3. La motivación autónoma del estudiante en la modalidad a distancia.</p>
Categoría 2: Las características de la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.	<p>SC1. La Mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.</p> <p>SC.2. La Mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.</p>

Elaboración propia.

3.5. Muestra Seleccionada

La presente muestra cuenta como informantes a los docentes y a los estudiantes de la IEP que es el estudio de caso seleccionado de esta investigación. Estos informantes que han sido seleccionados, ya que cumplen con ciertos criterios que a continuación pasamos a detallar.

La primera parte de los informantes está conformada por tres docentes, que a su vez se dividen en dos docentes tutores y una docente coordinadora. En el caso de los dos docentes tutores, estos son quienes tienen a su cargo el décimo y el undécimo grado de la IEP, es decir, el equivalente al cuarto y quinto grado de secundaria.

Ambos docentes tutores tienen más de cinco años de antigüedad en la IEP y acompañan a su grupo desde el séptimo grado, el equivalente al primer grado de secundaria. Dichos tutores pueden acompañar de dos maneras la clase de educación artística; una es acompañando, in situ, la clase para observar de cerca el desempeño de la docente. Y otra vía es recogiendo las impresiones de sus alumnos sobre el curso de arte, mientras está con ellos en la hora de tutoría; además de dar lectura a los

informes que la docente de arte presenta en las juntas de maestros que tienen lugar semanalmente.

En el caso de la docente coordinadora, se trata de la maestra de arte del nivel primaria que a su vez, es la coordinadora de arte del colegio. Ella también cuenta con más de cinco años de antigüedad en la IEP y conoce a los estudiantes de los dos últimos grados del nivel secundaria, pues hasta el año 2019, ella fue la maestra de arte a cargo de esos grupos. Dicha coordinadora puede entrar a observar la dinámica de la clase de educación artística, cuando lo considere necesario y hacer un registro de sus observaciones.

La segunda parte de los informantes, está compuesta por estudiantes del décimo y el undécimo grado, equivalentes al cuarto y quinto año de secundaria. Estos informantes cumplen con el criterio de asistencia regular al curso de arte y se encuentran al día en sus entregas de trabajo. Además, hay que señalar que en ambos grados, los informantes que cumplen con estos criterios equivalen al 40% de la población de cada grado.

Asimismo, estos informantes estudiantes, accedieron voluntariamente a participar de esta investigación, siendo informados oportunamente sobre los objetivos y fines de la misma, a través de un consentimiento informado que se les envió a sus padres y que fue autorizado para su participación, tanto por el estudiante como por su tutor legal, pero esos detalles sobre las consideraciones éticas de la investigación se verán en un próximo apartado. A continuación, en la tabla 6, se colocan los datos de los informantes que componen esta muestra seleccionada.

Tabla 6

Datos de la muestra seleccionada.

Nº DE INFORMANTE	ROL DEL INFORMANTE	CÓDIGO DEL INFORMANTE	GRADO AL QUE PERTENECE
Nº 1	Docente Tutor	DT1	Décimo
Nº 2	Docente Tutor	DT2	Undécimo
Nº 3	Docente Coordinadora del área de Arte	DC1	Es docente del nivel primaria y coordinadora del área de Arte en toda la IEP

Nº 4	Estudiante	E1	Décimo
Nº 5	Estudiante	E2	Décimo
Nº 6	Estudiante	E3	Undécimo
Nº 7	Estudiante	E4	Décimo
Nº 8	Estudiante	E5	Décimo
Nº 9	Estudiante	E6	Undécimo

Elaboración propia.

3.6. Selección De Técnicas E Instrumentos Para El Recajo De La Información

En lo relacionado a las técnicas elegidas para la presente investigación, se escogieron dos, la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Con respecto a la primera técnica, para la entrevista semiestructurada las preguntas que se formulan “se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Bisquerra, 2009, p.337). De esta manera se puede acceder al conocimiento de lo que experimentan, sienten y piensan los informantes.

Aquí el instrumento a usar será la guía de entrevista semiestructurada, la que está construida por el investigador, según Bisquerra (2009) a modo de guión que delimita de antemano la información que es necesario obtener para que sea útil. Y será diseñada en dos formatos, donde el primero será aplicado con los docentes tutores de los grados anteriormente mencionados, mientras que el segundo, se aplicará con los estudiantes de dichos grados.

Y con relación a la segunda técnica, se usará la observación no participante, porque esta “ocurre cuando quien la emplea solo contempla el hecho en su contexto; en consecuencia, este no se involucra con los individuos estudiados” (Rodríguez et al., 2017, párr.27). Es decir, “es una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre” (Campos y Lule, 2012, p.53) por lo que, el observador tiene que ser imparcial. En ese sentido, este tipo de observación nos permite ver el fenómeno con distancia y de manera

objetiva. Como instrumento de recojo de información se presenta una ficha de observación no participante, para que pueda ser completada por la coordinadora del área del arte y docente de primaria.

3.6.1. *Diseño De Instrumentos Para El Recojo De La Información*

Los diseños de instrumentos expuestos en el apartado anterior, se elaboraron bajo los siguientes criterios. En lo referente al primer instrumento diseñado, que es la guía de entrevista semiestructurada, se elaboró una matriz a partir de los objetivos específicos de la investigación, en la cual se organizaron las categorías y subcategorías para poder diseñar preguntas que fueran pertinentes para posibilitar el recojo de información. De esta manera se pudo verificar que las preguntas eran consistentes para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Además, se tomó en consideración el marco teórico para poder definir dichas categorías y direccionar mejor la elaboración de las preguntas. Además como éstas fueron abiertas, en el caso de algunos informantes se pudo repreguntar en función de sus respuestas.

Con ello, se procedió por otro lado, a diseñar la guía de entrevista para los dos tipos de informantes, de manera que las preguntas fueran direccionadas a la actuación escolar que desempeña cada uno. Por lo que existe una guía de entrevista para los docentes tutores y otra para los estudiantes

En lo concerniente al segundo instrumento, que es la ficha de observación no participante, se elaboró teniendo en cuenta las mismas categorías antes mencionadas en la entrevista semiestructurada, a modo de aspectos y se le agregaron algunos indicadores por cada uno de ellos, que se vincularan con ambas categorías. Con lo cual, solo hay una ficha de este tipo, exclusivamente aplicada con la docente coordinadora del área de arte de la IEP.

3.6.2. *Validación De Los Instrumentos*

Para la validación de los instrumentos de la presente investigación, inicialmente se trató de contar con un experto que fuera del área tanto educativa como artística, sin embargo, no se logró encontrar disponibilidad en cuanto a tiempos para concretar dicha validación. Razón por la cual, el proceso de validación de jueces estuvo a cargo de dos expertos vinculados al tema de la investigación cualitativa que pertenecen exclusivamente al área educativa. Ambos expertos, pertenecen a la Facultad de

Educación de la PUCP y fueron contactados a través de una carta de presentación en la que se pedía a ambos expertos su colaboración para revisar, comentar y validar dichos instrumentos. Por lo cual, en esa carta de presentación se adjuntó la matriz de consistencia de la investigación, la matriz teórica de las categorías/subcategorías con las preguntas correspondientes a la elaboración de los instrumentos; la matriz teórica del diseño metodológico, los formatos de los instrumentos ya elaborados, el cuadro para la valoración de los instrumentos para cumplir con los criterios de coherencia, suficiencia y coincidencia (ver apéndice 4); e inclusive, los formatos de consentimiento informado para enviar a los informantes.

Luego de la devolución de ambos expertos, se recogieron sus comentarios y sugerencias de mejora para poder seguir afinando las matrices y los instrumentos. En ese sentido, dentro de las recomendaciones de uno de los expertos, se sugirió revisar la matriz de consistencia para vincular más los términos entre las subcategorías y las categorías, de manera que quedaran bien delimitadas. Otra de las recomendaciones fue compartida por ambos expertos y se dirigía a los instrumentos, con la guía de entrevistas; recomendando hacer una pequeña descripción de algunos conceptos, a modo de preámbulo a la pregunta, cuando se hablara de la envoltura afectiva; la empatía; la modalidad a distancia; etc. De manera que se pueda garantizar que todos los informantes están comprendiendo sobre qué tema están siendo consultados. Posteriormente a toda esta revisión, los instrumentos fueron ajustados a dichos aportes, cuya versión final que fue aplicada con los informantes, se encuentra en los apéndices 1, 2 y 3 del presente documento.

3.7. Procedimientos Para Organizar Y Analizar El Recojo De Información

El recojo de información para poder responder a la pregunta de investigación, logró obtenerse a través de la aplicación de los instrumentos que se diseñaron para ello. En cuanto a la guía de entrevista semiestructurada, se aplicó un tipo de formato con los informantes docentes y otro con los informantes estudiantes.

La aplicación de todas estas guías de entrevista se dieron una vez recibida la aprobación por escrito del consentimiento informado; y se llevaron a cabo en la modalidad a distancia, vía plataforma de ZOOM en una reunión sincrónica. La programación del horario se hizo en función a la disponibilidad de tiempo de los informantes. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 45 minutos y 1 hora y media. Éstas permitieron recolectar datos de los informantes sobre sus

experiencias y vivencias, las cuales fueron relatadas desde sus propias lecturas y su manera particular de expresarse (Hernández et al., 2010)

Luego de pasar la etapa de las entrevistas, se procedió a realizar la transcripción de las mismas para luego elaborar una matriz en la que se organizaran los resultados recogidos acorde a sus categorías, subcategorías e indicadores, con los códigos que se asignaron tanto a estas como a los informantes (ver apéndice 5). En función a ello se identificó la parte medular de sus respuestas con la intención de encontrar en que puntos convergían los informantes y en cuales tenían miradas distintas.

Asimismo, con la ficha de observación no participante, se identificaron las respuestas más sustanciales de la participante docente coordinadora de arte, y con ello se tuvo una mirada triangular entre lo expresado por los docentes tutores y los estudiantes para encontrar puntos de convergencia y discrepancia, que pudieran contribuir a los fines de esta investigación.

3.8. Consideraciones Éticas

En lo referente a las consideraciones éticas, dentro del Reglamento del Comité de Ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se mencionan cinco principios éticos⁹⁴ que todo investigador debe seguir cuando trabaja con seres humanos;

1. Respeto por las personas, implicará que quienes participan sean adecuadamente informados y participen voluntariamente, pudiendo cambiar de opinión y retirarse si así lo quieren;
2. Beneficencia y no maleficencia, el investigador asegurar el bienestar de las personas participantes en las investigaciones.
3. Justicia, quien investiga debe ser neutral para evitar sesgos;
4. Integridad científica, requiere que el investigador sea honesto y veraz tanto el recojo, uso y conservación de los datos recabados; y
5. Responsabilidad, pues quien investiga debe ser consciente de las consecuencias de hacer y difundir su investigación tanto para él como la sociedad. Por ende, se han diseñado dos consentimientos informados para

⁹⁴ 2016-001 Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú

los informantes docentes y los estudiantes (autorizada también por los PPF).

En ese sentido, se elaboraron dos formatos de consentimiento informado. Uno para los docentes tutores y la docente coordinadora; y otro para los estudiantes y sus padres de familia o apoderado (ver apéndices 6 y 7). En dichos documentos, se informaba a los participantes de los lineamientos de la presente investigación y cuál sería su participación como informantes, haciendo énfasis en el cuidado de su identidad y que la información dada solo serviría a los fines de esta investigación y no a otras. Por consiguiente, su elaboración también tenía que contar con la validación de los expertos antes de ser enviados a los informantes.



Capítulo 4: Las Características De Una Institución Educativa Waldorf En Lima en la modalidad a distancia

Antes de entrar en el desarrollo de este capítulo, recordemos un poco lo avanzado hasta el momento, en relación a sus características. En la primera parte de la presente investigación, hemos podido hacer un recorrido sobre cuáles son los aspectos en los que este tipo de enfoque educativo pone el acento. De manera que, ya podemos tener una idea más consistente de lo que implica la dinámica escolar en este tipo de instituciones.

Asimismo cuando abordamos el desarrollo del vínculo docente – estudiante dentro de la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística, el lector pudo tener una mirada más clara de porque es un estudio de caso muy particular. No obstante, si a eso le sumamos el contexto de confinamiento suscitado en el año 2020, es innegable observar que esta serie de circunstancias atípicas vividas a nivel mundial, le adjudicó a este tipo de instituciones, una doble particularidad.

En ese sentido, las escuelas con este tipo de enfoque siempre se han diferenciado de la pauta convencional educativa porque ponen en valor el componente artístico, las relaciones humanas y la no estandarización del estudiante. Pero además de ello, se diferencian porque en este tipo de escuelas no se hace uso de las TIC⁹⁵ para impartir las clases.

Mirando en retrospectiva, desde que se dio el inicio del periodo escolar 2020 cuando la educación básica regular en nuestro país tuvo que dejar de lado la manera habitual de dar o recibir clases presenciales para afrontar el gran reto de pasar por completo a la modalidad a distancia. Algo inimaginable en un lapso tan corto de tiempo y proyectado a nivel nacional e internacional.

Con lo cual, todos pudimos ser testigos de que la emergencia sanitaria por la pandemia de la COVID-19 consiguió que la educación como la conocíamos, se transforme de un día para otro. Así vimos, como después de una primera etapa de caos e incertidumbre sobre que ruta seguir, el Ministerio de Educación dio una serie de pautas, como las que pueden apreciarse en la Resolución Viceministerial N° 093-

⁹⁵ Significa: Tecnologías de la Información y la Comunicación. Hace referencia a herramientas digitales en cuanto a hardware y software que permiten procesar la información, y que en el contexto descrito, han permitido a las instituciones educativas, llevar a cabo las clases en la modalidad a distancia.

2020-MINEDU⁹⁶ publicada el 25 de abril de 2020, donde también se menciona la apuesta por un inicio de clases haciendo uso de la estrategia denominada “Aprendo en Casa” y planteando fechas de reinicio escolar, sobretodo en instituciones públicas cuyo sector estudiantil no contaba con acceso a dispositivos tecnológicos, entonces “Aprendo en Casa” era una alternativa para verla por la televisión o escucharla por radio en zonas con menor acceso a internet.

Por otro lado, en el caso de las instituciones privadas que contaban con la posibilidad de usar las TIC y contar con acceso a internet, decidieron si hacían uso de dicha estrategia o si continuaban con sus propias programaciones y se organizaban de manera interna haciendo las clases de manera sincrónica o asincrónica con los estudiantes.

En consecuencia, al margen de que la mayoría de escuelas tuvieron que ampliar sus actividades haciendo uso de las TIC, para la comunidad Waldorf significó empezar de cero e incorporarlas a su actividad cotidiana. Lo que se tradujo en una confrontación a su propia identidad, pues tuvieron que reinventarse en tiempo record. Por consiguiente, luego de plantearse una serie de reevaluaciones en cuanto a que aspectos se podían manejar en esa modalidad y ver cómo sopesar el uso de las TIC para que el aprendizaje no se direcciona unilateralmente al desarrollo intelectual de los estudiantes.

Probablemente, éste haya sido uno de los puntos más álgidos para las escuelas con este tipo de enfoque; ya que por un lado los docentes buscan construir vínculos de cercanía y familiaridad con sus estudiantes y por ende con sus familias, con las que buscan estar en constante coordinación y colaboración. Por otro, porque consideran que tanto el componente volitivo como el artístico tienen un rol vital en la generación de condiciones que favorezcan el desarrollo integral de su alumnado.

Y por último, porque por estas dos vías buscan despertar el desenvolvimiento de las propias cualidades del estudiante y para ello, además del acompañamiento del grupo también se hace un acompañamiento a nivel individual para poner en valor el potencial que cada alumno uno trae y apoyarlos hacia la conquista de lo que el estudiante puede llegar a ser en el futuro.

Finalmente, a pesar de que el encuentro presencial es irremplazable para este tipo de instituciones, en medio del contexto de pandemia decidieron integrarse a la

⁹⁶ Ver en: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N__093-2020-MINEDU.pdf

modalidad a distancia, desde la posibilidad de apoyarse en el trabajo remoto para dar continuidad a las clases durante el año escolar 2020, a pesar de no estar familiarizados con una enseñanza que haga uso de este tipo de medios. Ya que, en estas escuelas no existe una sala de computación, ni se dictan clases de informática.

Ahora bien, muchos quizás se sorprendan de leer que este enfoque no usa las TIC y quizás eso pueda ser un motivo de crítica. No obstante, la fundamentación para no incorporarlo se basa en el hecho de que este tipo de tecnología requiere de muchos procesamientos a nivel mental, en donde la entrada por la vía del sistema nervioso es bastante invasiva para un organismo como el de los niños de nivel inicial y de primaria, que aún están utilizando sus fuerzas de vitalidad para la maduración de su organismo fisiológico.

En consecuencia, exponerlos a estos dispositivos, interrumpe un proceso de sano desarrollo y estimula tempranamente el pensar intelectual, a una edad que aún no corresponde manejar el pensamiento abstracto como tal. Sin embargo, en el caso de los jóvenes del nivel secundaria se observa que ya estarían en la capacidad de poder usar este tipo de dispositivos pero cuidando que no se haga un uso excesivo de los mismos.

Para este grupo etario, será importante poner límites a la exposición de las pantallas; de manera que el sedentarismo no afecte el movimiento de la actividad corporal ni se estanque la creatividad artística, ni se presenten problemas de concentración. Al respecto, hay una nota interesante del diario El País titulada “Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas”⁹⁷ misma que nos plantea preguntas sobre porque quienes fomentan el uso de este tipo de dispositivos en las masas, lo restringen drásticamente para el uso de sus propios hijos.

Ahora bien, si queremos pasar a hablar de algunas características extras de la institución educativa Waldorf que ha sido objeto de estudio de esta investigación, antes tenemos que compartir mayores alcances sobre cómo surge la primera escuela Waldorf en nuestro país. Fue en el año 1982 que tiene lugar la fundación de la primera escuela Waldorf del Perú, en Lima, distrito de La Molina.

Actualmente, nuestra capital alberga alrededor de siete colegios Waldorf pero además existe uno en proceso de formación y cuatro instituciones que están dirigidas

⁹⁷Ver noticia en: <https://elpais.com/especiales/2019/crecer-conectados/gurus-digitales/#:~:text=Pero%20aqu%C3%AD%20en%20el%20Waldorf,hasta%20que%20llegan%20a%20secundaria.>

a la educación inicial. Sin embargo, también existen escuelas Waldorf en algunos departamentos del país como; Arequipa, Cuzco, Huaraz y Tarapoto. Además, a nivel mundial hay registro de aproximadamente 1100 escuelas de enfoque Waldorf⁹⁸ que se mantienen interconectadas a pesar de que cada una se autosostiene.

En el caso de la institución que es estudio de esta investigación, podemos señalar que ésta surge, al igual que muchas de éste tipo, por un impulso conjunto entre docentes y padres de familia que manifiestan su inconformidad al observar la poca motivación que tienen sus hijos hacia la vida escolar, buscando para ellos una mirada más amable e integral que les permita desarrollarse plenamente durante su proceso de desarrollo educativo.

Por consiguiente, encontraron en este enfoque la alternativa de educación integral que buscaban; pues ésta se centra en el desarrollo de facultades físicas, anímicas y espirituales para que los estudiantes desarrollen amor por lo que aprenden mientras cultivan claridad de pensamiento, sensibilidad en los afectos y la fuerza de voluntad para actuar en el mundo con autonomía y perseverancia; formándose como seres humanos creativos, autónomos y libres.

Por esta razón, frente a la pandemia, diversos colegios Waldorf aquí y en el mundo tuvieron que tomar una decisión, parar o seguir adelante. Viendo de qué manera podrían incorporar la modalidad a distancia, a su realidad pedagógica, como a continuación pasamos a explicar.

4.1. La Comunidad Waldorf en la modalidad a distancia.

Sobre la Institución Educativa Privada (IEP) en mención, antes de dar más detalles sobre las características de su comunidad en la modalidad a distancia, daremos algunos alcances sobre su identidad. Comenzaremos por mencionar que se encuentra ubicada en la zona suroeste de Lima Metropolitana y que desde hace seis años atiende a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria durante el turno de la mañana. Cuenta con una población mixta de 110 alumnos y su plana docente se encuentra distribuida de la siguiente manera; dos profesores que atienden al nivel inicial, trece profesores en primaria y quince profesores en secundaria, sumando un total de treinta docentes, entre tutores y complementarios.

⁹⁸ Data al 2018 según fuente: www.waldorf-resources.org

La IEP propone en su PEI⁹⁹ una la misión institucional que apunta a formar integralmente a los estudiantes para que desarrollen “sus capacidades, destrezas, valores e identidad con su comunidad, cultura y costumbres, respetando los derechos de los demás para lograr una mejor calidad de vida”. Además, se propone “Ser una institución líder, foco de cultura hacia la comunidad, que brinde una educación de calidad, impulsando la investigación científico-humanista permanente, desarrollando el potencial artístico-creativo, promoviendo la conservación y aprovechamiento de los recursos naturales de su entorno, así como la adecuada práctica de valores”; aspirando a ser un colegio en donde “todos los actores educativos respeten y comprendan las etapas evolutivas del ser humano con la continua y cada vez mejor aplicación de la pedagogía Waldorf”.

Esta IEP es producto de la autogestión, como lo es toda escuela Waldorf. Tiene una organización de tipo horizontal en donde las decisiones se toman en conjunto, bajo el paraguas del consenso. Cuenta con una Junta Interna, también compuesta por maestros, encargada de temas administrativos. Y el área de la dirección está a cargo de un maestro(a) que es miembro de esa Junta Interna, y que es elegido por unanimidad para representarlos a nivel institucional y académico, como el portavoz de los acuerdos que toma al interior de la comunidad docente. También cuentan con una Junta de Maestros conformada por todos los docentes de la escuela, que es la encargada de tomar las decisiones de tipo pedagógico, en conjunto.

Hasta el momento ya tenemos claro que la comunidad Waldorf tiene como característica principal, trabajar bajo el paraguas de los principios antroposóficos propuestos por Steiner, el creador de su enfoque. Y que todo su trabajo pedagógico parte de la imagen del hombre que él esquematizó.

Por ello, su enfoque pedagógico esta direccionado a trabajar desde el pensar, el sentir y el hacer con sus estudiantes; para que estas tres facultades estén en armonía y se vayan desarrollando acorde al desarrollo madurativo del niño y el adolescente. Esto pos de un desarrollo integral que recoja todo su potencial a través de competencias de tipo científico, artístico y práctico. Razón por la cual, ahora pasaremos a ahondar en esas características específicas de la comunidad Waldorf adaptado a la modalidad a distancia.

⁹⁹ Proyecto Educativo Institucional vigente para el periodo 2019 – 2020, de la IEP en mención.

En primer lugar, esta IEP busca también el desarrollo de los estudiantes desde el cultivo de valores que se transmiten. Eso antes no solo era en la escuela sino en casa, desde la vivencia y con el ejemplo de los referentes, con la finalidad que sirvan de encuadre para orientarlos en el manejo de su propio desarrollo socioemocional. Por eso, durante el contexto de pandemia se enfatizó el trabajo en valores desde un trabajo de bloque¹⁰⁰, apoyándose en el curso de cívica; pues era importante que el estudiante no pierda las características asociadas a ser respetuoso, empático, solidario y fraterno, por nombrar algunas de ellas.

En segundo lugar, otro sello representativo de esta comunidad es que trabajan desde la teoría de los tres septenios (que ya desarrollamos en el capítulo 1) viendo en síntesis que el primer septenio corresponde al nivel inicial, donde los niños del jardín de infancia son acompañados durante todo el nivel por la misma docente que tiene al grupo desde los tres hasta los seis o seis años y medio o siete, donde los pequeños aprenden de los grandes y estos asumen un rol protector con los más pequeños. Aquí se trabaja desde el hacer y el niño tiene que experimentar que el mundo es bueno.

Por consiguiente, durante la modalidad a distancia, se decidió que para el nivel inicial se haría a través de los padres, es decir, que el docente mandaría la actividad grabada en video para que en casa los padres la vean y ellos la reproduzcan para sus hijos pequeños. En ese sentido, el niño de inicial no vería el contenido audiovisual, aprendería a hacer la actividad con alguno de sus padres y/o adulto al cargo en casa.

En retrospectiva, el segundo septenio corresponde a toda la primaria e incluye hasta el octavo grado, es decir, desde los siete años hasta los catorce; y a diferencia de países como Alemania, el docente tutor solo acompaña a los niños hasta el sexto grado de primaria. Aquí se trabaja desde el sentir y el niño tiene que experimentar que el mundo es bello.

Las clases de primaria se dictaron desde el aula de modalidad a distancia, las cuales siempre fueron sincrónicas vía plataforma de ZOOM. Y la indicación era que los niños estuvieran acompañados por un adulto que se encargara además de acceder a las sesiones y apoyar al niño en dinámicas y actividades donde se necesitaba de un otro.

¹⁰⁰ El trabajo de bloque significa que se ve la misma materia durante 3 a 4 semanas seguidas en la hora de la clase principal, que es con la que se inicia la jornada escolar y que tiene una duración de 1 hora y 30 minutos. En función a esta clase principal se desarrollan puntos de conexión interdisciplinar para que desde los cursos complementarios (como arte) se refuercen estos contenidos por todo un mes, así se da tiempo a que el estudiante pueda irlos interiorizando.

Aquí se hizo una restricción en cuanto a los horarios: en el primer y segundo grado, se dictaban clases todos los días intercalando 45 minutos de clase, con 15 minutos de pausa, teniendo dos horas pedagógicas de clase principal y una clase complementaria. Para el tercer y cuarto año se le aumentó a este esquema a una hora pedagógica de clase complementaria más y con el quinto y sexto grado se agregaron dos horas pedagógicas de clase complementaria. En este nivel, los padres eran los encargados de subir sus trabajos a la plataforma de Classroom.

En cuanto al tercer septenio, en síntesis podemos decir que si bien empieza en noveno grado, cuando el adolescente tienen catorce o quince años, se extiende hasta los veintiuno años, cuando ya salieron de la etapa escolar. Y si bien este septenio dentro de la escuela corresponde al noveno, décimo y undécimo grado; esta IEP para el nivel secundaria hace el cambio de nuevo tutor en el séptimo grado, para acompañar al grupo hasta el undécimo.

Sin embargo, mantiene la forma de trabajo que corresponde al séptimo y octavo desde la mirada de educación básica y la diferencia de lo que se trabaja en los grados superiores del noveno al undécimo grado. En esta etapa se trabaja desde el pensar y los estudiantes deben experimentar que el mundo es verdadero.

Para la secundaria también se dictaron clases sincrónicas vía ZOOM, de lunes a viernes, para trabajar desde el aula de modalidad a distancia. Aquí los estudiantes accedían solos a los dispositivos. El séptimo y octavo grado tenían clase principal de 90 minutos; también con pausa de 15 minutos en medio, y llevaban dos clases complementarias. En cambio, los grados superiores, después de la hora de almuerzo, tenían dos clases complementarias más, con la estructura de 45 minutos de clase, 15 de pausa y 45 de clase. Además, recibían el material escrito o visual y hacían entrega de sus trabajos vía la plataforma de Classroom.

Cabe señalar, que este fue un aprendizaje en simultáneo tanto para los docentes como para los estudiantes; ya que varios estaban totalmente desconectados del lenguaje informático y en muy poco tiempo tuvieron que aprender a manejar diversas herramientas de este tipo para poder sostener, como escuela Waldorf, la posibilidad de dar clases en la modalidad a distancia. Asimismo, si bien la investigación se dio durante el año escolar 2020, es importante mencionar que el uso de la modalidad a distancia se extendió durante todo el 2021.

Otra característica de esta comunidad, es que le asigna mucha importancia al elemento artístico como un eje interdisciplinar de todo el plan de estudios que aplican.

En consecuencia, tuvo que verse la manera de mantener esa vivencia de lo bueno, lo bello y lo verdadero, a través del aula de modalidad a distancia. Entonces desde los diferentes lenguajes del arte, lo que se pudo aplicar fue; el dibujo, la pintura, el modelado, la poesía y la música. Ya que, todo esto permite que el estudiante Waldorf sea creativo, tenga mucha sensibilidad para el arte, desarrolle un pensamiento flexible, sea tolerante con el otro y desarrolle seguridad.

Otro sello característico es que se le da mucha importancia a los ritmos; tanto a modo de biorritmos del cuerpo, donde por ejemplo se trabaja desde el cuidado de la higiene del sueño; como a modo de los ritmos que se vivencian en clase, abordándose esta última de dos maneras. Una desde la realización de dinámicas rítmicas con el cuerpo, que pueden también acompañarse con música y que ayudan al estudiante en el fortalecimiento de sus fuerzas de vitalidad; y otra, desde el cuidado de los ritmos que ellos ya han interiorizado desde rituales como; recitar el verso matutino grupal que se asigna al grado; su verso individual; etc.

Ahora bien, esto último de los ritmos, fue afectado durante el confinamiento sobre todo porque muchas familias estaban asustadas y vivían en el miedo, debido a la coyuntura. Eso sumado a la incertidumbre generada, se tornaba una situación que no era ajena a los estudiantes, por más que fueran pequeños; pues el confinamiento quebrantó los propios ritmos de casa y de la escuela.

Por eso mismo, se hizo énfasis en marcar un nuevo ritmo, en respetar las pausas, mantener el ritmo de los versos y en pedir a los padres de que los estudiantes usen muy poco los dispositivos después de las horas de clase, para que puedan dormir temprano. También se hizo hincapié en que cuidaran su alimentación, evitar los alimentos procesados y dejar de estar muy pendientes de las noticias que generaban un impacto negativo en las emociones de la familia.

También se mantuvo el ritmo de las festividades escolares relacionadas a las estaciones; a eventos de solsticio – equinoccio; etc. Como por ejemplo, la fiesta de los faroles, donde se trabaja desde imágenes arquetípicas del ser humano en relación con la naturaleza asociadas a los biorritmos internos del estudiante en relación con los gestos humanos. Esta fiesta, en particular, se traduce en que la luz del farol nos ilumina en la noche más oscura del año, cuando la noche dura más horas. Siendo un símil de que la luz interior de la persona es la que la sostiene en momentos de adversidad.

Este tipo de festividades se realizaron desde la modalidad a distancia y como son actividades que normalmente incluyen a toda la IEP, se convocó a todos vía ZOOM para poder participar de ellas y compartir, por ejemplo, en relación a la celebración de la fiesta de los faroles, el encendido de los mismos por cada grado. Aunque cada niño estuviera en su casa, eso permitía mantener la idea de estar juntos a pesar de la distancia.

Otra característica que esta IEP tiene es que usan materiales que provienen de ingredientes naturales, elementos como el algodón, lanas, madera, etc. y que también incluyen muchas actividades que permiten al estudiante tener una relación estrecha con la naturaleza. Además, de fomentar el consumo de una alimentación orgánica y hasta que trabajen en proyectos que involucren la relación con la tierra, como en el cultivo de huertos, etc.

En ese sentido, estando en confinamiento, se procuró hacer énfasis en la importancia de cuidar los sentidos sensoriales a través de los materiales con los que los estudiantes entraban en contacto; también se sugirió poder mirar la naturaleza en el jardín de la casa o tener macetas en caso se viviera en un departamento. Además, con todo el nivel de secundaria, se trabajó un proyecto de huertos urbanos para que cada estudiante pudiera aprender a cultivar sus propios alimentos y no pierda esta relación con la tierra y con la belleza de la naturaleza.

Otra característica Waldorf es que la enseñanza es personalizada y en el caso de esta IEP, como no se superan los doce alumnos por grado es más viable acompañar de cerca, el proceso de cada alumno. Y como ya vimos en capítulos anteriores; en el nivel de inicial, primaria y secundaria se asigna a un docente tutor que acompaña al grupo durante todo un nivel.

En ese sentido, también esto permite construir vínculos de cercanía y familiaridad entre el docente – estudiante; estableciéndose la pauta de una relación horizontal de mutua valoración y respeto. Y esto en la modalidad del aula a distancia, se pudo mantener gracias a que las ventanas de ZOOM permitían tener a cada alumno mapeado en una sola página de imagen visual, facilitando que la observación no se vea interrumpida, en especial porque la mayoría de ellos mantenía la consigna de las cámaras activadas y cuando no era así, se mantenían activos desde el audio.

Otra característica es que un docente Waldorf trabaja sobre la premisa de encontrar un equilibrio entre la enseñanza del conocimiento, en correspondencia al desarrollo del estudiante, y las necesidades que presenta el mismo, evaluando si hay

que hacer ajustes al respecto. Por eso el docente siempre realiza un trabajo de observación de sus estudiantes y hace un seguimiento de cada uno. Y eso se da porque el docente Waldorf busca conocer a cada uno de sus estudiantes, se vincula de manera cercana con él y se esfuerza por identificar cuáles son las fortalezas y debilidades que éste trae para apoyarlo en su proceso de aprendizaje.

En ese sentido, no se le asigna un valor superlativo a la vida del pensamiento, sino que lo pone al nivel de la vida del sentimiento y del cuerpo. Por ende, el trabajo en el aula de modalidad a distancia tuvo que ser reevaluado constantemente para hacer los ajustes necesarios en cuanto al mantenimiento de ese equilibrio; por ello, la presencia del componente artístico y las manualidades ayudaron mucho en el balance de estar tantas horas expuestos a las pantallas, a través de los dispositivos.

En cuanto a la relación de los docentes, de cada nivel, tienen con sus estudiantes, se considera que un docente Waldorf de nivel inicial se caracteriza porque cultiva la bondad y la devoción hacia sus alumnos. Ve en cada uno de ellos, a un ser que en ciernes trae sus propios talentos y capacidades; por lo que busca desarrollarlos desde el juego y la construcción de un vínculo de cercanía. Esforzándose por hacer un trabajo de autoconocimiento, ya que, él mismo debe ser un modelo digno de imitación para su grupo.

Sin embargo, para los docentes de este nivel fue difícil el no poder verse con sus estudiantes, recordemos que eran los padres quienes traducían la actividad a los niños pequeños. Por lo que, cuando el confinamiento general empezó a dejar de ser tan estricto, algunos padres de familia se juntaron con sus niños y el docente a cargo, en un área al aire libre como un parque para que pudieran reencontrarse y no perder la familiaridad.

Por otro lado, el docente de primaria busca realizar con entusiasmo su trabajo e implicarse en un vínculo de afecto y cercanía, por eso trabaja desde la imagen de lo bello y se esfuerza porque la educación se vuelva un arte. Su meta es que los estudiantes amen lo que aprenden para que logren construir aprendizajes a largo plazo. En ese sentido, debe estar atento a transmitir luz y calor anímico, a construir una atmósfera acogedora en el aula, aunque esta sea de modalidad a distancia y deberá cuidar que lo que enseña tenga algún sentido para sus estudiantes, para que así cultiven un aprendizaje más significativo y puedan darle un sentido al mundo.

En cuanto al docente de secundaria, la principal característica es que pueda despertar el pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes; dándoles libertad de

expresarse en clase, a través de sus opiniones, y con ello poder debatir su mirada del tema en cuestión desde sólidos argumentos. El docente de este nivel debe contar con experticia en su campo para mostrar a sus estudiantes que la verdad, como leyes del mundo, habita detrás de cada asignatura que conocen.

Él debe transmitir ideales de vida y ser consecuente en sus acciones, porque sus estudiantes están en una edad en la que autoconstruyen su identidad basados en estos referentes porque ellos requieren de modelos que les permitan alcanzar un sentido hacia la proyección de vida que piensan recorrer. Y esto ha sido un reto de mantener en la modalidad a distancia, donde a veces la calidad de la imagen transmitida en la sesión de ZOOM perdía legibilidad por temas de pixeles, o porque hay detalles que en la transferencia virtual se pierden, como la intensidad o tono de los colores o la lectura de los trazos.

No obstante, se suele observar que el estudiante Waldorf del nivel secundaria, mantiene un rol activo en la construcción de sus propios aprendizajes, en la construcción de su identidad y en la construcción de su autonomía. Un estudiante Waldorf, desarrolla habilidades socioemocionales y aprende a conocerse.

Por otro lado, sabe relacionarse desde lo social, sabe trabajar colaborativamente con los demás y está implicado en su comunidad. Por eso se procuraba tener espacios para la conversación en el aula de modalidad a distancia e incluso algunos tutores organizaban encuentros de ZOOM fuera del horario escolar para poder compartir juntos una película o simplemente conversar de lo que había sucedido, etc. De manera que el vínculo docente – estudiante, se mantuviera activo y que el grupo estudiantil se sintiera acogido pero también pudiera aprender de sus pares, incluso desde actividades extracurriculares.

Otra característica de la IEP en cuanto al trabajo entre los docentes, es que tanto los docentes tutores como los docentes complementarios se reúnen semanalmente en lo que llaman la Junta de Maestros. Donde cada uno expone verbalmente y entrega por escrito informes semanales de cada grado con el que trabajan.

También se profundizan en los fundamentos pedagógicos del enfoque Waldorf y se ven temas de agenda para la organización de diferentes actividades de la escuela como la celebración de festividades durante el año; reuniones con los padres de familia; etc. Y todo esto se mantuvo a través de la plataforma de ZOOM, pero con la dificultad de que las reuniones por esta vía virtual, se extendían hasta llegando a durar

4 o 5 horas, fuera del horario escolar; resultando una sobre exigencia para toda la plana docente.

Por otro lado, en las escuelas Waldorf por lo general se cuenta con la presencia de un médico escolar, que además de contar con una formación como médico general cuenta con una formación extra en medicina antroposófica. De esa manera, los fundamentos que se aplican tanto en la praxis médica como en la pedagógica comparten la misma imagen del ser humano.

En esa dirección, el médico escolar se encarga de observar a los niños ya sea a nivel grupal del aula o de manera individual, cuando surgen casos específicos que requieren de su intervención. Lo que es de ayuda al momento de poner al estudiante o al grado, en el centro del ejercicio de observación; ya que permite crear estrategias conjuntas, de la mano del tutor y de la Junta Docente, en busca de proveer soluciones en beneficio del estudiantado.

En tal sentido, durante el periodo escolar 2020, se tuvieron una serie de charlas, vía plataforma de ZOOM con el médico escolar, quien también dio indicaciones sobre la coyuntura y aportó alternativas de cuidados salutogénicos a tener en cuenta para fortalecer los procesos de salud de los miembros de esta comunidad. Con lo cual, a dichas reuniones asistían todos los docentes y los padres de familia.

En este enfoque escolar se propone una comunicación continua entre docentes tutores y padres de familia. A quienes se informa sobre el proceso individual de su hijo, dando un detalle del mismo al término de cada bimestre, así tienen una idea clara de sus avances y dificultades a fortalecer. En la modalidad a distancia, cuando se presentaban casos particulares que requerían de un apoyo más personalizado, se tenían reuniones vía ZOOM para hacer un trabajo triangular entre docentes tutores/ docentes complementarios, padres de familia y sus hijos.

Por consiguiente, parece que la comunidad Waldorf es un intento de ser ese pequeño laboratorio, a escala micro, de lo que era el ideal de Steiner sobre una organización social renovada; en términos de ejercer dinámicas colaborativas que nutran a sus integrantes y les permitan alcanzar objetivos comunes en conjunto al mismo tiempo que su individualidad no se ve aplacada y donde más bien se fortalecen los lazos de unión y las relaciones socioemocionales que buscan ser saludables.

Capítulo 5: Análisis E Interpretación De Datos

Luego de haber realizado la aplicación de los instrumentos de recojo de información, es decir, la guía de la entrevista semiestructurada y la ficha de observación no participante en los tres grupos de informantes; en este capítulo se procederá a presentar los resultados de dicho análisis para encontrar respuestas a este estudio. En tal sentido, dichos resultados han sido organizados teniendo en consideración las dos categorías de la investigación y sus respectivas subcategorías, que son en primera instancia: Las características de la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, con sus tres subcategorías tituladas: La envoltura afectiva del docente – estudiante en el aula de la modalidad a distancia; La empatía docente en la modalidad a distancia y La motivación autónoma del estudiante en la modalidad a distancia.

Y como segunda categoría: Las características de la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, que cuenta con dos subcategorías: La Mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria y La Mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria. Asimismo, cada subcategoría ha pasado por el análisis tomando en cuenta los indicadores y su vinculación con el marco teórico de la investigación.

5.1. Características De La Dimensión Emocional Del Vínculo Docente – Estudiante En La Modalidad A Distancia Para El Aprendizaje De Educación Artística Con Enfoque Waldorf De Nivel Secundaria

Esta primera categoría, se encuentra vinculada al primer objetivo específico de la presente investigación que es describir las características que presenta la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de educación artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria en una institución educativa privada de Lima – Perú.

Recordemos que al hablar de las características de esta dimensión de índole emocional, nos enfocamos en todo aquello que se configura a nivel de la emoción en medio de esta dinámica que genera vínculos dentro del encuadre del aula de modalidad a distancia; y como con cada encuentro docente – estudiante se mueven una serie de factores en la memoria socioemocional que cada actor trae a dicho encuentro, con la forma particular que conoce para vincularse con un otro y como ello genera las condiciones para que los aprendizajes propios de un curso como Educación Artística, puedan encontrar resonancias que permitan una mayor disposición y apertura por parte del estudiantado.

En tal sentido, la descripción de las características que presenta la dimensión emocional desde dicho vínculo docente – estudiante se analizará a partir de tres subcategorías: La envoltura afectiva del docente – estudiante; la empatía del docente y la motivación autónoma del estudiante, todas en la modalidad a distancia.

5.1.1. *La Envoltura Afectiva Docente – Estudiante En La Modalidad A Distancia*

Las primeras interrogantes planteadas a los informantes, consistieron en describir como era la envoltura afectiva entre la docente de arte y los estudiantes en el aula de modalidad a distancia; y que tan cercana era la relación entre ambos, si consideraban que esta envoltura se lograba generar. Sobre esto, los informantes docentes comentaron que observaban una relación de cercanía, en la que hay un trato cálido con los estudiantes.

“se sienten atendidos, se sienten escuchados, se sientes participantes y fluye por eso una relación, digamos, bastante estrecha.” [EDT1_p1]

“los chicos entran a la clase con soltura, con ganas y dispuestos (...) a trabajar con lo que la maestra les presente, porque hay esa (...) relación personal” [EDT1_p3]

“tiene un trato cálido y amable con los estudiantes, por lo tanto, se percibe una buena conexión con la maestra” [FONPCA_ind.2]

Estas descripciones dialogan con la teoría cuando los informantes mencionan que se le da relevancia a las relaciones personales (Sastre y Moreno como se citó en Sureda y Colom, 2002); que la dimensión emocional es rescatada y entendida (Vélez, 2012) y el vínculo se torna en ese entramado afectivo, reconocido y registrado por los actores que se vinculan (Martínez et al., como se citó en Albornoz et al., 2017). Asimismo, tanto los informantes docentes como estudiantes, describen una relación amical, un ambiente de confianza y amabilidad expresado hasta en el tono de voz,

donde se generan las condiciones anímicas para que el estudiante pueda sentirse visibilizado.

“la maestra realiza preguntas de manera individual para leer como está el estado anímico de cada estudiante, usando una actitud positiva en su manera de hablar y actuar” [FONPCA_ind.3]

“realmente me pareció la clase en la que más cercano me sentí con la maestra, fue realmente la clase más personal que he tenido en este año, con la que mejor me he sentido” [EE3_p1]

“es como si fuera una amiga, ese sentimiento de confianza en las clases, la forma cómo nos habla” [EE2_p1]

“Su volumen de voz siempre es amigable” [FONPCA_ind.6]

“quiere saber cómo sientes, que piensas, es una buena relación” [EE4_p1]

“yo he pasado por 3 colegios y de esos tres colegios creo que esta ha sido la vez en la que más cerca he estado, con la maestra que más he compartido” [EE1_p1]

“yo he estado en un colegio particular antes de entrar al (...) y no había esa relación alumno – maestro, era un tanto frío, metódico por eso creo que puedo un poco comparar más las formas y diferenciar cómo se siente” [EE2_p2]

En ese sentido, los informantes coinciden en que si se logra generar la envoltura afectiva, pues el estudiante es acogido por la docente, se encuentra con él o ella, creando un punto de partida importante dentro del proceso pedagógico (Dreifuss y Vélez, 2010). Así, la docente no solo proporciona estímulos para el contenido del curso sino que ofrece una relación emocional como soporte (Hünter y Gebauer, 2006) tejiendo un entramado para una relación estable y de confianza (Nardini, 2020), donde el estudiante describe sentirse acogido y seguro dentro del espacio del aula, aunque esta sea de modalidad a distancia. Lo que promueve un mejor aprendizaje, porque hay una atmósfera afectuosa, de apoyo, donde existe la sensación de seguridad, respaldo, atención, cercanía y conexión (Goleman y Senge, 2016).

“los jóvenes pueden expresarse libre y genuinamente. Además la clase siempre inicia con un verso para entrar en lo rítmico, generando un ambiente de confianza y seguridad.” [FONPCA_ind.1]

“siento que todos tienen la confianza de hablar, todos los alumnos este dicen cómo estuvieron durante la semana, todos saludan, si hay una duda siento que la hacen, hay mucha confianza en esta clase” [EE2_p3]

“tiene un carácter bastante bueno en el sentido pedagógico, que por su forma de ser, su forma de dirigirse a los chicos con esa amistad y hasta cierta confianza que digamos irradia, pues los chicos se sienten, eh, como digo acogidos, se sienten dentro de esa envoltura (...) es para ellos, digamos bastante natural que sea su maestra, no es la maestra, sino es su maestra de arte (...) en que inclusive pueden hacer bromas, o sea hay una relación bastante cercana. [EDT1_p4]

“ellos han ido (...) sintiendo esa acogida de parte de la maestra (...) y por eso también se han sentido comprometidos con el curso por que lo han cumplido, los he visto a diferencia de otros cursos un poco más responsables” [EDT2_p3]

“las de arte, o sea, son como que más (...) interactivas, podemos conversar, podemos expresarnos más, entonces es como que (...) no te aburres, no sólo estás mirando la pantalla y viendo números o viendo letras, entonces me es divertida” [EE1_p3]

Sin embargo, cuando se consultó si habían aspectos de la modalidad a distancia que contribuían a la relación afectiva; varios informantes expresaron que a pesar de sentirse mayormente cómodos con las clases de arte; en la modalidad a distancia ese calor anímico que se experimenta en el encuentro presencial entre seres humanos, no se logra al cien por ciento desde la virtualidad, coincidiendo todos en que no hay punto de comparación.

“me sentí cómodo, más cercano a la clase (...) Si, puedo decir que si, realmente tal vez no como en una clase vivencial, tengo que admitirlo porque de todas maneras se siente un poco frío el mirar a la pantalla” [EE3_p1]

“por la pedagogía que aplicamos en el colegio también hace que esta relación se pueda activar, esta calidez crezca, se dé realmente a pesar de la pantalla” [EDT1_p2]

“yo creo que sería más la forma en que la maestra ha interactuado con nosotros los alumnos (...) el hacernos preguntas, ir hablando o charlando del tema y así, no simplemente dictar una clase como se podría decir que ha pasado antes, que sólo dictan la clase y ya, sino esta interacción de hacernos preguntas, recitar un verso en la mañana, preguntarnos como hemos estado y así” [EE2_p2]

“creo que no es lo mismo hablar con una persona cara a cara que por una computadora, o sea creo que los mensajes se llegan a entender mejor (...) yo prefiero hablar con una persona cara a cara que estar en un Meeting o en un Zoom” [EE1_p2]

“el hecho de que sea virtual hace de que se sienta ese vacío o silencio incómodo (...) a veces eso sí era bastante difícil de llevar, eso quita bastante, probablemente la diversión si se pudiera decir, le quita lo emocional de una conversación (...) se perdía la fluidez (...) se tendría que quitar la función de desactivar el audio (...) A mí me alegra que la cámara esté prendida porque sé que en otros lugares no es así (...) y eso sí es desesperante” [EE3_p3]

Y en esa misma línea, éste último informante se explaya en describir el papel de la modalidad a distancia y como no solo se hizo tedioso sostenerlo en el tiempo sino que además, vio afectados los planes que tenía de cerrar junto a sus compañeros de promoción, el último año escolar. Mencionando su tristeza, frustración e inconformidad porque no fueron pocas semanas en esta dinámica, como se nos dijo a todos en un inicio, sino que esto se extendió durante todo el año. Reflexionando en cómo esta situación lo afectó emocionalmente al punto que su comportamiento se vio afectado. Lo que se relaciona estrechamente con la teoría, cuando vimos que la emoción se traduce en una conducta que produce cambios en el cuerpo de una

persona, a causa de estímulos recibidos a los que se responden con simpatía o antipatía (Mora, 2013)

“la modalidad distancia me ha afectado por ejemplo en qué es mi último año, en que uno tiene planes para realizar con sus amigos, hay varias cosas que uno planea hacer este año y claro afectan y se nota en el comportamiento de uno cuando va pasando el tiempo porque se van acortando las cosas. Al principio no me eran pesadas las clases porque pensé que no iba a durar tanto, pero cuando me di cuenta de que iba a terminar el colegio de esta manera si he sentido un cambio total en mí, sí, porque es realmente, cómo decirlo, triste” [EE3_p2]

5.1.2. La Empatía Del Docente En La Modalidad A Distancia

Continuando con el análisis, cuando los informantes fueron consultados sobre qué tan empática era la docente de arte con ellos y si les parecía que si tenían alguna dificultad eran atendidos y/o escuchados en sus necesidades, ofreciéndoles opciones de alternativas de apoyo; contestaron que la docente si tenía empatía, describiéndola como la capacidad de la docente para estar atenta a escuchar sus necesidades, a ponerse en su lugar, comprenderlos y apoyarlos; haciendo que se sientan bien.

“Cuando tú hablas la maestra, o sea te responde bien, te pregunta más cosas y te hace sentir bien, como escuchado” [EE4_p4]

“me pareció que estaba bien atenta porque yo ni siquiera hablé, sólo hice un movimiento con mi cabeza leve de como un no y ya me había preguntado por qué decía que no y bueno me trató de cómo entender” [EE1_p4]

“La siento como alguien que me escucha de hecho, yo creo que ella va mucho por eso de los sentimientos y por eso de percibir a cada persona y escucharla y creo que eso es algo que la caracteriza” [EE6_p4]

“Yo siento que si era escuchado y si siento que me entendía lo que decía y eso es complicado para mí, no se me hace tan fácil el poder hablar y sentir que lo lleve bien.” [EE3_p4]

Asimismo, también indican que sienten esa empatía docente cuando se han presentado dificultades específicas que han sido observadas desde una mirada atenta, que leía hasta su lenguaje corporal. Encontrando apertura por parte de la docente quién daba alternativas, desde cosas simples como no contar con los materiales para hacer los trabajos del curso de arte hasta porque se presentaban problemas de salud y no podían asistir a clase y/o presentar sus entregas.

“Tiene total apertura para escuchar a los alumnos. Por ejemplo, si un joven tiene una duda que inclusive no está relacionada con el tema de la clase, la maestra lo escucha con atención y le da una respuesta, consejo o recomendación.” [FONPCA_ind.7]

“a principios del curso muchos no tenían los materiales para hacer las cosas, como tizas que la mayoría tiene, pero no todos y la maestra ha ido apoyando, ofreciendo distintas alternativas para que se pueda hacer la clase, claro que con otros materiales tal vez pero se lograba hacer la clase con lo que tenías en casa” [EE2_p5]

“con los materiales, si no tienes tal cosa la maestra te dice puedes usar tal cosa o con lo que no entiendes te explica de nuevo, de muchas maneras hasta que lo puedas entender.” [EE4_p5]

“yo he tenido unos problemas últimamente de salud (...) y siento que he podido con su ayuda, o sea ha escuchado mi caso, me ha entendido y me ha dado más tiempo para poder presentar las tareas” [EE2_p4]

En ese sentido, algunos informantes manifestaron una situación particular que presentaron como grado, en la que expresaron haber estado agotados por tantas horas frente a la pantalla y que se pudo responder a su caso dando alternativas de solución. Lo que se vincula con la idea de que la empatía es la capacidad que tiene el docente para decentralizarse de sí mismo y poder representar el mundo del estudiante (Cyrulnik, 2018a) y así posibilitar una mejor comprensión de su comportamiento. El hecho de que el docente, además de percibir las necesidades del estudiante, pueda hacer lo propio con sus sentimientos y potencialidades, facilitará un buen rendimiento escolar (Rodríguez et al., 2020).

“hay un tema con esta modalidad a distancia, de que en un momento dado esta tecnología también (...) desgasta mucho (...), tanto en lo visual como en lo mental, estar tiempo pues entre las pantallas y en un momento dado los alumnos realmente manifestaron un cansancio (...) y la maestra estuvo (...) atenta a esos cambios o de estado de ánimo (...) justamente por esa empatía y esa confianza” [EDT2_p.5]

“la maestra es una persona comunicativa y expresiva que reconoce las necesidades de cada alumno” [FONPCA_ind.10]

“En la pedagogía Waldorf consideramos que eso tiene que ser así, sino no funciona de otra manera, y la maestra lo hace especialmente bien (...) hay un caso especial ahí y este chico se siente muy bien y ha respondido bastante bien en sus clases por esta relación digamos particular con cada uno” [EDT1_p.5]

“ella se muestra comprensiva hacia los cambios emocionales que pueden tener los alumnos, tratando de ayudar a que ellos mismos comprendan lo que les pasa, para que mejoren su actitud ante las circunstancias.” [FONPCA_ind.8]

5.1.3. La Motivación Autónoma del Estudiante En La Modalidad A Distancia

Sobre la motivación autónoma, los informantes fueron consultados sobre si los temas propuestos en la clase de arte eran de su interés dentro de la información compartida por los docentes informantes, se indica que hubo preocupación de la docente por usar el curso de arte como eje transversal de otros cursos y por conocer los intereses del grupo; señalando que al margen de la elección del tema era la forma como éste se presentaba a los estudiantes, lo que los motivaba.

“la maestra abre el espacio para que se pueda dar ese proceso artístico, porque les propone los temas invitándolos a descubrir desde la curiosidad el cómo despertar su creatividad para desarrollar el trabajo artístico.” [FONPCA_ind.14]

“yo creo que sí, porque (...) hay también un tema transversal que la maestra se preocupó también bastante, por el hecho de saber que cursos estaban llevando ellos (...) también por saber qué tipo de grupo es el que estaba empezando a enseñar y de ahí (...) la maestra fue armada, haciendo también el plan, afinando el plan que tenía de clases en torno a cómo iba viendo a los chicos (...) a cómo iban ellos manifestando intereses” [EDT2_p.6]

“La maestra escoge muy bien los temas a tratar (...) teniendo en cuenta que puedan ser del interés de los alumnos. Ya sea escogiendo los dibujos o las pinturas de acuerdo a la etapa de desarrollo en que los alumnos se encuentran.” [FONPCA_ind.12]

“no sé si los temas en sí sino la forma de presentarlos. La maestra le da, digamos, como ese misterio que llama la atención (...) que es algo especial que tiene este tema y hace que los chicos se sientan atraídos” [EDT1_p.6]

“La maestra invita a todos los alumnos a participar (...) pero hay algunos que espontáneamente no lo hacen, entonces la maestra les formula una pregunta para incluirlos en el tema y escuchar sus opiniones.” [FONPCA_ind.11]

Por su parte, la mayoría de los informantes estudiantes, expresaron que los temas presentados en la clase de arte les parecen muy interesantes, novedosos, divertidos, que son temas que les gustan. Lo que está aunado con la teoría cuando se menciona que la motivación es un elemento clave de la emoción, vinculada al aprendizaje (Coloma y Rivero, 2015) y que la autonomía es una habilidad que se desarrolla a partir de una relación cercana y afectuosa con las figuras de referencia (Deci et al., como se citó en Vargas y Wagner, 2013).

“este año ha sido una dinámica que me ha gustado más, una dinámica de historia y de biografías importantes que han hecho que pueda trabajarla con un poco más de pensamientos sobre ella” [EE3_p6]

“son cosas nuevas y son divertidas (...) el de escuchar una canción y de ahí sacar colores, imaginar un escenario y así varias cosas, eso me gusta mucho” [EE4_p6]

“Sí, en realidad sí me gustan los temas (...) me gustó en realidad todo sobre dibujar con tiza pastel (...) sobre mis propias ideas” [EE5_p6]

“Sí, me parecen muy interesantes. A mí me gusta bastante la cultura barroca, la música, el arte pero nunca he profundizado en esos temas tal vez porque la forma en que yo la buscaba me sonaba un poco aburrida, leerlo y no me lo imaginaba en mi mente, pero cuando la maestra lo explicaba yo lo imaginaba (...) nunca lo había apreciado tanto y creo que ahora sí puedo hacerlo” [EE2_p6]

“como lo he dicho, he pasado por tres colegios y la verdad no hemos tocado mucho el tema del arte. El tema del arte era como más (...) dibujar y hacíamos lo que queríamos y no había una técnica; no había este, un motivo por el cual dibujar o por ejemplo, no nos ayudaba o cosas así. Entonces, los temas que hemos estado tocando en mi nuevo colegio han sido bastante como divertidos de aprender, por ejemplo (...) a identificar los colores con las emociones” [EE1_p6]

Cuando los informantes fueron consultados sobre si creían sentirse motivados de trabajar autónomamente en las clases. Varios indicaron que les gusta y que no sienten que es una obligación hacer tareas porque disfrutaban de los temas o los trabajos

a realizar. Sin embargo, también hay una parte de los estudiantes que necesitan más apoyo porque les cuesta desarrollar la fuerza de voluntad por si solos, una vez concluida la clase sincrónica.

“yo los trabajos no los veo como una obligación, también compañeros con los que he hablado, amigas que me han contado que les gustó mucho trabajar con la arcilla (...) o dibujar, hay varios que les gusta dibujar con tizas así; a mí eso también me gusta bastante.”[EE2_p7]

“son algunos los alumnos que sí tienen fortalecida su autonomía y pueden concluir con sus trabajos solos. En cambio, hay otros alumnos que si necesitan de la guía de la maestra y les cuesta trabajar autónomamente fuera del aula. “[FONPCA_ind.15]

Al respecto, vemos que todo lo manifestado se relaciona con la motivación autónoma, descrita en el marco teórico como ese impulso que surge como respuesta ante un estímulo propio y quien lo vivencia cuenta con recursos para lograr obtener un determinado objetivo, por ello, la autonomía no solo es el motivador intrínseco más importante, sino que es también una necesidad psicológica vital del ser humano, que al no satisfacerse impacta fisiológicamente (Fischman y Matos, 2014).

En síntesis, podemos decir que las características de esta dimensión emocional del vínculo docente – estudiante, en la modalidad a distancia, para el aprendizaje de la educación artística en el nivel secundaria, está compuesta por una atmósfera de comunicación cálida y afectiva entre el docente – estudiante, donde éste último se siente visibilizado, acogido y seguro dentro del espacio del aula de modalidad a distancia, en la que además se describe escuchado y comprendido por su docente que se muestra en apertura y flexibilidad, también expresa sentirse motivado por los temas que ve en clase, porque en la mayoría de los casos se divierte y esa implicancia le permite participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje.

5.2. Características De La Dimensión Cognitiva Del Vínculo Docente – Estudiante En La Modalidad A Distancia Para El Aprendizaje De Educación Artística Con Enfoque Waldorf De Nivel Secundaria

Esta segunda categoría, se encuentra vinculada al segundo objetivo específico de la presente investigación que es identificar las características que presenta la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de educación artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria en una institución educativa privada de Lima – Perú.

Consideremos que al hacer referencia a las características de la dimensión de índole cognitiva, nos enfocamos en todo aquello que se configura a nivel de los

procesos cognitivos para la construcción del conocimiento a partir del vínculo docente – estudiante en el aula de modalidad a distancia; en donde el aprendizaje de Educación Artística se traduce en la adquisición de nuevos conocimientos sobre los diferentes lenguajes artísticos del arte como la música, la poesía, el teatro, la danza, las artes plásticas; el aprendizaje de las técnicas artísticas; el uso de los diferentes elementos del arte como el color, la forma, el espacio, etc. Asimismo, incluye el aprendizaje de las manifestaciones artísticas a lo largo de la historia de la humanidad, el conocimiento de diversas obras de arte representativas de las principales culturas o movimientos artísticos, así como las biografías de los principales maestros del arte.

Por consiguiente, la identificación de las características que presenta la dimensión cognitiva desde dicho vínculo docente – estudiante se analizará a partir de dos subcategorías: La mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante y La mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil, ambas en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística.

5.2.1. *La Mediación Docente En El Acompañamiento Individual Del Estudiante En La Modalidad A Distancia Para El Aprendizaje De Educación Artística.*

Para la mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante, se les preguntó a los informantes si identificaron que la docente de arte hacía un acompañamiento paciente en el proceso de aprendizaje individual de cada estudiante, dando una retroalimentación que permite mejoras. Dentro de sus respuestas, los informantes docentes manifestaron que la maestra se hace una imagen de cada estudiante y trabaja con él en esa dirección; además un informante estudiante que era nuevo en la escuela comenta cómo identifica este acompañamiento.

“manifestó su paciencia y una atención personalizada para con el trabajo de cada alumno, respecto del estilo, de la manera de sentir y de pensar de cada uno de los ellos para que puedan desarrollar el objetivo que era en muchos casos plasmar mediante el arte el sentimiento y como ellos iban interpretando o haciendo suyos los conocimientos de arte que aprendían en las clases [EDT2_p11]

“hay chicos que pueden y otros no tanto, unos lo hacen rápido, otros más lento y la maestra se da cuenta de eso y trabaja en esa dirección, apoya a unos un poco más en esta dirección y al otro un poco más en la otra dirección” [EDT1_p11]

“La maestra muestra paciencia con todos, teniendo en cuenta que una clase está formada por diferentes caracteres, ella respeta los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, tomando las cosas que pasan con calma.” [FONPCA_ind.16]

“desde el punto de vista (...) virtual y digital (...) sí ha habido un buen seguimiento de parte de la maestra” [EDT2_p12]

“yo vine a mi nuevo colegio sin saber nada de arte y estoy terminando este año como sabiendo nuevas técnicas, pero para aprender esas nuevas técnicas tuve (...) bastantes errores en el arte y bueno la maestra me explico” [EE1_p11]

Sobre la mediación docente en este acompañamiento individual del estudiante, desde la retroalimentación, los informantes docentes identificaron que en esa búsqueda de trabajar con cada individualidad está presente la retroalimentación y la mejora del aprendizaje, señalando que desde el ámbito virtual/digital se ha dado seguimiento a cada alumno. Aunado a esto, los informantes estudiantes identifican que la retroalimentación ha sido siempre respetuosa y que las observaciones hechas les han motivado a querer hacer mejoras en sus propios procesos artísticos.

“la maestra retroalimenta a cada estudiante constantemente y lo guía poniendo en valor los elementos que funcionan y dando indicaciones para mejorar lo que no funciona.” [FONPCA_ind.19]

“en mi colegio los trabajos se entregan por classroom y cuando la maestra los ve tiene la opción de dejar un comentario y muchas veces la maestra me deja comentarios de por ejemplo; (...) muy bien tu trabajo pero para la próxima, por ejemplo; tienes que mejorar esto o a veces me dice tienes que tratar de volver a hacer esto porque este las dimensiones no te han salido bien con el papel y esas cosas” [EE1_p12]

“a cada uno, a cada alumno le va diciendo las cosas que tiene que ir mejorando en su proceso. Si tiene alguna tarea pendiente se lo va diciendo y está pendiente de que cada alumno este entendiendo el tema que está viendo y en general que cada uno está aprovechando el curso.” [EE2_p12]

“La maestra respeta el proceso de aprendizaje de cada alumno (...) motivándolo a continuar paso a paso en dicho proceso.” [FONPCA_ind.21]

“una cosa es que a uno le exijan corregir un tema y otra cosa es que, existen maneras para decir las cosas y yo considero que la maestra lo dijo de la manera en la cual uno lo desea mejorar (...) creo que ese método más respetuoso hace que uno se sienta cómodo y que quiere hacer las cosas mejor” [EE3_p12]

En ese sentido, la mediación docente en ese acompañamiento individual para el aprendizaje, ofrece un abanico de lenguajes amplios para que el estudiante pueda encontrar aquello con lo que más congenia y el docente puede hacer una valoración positiva y atenta a las capacidades, preferencias de cada alumno (Tonucci, 2017).

Asimismo, los informantes fueron consultados sobre cómo se resolvieron las dificultades que presentaron en la clase de arte; en cuanto al uso de materiales, de alguna técnica artística y otras dudas encontrándose en la modalidad a distancia. La mayoría de informantes señala que si habían dudas se aclaraban las veces que fueran necesarias hasta que todos lo entendieran, también se podían hacer imágenes para explicar las técnicas, las formas, los trazos, etc., para que pudieran absolver sus dudas. Inclusive uno de los informantes identificó el caso particular de un compañero de su clase y como la docente lo vuelve a integrar.

“iniciamos el curso literalmente en esta plataforma, nos dio esa confianza de que si no entendíamos algo, sí necesitamos que nos explique cómo hacer algo con las tizas, con los lápices, para pintar o en historia nos ha dado esa confianza para preguntarle. Y si no entendíamos algo, un tema, nos lo volvía a explicar hasta clases que no entendemos la siguiente semana, nos volvía a explicar.”[EE2_p11]

“todos han hecho alguna consulta y la maestra siempre ha tenido una respuesta (...) hay una atención de su parte y alternativas para poder trabajar de manera que el estudiante pueda sentirse cómodo también [EDT2_p13]

“la maestra tiene que encontrar y encuentra la forma, las palabras y las imágenes, es importantísimo qué imagen darle al chico (...) la imagen que yo le explico a través de la pantalla, para que el chico pueda hacer lo que tiene que hacer. Entonces tiene que echar mano de su imaginación para poder explicarle cómo hacer tal o cual trabajo” [EDT1_p13]

“la maestra lo hacía, (...) nos iba señalando las formas que teníamos que hacer, los trazos que tenían que hacer más, menos fuertes y nos iba indicando paso a paso cómo hacerlo para que nos salga bien” [EE2_p13]

“al final de las últimas clases también le pregunte por un estilo exacto de un artista, de Edgar Degas, de cómo se tenía que hacer a los personajes principales, cómo enmarcarlos para que se notase y la maestra me ayudó para que, o me dio una idea para poder trabajarlo.”[EE3_p13]

“en mi clase hay un chico con dificultades que a veces, muchas veces necesita que le vuelvan a explicar o a veces habla de otras cosas que no son del tema y la maestra la verdad, o sea, lo comprende y como que pacientemente lo vuelve a integrar al tema.” [EE1_p11]

Siguiendo con el análisis, también se les preguntó si consideraban estar logrando nuevos aprendizajes para el curso de Arte de enfoque Waldorf, estando en una modalidad a distancia. Los informantes refirieron que si se puede decir que se han logrado mayormente los aprendizajes pero que si han visto la balanza más inclinada hacia lo intelectual; por otro lado, identifican el hecho de que ahora han tenido que ejercer un rol más activo en su construcción del aprendizaje, estando en la modalidad a distancia. Pues al presentarse dudas y ya no estar en la clase sincrónica han tenido que buscar información por su cuenta para intentar resolverlas, por ejemplo usando tutoriales. Lo que se vincula con la teoría cuando vimos que aprender implica cambiar conocimientos o conductas precedentes para pasar por un proceso en el que los saberes previos se reorganizan, se reestructuran el conocimiento y la conducta porque se modifica lo que se sabe y lo que hace (Rivas, 2008).

“la pedagogía y el trabajo que se ha venido haciendo en el colegio y la maestra de arte por supuesto (...) han logrado transformar las capacidades que tienen y hacer que los chicos si logren llegar a los conocimientos y a las metas que se desean” [EDT1_p8]

“si he aprendido ha sido más del lado intelectual, del lado de las obras de las biografías.” [EE3_p8]

“han tenido que un poco hacer esa (...) diferenciación entre la parte teórica y la parte práctica” [EDT2_p9]

“Yo busco tutoriales, cuando no entiendo algo” [EE2_p9]

“Veo tutoriales de cómo dibujar tal cosa, unas técnicas.” [EE4_p9]

“Creo que esa responsabilidad es de lo que han tenido que echar mano los chicos para poder (...) lograr estos aprendizajes de calidad” [EDT1_p9]

“Este año siento que cada uno ha tenido que madurar más al respecto y ya no estar tan pendiente de que un maestro te esté viendo que vas a hacer las cosas” [EE2_p16]

“La estrategia para aprender en sí en mi es la de estudiar por mi cuenta” [EE3_p9]

“por suerte yo tengo mi hermano mayor que ha estudiado en la Católica, Arte, y tengo gran parte de mi familia que también es artista (...) ahora estoy recurriendo más a ellos para hacerles preguntas.” [EE1_p9]

Un punto importante a resaltar, es que los informantes fueron consultados sobre qué aspectos positivos y negativos encontraban en la modalidad a distancia que los ayudaran o dificultaran su aprendizaje en comparación con las clases presenciales de arte. Los informantes identificaron que lo positivo dentro de la modalidad presencial es que pueden compartir un espacio donde hay mayor comunicación, mejor vínculo entre las personas, los mensajes son más claros y puedes observar mejor lo que quieres dibujar, y tienes a la docente físicamente para ayudarte a mejorar tu dibujo.

“dentro de la modalidad presencial, lo positivo es que la maestra (...) está allí explicándole a cada uno y todos te escuchan y no hay esa separación entre uno y otro, cada uno ve el trabajo que está haciendo el otro y eso ayuda mucho” [EDT1_p10]

“En esa modalidad presencial (...) aspectos positivos era que ellos podían compartir un espacio de actividad artística tanto de observación (...) como que a la hora de crear sus obras de arte podían estar interactuando también entre ellos”. [EDT2_p10]

“mayor comunicación, mejor vínculo con las personas, mensajes más claros (...) mejor observación de lo que quieres dibujar o lo que quieres hacer”. [EE1_p10]

“ver a mis amigos todos los días y hablar o después en el recreo almorzar juntos; en clases también teníamos más tiempo para hablar (...) y ahora tenemos que empezar la clase de frente” [EE2_p10]

“Algo positivo era que la maestra venía hacia ti, miraba lo que hacías y te decía (...) acá está bien o acá está mal o hasta te ayudaba y mejoraba tu dibujo”. [EE4_p10]

“las clases de arte antes, tenía más tiempo para poder estar con mis compañeros y era divertido poder estar trabajando y poder ir viéndonos como avanzábamos, hablar como era el tema, que la maestra estuviera revisando nuestro proceso del avance, eso me parece positivo, me parece genial que la maestra esté ahí y que pueda ver cómo uno está haciendo la técnica” [EE3_p10].

Asimismo, cuando identificaron lo negativo dentro de la modalidad presencial, señalaron que quizá era que el docente brindaba mucha ayuda, que no tenían tanto

tiempo para concluir con los dibujos en el horario de la clase y a veces el proceso creativo se interrumpía hasta la siguiente semana de clase.

“lo negativo en presencial en arte, quizás (...) es que la maestra está ahí y les ayuda demasiado” [EDT1_p10]

“el lado negativo (...) quizás era que a veces el tiempo no alcanzaba (...) a veces se tenía que cortar por el tema de horario y tener que dejar un impulso de creación para la siguiente semana” [EDT2_p10]

En lo referente a la modalidad a distancia, los informantes refirieron que lo positivo era que les ayudaba a estar más concentrados y a ser más pacientes, pero también les ha permitido el autoaprendizaje e ir ganando más confianza en este tipo de modalidad y más tiempo para hacer las pinturas.

“modalidad a distancia (...) sería el aspecto positivo, el poder tener una mayor concentración visual de las obras de arte” [EDT2_p10]

“positivos (...) me ayudan a tener más paciencia, más concentración (...) me ha ayudado como que ha soltarme más en la computadora al momento de enviar un mensaje porque el arte es como para mí muy complicado y a veces no sé, muchas veces no sé cómo expresarme al momento de hablar del arte” [EE1_p10]

En las clases virtuales, bueno el punto positivo es (...) el autoaprendizaje, si uno desea aprender aquí tiene la herramienta a la mano” [EE3_p10]

“solamente tienen un consejo y tienen que aplicarlo y en esa aplicación tiene él que encontrar dentro de sí esa capacidad que tal vez esté dormida y que logra despertarla, pero él tiene que hacer eso” [EDT1_p10]

“he tenido que ir aprendiendo por mí misma, que también no creo que sea algo negativo porque me ha ayudado a mí también pero ha sido un poco dificultoso al principio, ahora que ya está acabando el año ya estoy haciéndolo con más soltura; pero al inicio era ¡Ay! y ahora ¿cómo hago? he tenido que vérmelas por mí misma, he aprendido a buscar, he encontrado páginas muy buenas dónde encuentras un montón de tips para trabajar con tizas y así.” [EE2_p10]

Y por último, en lo referente a los aspectos negativos de la modalidad a distancia, los informantes identificaron que era no poder compartir físicamente desde lo social con los compañeros del grupo y el docente; que hay muchas distracciones si en el lugar en el que estás conectado hay mucho movimiento de personas; que hay frustración al no poder hacer más en un curso de arte a distancia; también señalaron el desconocimiento informático porque su escuela no usa las TIC y porque usar esta modalidad tantas horas se hace tedioso.

“el lado negativo sería que justamente no pueden compartir (...) de una manera (...) social el hecho de crear (...) y la parte más social de ver al otro compañero, su creación y poder darse un paseo para ver lo que ha hecho el otro o interactuar más rápidamente con el maestro o maestra de arte” [EDT2_p10]

“el punto negativo, bueno no tener esa posibilidad de tener a la maestra ni a los compañeros al lado, de poder estar vivenciando el trabajo y el proceso artístico; entonces al principio es probablemente interesante pero cada vez se vuelve un poco

más tedioso y pesado (...) las clases virtuales no son netamente malas en mi opinión, pero se vuelven tediosas cuando uno no escoge tenerlas.”[EE3_p10]

“Y lo negativo es (...) que muchos chicos también se frustran porque quisieran lograr algo más [EDT1_p10]

“Modalidad a distancia (...) muchas distracciones la verdad porque están p.e. (...) en mi caso es que mi padre trabaja en casa porque es su empresa, entonces (...) tengo muchas veces a mi papá acá al costado y a veces habla como muy fuerte y no puedo escuchar la clase, a veces habla con su ayudante y no puedo escuchar la clase, entonces son esas cosas la verdad (...) son las distracciones lo que malogran muchas veces mis clases.” [EE1_p10]

“al principio si era todo difícil, las personas se complicaban porque, como la pedagogía es Waldorf muchos no sabían usar Word ni Power Point y era todo complicado. (...) ahora ya tengo los conocimientos básicos (...) ya me acostumbré a esta modalidad (...) obviamente me gustaría regresar al colegio porque siento que las clases presenciales son algo que se necesita para aprender, es muy diferente a estudiar desde casa pero no es que no se pueda, simplemente es que cada uno quiera aprender” [EE2_p10]

“que te enseñe cómo dibujar es un poco difícil, así a distancia” [EE4_p10]

Finalmente, todo lo aquí expuesto sobre la mediación docente en el acompañamiento individual, a partir del análisis de la información, dialoga con la teoría porque la mediación es expresión de humanismo y respeto por la persona (Parra, 2014), y a través de ella, las personas pueden adquirir una serie de habilidades del pensamiento que son indispensables para el aprendizaje y la asimilación favorable de cada experiencia, que más adelante puede llegar a sufrir cambios (Santrock como se citó en Rodríguez et al., 2008).

5.2.2. La Mediación Docente En El Acompañamiento Del Grupo Estudiantil En La Modalidad A Distancia Para El Aprendizaje De Educación Artística.

Respecto a la Mediación Docente en el acompañamiento del grupo, las interrogantes planteadas a los informantes, consistieron en identificar si estaban aprendiendo del intercambio reflexivo de ideas y de opiniones, vertidos por el grupo en la clase propuesta de arte en la modalidad a distancia. De acuerdo con los informantes docentes, los estudiantes si estaban aprendiendo porque en la mediación grupal se abría el espacio para enriquecer el proceso de aprendizaje del grupo, a través de dicho intercambio.

“Es una rutina dentro del desarrollo de la clase, abrir el espacio necesario para hacer ese intercambio de opiniones y con ello asegurarse de que lo aprendido se ha quedado en ellos.” [FONPCA_ind.22]

“los chicos están aprendiendo a ser pequeños críticos de arte, ellos ya más o menos saben observar formas, proporciones (...) este curso de historia del arte también ha sido muy interesante porque ellos han podido vivenciar el proceso, como viene

desarrollándose el arte, la expresión artística del ser humano a través de la historia” [EDT1_p.14]

“el intercambio de opiniones e ideas permite ver diferentes puntos de vista, entonces la retroalimentación grupal se enriquece y genera un progreso en el aprendizaje de toda la clase.” [FONPCA_ind.23]

Por su parte, los informantes estudiantes manifestaron que la mediación grupal es buena porque así aprenden a conocer otros puntos de vista respecto del suyo, sobre un mismo tema en común; además de permitirse identificar que a través de este intercambio se pueden dar cuenta que se comparten las mismas dudas, preguntas e incluso los mismos problemas; vinculándose con la teoría cuando se señalaba que la mediación abre posibilidades para actualizar las capacidades del estudiante, aprovechar las experiencias con su entorno y situarlos en su propia cultura, lo que se consigue gracias a la intencionalidad del mediador para lograr la reciprocidad, dándole sentido a cada experiencia cuando logran pensar autónomamente. (Feuerstein como se citó en López de Maturana, 2017)

“me ha ayudado como a ver otros puntos de vista de las personas o sea no sólo el mío y el de mi familia sino de otras familias (...) muchas veces he creído que era el único que tenía muchos problemas internos o preocupaciones internas por lo que va a pasar en el futuro y como que veo que no, no soy el único y no sé me ayudó a ver que no, no era el único joven que tenía problemas como estrés y esas cosas” [EE1_p14]

“bueno, aunque no me hayan gustado tanto las reflexiones también me han ayudado a (...) mejorar esa capacidad de reflexión y pensamiento que es algo que personalmente a mí me gusta mucho.” [EE3_p8]

“a mí me ha pasado a veces que me quedo con la duda pero escucho que alguien la dice y se lo van aclarando. Entonces es como que la duda que tú tienes es como la que tienen todos” [EE2_p14]

“cuando se trata de opinión normalmente trató de escuchar para poder ver lo que tres personas piensan respecto al mismo tema y eso es excelente para mí, eso me parece genial, claro las diferentes perspectivas para llegar a una sola verdad.” [EE3_p14]

Asimismo, se les consultó si en medio de esta mediación grupal, consideraban que la socialización de sus trabajos artísticos, es decir, el observar el trabajo artístico de sus compañeros y mostrar el suyo, era de ayuda en su propio proceso de aprendizaje artístico y si se compartía el proceso creativo individual con los demás. Al respecto, los informantes indicaron que si se compartía con el grupo el proceso creativo y la mayoría señaló que ese intercambio le ayudaba a mejorar en su propio proceso porque les brindaba nuevas ideas, podían hacer una evaluación personal del proceso.

“la maestra dentro de sus clases da un espacio donde cada estudiante comparte su proceso creativo con sus compañeros.”[FONPCA_24]

“que los chicos miren el trabajo del otro le da nuevas ideas de cómo hacerlo mejor (...) y mostrar el suyo también le da esa seguridad” [EDT1_p15]

“Al observar cómo está el trabajo del compañero y compararlo con el suyo propio, los estudiantes pueden ver con más claridad que elementos pueden estar faltando en sus trabajos y mejorarlo.” [FONPCA_ind.25]

“con mis compañeros, a veces veo sus trabajos y veo que por ejemplo el de él tiene sombra y al mío le falta sombra, entonces yo trato de imitar esa sombra pero no me trato de copiar tanto de su estilo, lo hago como más a mi estilo” [EE1_p15]

“siempre tratamos de mejorar en algo que nos falta, y si tú viendo un ejemplo de alguien más que lo está haciendo, tú ves por ahí que por ejemplo hay algo en lo que tú te has confundido” [EE2_p15]

“parte de ser adolescentes es compartir sus experiencias emocionales sobre todo, y si pueden expresarse libremente sobre sus experiencias en ese intercambio gradualmente las van vivenciando, como haciéndolas suyas a partir de ese compartir con sus compañeros, cambiando inclusive sus conceptos anteriores sobre un tema.” [FONPCA_ind.26]

En ese sentido, toda la información compartida por los informantes se asocia con la teoría desarrollada en el marco teórico, porque constituye una estrategia de carácter sociocultural que se ajusta al propósito de sistematizar la diversidad de opiniones y acciones del colectivo e implica cambios en la metodología de análisis de las situaciones (Rodríguez et al., 2008) en donde el docente es intencional, insistente, paciente y da sentido a sus enseñanzas para que éstas sean trascendentes (López de Maturana, 2017) y se convierte en un mediador social, cultural, pedagógico en tanto transmite valores sociales, culturales, intencionalidades pedagógicas y visiones del mundo sobre los que se proyecta, ejerciendo una función social más allá del aula y la institución educativa (Niño y Bahamonde, 2019)

Finalmente, el cierre de las preguntas hechas a los participantes concluyó, por un lado, indagando en cuán diferente había sido aprender Educación Artística de enfoque Waldorf en la modalidad a distancia, en comparación con clases de arte presenciales que recibieron en años anteriores al 2020; y por el otro, si encontraban que hay aspectos esenciales para el aprendizaje artístico que puede haber estado ausente en la modalidad a distancia. Al respecto, los informantes respondieron a la consulta inicial, de cuán distinto había sido aprender Arte de este enfoque y modalidad en este año, en comparación con los anteriores, señalando que era un poco más difícil llevar un curso de este tipo desde la plataforma virtual al momento de aprender nuevas técnicas, además porque hay algunos mensajes que a veces se pierden.

“es un poco difícil porque claro que arte es un curso que se llevaría un poco mejor estando en presencial, (...) yo no sabía manejar mucho las tizas pastel, difuminar y así” [EE2_p8]

“A veces medio que te pierdes de algo o hay mensajes que no llegan tan claros” [EE1_p8]

“antes cuando teníamos arte con otra maestra, yo en lo único que pensaba era ya toca arte, sólo en dibujo, no pensaba en una técnica o sobre lo que explicaba, pero acá con el nuevo curso de arte sí, o sea sé algunas técnicas, sé cómo se hace” [EE4_p8]

Sin embargo, uno de los informantes, que era nuevo en esta IEP, comparó su experiencia artística en años anteriores con esta y fue interesante que identificara como le ayudó el arte, en su proceso personal, a encontrar beneficios en la mejora en su salud.

“La verdad el año pasado, en mi otro colegio, mis clases de arte no eran clases de arte, no sé qué eran, siempre terminaban en un alboroto total, desorden total (...) era un tema medio raro, a la maestra no le importaba y no sé muchas veces surgieron incluso muchos accidentes por eso. Es que en los colegios por ejemplo clásicos, de un método clásico, creo que muchos la verdad no le toman la verdadera importancia al arte, la verdad; por ejemplo, acá en la metodología Waldorf el arte va más allá de sólo coger un simple lápiz y dibujar una cara o algo así (...) Creo que es más como encontrarte a ti mismo” [EE1_p16]

“en la coordinación me ha ayudado bastante (...) bueno yo tomo pastillas para la ansiedad entonces como que de esos efectos secundarios a mí me temblaban las manos un montón y bueno ahora que estoy haciendo todo esto del arte y bueno como en mi colegio me obligan a tocar el piano, tengo que, me he aprendido a controlar; o sea, ya no me tiemblan, ni nada” [EE1_p16]

Y por el otro lado, sobre la consulta de si encontraban aspectos esenciales para el aprendizaje artístico que puede haber estado ausentes en la modalidad a distancia; los informantes respondieron centrándose no solo en cuanto a la experiencia del curso de arte en la modalidad a distancia, sino que otros hablaron de todo el espectro de la educación Waldorf, indicando que esta característica representativa de lo vivencial y la calidez que se experimenta en la dinámica entre estudiantes y docentes, en el encuentro presencial, no se compara con lo que se puede ofrecer a través de la pantalla.

“uno de los aspectos este esenciales de la pedagogía waldorf es la relación docente - alumno, en el sentido de incluso como detalles de cómo vemos al maestro, de cómo sentimos la voz del maestro, como interactuamos con el maestro cuando estamos haciendo nuestro dibujo, nuestra escultura, como es la voz del maestro en determinados momentos, y entonces eso se ve acertado un poco por la voz que ya pasa por un filtro más digital, no es lo mismo. No es lo mismo esa calidez” [EDT2_p16]

“lo vivencial es uno de los aspectos más importantes en la pedagogía waldorf (...) que ellos hagan, vivencien haciendo (...) mirando y conversando, pero no se puede, queremos que el próximo año ya esto suceda.” [EDT1_p16]

“En cuanto a los contenidos yo creo que sí, de alguna manera se ha llegado a algo muy bueno (...) sin embargo en otras áreas ha sido un poco más difícil” [EDT2_p8]

Asimismo, algunos informantes ampliaron un poco más sus comentarios señalando comparaciones sobre lo antes les era cotidiano en la escuela, e inclusive dos mencionan como esta situación impacta en el grupo de la promoción de secundaria y como las expectativas de su cierre escolar se vieron comprometidas, afectando a todo el grupo.

“Yo recuerdo que en todas las clases el tutor se paraba en la puerta y te saludaba con la mano y eso es algo que se me quedó, yo desde chiquita estuve en un colegio Waldorf y siempre pasaba eso y ahora al estar en la cámara por supuesto nos saludamos pero sí, se me ha quedado eso” [EE2_p16]

Este año me hubiera gustado tocar violín en la fiesta semestral, poder trabajar mejor, probablemente algunas clases principales que no lleve tan bien, pero no es así, no fue así. Me hubiera gustado que nos hubiéramos reunido con todo el colegio y poder despedirnos correctamente pero así no va a ser y eso sí, sí me entristece un poco.” [EE3_p16]

“sí les afecta mucho que no sea una despedida viva sino una despedida por una pantalla nada más. No es lo mismo, no es con lo que ellos se han identificado todo el tiempo” [EDT2_p16]

Y para cerrar, uno de los informantes espontáneamente culminó su respuesta a esta última pregunta, indicando que es lo que aprecia de este enfoque Waldorf y como su formación a través de todos estos años escolares, le han ayudado a formarse como ser humano ético – moral que va a conformar la sociedad en el futuro.

“eso es lo que yo más aprecio de la metodología Waldorf, quiero decir, aprendí a conocerme más, a razonar correctamente sobre todo en la secundaria quiero decir porque en la primaria fue vivenciar todo lo que pude vivenciar pero en secundaria ha sido que esa vivencia se vuelva parte de mi pensamiento y que pueda reflexionar sobre lo que he vivenciado, y ya la parte intelectual, uno se lo crea (...) no es algo que sea deber del colegio, mi profesor de danza, que también es otra profesora que (...) también me pareció excelente decía que el colegio era para formar personas, uno no viene a aprender aquí matemáticas o a saber el análisis sintáctico de una oración; uno viene aquí al colegio a formar a seres humanos, a seres que van a conformar la sociedad después y eso (...) quiero decir, el poder intelectual o lo que sea, va a venir con el tiempo, yo lo tengo presente pero la formación de la persona se tiene que hacer desde el principio, la formación y ética - moral es importantísima; no vale de nada un intelectual que no tenga ética entonces, claro eso lo tengo, yo sé que eso me lo han enseñado bien. Pero este año para mí era de cierta manera decir gracias por eso y si bien creo que hago mi esfuerzo por hacerlo de la manera virtual, no es la manera que yo quisiera para poder despedirme correctamente” [EE3_p.16]

Con todo ello, se observa que la Mediación Docente para el acompañamiento grupal se vincula con la teoría cuando, sean cuales fueren, los objetivos que en el grupo se propongan, de aprendizaje o creación artística, se busca como finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, abordando las dificultades que se presentan en cada momento de la tarea, como

grupo, y logrando esclarecer y movilizar estructuras estereotipadas que operan como obstáculo para la comunicación y el aprendizaje (Pichon Rivière, 1981).

En síntesis, podemos decir que las características de esta dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante, en la modalidad a distancia, para el aprendizaje de educación artística en el nivel secundaria, está compuesta por dos vías. Una mediación docente que acompaña de manera individual, el proceso de aprendizaje del estudiante, identificando sus fortalezas y debilidades para así poder facilitarle nuevos lenguajes que puedan ser más afines con su manera de aprender y que logren mantener su actividad en la construcción de sus conocimientos; para lo que usa constantemente la retroalimentación como una herramienta para seguir ajustando aquellos puntos flojos que aún faltan procesarse, respetando sus propios ritmos para lograr esta interiorización cognitiva.

Y otra vía, es desde la mediación docente que acompaña al grupo estudiantil, haciendo que sus aprendizajes se retroalimenten de los aportes del grupo y de la socialización tanto de sus procesos como de sus productos artísticos. De esta manera, por un lado se ejercita esa plasticidad neural propia del pensar flexible, pero por el otro, también se logra una especie de pensamiento empático en el que pueden colocarse desde diversos discursos y crecer con los aportes extras que cada nueva mirada trae. Lo que desde el ámbito del arte es posible viabilizar gracias a que el arte es indiscutiblemente, interdisciplinar. De ese modo, todo lo expuesto aquí refleja también lo visto en el marco teórico, cuando se hacía mención a que la escuela se mostrará respetuosa si les pides a los alumnos compartir sus experiencias, manifestar sus conocimientos desde diversos lenguajes, para que en base a ello, los estudiantes puedan empezar un trabajo individual y colectivo que lleve a la confrontación y al crecimiento (Tonucci, 2017).

CONCLUSIONES

Acorde con los resultados, que han sido presentados y analizados, en la presente investigación, se ha logrado llegar a las siguientes conclusiones:

1. Hay una idea general de que, en este tipo de enfoque, el vínculo docente – estudiante, se caracteriza por ser de tipo afectivo, cercano y familiar. Que se construye bajo el paraguas de la confianza y eso es un aspecto que transmite seguridad a los estudiantes. Estas características se intentaron cuidar y mantener durante la modalidad a distancia; donde los informantes reconocen que si bien se logró dar continuidad a las mismas, también se encuentra una diferenciación en la posibilidad de vivenciar la calidez de ese vínculo, de la misma manera como se hace en el encuentro presencial.
2. Los informantes señalan que otras características de este vínculo docente – estudiante, es que los alumnos se sientan escuchados, comprendidos y apoyados por parte del docente. Expresando que encontraron flexibilidad de su parte y que se brindaron alternativas que les permitieron contar con posibilidades para superar ciertas dificultades que vivieron, lo que les ayudó a dar continuidad a su proceso de aprendizaje. En ese sentido, estas características que se conservaron en la modalidad a distancia, fueron de mucha ayuda en una coyuntura como la del año 2020. Ya que, muchos estudiantes vieron afectada, no sólo su dinámica familiar en términos de rutina por la obligatoriedad del confinamiento, sino que tuvieron problemas de salud tanto físicos como emocionales, así como pérdidas de algunos de sus familiares y amigos. De manera que, con esta característica los informantes valoran el hecho de sentirse visibilizados, leídos con empatía y apoyados en sus procesos individuales, para así alcanzar los objetivos del aprendizaje.
3. La mayoría de los informantes refieren que otra característica del vínculo docente – estudiante, es sentirse motivados con los temas vistos en la clase de arte, en la modalidad a distancia. Comentan que éstas les parecen interesantes e inclusive divertidas, lo que les ayuda a que se sientan dispuestos a querer aprender. Inclusive algunos refieren que los temas que se les hacían complicados de aprender por su cuenta, eran fáciles de abordar cuando la docente los presentaba

de una manera en la que se les permitía imaginar lo que escuchaban; y eso les hacía sentir que así podían aprender mejor. No obstante, en este punto, también se observa que es muy individual la capacidad de poder desenvolverse autónomamente, en especial, durante las clases de modalidad a distancia. Y si bien, para algunos estudiantes los trabajos de arte eran un disfrute y no sentían que fuera una tarea; para otros, se dificultaba dar continuidad a una determinada actividad, cuando ya no se encontraba con la presencia docente en la clase sincrónica y no tenía como seguir incentivando esa respuesta con constancia por su propia cuenta. Por lo que, se reconoce que hubo un grupo de estudiantes cuya motivación autónoma disminuyó al estar en esta modalidad. Asimismo, otros subrayaron el hecho de que estar tantas horas frente a la pantalla los llegó a saturar y que por más que los temas fueran interesantes, el no poder estar en la presencialidad les costaba, en especial al término del año, cuando ya habían pasado muchos meses de encontrarse inmersos en la modalidad a distancia. Al respecto, un informante refirió que si bien tomar clases a distancia no está mal; lo que sí lo está es que uno no elija estudiar por esa vía y que te obliguen a hacerlo.

4. Con respecto a cómo este vínculo docente – estudiante se evidencia en el aprendizaje de la Educación Artística, los informantes coincidieron en que es una característica de este vínculo el poder ser orientados individualmente por el docente artístico, y que éste pueda retroalimentar sus ideas y mostrarle nuevas vías para que pueda encaminarse mejor en su propio proceso de aprendizaje incorporando sus intereses y su identidad en dicho desarrollo.
5. Relacionado al punto anterior, dicho vínculo también se caracteriza porque se fomenta la socialización de sus propuestas y productos artísticos; los que les permite retroalimentarse, en simultáneo, con lo que sus compañeros comparten; con lo que consiguen, no solo un ajuste en sus propios procesos de aprendizaje encaminado por el docente en su relación individual, sino que al margen de la consigna que se trabaja a nivel grupal con una determinada intencionalidad, el estudiante obtiene otros aportes de los propios insight que hace cuando compara sus procesos con los de su grupo.

RECOMENDACIONES

Después de haber realizado la presente investigación, y a partir de los hallazgos obtenidos, se elaboran las siguientes recomendaciones, en relación a la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante, y a la dimensión cognitiva del mismo.

Entre las recomendaciones relacionadas a la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante, se plantea:

- Dar continuidad a los aspectos que caracterizan la relación de dicho vínculo, permitiendo la construcción de una relación cercana en la que los docentes se interesan genuinamente por sus estudiantes, los reconocen en su individualidad y les transmiten confianza y seguridad. Es vital que los estudiantes vivencien lo que son las relaciones humanas llenas de calor anímico y de una envoltura de bienestar. En especial, si en el entorno hay factores que atentan contra todo ello, por su hostilidad.
- Mantener esta apertura docente, caracterizada por la escucha atenta y la presencia empática. Es indispensable visualizar las necesidades particulares de los estudiantes y monitorear que algunas situaciones vividas en su contexto familiar no sean causa de estancamientos en sus procesos de aprendizaje. Ya que cuando hay aspectos que en la dinámica familiar no funcionan, la escuela se traduce como ese espacio seguro en el que pueden continuar su desarrollo.
- No perder de vista la importancia de la motivación en los estudiantes, ya que este es un aspecto que los caracteriza pero que siempre debe seguirse renovando, pues es pieza clave en la construcción de los aprendizajes significativos, que proveen al estudiante de una sensación de sentido y coherencia frente a aquel conocimiento que se les presenta para ser conquistado.

- Un punto a reforzar es la autonomía en el estudiantado. Al observarse que en la modalidad a distancia su autonomía suele ser un aspecto que se debilita con facilidad, es importante diseñar nuevas estrategias que les permitan equilibrarla. Probablemente se tenga que pensar en el fortalecimiento de los sentidos y de los ritmos, para así poder apoyar a las fuerzas de voluntad que permiten gestionar, de mejor manera, la propia autonomía.
- Si bien hemos visto que la IEP y los docentes han logrado migrar a una modalidad a distancia sin perder lo más esencial de su identidad, sería recomendable seguir afinando este aspecto, ya que, no se sabe si tener que hacer uso de la modalidad a distancia será algo que se vaya a replicar en un futuro. Con lo cual, se tiene que ver de qué manera la metodología se integra mejor a los mecanismos digitales para garantizar que la dimensión emocional y cognitiva no se vean vulneradas. Y que esa calidez no sea absorbida por la frialdad de la pantalla, en términos de ser un medio impersonal.

Entre las recomendaciones relacionadas a la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante, se plantea:

- Conservar el acompañamiento individual del estudiante, ya que así se le permite un aprendizaje que lo implica y que se vuelve significativo para él, pues lo conecta con su propio discurso; lo que a su vez le permite conocerse mejor, conocer sus fortalezas y debilidades, encontrar sus talentos y sus limitaciones; y con todo ello ser guiado, de manera personal, hacia nuevas rutas de desarrollo que sigan enriqueciendo su propia autosuficiencia en pos de proyectarse como un ser humano libre y ético.
- Seguir enfatizando el acompañamiento del grupo, ya que esto refuerza la posibilidad de crear una vivencia en la que se consideran y analizan diversas perspectivas sobre un mismo punto, y que no sólo ayudan al estudiante a ampliar sus conocimientos sobre algo puntual sino que puede transformarlos en algo completamente nuevo. Con lo cual, su pensamiento se hace más ágil pero también es un ejercicio para aprender a ser más respetuosos, empáticos

y tolerantes con las opiniones de los demás, que es finalmente lo que conlleva a una verdadera construcción de una sociedad donde se construyen relaciones saludables.

- Como recomendación a la IEP y a los docentes, dentro de un encuadre de modalidad a distancia, sería interesante hacer una retrospectiva como junta de maestros y evaluar en qué aspectos si se consiguieron esos aprendizajes de tipo cognitivo y cuáles no pudieron ser adaptados sin perder la identidad del enfoque. Esto también sería de ayuda para poder tener diseñadas nuevas alternativas ante la posibilidad de que a futuro este tipo de medidas pretendan volver a instalarse. En definitiva, ello requiere una reflexión como grupo para poder encontrar mejoras.
- Aunado a lo anterior, podría ser una alternativa pensar en desarrollar una serie de recursos didácticos desde las TIC, para que los maestros puedan hacer más interactiva las sesiones sincrónicas, en ese sentido si sería de ayuda que puedan ser capacitados en herramientas audiovisuales para poder incorporar elementos creativos a estas plataformas virtuales. Asimismo, ayudaría que los estudiantes cuenten con una especie de recursos físicos que el docente pueda hacerles llegar físicamente, a través de la escuela, para que sólo el canal de interacción digital sea la plataforma pero que ambos se mantengan dándole uso a sus capacidades motoras en términos de armar material, que no los restrinja a la digitación del teclado, en esa línea debe ser algo más interactivo, incluyendo lo corporal.
- Además, otra sugerencia sería poder usar con los estudiantes de grados superiores posibilidades de creación desde las audiovisuales, como por ejemplo; crear un pequeño documental o aprender a hacer animación, a partir de la creación de sus propios personajes hechos en modelado o desde otra técnica; de manera que desarrollen otros caminos artísticos que incluyan la fotografía y el cine; y que son igual de enriquecedores.
- También, como recomendación para los docentes, si bien en toda esta investigación se ha puesto el énfasis en el proceso de desarrollo del niño, debe

considerarse, asimismo, una principal atención a que los procesos de vitalidad del docente sean cuidados y que no se le sobre exija tanto en su labor, pues los docentes tienen una vida propia y también están a cargo de sus propias familias. Y muchas veces las continuas y prolongadas reuniones no permiten que el maestro tenga sus propios espacios de recreación y de descanso, tan necesarios para que puedan estar en óptimas condiciones para el ejercicio docente. Esta idea del bienestar, también debe pasar por la vivencia del docente.

- A modo de cierre, como recomendación para futuras investigaciones, sería muy valioso que las instituciones Waldorf de nuestro país pudieran hacer un estudio individual de cómo ha sido la experiencia de enseñanza en la modalidad a distancia, no solo en lo relacionado a la Educación Artística, sino en todas las demás disciplinas. Esto ayudaría por una parte a ver profundamente los efectos a nivel emocional y cognitivo, tanto en el 2020 como hacer la proyección en el 2021; y a modo de retrospectiva poder saber, con hechos concretos, qué aspectos se lograron mantener y cuáles se quedaron en proceso. Y aunado a esto, se podría hacer un encuentro de toda la comunidad Waldorf en nuestro país y así promover un intercambio de esos resultados, que permitan encontrar los puntos en común donde identificaron fortalezas y debilidades, en relación a poderse adaptar a la modalidad a distancia.
- Finalmente, recomendar también que esto sea un ejercicio que pueda ser aplicado en todas las instituciones del país, de cualquier tipo de enfoque. Puesto que es la única manera de poder hacer un diagnóstico real de cómo fue hacer uso de la modalidad a distancia y que tan real o no, es aplicarlo a futuro en las escuelas como algo sostenible en el tiempo; pues sabemos que cada vez más la tecnología incursiona en el campo educativo y es necesario saber en qué aspectos es una ayuda y en qué otros se vuelve una dificultad para el desarrollo integral de niños y adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, D. (2017). Olga Blinder y el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. *Revista CLEA*, (3), 19-27. http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2017/08/REVISTA-CLEA-N%C2%B0-3_1er-sem_2017.pdf
- Albornoz, N., Cornejo, R. y Assaél, J. (2017). Condiciones estructurales de la relación profesor-alumno: un análisis de los discursos de los docentes en el contexto actual de la reforma educativa en Chile. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.3.2632>
- Alfonso, I. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3-4. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=pt.
- Almon, J. (2004). El papel vital del juego en la educación infantil. *El desarrollo infantil Los primeros siete años. Gateway. Boletín de la Asociación Waldorf para la Primera Infancia de Norteamérica*. (3) pp.83-93.
- Alonso, J.C (2003). El estudio de caso simple: un diseño de investigación cualitativa. *Textos de Política y Relaciones Internacionales. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Pontificia Universidad Javeriana*. https://www.academia.edu/35380923/El_Estudio_de_Caso_simple_un_dise%C3%B1o_de_investigaci%C3%B3n_cualitativa
- Amrine, F. (2011). *Discovering a Genius: Rudolf Steiner at 150*. Rudolfsteiner.org. https://www.rudolfsteiner.org/fileadmin/user_upload/being_human/bh-articles/amrine/bh1-amrine-rs-150-discovering-genius.pdf
- Araya-Castillo, L. y Pedreros-Gajardo, M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista*

de *Ciencias Sociales* (Cr), 4(142), 45-61.
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15333870004.pdf>

Bamford, C. (2004). Introduction. En: R. Steiner. *Human Values in Education. 10 Lectures in Arnheim, Holland, July 17-24*. Anthroposophic Press.
https://cwaldorf.org/wp-content/uploads/2017/10/Steiner-Human_Values_in_Education-310.pdf.

Bardt, S. (2013). *Euritmia. Una fuerza creativa en la humanidad. Experiencias desde la práctica pedagógica* (M. Spiegler, Trad.). Waldorf Publications.
https://waldorflibrary.org/libros-en-espanol/20/view_bl/52/ebooks/905/euritmia-ebook

BBVA Aprendemos juntos. (2018a). “El altruismo nos ayuda a luchar contra el dolor”. Boris Cyrulnik, neuropsiquiatra [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=rmLeVCfeyE8>

BBVA Aprendemos juntos. (2018b). *Cómo enseñar empatía a los niños*. Boris Cyrulnik, neuropsiquiatra [Video].
https://www.youtube.com/watch?v=bclHr_pVkk8

Becerra, G. (2015). Enrique Pichon-Rivière: los orígenes de la psicología social argentina. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1), 1-13.

Benians, J. (2005). *Los años de oro*. Rudolf Steiner.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla, S.A.
https://www.academia.edu/38170554/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Bock, R., Reepmaker, B. y Reepmaker, E. (2000). Euritmia. En: T. Richter. *Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner* (M. López-Manresa, Trad.). Steiner Waldorf Schools Fellowship.

- Bott, V. (1988). *Medicina Antroposófica. Una ampliación del arte de curar. Tomo I.* Luis Cárcamo, Editor.
- Bruin, D. & Lichthart, A. (2008). *Painting in Waldorf Education.* (P. Helder, Trad.). AWSNA. https://www.waldorflibrary.org/books/3/view_bl/52/ebooks/117/painting-in-waldorf-education-ebook
- Bruin, D. & Lichthart, A. (2018). *Painting at School. A handbook for elementary and secondary education in Waldorf schools* (B. Mees, Trad.). Waldorf Publications. https://www.waldorflibrary.org/books/3/view_bl/52/ebooks/750/painting-at-school-ebook
- Burnett, J., Mephram, T. y Rawson, M. (2000). Las etapas del desarrollo infantil en relación con el currículo. En: T. Richter. *Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner* (M. López-Manresa, Trad.). Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Cabral, B. (2011). *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica* (1ª ed.). Universidad Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L25/1/educacion_distancia_bibliotecologica.pdf
- Campos, G. y Lule, N. (2012) La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* 7 (13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner* (M. L. Varillas, Trad.). Rudolf Steiner.
- Castillo, M. (2010). La profesión docente. *Revista médica de Chile*, 138(7), 902-907. <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v138n7/art17.pdf>

- Clouder, C. y Rawson, M. (2009). *Educación Waldorf. Ideas de Rudolf Steiner en la práctica* (B. Sánchez de Muniain, Trad., reedición). Editorial Rudolf Steiner S.A. (Trabajo original publicado en 1998). https://www.waldorflibrary.org/books/3/view_bl/52/ebooks/681/educacion-waldorf-ebook
- Clouder, C. y Mitchell, D. (Eds.). (2019). *El tercer septenio. Observaciones sobre la adolescencia* (L. J. Jiménez de Ordás, Trad.). Rudolf Steiner.
- Colom, A. J. y Mèlich, J. C. (1994). Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación conceptual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, VI, 11-21. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3021/3053>
- Coloma, C. (2014). Retos para el profesorado en un cambio de época. *Semana de la Fundación Santillana: Fortalezas y Debilidades de la Educación Básica en el Perú*. (pp. 81-86). Santillana.
- Coloma, C. y Rivero, C. (2015). El cerebro, las emociones y el aprendizaje en adolescentes universitarios. En *El cerebro, las emociones y el aprendizaje en adolescentes universitarios en Cognición, Neurociencia y aprendizaje, el adolescente en la educación superior*. (pp. 177 - 196). Fondo Editorial PUCP.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Revista Interuniversitaria, Teoría de la Educación*, 18 (15), 55-84. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3202>
- Dernikos, B., Lesko, N., McCall, S. D. & Niccolini, A. (Eds.). (2020). *Mapping the affective turn in education: Theory, research, and pedagogy*. Routledge.
- Diez, G. y Castellanos, N. (2022). Investigación de mindfulness en neurociencia cognitiva. *Neurología.com*, 74 (5). <https://www.neurologia.com/articulo/2021014>

Dreifuss, D. y Vélez, O. (2010). *El poder de educar. Una mirada al vínculo pedagógico*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós Educador.

Elichiry, N. E., & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de investigaciones* (17), 129-134. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946072.pdf>

Espinoza, M. (2015, 13 de mayo). *Camnitzer, L. Arte y Pedagogía (artículo)*. Academia.edu. https://www.academia.edu/40093300/CAMNITZER_L._-_Arte_y_Pedagogia_articulo_

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 24(2), 284-298. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831/41141>

Fischman, D. y Matos, L. (2014). *Motivación 360°. Como implementarla en la vida y en la empresa*. Planeta Perú S.A. https://www.academia.edu/download/63792110/kupdf.net_motivacion-360-david-fishman20200630-93953-4uc77t.pdf

Föller-Mancini, A., Heusser, P. y Büssing, A. (2015). ¿Egocentrismo o altruismo en la adolescencia? Un estudio empírico sobre los estudiantes de colegios Waldorf, cristianos y públicos. *Educación en Revista*, (56), 115-129. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155039730009.pdf>

Freire, G. y Lemos, E. (2017). Série Professor Artista: Uma experiência em Ensino - Aprendizagem em Arte. *Revista CLEA*, (3). http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2017/08/REVISTA-CLEA-N%C2%B0-3_1er-sem_2017.pdf

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45.^a ed.). Siglo veintiuno editores.

Frongillo, C. (2012). *The importance of being musical. The development and practice of a Music Curriculum* (2.^a ed.). AWSNA. https://www.waldorflibrary.org/books/3/view_bl/52/ebooks/55/the-importance-of-being-musical-ebook

Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica*. Paidós.

Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación* (J. Soler, Trad.; 1.^a ed.). Ediciones B, S.A. <https://docer.com.ar/doc/s115xne>

Gordillo, M., Fernández, M., Herrera, S. y Almodóvar, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 195-202. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/273/174>

Hartmann, G. (1961). *La educación antropológicamente fundamentada. La aportación de la antroposofía a la pedagogía de nuestra época*. Antroposófica.

Hégu, B. (2011). *El desarrollo de la pintura y el dibujo en las escuelas Steiner – Waldorf. Un ensayo* (1.^a ed.). Adhara.

Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. https://www.academia.edu/20792455/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_5ta_edici%C3%B3n_-_Roberto_Hern%C3%A1ndez_Sampieri

Holzappel, W. (2013). El primer septenio. La edad de las fuerzas esféricas. En: Berlín, J. (Recop.)(Trad.)(2013). *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*. pp. 280 – 299. Rudolf Steiner.

Hünter, G. y Gebauer, K. (2006, outubro). O cerebro infantil durante o brincar. *Pedagogía Waldorf Periódico* (29), 31-39. FEWB.

- International Forum of Waldorf/Steiner Schools. (2009). Principles of Waldorf Education. *Journal Pedagogical Section at the Goetheanum*. (37), Christmas 2009, 12-16. Goetheanum.
- Jaffke, F. (2010). Las etapas del desarrollo en la Primera Infancia: Retos y metas para los padres y las educadoras. En: L. DeForest. (Ed.)(Trad.), *El Desarrollo del Niño y la Educación Preescolar Waldorf* (pp.7-12). Asociación de la Educación Preescolar Waldorf de Norteamérica.
- James, V. (2006a, junho). Arte: Desperta a consciência, humaniza a sociedade. *Pedagogia Waldorf Periódico* (27), 29-35. FEWB.
- James, V. (2006b, outubro). Arte: Desperta a consciência, humaniza a sociedade – segunda parte. *Pedagogia Waldorf Periódico* (29), 39-43. FEWB.
- Jaramillo, L. y Puga, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 31–55. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441849209001.pdf>
- Kerstten, W. (2015). *La tarea del médico escolar en la escuela Waldorf*. Médicos Escolares orientados en la Antroposofía. <https://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Levine, S. (2022). Introducción. *Revista Poiesis: A Journal of the Arts & Communications*. Encountering in Other, 19. GS Press.
- López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*, (27), 95-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1104735>

- López-González, L. & Oriol, X. (2016): The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students, *Culture and Education*.
<http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- López de Maturana, S. (2017). Propensión a aprender, mediación y compromiso docente. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(1), 15-27.
<https://micologia.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/668/655>
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17, (33).
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1532/1477>
- Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 389-408.
<https://www.redalyc.org/pdf/873/87313702005.pdf>
- Martínez, M. y Vasco, C. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio. *Revista colombiana de bioética*, 6(2), 181-194.
<https://www.redalyc.org/pdf/1892/189222558012.pdf>
- Masters, B., Riehm, P.M. y Ronner, S. (2000). Música. En: T. Richter. *Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner* (M. López-Manresa, Trad.). Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Méndez, M. A. (2017). Arte-Educación en Latinoamérica. *Revista CLEA*, (3).
http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2017/08/REVISTA-CLEA-N%C2%B0-3_1er-sem_2017.pdf
- Mitchell, D. (2019). Prefacio. En: C. Clouder y D. Mitchell. *El tercer septenio. Observaciones sobre la adolescencia* (L. J. Jiménez de Ordás, Trad.). Rudolf Steiner.

- Mora, A. (2017). Arte y Educación: Identidades en construcción en la Universidad de las Artes, ISA. *Revista CLEA*, (3), 28-44. http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2017/08/REVISTA-CLEA-N%C2%B0-3_1er-sem_2017.pdf
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación – solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Moreno, M. G. (2000). *Introducción a la Metodología de la investigación educativa 2*. Progreso, S.A. de C.V. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=15t_h9QddksC&oi=fnd&pg=PA5&dq=metodolog%C3%ADa+de+la+investigacion+educativa+&ots=eyAZ0q46G6&sig=UU5N0DrdFH4lgqLguqFrpwIJtjs#v=onepage&q=metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigacion%20educativa&f=false
- Moya-Albiol, L., Herrero, N. & Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol*, 50(2), 89-100. https://www.academia.edu/download/45790429/Bases_neuronales_de_la_empatia.pdf.
- Nardini, M. (2020, 6 de octubre). *¿Cómo podemos fortalecer el poder de los sentimientos en alumnos y maestros? Waldorf Resources*. [on line] Sección Pedagógica en el Goetheanum, Haager Kreis - Council Internacional de Pedagogía Waldorf Steiner. http://www.waldorf-resources.org/es/una-sola-vista?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=8575&cHash=2aa0c161c6d4a3bf717b90f95a10e919
- Nemes, M. (2019). *Referentes en la educación artística. Propuestas innovadoras en la enseñanza peruana*. Fábrica de contenidos.
- Niño, M. y Bahamonde, S. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria: documento de trabajo*. En: Ministerio de Educación (Ed.). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646>

- Osswald, F. (2020, april 7). Teaching profession a relationship profession. New qualities in relationships possible? *Waldorf Resources, Distance Learning*. [on line] Pedagogical Section at the Goetheanum, Hague Circle - International Council for Steiner Waldorf Education. <https://www.waldorf-resources.org/categorieview/teaching-profession-a-relationship-profession-new-qualities-in-relationships-possible>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180. <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v38n83/art09.pdf>
- Pérez, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista electrónica educare*, (14), 7-20. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194115343002.pdf>
- Pichon Rivière, E. (1981). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Piedrabuena, P., & Lell, A. (2020). Salud mental y educación, una problemática curricular. *Educación Y Vínculos. Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, (5), 63-74. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/800>
- Piulats, O. (2007). La teoría del conocimiento de Rudolf Steiner. *Thémata Revista de Filosofía*, (39), 559-566. <http://institucional.us.es/revistas/themata/39/art74.pdf>
- Puerta, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>
- Rawson, M. (2000). La Antroposofía como base de la Pedagogía Waldorf. En: T. Richter. *Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner*. (M. López-Manresa, Trad.). Steiner Waldorf Schools Fellowship.

- Rawson, M., Podirsky, K., Richter, T. y Schirmer, H. (2000). Un currículo horizontal. En: T. Richter. *Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner* (M. López-Manresa, Trad.). Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Rawson, M. (2020, april 5). Distance learning from the perspective of Waldorf learning Theory. *Waldorf Resources, Distance Learning*. [on line] Pedagogical Section at the Goetheanum, Hague Circle - International Council for Steiner Waldorf Education. <https://www.waldorf-resources.org/categorieview/distance-learning-from-the-perspective-of-waldorf-learning-theory>
- Rendón, C. (2008). El devenir de Hegel hacia la Fenomenología del Espíritu. *Ideas y Valores*, (137), 41-61. <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v57n137/v57n137a03.pdf>
- Richter, T. (2000). Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf – Steiner (M. López-Manresa, Trad.). Rudolf Steiner.
- Richter, T., Rölfig, U., Van Santvliet, M. y Rawson, M. (2000). Plástica. En: T. Richter. *Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner* (M. López-Manresa, Trad.). Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Rittelmyer, C. (2008, agosto). Das vantagens e desvantagens da pesquisa cerebral para a pedagogia. *Pedagogía Waldorf Periódico* (40), 9-14. FEWB.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001796.pdf>
- Rodríguez, A., Sánchez, M., & Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349-381. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65815752013.pdf>
- Rodríguez, J.A., Guevara A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8 (14).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045

- Rodríguez, E., Moya, M. y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Ruf, B. (2012). *Pedagogía de Emergencia. Fundamentos antropológicos para intervenciones en casos de catástrofes y traumas* (L. Tummer, Trad.). Tales & Tales. (Trabajo original publicado en 2012).
- Ruiz, E. y Estrevel, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 135-146. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>
- Schiller, H. (2009). Birthday Greetings. *Journal Pedagogical Section at the Goetheanum*. (37), 9-11. Goetheanum.
- Seul, H. (2006, outubro). A aprendizagem e o sono. *Pedagogía Waldorf Periódico* (29), 21-30. FEWB
- Silva, D. A. (2015). Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em revista*, (56), 101-113. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41463>
- Slezak-Schindler, C. (2013). *La dicción artística en edad escolar. Volumen I. De 1º a 4º de Primaria*. El Liceo.
- Stahel, A. (2013). Rudolf Steiner y los bienes comunes: la fenomenología social como herramienta para la evaluación y gestión de los bienes comunes. *Ecología Política. Cuadernos de debate internacional* (45), 58-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4409679.pdf>

Steiner R. (1923a). Lecture II. En: The Arts and their mission, GA 276. *Awakening Anthroposophy in the World, Rudolf Steiner Archive* [on line] Steiner Online Library. <https://rsarchive.org/Arts/GA276/English/AP1964/19230601p01.html>

Steiner, R. (1923b). II. En: Principles of Greek Education. Education, GA 307. *Awakening Anthroposophy in the World, Rudolf Steiner Archive* [on line] Steiner Online Library. https://rsarchive.org/Lectures/GA307/English/RSPC1943/Educat_index.html

Steiner, R. (1924). Anthroposophical Leading Thoughts given out as suggestions from the Goetheanum. Anthroposophical Leading Thoughts, GA26. *Awakening Anthroposophy in the World, Rudolf Steiner Archive* [on line] Steiner Online Library. https://rsarchive.org/Books/GA026/English/RSP1973/GA026_a01.html

Steiner, R. (1962). Metodología de la enseñanza y condiciones vitales de la educación. Antroposófica.

Steiner, R. (1973). *¿Qué pretende la Escuela Waldorf?*.Waldorf.

Steiner, R. (1989). *Goethe y su visión del mundo*. (J. Hernández y R. Martín, Trad.) Rudolf Steiner.

Steiner, R. (1995). *Waldorf Education and Anthroposophy 1. Nine Public Lectures. February 23,1921 – September 16,1922*. Anthroposophic Press. https://steinerlibrary.org/Lectures/304/Waldorf_Education_and_Anthroposophy_1.pdf

Steiner, R. (1996). *Rudolf Steiner in the Waldorf School. Lectures and addresses to children, parents, and teachers 1919 – 1924* (C. Creeger, Trad.). Anthroposophic Press. https://steinerlibrary.org/Lectures/298/Rudolf_Steiner_in_the_Waldorf_School.pdf

- Steiner, R. (1997). *The Essentials of Education*. Anthroposophic Press.
https://cwaldorf.org/wp-content/uploads/2017/10/Steiner-essentials_of_education.pdf
- Steiner, R. (2006). *La misión del Arcángel Micael. Sobre algunos secretos íntimos de la naturaleza humana* (J. Berlín, Trad.; 1.ª ed.). Antroposófica
- Stöckli, T. (2020, april 7). Some guiding ideas on the current situation in schools. *Waldorf Resources, Distance Learning*. [on line] Pedagogical Section at the Goetheanum, Hague Circle - International Council for Steiner Waldorf Education. <https://www.waldorf-resources.org/categoriewiew/some-guiding-ideas-on-the-current-situation-in-schools>
- Sureda, I. y Colom, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1034545.pdf>.
- Tarantino-Curseri, S. (2018). Pinceladas teóricas en torno al Cerebro Triuno para mejorar nuestra hermenéutica en el ámbito de toda «Negociación». *Revista Venezolana de Gerencia*, 23, (84).
<https://www.redalyc.org/journal/290/29058776001/29058776001.pdf>
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, (68), 11-24.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7111/6269>
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, (46), 9-12.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11980/11042>
- Valencia, M. y González, W. (2008). Etología del apego y del reconocimiento en el ser humano. *El hombre y la Máquina*, (31), 40-51.
<https://www.redalyc.org/pdf/478/47803104.pdf>

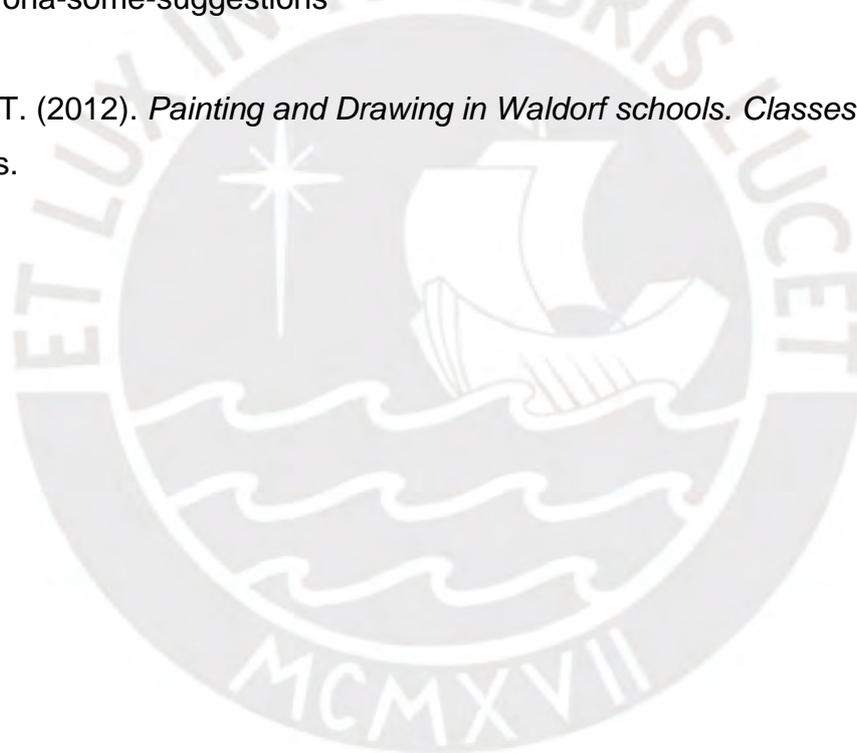
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vargas, P. & Wagner, A. (2013). A autonomia na adolescência: revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudos de Psicologia*, 18(4), 649-658. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000400013>
- Veiga, M. D. (2015). Revisiting humanism as guiding principle for education: an excursion into Waldorf Pedagogy. *Educar em Revista*, (56), 19-31. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00019.pdf>
- Velasco, J. y Reyes, L. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 59-83. <https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/224/219>
- Vélez, O. (2012). *La educación desde el psicoanálisis. La función analítica del educador*. (Compiladora) (2012). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Villa, A. (2021). La neurociencia y las teorías del aprendizaje. En Asociación Normalista de Docentes Investigadores, *Neuroeducación, de lo científico a lo práctico* (pp.1-21). <https://www.andiac.org/publicaciones/LIBRO%20NEUROEDUCACION%20DE%20LA%20TEORIA%20DE%20LA%20PRACTICA.pdf>
- Von Kügelgen, H. (1971). *La educación como obra de arte. Cursillo de 11 conferencias pronunciadas en la Escuela Normal Superior, México, D.F. del 20 de julio al 12 de agosto de 1960* (3.ª ed.). Waldorf.
- Wember, V. (2016). Las cinco dimensiones de la Pedagogía Waldorf en la obra de Rudolf Steiner. Visión general, comentarios, historia, perspectivas (M.A. Marigó, Trad.). Stratosverlag (Trabajo original publicado en 2015).

Wiechert, C. (2006, fevereiro). As competências na profissão de professor e as sete virtudes na arte de educar. Segunda Parte. *Pedagogia Waldorf Periódico* (25), 23-27. FEWB.

Wiechert, C. (2015). *La vocación de ser maestro. Una invitación para profundizar en la Pedagogía Waldorf*. Asociación de Centros Educativos Waldorf.

Wiechert, C. (2020, april 7). School in Times of Corona. Some suggestions. *Waldorf Resources, Distance Learning*. [on line] Pedagogical Section at the Goetheanum, Hague Circle - International Council for Steiner Waldorf Education. <https://www.waldorf-resources.org/categorieview/school-in-times-of-corona-some-suggestions>

Wildgruber, T. (2012). *Painting and Drawing in Waldorf schools. Classes 1 to 8*. Floris Books.



APÉNDICES

APÉNDICE 1: DISEÑO DE INSTRUMENTO N°1 – GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES TUTORES

INSTRUMENTO N°1: GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES TUTORES		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS
(C1) Las características de la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia, para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria	(SC1) La envoltura afectiva del docente - estudiante en el aula de la modalidad a distancia.	1. ¿Cómo describe la relación afectiva entre la docente de arte y los estudiantes de su grado? 2. ¿Considera que puede haber algunos aspectos de la modalidad a distancia que han contribuido a que esa relación afectiva se construya de la manera como la acaba de describir? 3. ¿Usted considera que se genera una envoltura afectiva dentro del aula de arte en la modalidad a distancia? Explique 4. ¿Podría decir que la docente de arte se muestra empática con sus estudiantes? Describa 5. ¿Considera usted que la maestra de arte atiende las necesidades individuales de sus alumnos dentro del aula de modalidad a distancia? 6. ¿Le parece que los temas propuestos en la clase de arte motivan a sus estudiantes? ¿Por qué? 7. ¿Considera que en la clase de arte de modalidad a distancia, los estudiantes hacen uso de su motivación autónoma? Explique ¿Por qué?
	(SC2) La empatía del docente en la modalidad a distancia	
	(SC3) La motivación autónoma del estudiante en la modalidad a distancia.	
(C2) Las características de la dimensión cognitiva en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf en el nivel secundaria, desde el vínculo docente – estudiante.	(SC1) La Mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria	1. ¿Considera que está siendo posible lograr los aprendizajes del curso de arte con enfoque Waldorf en la modalidad a distancia? Comente 2. En el contexto de la modalidad a distancia ¿Qué hacen de diferente sus alumnos para poder aprender, que no necesitaban hacer cuando las clases artísticas eran presenciales? 3. Si comparamos las clases de arte presenciales con las de modalidad a distancia ¿Qué aspectos positivos y negativos encuentra usted, que favorecen o dificultan el aprendizaje de sus estudiantes? 4. ¿Le parece que la docente de arte hace un acompañamiento paciente a cada estudiante en su proceso de aprendizaje individual? 5. ¿La docente de arte retroalimenta al estudiante sobre su proceso

		<p>de aprendizaje individual, fomentando mejoras?</p> <p>6. Si hay algún estudiante que particularmente no entiende como emplear ciertos materiales artísticos y/o no entiende como construir una imagen a nivel técnico ¿Qué hace la docente para resolverlo?</p>
	<p>(SC2) La Mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria</p>	<p>7. ¿Considera usted que a su grupo le aporta el intercambio reflexivo que la docente de arte fomenta en clase? Mencione ejemplos</p> <p>8. ¿Usted piensa que el hecho de que sus estudiantes observen el trabajo artístico de sus compañeros y muestren el suyo propio, contribuye a su proceso de aprendizaje? Exponga ¿Por qué?</p> <p>9. Mencione ¿Qué aspectos esenciales para el aprendizaje desde la pedagogía Waldorf, y en específico del curso de arte se pueden haber perdido en la modalidad a distancia?</p>



APÉNDICE 2: DISEÑO DE INSTRUMENTO N°2 – GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

INSTRUMENTO N°2: GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS
(C1) Las características de la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia, para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria	(SC1) La envoltura afectiva del docente - estudiante en el aula de la modalidad a distancia.	1. Cuéntame ¿Qué tan cercano te sientes a tu maestra de arte? 2. ¿Qué aspectos de la modalidad a distancia crees que podrían contribuir a que te sientas así con tu maestra? 3. ¿Cómo es el ambiente de comunicación que hay en tu clase de arte en la modalidad a distancia? Da ejemplos
	(SC2) La empatía del docente en la modalidad a distancia	4. ¿Te parece que la maestra de arte es alguien que te escucha? Explica ¿por qué? 5. ¿Cuándo tú o tus compañeros han tenido alguna dificultad, la maestra ha ofrecido alternativas de ayuda? Menciona ejemplos
	(SC3) La motivación autónoma del estudiante en la modalidad a distancia.	6. ¿Te gustan los temas que tu maestra de arte presenta en clase? ¿Por qué? 7. ¿Crees que tus compañeros y tú se sienten motivados a trabajar de manera autónoma los trabajos de la clase de arte? Explica
(C2) Las características de la dimensión cognitiva en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf en el nivel secundaria, desde el vínculo docente – estudiante.	(SC1) La Mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria	1. ¿Te parece que estás logrando nuevos aprendizajes en el curso de arte estando en la modalidad a distancia? Explica ¿Por qué? 2. Ahora que te encuentras recibiendo clases de arte en la modalidad a distancia ¿Qué haces diferente para poder aprender, que no hacías cuando las clases de arte eran presenciales? 3. Si comparamos las clases de arte presenciales con las de modalidad a distancia ¿Qué aspectos positivos y negativos encuentras en ellas que te ayudan o te dificultan tu aprendizaje? 4. ¿Tu maestra de arte es paciente contigo cuando necesitas que vuelva a explicarte algunas cosas que no comprendes? 5. ¿Tu maestra hace un seguimiento de tu proceso individual y te comenta aspectos de tu trabajo que te permiten mejorarlo? 6. Si por ejemplo tienes dificultades para entender cómo usar los materiales de arte o como pintar una imagen ¿Cómo hace tu maestra de arte para explicarte?

	<p>(SC2) La Mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Crees que aprendes de las ideas, reflexiones y opiniones que tanto tú como tus compañeros comparten en la clase de arte? Explica con ejemplos 8. ¿Piensas que el poder observar el trabajo artístico de tus compañeros y enseñar el tuyo, te ayuda en tu propio proceso de aprendizaje? Menciona ¿Por qué? 9. ¿Qué tan diferente ha sido para ti aprender en una clase de arte de modalidad a distancia en comparación con clases de arte que recibiste, por ejemplo, el año pasado cuando era presencial?
--	---	--



APÉNDICE 3: DISEÑO DE INSTRUMENTO N°3 – FICHA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE PARA COORDINADORA DE ARTE

1. INSTRUMENTO: GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE PARA COORDINADORA DE ARTE						
CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	ASPECTOS	INDICADORES A OBSERVAR	SI	NO	DESCRIPCIÓN / COMENTARIOS DE OBSERVACIÓN
(C1) Las características de la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia, para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria	(SC1) La envoltura afectiva del docente - estudiante en el aula de la modalidad a distancia	ENVOLTURA AFECTIVA	➤ La atmosfera de clase transmite			
			➤ Se percibe un trato cálido entre docente – estudiante			
			➤ La docente acoge individualmente a cada estudiante haciéndolo sentir en un espacio confiable y seguro.			
			➤ El tono de voz de la docente es			
			➤ Su volumen de voz es amigable			
	(SC2) La empatía del docente en la modalidad a distancia	EMPATÍA DOCENTE	➤ La docente tiene una actitud de escucha con los estudiantes			
			➤ La docente es comprensiva con el estado emocional de los estudiantes			
			➤ Las necesidades individuales de los estudiantes son escuchadas			
			➤ Las respuestas que se dan ante dichas necesidades sintonizan con los estudiantes			
	(SC3) La motivación autónoma del estudiante en la modalidad a distancia.	MOTIVACIÓN AUTÓNOMA	➤ Los estudiantes participan en clase			
			➤ Los temas propuestos en clase motivan a los estudiantes.			
			➤ Los estudiantes presentan durante la clase, los avances de su trabajo.			
			➤ Los estudiantes exploran en su proceso artístico con creatividad.			
			➤ Los estudiantes realizan con autonomía los trabajos del curso.			
	(C2) Las característi	(SC1) La Mediación		➤ La docente es paciente con los ritmos de aprendizaje de cada estudiante		

cas de la dimensión cognitiva en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf en el nivel secundaria, desde el vínculo docente – estudiante.	docente en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.	MEDIACIÓN DOCENTE EN EL ACOMPAÑAMIENTO INDIVIDUAL	➤ Se contemplan las particularidades de cada estudiante en cuanto a su constitución, temperamento, maduración, situación familiar, etc.			
			➤ La docente acompaña a cada estudiante en su proceso artístico individual			
			➤ Se hacen comentarios y/o sugerencias a cada estudiante que permiten conseguir mejoras en su trabajo			
			➤ Se pone en valor los recursos y fortalezas que tiene cada estudiante en clase			
			➤ Cuando un alumno aún no logra los aprendizajes esperados, se le hace saber que está en proceso y que solo necesita de más tiempo			
	(SC2) La Mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria	MEDIACIÓN DOCENTE EN ACOMPAÑAMIENTO GRUPAL	➤ Los estudiantes comparten sus ideas, reflexiones y puntos de vista sobre los temas observados en clase			
			➤ Se observa un aprendizaje grupal, a partir de dicho intercambio			
			➤ Los estudiantes comparten sus trabajos artísticos con sus compañeros, así como su proceso artístico			
			➤ Se observa que poder ver cómo trabajan sus compañeros, permite a los estudiantes aprender más sobre su propio trabajo artístico			
			➤ Se observa que los estudiantes, a través de dicho intercambio, logran conectar sus ideas con vivencias personales y reelaborar eso que ya sabían.			

APÉNDICE 4: MATRIZ PARA VALIDACIÓN DE JUECES

MATRIZ PARA VALIDACIÓN DE JUECES			
I. MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN			
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	El vínculo docente – estudiante en el aprendizaje de la educación artística con enfoque Waldorf, en la modalidad a distancia en el nivel secundaria, de una institución educativa privada de Lima – Perú.		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN		
	Objetivo General	Objetivos Específicos	
¿Qué características presenta el vínculo docente - estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima - Perú?	Analizar las características que presenta el vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.	Describir las características que presenta la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.	
		Identificar las características que presenta la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.	
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS			TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN
Categoría 1: Las características de la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.			<p>Técnica: Entrevista Semiestructurada a docentes y estudiantes</p> <p>Instrumento: Guía de entrevista a docentes y estudiantes</p> <p>Técnica: Observación no participante</p> <p>Instrumento: Ficha de observación no participante</p>
Sub Categoría 1: La envoltura afectiva del docente - estudiante en el aula de la modalidad a distancia.	Sub Categoría 2: La empatía del docente en la modalidad a distancia	Sub Categoría 3: La motivación autónoma del estudiante en la modalidad a distancia.	
La Envoltura Afectiva entendida como una atmósfera de comunicación cálida y afectiva, donde se generen las condiciones anímicas para que el estudiante pueda sentirse visibilizado, acogido y seguro dentro el aula y en su acercamiento con el entorno.	Para Cyrulnik (2018) La empatía es la capacidad de decentralizarse uno mismo para representar el mundo del otro.	Concepto de Motivación: La motivación corresponde a una serie de impulsos o deseos, los cuales fomentan cierto comportamiento (Flores, como se citó en Castillos y Pedreros, 2013, p.46).	
Para Nardini (2020) “mucho dependerá del vínculo de cariño y afecto que logremos crear con nuestros alumnos. Ese lazo de unión es el que tejerá el entramado para una relación estable y de confianza”.	Empatía entendida como “la capacidad o habilidad le permite mejor comprensión del comportamiento y actitudes de sus alumnos frente al sistema educativo, el percibir las necesidades, los sentimientos y las potencialidades sin duda alguna facilitará un buen rendimiento escolar. La empatía es una habilidad social imprescindible en el	Concepto de autonomía: Entendida como la facultad que tiene una persona para actuar con independencia. La autonomía como una habilidad que se desarrolla a partir de una relación cercana y afectuosa con las figuras de referencia” (Deci & Ryan, como se citó en Vargas y Wagner, 2013, p.650)	
“Los estudiantes aprenden mejor, están dispuestos a esforzarse y arriesgarse, en un medio educativo que encuentran seguro y estable” (Van Manen, 2010, p.72).		La motivación autónoma entendida como este deseo /impulso, que surge como respuesta de un estímulo	

	<p>mundo actual” (Rodríguez et al., 2020).</p> <p>La base de la empatía es “—entender cómo sienten y piensan los otros— y también de las destrezas sociales, la cooperación y el trabajo en equipo.” (Goleman y Senge, 2016, p.21).</p>	<p>propio y donde la persona cuenta con los recursos para poder accionar hacia la obtención de su objetivo.</p>	
<p>Categoría 2: Las características de la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.</p>			
<p>Sub Categoría 1: La Mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria</p>	<p>Sub Categoría 2: La Mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de la Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria</p>		
<p>La Mediación “Implica una visión optimista en las capacidades de todos los niños, razón por la cual es una alternativa óptima para el desarrollo de su propensión a aprender. En ese proceso el mediador es intencional, insistente, paciente y da sentido a sus enseñanzas para que éstas sean trascendentes. Está atento a los cambios sutiles de los niños para identificar las dificultades que necesitan apoyo, creando ambientes activo modificantes para que puedan transferir lo aprendido a nuevas situaciones de aprendizaje (López de Maturana, 2017, p.20).</p> <p>“la mediación pedagógica, porque según Prieto y Gutiérrez (como se citó en Puerta, 2016) es “intencionada y el docente es capaz de estar al lado del estudiante en sus diferentes momentos de aprendizaje, pero además promueve en él la tarea de construirse y de apropiarse del mundo. (p.4).</p> <p>Para Santrock (como se citó en Rodríguez et al. 2008) “a través de la mediación, las personas pueden adquirir una serie de habilidades del pensamiento que son indispensables para el aprendizaje y la asimilación favorable de cada experiencia, que más adelante puede llegar a sufrir cambios” (p.352).</p>	<p>“sean cuales fueren los objetivos que en el grupo se propongan (diagnóstico institucional, aprendizaje, creación artística, planificación, etc.), tiene por finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son hechos individuales sino producciones sociales. El conjunto de integrantes como totalidad aborda las dificultades que se presentan en cada momento de la tarea logrando situaciones de esclarecimiento, movilizand o estructuras estereotipadas que operan como obstáculo para la comunicación y el aprendizaje” (Pichon Rivière, 1975, p. 212).</p> <p>La mediación más que una estrategia de enseñanza y de aprendizaje es una filosofía de vida que genera vínculos seguros entre educadores y niños, que parte desde la confianza básica en los primeros años hasta los últimos niveles del desarrollo del ser humano. Implica una visión optimista en las capacidades de todos los niños, razón por la cual es una alternativa óptima para el desarrollo de su propensión a aprender. En ese proceso el mediador es intencional, insistente, paciente y da sentido a sus enseñanzas para que éstas sean trascendentes (López de Maturana, 2017, p. 20).</p>	<p>Técnica: Entrevista Semiestructurada a docentes y estudiantes</p> <p>Instrumento: Guía de entrevista a docentes y estudiantes</p> <p>Técnica: Observación no participante</p> <p>Instrumento: Ficha de observación no participante</p>	
<p>DISEÑO METODOLÓGICO</p>			
<p>ENFOQUE</p>	<p>NIVEL</p>	<p>MÉTODO</p>	
<p>Cualitativo</p>	<p>Descriptivo</p>	<p>Estudio de caso</p>	

Porque “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (Hernández et al., 2010, p.9).	Puesto que, “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2010, p.80).	Ya que, “implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Bisquerra, 2009, p. 309).
INSTRUMENTO	CRITERIOS PARA SELECCIÓN DE PARTICIPANTES INFORMANTES	
GUÍA DE ENTREVISTA	Para docentes tutores: <ul style="list-style-type: none"> - Dos docentes - Ser tutores del décimo y undécimo (equivalente al 4to y 5to del nivel secundaria). - Que acompañen o monitoreen el desempeño docente en la clase de arte. - Contar con 5 años a más de antigüedad en el Staff docente de la IE. 	Para estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> - Ser estudiantes del décimo y undécimo grado - Se elige un total de 6 alumnos - 50% de cada aula para muestra representativa para una población total de 46 estudiantes del nivel secundaria). - Estudiantes y padres autorizan participación como informantes en las entrevistas, así como, el uso y reproducción de sus trabajos artísticos para el curso de arte para observar el alcance de aprendizajes artísticos.
FICHA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	Para docente coordinador: <ul style="list-style-type: none"> - Ser coordinadora del área artística de la IEP - Contar con 5 años a más de antigüedad en el Staff de la IEP - Ser docente fundadora - Haber tenido la experiencia de ser docente de arte en el nivel secundaria de la IEP (antes del 2020) 	

II. MATRIZ TEÓRICA RELACIONADA A INSTRUMENTOS

Matriz Teórica				Instrumentos			
				Guía de entrevista semi Estructurada a docentes tutores	Guía de entrevista semi estructurada a estudiantes	Guía de observación no participante a coordinadora de arte	
Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías (C) y Subcategorías (SC)	Descriptorios (D)	Preguntas:	Preguntas:	Aspectos	Indicadores a observar
Analizar las características que presenta el vínculo	Describir las características que presenta la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia	(C1) Las características de la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia, para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf	(C1D1) Vínculo emocional Docente – Estudiante en la modalidad a distancia	¿Cómo describe la relación afectiva entre la docente de arte y los estudiantes de su grado?	Cuéntame ¿Qué tan cercano te sientes a tu maestra de arte?		

<p>ulo docente - estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, de una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.</p>	<p>para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria, de una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.</p>	<p>de nivel secundaria.</p> <p>En la génesis de los sentimientos Damasio menciona que “La emoción es la respuesta del organismo ante un estímulo emocionalmente competente. Un estímulo emocionalmente competente es un objeto o suceso con importancia biológica, es decir que el organismo para preservar la vida deberá evitarlo” (Martínez y Vasco, 2011, p. 185).</p> <p>“los afectos son las fuerzas (intensidades, energías, flujos, etc.) que se registran en/condentro/a través de los cuerpos para producir y dar forma a experiencias personales/emocionales” (Dernikos et al., 2020, p.5).</p> <p>“una educación integral requiere que lo emocional no sea omitido o percibido y tratado como un factor que interfiere en la consecución de los objetivos educativos” (Gheiler, 2012, p.53).</p>		<p>¿Qué aspectos de la modalidad a distancia considera usted que han contribuido a que se construya esa relación afectiva, de la manera como la acaba de describir?</p>	<p>¿Qué aspectos de la modalidad a distancia hacen que te sientas así?</p>		
		<p>(SC1) La envoltura afectiva docente - estudiante en el aula de la modalidad a distancia.</p>	<p>(SC1C1D1) Envoltura afectiva docente - estudiante en el aula de modalidad a distancia</p>	<p>¿Usted considera que se genera una envoltura afectiva dentro del aula de arte en la modalidad a</p>	<p>¿Cómo es el ambiente de comunicación que hay en tu clase de arte en la modalidad a distancia? Da ejemplos</p>	<p>Envoltura Afectiva</p>	<p>Atmósfera de clase transmite apertura para expresión Percepción de trato cálido entre docente - estudiante</p>

	Entendida como una atmósfera de comunicación cálida y afectiva, donde se generen las condiciones anímicas para que el estudiante pueda sentirse visibilizado, acogido y seguro dentro del espacio del aula, en este caso virtual, y que pueda sentirse cómodo en su acercamiento con aquello que lo rodea, desde el entorno.		distancia? Explique			Docente acoge individualmente a estudiante, éste siente un espacio confiable y seguro. tono de voz de docente Su volumen de voz
	(SC2) La empatía del docente en la modalidad a distancia Entendida como la capacidad que permite ver el panorama desde la perspectiva del otro; por lo que en el ámbito escolar significa comprender mejor al estudiante, percibir sus necesidades, sentimientos y sus potenciales, para generar mejores condiciones para el desarrollo del aprendizaje.	(SC2C1D1) Empatía docente en la modalidad a distancia	¿Podría decir que la docente de arte se muestra empática con sus estudiantes? Describe	¿Te parece que la maestra de arte es alguien que te escucha? Explica ¿por qué?	Empatía Docente	Actitud docente con los estudiantes Comprensión docente sobre estado emocional de estudiantes Escucha a necesidades individuales de estudiantes Las respuestas dadas responden a las necesidades del estudiantado
	SC3) La motivación autónoma del estudiante en la modalidad a distancia. La motivación autónoma entendida como este deseo /impulso, que surge como respuesta de un estímulo propio y donde la persona cuenta con los recursos para poder accionar hacia la obtención de su objetivo.	(SC3C1D1) La motivación autonomía del estudiante en la modalidad a distancia	¿Le parece que los temas propuestos en la clase de arte motivan a sus estudiantes? ¿Por qué? ¿Considera que en la clase de arte de modalidad a distancia, los estudiantes hacen uso de su motivación autónoma? Explique ¿Por qué?	¿Cuándo tú o tus compañeros han tenido alguna dificultad, la maestra ha ofrecido alternativas de ayuda? Menciona ejemplos ¿Te gustan los temas que tu maestra de arte presenta en clase? ¿Por qué? ¿Crees que tus compañeros y tú se sienten motivados a trabajar de manera autónoma los trabajos de la clase de arte? Explica		Motivación Autónoma
Identificar las	(C2) Las características de	(C2D1) Vínculo	¿Considera que está	¿Te parece que estás logrando		

<p>características que presenta la dimensión cognitiva en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf en el nivel secundaria, desde el vínculo docente – estudiante, en una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.</p>	<p>la dimensión cognitiva en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf en el nivel secundaria, desde el vínculo docente – estudiante.</p>	<p>cognitivo Docente – Estudiante en la modalidad a distancia</p>	<p>siendo posible lograr los aprendizajes del curso de arte con enfoque Waldorf en la modalidad a distancia? Comente</p>	<p>nuevos aprendizajes en el curso de arte estando en la modalidad a distancia? Explica ¿Por qué?</p>		
			<p>En el contexto de la modalidad a distancia ¿Qué hacen de diferente sus alumnos para poder aprender, que no necesitaban hacer cuando las clases artísticas eran presenciales?</p>	<p>Ahora que te encuentras recibiendo clases de arte en la modalidad a distancia ¿Qué haces diferente para poder aprender, que no hacías cuando las clases de arte eran presenciales?</p>		
			<p>Si comparamos las clases de arte presenciales con las de modalidad a distancia ¿Qué aspectos positivos y negativos encuentra usted que favorecen o dificultan el aprendizaje de sus estudiantes?</p>	<p>Si comparamos las clases de arte presenciales con las de modalidad a distancia ¿Qué aspectos positivos y negativos encuentras en ellas que te ayudan o te dificultan en tu proceso de aprendizaje?</p>		
<p>(SC1) La Mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.</p> <p>Entendida como este proceso de guiar al estudiante partiendo del hacer una imagen individual que considere en qué nivel de maduración está,</p>	<p>(SC1C2D1) Mediación docente para el aprendizaje individual de Educación Artística en la modalidad a distancia</p>	<p>¿Le parece que la docente de arte hace un acompañamiento paciente a cada estudiante en su proceso de aprendizaje individual?</p>	<p>¿Tu maestra de arte es paciente contigo cuando necesitas que vuelva a explicarte algunas cosas que no comprendes?</p>	<p>Mediación Docente en el Acompañamiento individual</p>	<p>Docente es paciente con los ritmos de aprendizaje del estudiante</p>	
		<p>¿La docente de arte retroalimenta al estudiante sobre su proceso de aprendizaje</p>	<p>¿Tu maestra hace un seguimiento de tu proceso individual y te comenta aspectos de tu trabajo que te</p>		<p>Docente contempla particularidades de cada estudiante</p> <p>Docente acompaña a cada estudiante en proceso artístico individual</p> <p>Docente comenta o hace sugerencias a cada estudiante para que</p>	

		<p>cómo es su constitución física, cuál es su temperamento, cuáles sus recursos y cuáles sus limitaciones, para con todos esos insumos poder hacer una “anamnesis pedagógica” de su situación particular, para así construir una mirada que le proporcione al estudiante una hoja de ruta que sintonice con sus posibilidades de decodificar los aprendizajes que recibe y que pueda tener un rol activo en la construcción del mismo.</p>		<p>individual, fomentando mejoras?</p>	<p>permiten mejorarlo?</p>		<p>mejore en su trabajo</p>
				<p>Si hay algún estudiante que particularmente no entiende como emplear ciertos materiales artísticos y/o no entiende como construir una imagen a nivel técnico ¿Qué hace la docente de arte para resolverlo?</p>	<p>Si por ejemplo tienes dificultades para entender cómo usar los materiales de arte o como pintar una imagen ¿Cómo hace tu maestra de arte para explicarte?</p>		<p>Se valora los recursos y fortalezas que trae cada estudiante a clase</p> <p>Si el alumno aún no logra los aprendizajes esperados, se le apoya a seguir en el proceso dando más tiempo</p>
		<p>(SC2) La Mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria</p> <p>La mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil, entendida como el proceso donde se procura que el estudiante haga una lectura sobre la importancia del intercambio, de cómo le suma en simultáneo a su propio aprendizaje, el que construye con su grupo, porque así el pensamiento se hace más ágil y empieza a ganar flexibilidad desde lo cognitivo, porque su pensar</p>	<p>(SC2C2D1) La Mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia</p>	<p>¿Considera usted que a su grupo le aporta el intercambio reflexivo que la docente de arte fomenta en clase? Mencione ejemplos</p>	<p>¿Crees que aprendes de las ideas, reflexiones y opiniones que tanto tú como tus compañeros comparten en la clase de arte? Explica con ejemplos</p>	<p>Mediación Docente en el Acompañamiento del grupo</p>	<p>Estudiantes comparten ideas, reflexiones y puntos de vista sobre los temas observados en clase</p>
			<p>¿Usted piensa que el hecho de que sus estudiantes observen el trabajo artístico de sus compañeros y muestren el suyo propio, contribuye a su proceso de aprendizaje? Exponga ¿Por qué?</p>	<p>¿Piensas que el poder observar el trabajo artístico de tus compañeros y enseñar el tuyo, te ayuda en tu propio proceso de aprendizaje? Menciona ¿Por qué?</p>	<p>Se observa un aprendizaje grupal, a partir de dicho intercambio</p>		
			<p>Mencione ¿Qué aspectos esenciales para el aprendizaje de sus estudiantes, desde la pedagogía Waldorf, y en específico del curso de arte, se pueden haber perdido</p>	<p>¿Qué tan diferente ha sido para ti aprender en una clase de arte de modalidad a distancia en comparación con clases de arte que recibiste, por ejemplo, el año pasado cuando era presencial?</p>	<p>Estudiantes comparten tanto trabajos como su proceso artísticos con sus compañeros</p> <p>El observar cómo trabajan sus compañeros les permite a los estudiantes aprender más sobre su propio trabajo artístico</p> <p>En ese intercambio, logran conectar sus</p>		

		se vuelve más plástico.		en la modalidad a distancia?			ideas con vivencias personales y reelaborar saberes previos
III. MATRIZ DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTOS¹⁰¹							
Nombre y apellidos del experto:							
Grado Académico:							
GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES TUTORES INFORMANTES							
CRITERIOS¹⁰²	CUMPLE	NO CUMPLE	OBSERVACIONES				
Claridad							
Coherencia							
Suficiencia							
GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES INFORMANTES							
CRITERIOS	CUMPLE	NO CUMPLE	OBSERVACIONES				
Claridad							
Coherencia							
Suficiencia							
GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE							
CRITERIOS	CUMPLE	NO CUMPLE	OBSERVACIONES				
Claridad							
Coherencia							
Suficiencia							

¹⁰¹ Cuadros de matrices basados en ejemplos presentados en la exposición del docente Alex Sánchez en la FAE, para el curso de Investigación y Desempeño Pre profesional el día 16 de setiembre del 2020.

¹⁰² **Claridad:** Los instrumentos están formulados con claridad en relación a los objetivos de la investigación. Son comprensibles, en cuanto a las preguntas de la entrevista, considerando el lenguaje apropiado acorde al público objetivo (docentes /estudiantes), así como los elementos a analizar en los documentos.

Coherencia: Existe coherencia entre la información que se apunta a recoger y los objetivos de la investigación. Los instrumentos permiten recoger información que pueda dar respuesta al problema de investigación y a sus objetivos del estudio, tanto generales como específicos. En el caso de la matriz de análisis documental, describe aspectos que conforman evidencias al documento analizado y su relación a dar respuesta a los objetivos del estudio.

Suficiencia: Están presentes todos los elementos necesarios para el recojo de información relacionada a las categorías y subcategorías de la matriz de construcción teórica de los instrumentos.

APÉNDICE 5: CUADRO DE CODIFICACIÓN PARA ANÁLISIS

CUADRO DE CODIFICACIÓN PARA ANÁLISIS	
(C1)	Categoría 1: Las características de la dimensión emocional del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.
(C2)	Categoría 2: Las características de la dimensión cognitiva del vínculo docente – estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria.
(SC1A)	Subcategoría 1A: La envoltura afectiva del docente - estudiante en el aula de la modalidad a distancia.
(SC1B)	Subcategoría 1B: La empatía docente en la modalidad a distancia
(SC1C)	Subcategoría 1C: La motivación autónoma del estudiante en la modalidad a distancia.
(SC2A)	Subcategoría 2A: La Mediación docente en el acompañamiento individual del estudiante en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria
(SC2B)	Subcategoría 2B: La Mediación docente en el acompañamiento del grupo estudiantil en la modalidad a distancia para el aprendizaje de Educación Artística con enfoque Waldorf de nivel secundaria
(GEDT)	Guía de Entrevista a docentes tutores
(GEE)	Guía de Entrevista a estudiantes
(FONPCA)	Ficha de Observación No Participante para la clase de Arte, a cargo de la Coordinadora de Arte
(EDT1)	Entrevista docente tutor 1
(EDT2)	Entrevista docente tutor 2
(EE1)	Entrevista estudiante 1
(EE2)	Entrevista estudiante 2
(EE3)	Entrevista estudiante 3
(EE4)	Entrevista estudiante 4
(EE5)	Entrevista estudiante 5
(EE6)	Entrevista estudiante 6

APÉNDICE 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES Y PADRES

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA A DOCENTES PARTICIPANTES

El presente consentimiento informado tiene como propósito proveer a los docentes participantes en esta investigación de una clara explicación respecto a la naturaleza de la misma, así como explicar cuál será su rol en ella como participantes. Esta investigación es conducida por Johanna Mojorovich, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de este estudio es describir las características que actualmente presenta el vínculo docente - estudiante en el aprendizaje de la educación artística de enfoque Waldorf en la modalidad a distancia en el nivel secundaria, de una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.

Si usted decide acceder como participante en este estudio, se le pedirá responder un determinado número de preguntas que componen una entrevista, que podría tener una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos. Lo que se converse en dicha entrevista se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Su participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera del de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, sus respuestas serán anónimas. Una vez transcrita la entrevista, el archivo con la grabación de la misma será eliminado.

En caso usted tenga alguna duda sobre esta investigación, puede hacer las preguntas que considere necesarias en cualquier momento durante su participación para despejar sus dudas. Igualmente, está en la libertad de retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso le origine algún perjuicio. Si durante el transcurso de la entrevista llegara usted a considerar que hay alguna de las preguntas no es clara o le resulta incómoda, usted tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

De antemano agradecemos sobre manera su participación en esta investigación.

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Johanna Mojorovich. He sido informado (a) de que el objetivo de esta investigación es describir las características que actualmente presenta el vínculo docente - estudiante en el aprendizaje de la educación artística de enfoque Waldorf en la modalidad a distancia en el nivel secundaria, de una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.

He sido informado (a) de que tendré que responder un determinado de preguntas en una entrevista, la cual tomará aproximadamente de entre 45 y 60 minutos. Reconozco que la información que yo provea para esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Johanna Mojorovich al teléfono 9XXXXXXX.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Johanna Mojorovich al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del (la) docente(a) participante Letra de Imprenta	Firma del (la) docente(a) participante	Fecha
--	--	-------

Nombre de investigadora responsable Letra de Imprenta	Firma de investigadora responsable	Fecha
--	------------------------------------	-------

**CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES DE FAMILIA Y/O APODERADOS
PARA ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES**

Estimado(a) Padre (Madre) de Familia y/o Apoderado(a) del (de la) estudiante participante,

Solicitamos su apoyo en la realización de esta investigación concluida por Johanna Mojarovich, estudiante de la especialidad de Educación Artística de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que está siendo asesorada por la magister Orietta Marquina. Dicha investigación, se titula “El vínculo docente - estudiante en el aprendizaje de la educación artística de enfoque Waldorf en la modalidad a distancia en el nivel secundaria, de una Institución Educativa Privada de Lima – Perú” y tiene como propósito de estudio analizar las características que presenta el vínculo docente - estudiante en el aprendizaje de la educación artística de enfoque Waldorf en la modalidad a distancia en el nivel secundaria, de una Institución Educativa Privada de Lima – Perú.

Si usted accede a que su menor hijo(a) participe en esta entrevista, se le solicitará a él o ella, responder un determinado número de preguntas que componen una entrevista, que podría tener una duración aproximada de entre 45 a 60 minutos. Es importante precisar que esta entrevista sería vía zoom y también se solicita su autorización pues ésta requiere ser video - grabada puesto que la investigadora debe transcribir la información obtenida, la cual será utilizada únicamente para el desarrollo de esta investigación, siendo almacenada en el computador personal de la investigadora y donde solo ella y su asesora tendrán acceso a dicha información mientras se concluye la investigación. También se les solicita permiso para poder utilizar y reproducir algún material relevante que pueda encontrarse en la carpeta de trabajo artístico de su menor en la plataforma de Classroom y que sirva como evidencia para avalar el análisis y hallazgos de la investigación. Asimismo es importante señalar que la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, sus respuestas serán anónimas. Una vez concluida la investigación, la grabación de la entrevista será eliminada y lo mismo se hará con el material de la carpeta artística publicada en Classroom.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria, tanto usted como su menor hijo(a) pueden interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la misma, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de despejar sus dudas oportunamente. Al concluir la investigación, si usted nos brinda su correo electrónico, se le enviará un informe con los resultados de la investigación a su correo electrónico. En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico de la investigadora aXXXXXXXX@pucp.edu.pe o al número 9XXXXXXXX. Así como el de la asesora: XXXXXXXX.XXXXXXXXX@pucp.edu.pe. De antemano agradecemos su consentimiento para la participación de su mejor hijo(a).

Yo, _____, doy mi consentimiento para que mi menor hijo (a), _____, participe en esta investigación y autorizo que la entrevista sea video - grabada y el uso y reproducción de algunos productor artísticos incluidos en su carpeta de trabajos artísticos publicada en Classroom. También estoy de acuerdo con que la información recabada en la entrevista se utilice en este estudio hasta la conclusión de la investigación. Asimismo, estoy de acuerdo con que su identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la investigación no se hará ninguna referencia expresa del nombre de mi menor hijo(a) y se utilizará un código de identificación o pseudónimo, que también se aplicará a algún posible uso de su trabajo artístico. Finalmente, entiendo que recibiré una copia del protocolo de consentimiento informado.

Nombre del (la) alumno(a) participante	Firma del (la) alumno(a) participante	Fecha
Letra de Imprenta		

Nombre del padre, madre o apoderado	Firma del padre, madre o apoderado	Fecha
Letra de Imprenta		

Correo electrónico del padre, madre o apoderado del (la) alumno (a) participante:

Nombre de la investigadora responsable	Firma de la investigadora responsable	Fecha