



Principios Pedagógicos de Rudolf Steiner. Escuelas Waldorf en Colombia

Lina Piedad Gómez Salamanca

**Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia -VUAD-
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Bogotá D.C.
2023**



Principios Pedagógicos de Rudolf Steiner. Escuelas Waldorf en Colombia

Lina Piedad Gómez Salamanca

Director

Doctor José Guillermo Ortiz Jiménez

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia -VUAD-

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá D.C.

2023



Contenido

Agradecimientos	9
Dedicatoria.....	10
Resumen	11
Abstract.....	12
Introducción.....	13
1. Problema de Investigación.....	16
1.1 Planteamiento del Problema de Investigación.....	16
1.2 Formulación del Problema.....	18
1.3 Objetivo General.....	19
1.4 Objetivos Específicos	19
1.5 Justificación del Problema de Investigación	19
2. Marcos de Referencia	21
2. 1 Estado del Arte (Status Quaestionis).....	21
2.1.1 Discusiones.....	33
Categoría 2: Evaluación en Educación Inicial.....	37
2.2 Marco Teórico	43
2.2.1 Concepciones de Infancias	43
2.2.2 Conceptos de Evaluación.....	44
2.2.3 Modelo Pedagógico Waldorf.....	45
2.3 Marco Normativo	46
3. Metodología.....	49
3.1 Paradigma de Investigación Cualitativa.	49
3.2 Enfoque Hermenéutico.	50
3.3 Métodos de Investigación.....	50
3.3.1 Etnografía Educativa	50
3.3.2 Historia Educativa	51
3.3.3 Análisis Documental.....	52
4. Claves Pedagógicas en Waldorf.....	53
4.1 La Historia Previa a la Pedagogía Waldorf	53
4.2 Las Bases Epistemológicas de la Pedagogía Waldorf.....	57
4.3 Documentos Base en la Pedagogía Waldorf.....	70
5. Cómo Llegó Waldorf a Colombia	76
5.1 Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez, Cali. Colegio con Aval Waldorf /Rudolf Steiner.....	77



5.2 Centro Pedagógico “Mandala”. Tunja. Institución en Proceso del Aval Waldorf	87
5.3 “La Casita del Alma”. Chía. Institución Inspirada en lo Waldorf.....	94
6. Gestión Administrativa en Waldorf.....	100
6.1 La Protección del Concepto Educativo de Rudolf Steiner. Waldorf / Rudolf Steiner como Marca Registrada	100
6.2 Documentos de Caracterización de Instituciones Waldorf / Rudolf Steiner	101
7. Gestión Curricular en Waldorf	110
7.1 Los Ritmos y Celebraciones en Waldorf.....	111
7.2 Organización Curricular para el Primer Septenio.....	117
7.3 Generalidades de la Organización Curricular para Segundo y Tercer Septenios.....	120
7.4 Organización Curricular para Segundo Septenio.	125
7.5 Organización Curricular para Tercer Septenio	137
8. Gestión en las Instituciones Colombianas	147
8.1 En Cuanto a la Gestión del Colegio Luis Horacio Gómez	147
<i>La Gestión Administrativa</i>	147
<i>La Gestión Curricular</i>	150
8.2 En cuanto a la Gestión del Centro Pedagógico Mandala.....	155
<i>La Gestión Administrativa</i>	156
<i>La Gestión Curricular</i>	158
8.3 En cuanto a la Gestión de La Casita del Alma	164
<i>La Gestión Administrativa</i>	164
<i>La Gestión Curricular</i>	165
9. Conclusiones.....	170
10. Referencias Bibliográficas.....	176

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Organización del estado del arte. Creación propia</i>	21
Figura 2. <i>Matriz para análisis de documentos. Estado del arte.</i>	23
Figura 3. <i>Matriz para análisis de documentos. Estado del arte.</i>	24
Figura 4. <i>Ficha de revisión, documentos del estado del arte.</i>	26
Figura 5. <i>Esquema de la categoría: Concepciones de infancias.</i>	34
Figura 6. <i>Esquema de la categoría 2. Evaluación en Preescolar.</i>	38
Figura 7. <i>Esquema discurso oficial de Preescolar en Colombia</i>	46
Figura 8. <i>Fábrica de cigarrillos Waldorf Astor, posteriormente convertida en la primera Escuela Waldorf. Autor: Santiago Sáenz Hurtado.</i>	54
Figura 9. <i>Rudolf Joseph Lorenz Steiner. Elaborado por Santiago Sáenz Hurtado. Archivo personal.</i>	55
Figura 10. <i>Triformación y Cuatriformación del Ser..</i>	59
Figura 11. <i>Jerarquía Angelical en Waldorf</i>	60
Figura 12. <i>Vertientes del Arte en Waldorf.</i>	64
Figura 13. <i>Mesa estacional.</i>	68
Figura 13. <i>Colegio “Luis Horacio Gómez”. Autor Santiago Sáenz Hurtado</i>	83
Figura 14. <i>Plano del Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez. Fuente PEI del Colegio (2005)</i>	84
Figura 15. <i>Centro Pedagógico “Mandala”</i>	91
Figura 16. <i>La casita del Alma. Fuente: Archivo personal de la Maestra Angela Uribe</i>	94
Figura 17. <i>La montaña. Fuente: Archivo personal de la Maestra Ángela Uribe.</i>	98
Figura 18. <i>El ritmo anual</i>	111
Figura 19. <i>Mesa estacional</i>	115
Figura 20. <i>Representación de tejido horizontal y vertical en el Modelo Pedagógico Waldorf</i>	121
Figura 21. <i>Currículo horizontal segundo septenio</i>	126
Figura 22. <i>Currículo para tercer septenio</i>	137



Figura 23. *Organización administrativa en el colegio Luis Horacio* 148

Figura 24. *Aula de Jardín de Infancias. Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez de Cali* 152



Lista de Tablas

Tabla 1. Documentos según los criterios establecidos.	22
Tabla 2. Base de datos y Repositorios	27
Tabla 3. Centros o Instituciones de los documentos	31
Tabla 4. Plan de estudios del colegio Luis Horacio Gómez	154
Tabla 5. Administración en Mandala	156



Lista de Anexos

[Los anexos constituyen un archivo independiente de este documento]

Apéndice 1. *Entrevista a Cesar Augusto Osorio, Entrevista al formador de Maestros Waldorf [Entrevista efectuada en Bogotá- Colombia el 20 de septiembre de 2022*

Apéndice 2. *Entrevista a Mario Edison Veira, Maestro y Pedagogo Waldorf [Entrevista efectuada en Cali- Colombia el 13 de octubre de 2022*

Anexo 3. *Entrevista a Silvia Gabriela Macedo de Castro, Maestra Pionera de la pedagogía Waldorf en Colombia y Enrique Castro, Arquitecto orgánico antroposófico. [Entrevista efectuada en Cali- Colombia el 13 de octubre de 2022*

Anexo 4. *Entrevista a Mario Edison Veira, Maestro y Pedagogo Waldorf [Entrevista efectuada en Cali- Colombia el 16 de marzo de 2023*

Anexo 5. *Entrevista a Yeffer Bejarano, Rector del Centro Pedagógico Mandala [Entrevista efectuada en Tunja- Colombia el 19 de abril de 2023*

Anexo 6. *Entrevista a Angela Uribe, Maestra y Gestora de La Casita del Alma [Entrevista por medio de Whatsapp efectuada en Tunja- Colombia el 17 de mayo de 2023*

Anexo 7. *Entrevista a Cesar Osorio, Formador de Maestros Waldorf. [Entrevista efectuada en Bogotá- Colombia el 26 de mayo de 2023*

Anexo 8. *Entrevista a Andrea Jiménez, Maestra Waldorf y Licenciada en Educación Preescolar. [Entrevista efectuada en Tunja- Colombia el 07 de junio de 2023*

Anexo 9. *Entrevista a Andrea Jiménez, Maestra Waldorf y Licenciada en Educación Preescolar. [Entrevista efectuada en Tunja- Colombia el 26 de junio de 2023*

Anexo 10. *Entrevista a Yovana, médica integrativa en formación de medicina antroposófica. [Entrevista por medio de Whatsapp efectuada en Tunja- Colombia el 28 de junio de 2023 entre 10:17 am y las 10:33 am]*

Anexo 11. *Entrevista a David Gómez, estudiante del Centro Pedagógico Mandala. [Entrevista efectuada en Tunja- Colombia el 16 de junio 2023*

Anexo 12. *Entrevista a Wilman Chaparro, Licenciado en educación Preescolar y Maestro en formación Waldorf. [Entrevista efectuada en Tunja- Colombia el 04 de julio de 2023*

Anexo 13. *Entrevista a Wilman Chaparro, Licenciado en educación Preescolar y Maestro en formación Waldorf. [Entrevista por medio de Whatsapp efectuada en Tunja- Colombia el 05 de julio de 2023*



Agradecimientos

Agradezco a mis maestros del doctorado, en especial al doctor José Guillermo Ortiz Jiménez por sus valiosas orientaciones para esta tesis, su dedicación y paciencia han sido el mejor soporte en el trasegar de esta investigación.

A los maestros Mario Édison Veira, Ángela Uribe, Jeffer Bejarano y Andrea Jiménez, quienes permitieron que sus Instituciones hicieran parte de este trabajo, con lo que se ha logrado comprender la sensibilidad de la Pedagogía Waldorf y de las personas que la representan.

Al colegio Waldorf Luis Horacio Gómez, a la Escuela La Casita del Alma y al Centro Pedagógico Mandala, Instituciones que abrieron sus puertas y corazones para que esta investigación fuera posible.

Un reconocimiento especial A César Augusto Osorio, Yobana Pérez y Mario Veira, quienes iluminaron el camino de esta investigación, desde su corazón y sabiduría... construcción personal y espiritual que compartieron conmigo.

A los maestros Wilman Chaparro y Luz Dary Suárez, quienes con su corazón sincero me permitieron sentir y vivir la luz de Waldorf en mi vida.

Espero, con esta tesis, rendir un homenaje a los maestros pioneros Silvia Gabriela Macedo y Enrique Castro, quienes con sus palabras sabias me llevaron a comprender los bellos matices de Waldorf, comprendiendo los sentires de Steiner y su legado para Colombia con esta bella historia que comienza en Cali.

A mis amigos del Doctorado: Bibiana, Alexi, Adriana, María Victoria y Leidy, con quienes compartí inquietudes, dudas y temores que sirvieron de base para grandes amistades. Al igual que mis compañeros del círculo de tesis: Sarith, Ana Camila, Carolina, Floriberto y Myriam, apoyo mutuo en cada encuentro.



Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis padres Mario y Carmen Luz, a mi tía Monina y a Mauricio, quienes me impulsaron a dar inicio a mis estudios y cubrieron mis deberes de madre mientras dedicaba mi tiempo a la investigación, hasta lograr culminarla.

A mis hijos, Matías y David Samuel, quienes fueron cómplices de mis labores y sacrificaron nuestros tiempos de amor y mimos en aras de poder culminar esta meta.

A mis grandes amigos y amigas Paz, Sonia, Sandris, Diego, Angélica, Lili, Mónica, Diana, Luzma, Sory y Gladys, en quienes siempre encontré momentos de debates, orientaciones e ideas geniales, pero sobre todo, palabras amorosas de apoyo y ánimo.

A mis sobrinitos Mario Augusto, Angelita, Paula, Juan Martín, Emilio y Miranda, mi hermano Mario F. y mis tías Isabel, Nany y Ceci, siempre creyendo en mí e inspirando mi intelecto.

A mi tía Melbita que decoró las palabras de este escrito; mi sobrino Santi, sus pinturas que muestran la belleza particular de Waldorf con matices colombianos y, mi primo Jairo quien diseñó una presentación, desde el corazón, que da cuenta de todo este trabajo.



Resumen

Esta tesis busca comprender los principios pedagógicos que promueve la pedagogía Waldorf y su incidencia en la organización y desarrollo de las Escuelas que trabajan bajo este modelo en Colombia. La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo que posibilita comprender los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve la comunidad Waldorf. Además, se apela al enfoque hermenéutico que permitió comprender los sentidos y significados de lo que sucede en las Escuelas Waldorf en nuestro país. Los métodos de investigación fueron tres: la Etnografía educativa, la historia educativa y el análisis documental.

Las personas que aportaron en esta tesis son expertos en la pedagogía de Rudolf Steiner, fundador del modelo Waldorf. En total se realizaron 13 entrevistas que muestran la visión de formadores Waldorf y maestros pioneros de esta pedagogía en Colombia, uno de ellos miembro de la Asociación Alemana de Escuelas Waldorf. También se realizaron análisis documentales de los PEI de tres Instituciones: una que cuenta con la franquicia de Waldorf, una que se encuentra en proceso de consecución del aval y una que trabaja inspirada en lo Waldorf, las que hacen parte de esta tesis. La tesis caracteriza los elementos centrales, pedagógicos, epistemológicos, curriculares y administrativos, del modelo educativo Waldorf. Otro valor de este informe de investigación está en ofrecer al lector un panorama general de la historia de la pedagogía Waldorf en Europa y en Colombia.

Palabras clave: Pedagogía Waldorf, historia, gestión administrativa y gestión curricular



Abstract

This thesis seeks to understand the pedagogical principles promoted by Waldorf pedagogy and their impact on the organization and development of schools working under this model in Colombia. The research was carried out from the qualitative paradigm that makes it possible to understand the different contexts in which the Waldorf community develops. In addition, the hermeneutic approach was used to understand the senses and meanings of what happens in Waldorf schools in our country. The research methods were three: educational ethnography, educational history and documentary analysis.

The people who contributed to this thesis are experts in the pedagogy of Rudolf Steiner, founder of the Waldorf model. A total of 13 interviews were conducted, showing the vision of Waldorf trainers and pioneer teachers of this pedagogy in Colombia, one of them a member of the German Association of Waldorf Schools. Documentary analyses of the IEPs of three institutions were also carried out: one that has the Waldorf franchise, one that is in the process of obtaining the endorsement and one that works inspired by Waldorf, which are part of this thesis. The thesis characterizes the core pedagogical, epistemological, curricular and administrative elements of the Waldorf educational model. Another value of this research report lies in offering the reader a general overview of the history of Waldorf education in Europe and Colombia.

keywords: Waldorf education, history, administrative management and curriculum management.



Introducción

Waldorf es reconocido como un modelo pedagógico que, a nivel mundial, es uno de los movimientos educativos más grandes, según Gidseg (2008). Bajo este modelo se desarrollan diferentes modalidades como los colegios, Escuelas en casa, Jardines de infancias, centros de educación especial, entre otros, que se mueven como Instituciones inspiradas en lo Waldorf o con la franquicia aprobada.

De estas Escuelas, según la página Waldorf Albacete, son egresados personajes importantes a nivel mundial como Thomas Sundhof (1955), premio nobel de medicina en 2013; Ferdinand Alexander Porsche (1935- 2012), diseñador de coches; Sandra Bullock (1964), actriz galardonada con premio Óscar (2009) y Michael Ende (1929- 1995), escritor.

También hay personas reconocidas a nivel mundial que han optado porque sus hijos estudien en Escuelas Waldorf, como los actores Harrison Ford, Juana Vial, Anna Paquin, los esposos Penélope Cruz y Javier Bardem, además los cantantes Lenny Kravitz y Melendi.

Entonces, surge el interrogante: ¿cuál es la propuesta pedagógica de las Escuelas Waldorf? Por tanto, el objetivo de esta investigación se enfoca en comprender los principios pedagógicos que Rudolf Steiner propuso en el año 1919 para formar nuevas generaciones, al develar los elementos centrales de sus propuestas. Esta tesis aporta en el campo de la educación y la pedagogía en Colombia, cómo llegó la pedagogía Waldorf a Colombia y cómo se gestiona en diferentes colegios que trabajan bajo esta metodología en el país.

En cuanto al aspecto metodológico, en el tercer capítulo se presenta el paradigma de investigación cualitativo que enmarca el trabajo, por la naturaleza social de la información recogida y el manejo que se da a la misma. También el sustento del enfoque hermenéutico que permitió dar sentido a los hechos desde la visión particular de los actores participantes del trabajo. Para desarrollar esta tesis, se utilizan tres métodos investigativos. En primer lugar, la etnografía educativa que permite comprender la realidad de las Escuelas Waldorf en Colombia; la historia educativa que conduce a contextualizar los hechos tanto de la creación



del modelo pedagógico Waldorf en la primera Escuela, como lo sucedido con las Instituciones educativas colombianas; por último, el análisis documental de seis escritos de Steiner, documentos Waldorf, Plan de Educación Institucional (PEI) de las Instituciones colombianas y la transcripción de las entrevistas.

Inicialmente, la pretensión de esta investigación se dirigió a comprender las concepciones de infancias y las prácticas evaluativas del nivel preescolar del modelo pedagógico Waldorf, por lo cual, el lector podrá encontrar, en el capítulo dos, un abordaje teórico sobre las concepciones de infancias originadas en posturas biologicistas- higienistas y las que devienen de la configuración cultural, también planteamientos sobre las prácticas evaluativas.

Sin embargo, en el trasegar de la búsqueda documental, se encontró que existe una ausencia de documentos académicos que expliquen la metodología Waldorf, y la historia de las Iniciativas en Colombia, por lo cual se decide desarrollar, como se presenta en el cuarto capítulo, las claves pedagógicas del modelo de Rudolf Steiner.

Para comprenderlas, se inicia con mostrar la historia previa, los sucesos que llevaron a que el fundador creara un modelo pedagógico basado en la Antroposofía, la cual se explica con base en algunos de los documentos que constituyen las bases epistemológicas y términos importantes para comprender los postulados. Por esta razón, este abordaje teórico se explicita en el capítulo cuarto.

En el quinto capítulo se hace un aporte a la historia de la educación del país, reconstruyendo los procesos sociales y culturales que permitieron la conformación del primer colegio Waldorf en Colombia: Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez que inició labores en el año 1977. Posteriormente reconstruyo la historia del Centro Pedagógico Mandala, Institución en proceso de consecución del aval, que abarca los años 2008 a la actualidad. También proporciono información de carácter histórico sobre la Casita de Alma, Iniciativa inspirada en lo Waldorf, la cual no pretende adquirir la patente Waldorf / Rudolf Steiner.

Teniendo en cuenta que el modelo Waldorf contempla diferentes aspectos, en esta tesis destaco dos: el pedagógico y la gestión administrativa, los cuales se trabajan en el capítulo sexto. Para comprender cómo se desarrollan estas Instituciones a nivel organizacional con base en las orientaciones de la Asociación Alemana de Escuelas Waldorf, recabé información a través de entrevistas a los Rectores de las Instituciones ya mencionadas,



al igual que documentos que contienen los lineamientos elaborados por Steiner organizados por las mayores autoridades de esta pedagogía.

En cuanto a la gestión curricular, en el séptimo capítulo se muestra la estructura propuesta por Steiner (Richter, 2000) también se aclara que cada Escuela hace adaptaciones de acuerdo con el contexto y el discurso oficial del país en que se ubica. En este currículo se cruzan las materias específicas con otras áreas que llegan a transversalizar todos los grados, para Steiner es importante pensar en una educación basada en el desarrollo de la niñez y la juventud.

El análisis elaborado en esta investigación aborda, también, la realidad de las instituciones colombianas mencionadas, en concordancia el octavo capítulo examina la gestión administrativa y curricular, las adaptaciones y particularidades de cada Iniciativa.

Para finalizar, se presentan las conclusiones en las cuales se destacan aspectos relevantes que no sólo dan respuesta a los objetivos, también se resaltan hallazgos importantes de este trabajo, abriendo campo a futuras indagaciones respecto a Waldorf y Rudolf Steiner.

Sobre la Edición de esta Tesis.

Por economía del lenguaje, prefiero utilizar el genérico en español que incluya hombres y mujeres (a pesar de las discusiones que al respecto se están generando a partir de posturas políticas y sociales). Así las cosas, el término niño incluye a niños y niñas, al igual, el término Maestro incluye a Maestros y maestras, pues, según la RAE son términos inclusivos.

En general acojo en el texto las norma APA excepto por la alineación que preferí justificar por cuestiones estéticas, además, la nivelación de títulos para ayudar a la comprensión de los diferentes apartados del documento.



1. Problema de Investigación

1.1 Planteamiento del Problema de Investigación

Inicialmente estuve interesada en investigar sobre la concepción de infancias en la pedagogía Waldorf y la manera en que esta incide en las prácticas evaluativas. Sin embargo, los primeros hallazgos me llevan a descubrir que la información existente en el país sobre la pedagogía Waldorf se encuentra muy disgregada y que existe ausencia de documentos investigativos al respecto.

Estos hallazgos me impulsaron a trabajar sobre tres temas que considero fundamentales en la Pedagogía Waldorf en Colombia, a saber: ¿Qué es la pedagogía Waldorf?, ¿cómo se gestiona la pedagogía Waldorf en el mundo y en Colombia? y tercero, ¿cómo llega esta pedagogía al país?

En cuanto al primer planteamiento, se responde en esta tesis a través de la contextualización histórica del fundador Rudolf Steiner, en su vida antes de crear esta pedagogía y algunos hechos que lo conducen a plantearla. Además, entendiendo que Waldorf se define como un movimiento pedagógico – espiritual, se hace necesario profundizar en los fundamentos epistemológicos, partiendo de la Antroposofía, que es el centro del pensamiento de Steiner y la cual tiene ramificaciones en diferentes áreas del conocimiento como la Medicina, Arquitectura, Agricultura entre otras.

Por ende, esta tesis muestra la Triformación y la Cuatriformación, conceptos planteados por Steiner como su concepto del ser humano a partir de los Cuerpos Constitutivos. Del mismo modo, se presenta el desarrollo evolutivo propuesto por este autor para explicar los procesos físicos, psicológicos y espirituales desde el nacimiento, hasta la adultez, fraccionado en septenios con características diferenciales y específicas para cada uno.

En el mismo sentido, el concepto de ser humano de Steiner se convierte en el objetivo de su modelo pedagógico, por lo cual se profundiza en conceptos como Eurytmia, Música, Arte, Celebraciones, Rubicón, rimas y versos y otros que conforman la terminología



particular que se requiere para comprender con profundidad sus postulados y la organización de estas Escuelas.

Por tanto, esta tesis aborda los fundamentos de la educación Waldorf con base en las conferencias impartidas por el pionero en la primera Escuela *Waldorfschule*, los cuales orientan su pedagogía para cada septenio a nivel didáctico y curricular.

En cuanto a la gestión, Steiner proyecta no sólo orientaciones a nivel pedagógico, sino que profundiza en cuestiones administrativas que en la actualidad son lideradas por la Asociación Alemana de Escuelas Waldorf, como mayor autoridad a nivel mundial. En este sentido, la información en Colombia se encuentra muy disgregada para la Comunidad Académica, siendo más accesible para las Instituciones que trabajan bajo este modelo, de manera que esta tesis aporta claridades al respecto, suministradas directamente por Mario Édison Veira Zapata, consultor y orientador de los criterios de calidad del portafolio de lenguas europeas para los estándares de calidad de Waldorf / Steiner y con la orientación de los documentos expedidos por la Asociación.

En razón de lo anterior y bajo la premisa de que Waldorf / Rudolf Steiner es una marca registrada, esta investigación aporta información sobre la gestión en Waldorf en cuanto a lo administrativo, profundiza sobre las características de las Escuelas tipificadas de tres maneras: las que han logrado la franquicia, las que se encuentran en proceso de conseguirla y las que trabajan inspiradas en lo Waldorf, aunque no pretenden conseguirla.

De la misma manera, se aporta información sobre la gestión curricular que obedece a la concepción de ser humano propuesta por Steiner y consecuentemente se organiza desde su visión fraccionada en septenios, se aclaran, a la vez las particularidades en cuanto a la organización académica por años, meses y días, con base en las propuestas del fundador. Esta investigación enfatiza en las características de currículo Waldorf que inicia con lo concerniente al primer septenio, correspondiente al nivel preescolar en Colombia, seguido por las características del currículo para segundo y tercer septenios, organizado de manera transversal, horizontal y diagonal y lo que cada uno de estos implica para sus Instituciones.

En este sentido, la investigación sistematiza información sobre la gestión administrativa y curricular de tres Instituciones Waldorf de Colombia, respondiendo a la tipificación antes descrita. Se presentan las particularidades de cada una, desde la visión de sus directivos y Maestros y la concordancia con los postulados del pionero.



Con respecto a la llegada de Waldorf a Colombia, esta tesis da cuenta del primer Colegio Waldorf del país, recojo una serie de hechos históricos en Colombia que preceden a su fundación y los que permiten que esta pedagogía, que valida la parte sensible y espiritual del ser humano, resulte exitosa a partir del año 1975. Presento las personas que hicieron parte del inicio de este colegio, los hechos que llevaron a su creación, las particularidades de la formación de sus Maestros y la construcción de su planta física.

De la misma manera, se contextualiza históricamente el surgimiento de una Institución que busca la franquicia Waldorf / Rudolf Steiner, desde las voces de sus fundadores, los caminos que han recorrido y lo que los ha motivado para trabajar bajo este modelo. Se presenta desde el inicio, sus procesos y el estado actual con las particularidades de una Institución que inicia bajo teorías de otros autores y cómo adoptan la Pedagogía Waldorf como base de sus prácticas académicas.

Igualmente, se desarrolla la reconstrucción histórica de una Iniciativa que funciona en zona rural y que trabaja bajo la tipificación de Escuela inspirada en lo Waldorf y la cual, siendo reconocida por la Comunidad de Steiner, no pretende alcanzar la franquicia. Esta narrativa se desarrolla desde la voz de su gestora.

1.2 Formulación del Problema

Dentro de las discusiones expuestas y los autores consultados, se puede observar, que en el abanico de documentos Waldorf, brillan por su ausencia escritos académicos que sistematicen la amplitud de elementos que acoge esta pedagogía y sus particularidades, además la historia de estas Escuelas en el país y la manera en que se gestiona el concepto de infancia. De estos planteamientos se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los principios pedagógicos que sustentan la organización y desarrollo de las Escuelas Waldorf en Colombia?

Esta pregunta implica varios aspectos, entre ellos la gestión que promueven las Escuelas Waldorf, las relaciones entre los diferentes participantes ~~actores~~, la Arquitectura Orgánica- Antroposófica y por supuesto, la historia de las Escuelas Waldorf en Colombia; en resumen, en este trabajo se responden las siguientes cuestiones, a saber: ¿Qué es la pedagogía Waldorf?, ¿cómo se gestiona la pedagogía Waldorf en el mundo y en Colombia? y tercero, ¿cómo llega esta pedagogía al país?



1.3 Objetivo General

Comprender los principios pedagógicos que promueve la pedagogía Waldorf y su incidencia en la organización y desarrollo de las Escuelas en Colombia.

1.4 Objetivos Específicos

- Caracterizar los elementos pedagógicos en el modelo educativo Waldorf.
- Describir los procesos de gestión de la pedagogía Waldorf.
- Reconstruir la historia de unas Instituciones Waldorf en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX
- Identificar los rasgos centrales de la pedagogía Waldorf en Instituciones educativas de Colombia.

1.5 Justificación del Problema de Investigación

Al considerar que la educación es un espacio habitado por infancias, juventudes y docentes, quienes tejen relaciones en torno a dinámicas pedagógicas y lúdicas, se comienza por aclarar que estas relaciones están mediadas por procesos curriculares y evaluativos que, como lo menciona Botía (2002) están en el centro de los Procesos Educativos y afectan a todos los elementos de las dinámicas educativas; por consiguiente, resulta imperativo advertir lo que señala Guzmán (2010):

Bien podría afirmarse que las concepciones que tienen los agentes educativos sobre infancia son consecuentes con la actitud o comportamiento hacia la práctica educativa. Hacer depender las actitudes y comportamientos hacia la infancia, de las concepciones sobre ella, significa decir que los actores educativos poseen una visión del mundo que les permite conferir sentido a sus conductas relacionadas con niño y niña, así como entender la realidad infantil a través de un determinado sistema de referencias. Las concepciones configuradas por dichos actores están integradas a su sistema de valores, construcción que se ha realizado a lo largo de su vida y en interacción con el contexto social y cultural en que se desarrollan. (p. 15)

Dentro de las posibilidades de estudio, este trabajo fija su interés en el Modelo Pedagógico Waldorf y su particular manera de concebir la infancia, al mencionar, por



ejemplo, que el niño no es solamente el resultado de la Biología de la herencia, de los factores ambientales, aunque todos esos factores innegablemente existen, sino que lleva, además, dentro de sí, su genio latente [...] (Edmunds, 2013, p. 4).

De acuerdo con la referencia anterior, la concepción de Ser Humano propuesta por Steiner, repercute directamente en las prácticas educativas de este modelo. De modo que, estos recorridos nos llevan a dar respuesta a los objetivos de esta investigación, por medio de la caracterización del modelo pedagógico Waldorf y su incidencia en las Instituciones colombianas abordadas.

Sobre la base de esta perspectiva, resulta interesante comprender el discurso de Steiner, el legado para las Escuelas que trabajan bajo su modelo, pues este permea la totalidad de la Escuela al referirse, también a la manera en que se desarrolla la gestión administrativa. Así, se hace necesario abordar la historia de la llegada de Waldorf a Colombia, particularidades de algunas de las Escuelas colombianas; los puntos comunes con los postulados del fundador y las contradicciones que puedan existir.

Teniendo en cuenta que todos los Colegios en este país se mueven bajo parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como lo señala la Ley 1804 (2016) “La reglamentación será de obligatorio cumplimiento para toda la oferta oficial y privada, nacional y territorial y definirá los aspectos relativos a la prestación, inspección, vigilancia y control de este derecho y proceso” (Congreso de la República de Colombia, 2016) se desarrollan análisis que inducen a comprender cómo se maneja el discurso oficial en las Escuelas Waldorf.

Con todo lo mencionado, se da respuesta al objetivo general, se sistematiza en esta tesis lo concerniente a los principios de Rudolf Steiner y la manera en que se ha desarrollado la historia de este modelo en el país. Así, se produce nuevo conocimiento que constituye un aporte a la educación y a la pedagogía en Colombia y en los lugares donde se desarrolle el Modelo Pedagógico Waldorf.

2. Marcos de Referencia

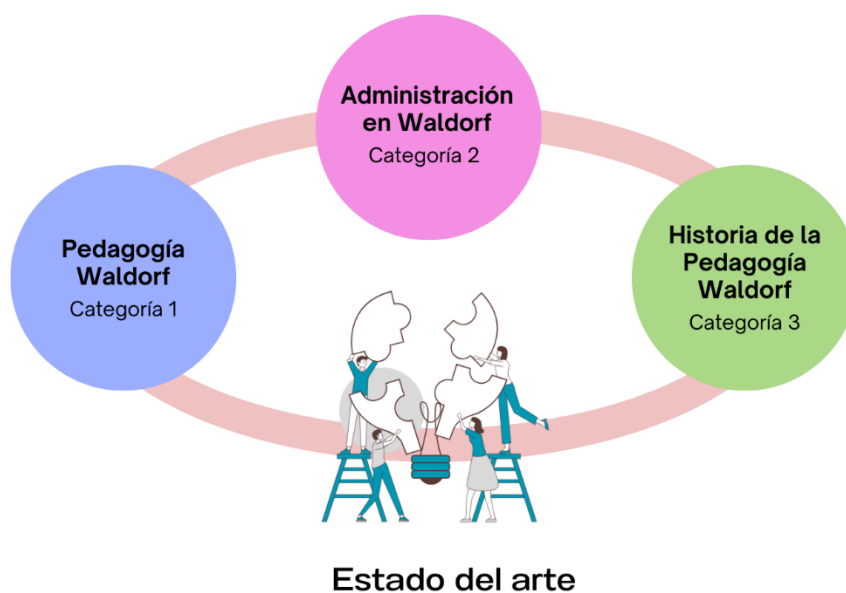
2. 1 Estado del Arte (Status Quaestionis)

Abordar los conocimientos acumulados que sustentan esta Tesis, se convierte en una tarea primordial que se lleva a cabo a través de la información producida con base en los últimos estudios sobre las temáticas centrales de esta investigación. En palabras de Reyes (2019) el conocimiento científico que se ha generado en diferentes escenarios mundiales es el elemento esencial para la primera fase investigativa; plantear análisis sobre las discusiones últimas en torno al tema de investigación. En ese sentido, Marín (2019) sostiene que la función principal del Estado del arte es la de describir las investigaciones más recientes que se han realizado durante un periodo actual, sobre un tema específico, lo cual se presenta en este capítulo cuya pretensión, en atención a Álvarez (2018), es sistematizar y conducir a diálogos y discusiones, de acuerdo con Guevara (2017) como sustento a la investigación.

En un primer momento, se abordan los pensamientos sistematizados actuales que contribuyen a construir conceptos de infancias. En segunda instancia, surge la necesidad de indagar sobre evaluación educativa en educación inicial como lo muestra la figura 1:

Figura 1

Organización del estado del arte



Creación propia



Para lograr esta pesquisa se acudió a establecer los siguientes criterios de investigación que cuales colaboran de manera significativa con la construcción de este estado del arte: (a) Tesis de Doctorado y Maestría. (b) Artículos productos de investigación, de revistas indexadas. (c) Libros recientes, producto de investigación, la tabla 1 y la tabla 1ª muestra los documentos de acuerdo con los criterios establecidos.

En el primer caso, las categorías principales fueron: Artículos de revistas indexadas, libros y tesis de doctorado. Por otro lado, en la Tabla 1A, las categoría fueron: Artículos de revistas indexadas, libros, tesis de maestría y de doctorado.

Tabla 1

Documentos según los criterios establecidos.

Tipo de documentos	Cantidad	Repositorios	Base de datos
Artículos de Revistas Indexadas	55	24	31
Libros	3	2	1
Tesis de Doctorado	2		2

Tabla 1 A

Documentos según los criterios establecidos.

Tipo de documentos	Cantidad	Repositorios	Base de datos
Artículos de Revistas Indexadas	33	13	21
Libros	2	2	1
Tesis	7		7

Para lograr la revisión de cada uno de los documentos y su sistematización, se utiliza la siguiente matriz, en la cual se consolida el análisis de los documentos, por medio de Excel, como lo muestran las figuras 2 y 3:

Figura 2

Matriz para análisis de documentos. Estado del arte.

docs.google.com/spreadsheets/d/1cEv0eKoQ3OvZMYWV-Pe4WwXJVe-be7Om8fyrIU0N6AY/edit#gid=0

Matriz estado del Arte

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Extensiones ...

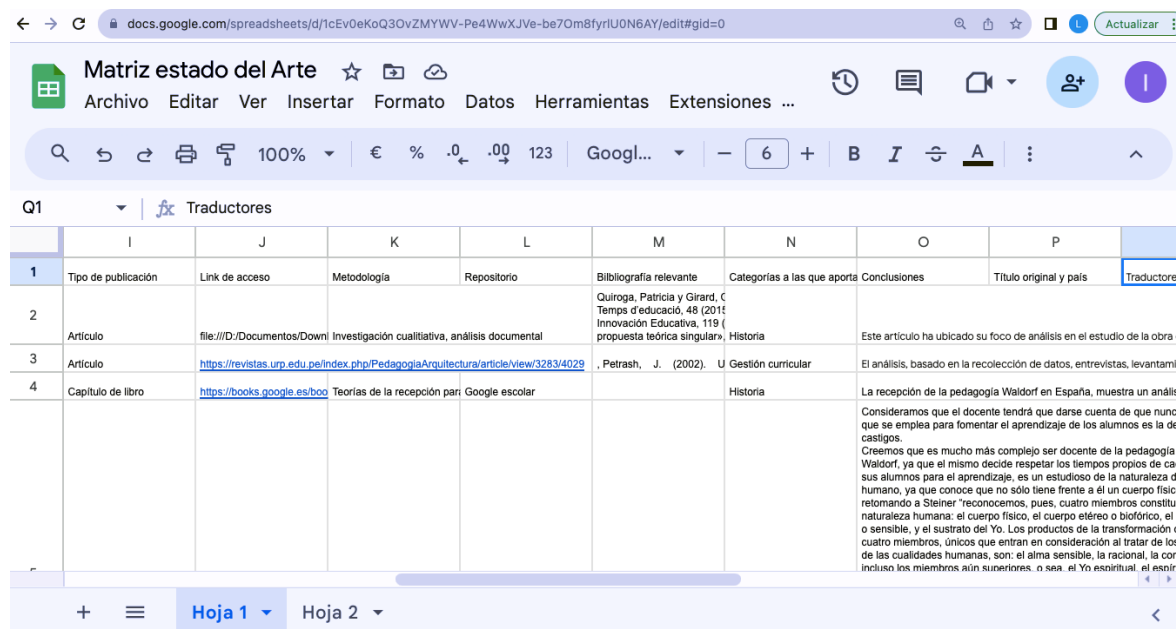
100% 123 Predet... 10 B I A

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Número	Título	Autores	Centro o Univers	País	Año	Cita en APA	Palabras clave
2								
3	1	Génesis, difusión	Patricia Quiroga	Universidad Nac	España	2019	Uceda, P. Q. (20	Pedagogia Wald
4	2	Arquitectura y ar	Melany Vargas E	Revista P&A uni	Perú	2020	Vaegas, M.(2020	Antroposofia, Ar
5	3	Las teorías de la	Patricia Quiroga	Ideas educativas	España	2019	Quiroga, P. (201	Obra de Steiner,
6	4	Propuesta Pedagó	Romina Cecilia T	Universidad Nac	Argentina	2018	Tracchia, R. C. (	Pedagogía Wald
7	5	Una Teoría de la	Martyn Rawson	Universidad Nac	Taiwán	2022	Rawson, M. (202	Formación del r

+ Hoja 1 Hoja 2

Figura 3

Matriz para análisis de documentos. Estado del arte.



	I	J	K	L	M	N	O	P	
1	Tipo de publicación	Link de acceso	Metodología	Repositorio	Bibliografía relevante	Categorías a las que aporta	Conclusiones	Título original y país	Traductores
2	Artículo	file:///D:/Documentos/Downl	Investigación cualitativa, análisis documental		Quiroga, Patricia y Girard, C. Temps d'educació, 48 (2011) Innovación Educativa, 119 (propuesta teórica singular), Historia		Este artículo ha ubicado su foco de análisis en el estudio de la obra		
3	Artículo	https://revistas.urp.edu.pe/index.php/PedagogiaArquitectura/article/view/3283/4029			Petrash, J. (2002). U Gestión curricular		El análisis, basado en la recolección de datos, entrevistas, levantam		
4	Capítulo de libro	https://books.google.es/boo	Teorías de la recepción par	Google escolar		Historia	La recepción de la pedagogía Waldorf en España, muestra un análisis		

Fuente. Autor.

Esta matriz se organiza de la siguiente manera:

- Base de datos: Permite identificar la procedencia del documento. Con ello se garantiza además, la seriedad de la información a analizar.
- Tipo de documento: Hace referencia a la manera en que se ha publicado el documento, es decir: artículo de revista indexada y procedente de una investigación, libro, memorias de Congreso Internacional, Tesis Doctoral o de Maestría.
- Autores: Se refiere a la persona o personas cuya autoría referencia el documento. A partir de esta categoría se garantiza el respeto de los derechos de autor de cada documento.
- Título: Precisa el nombre del documento, permite su correcta citación y da una idea de lo que se encuentra en el documento.
- Centro o Universidad: Señala la procedencia de cada documento, permite comprender la pertinencia del mismo para una investigación de carácter doctoral.
- País: Este es un dato de vital importancia, por cuanto permite contextualizar las investigaciones y su lugar de procedencia. Aporta a la diferenciación metodológica, social ideológica entre otras.



- Fecha: Precisa el año de producción del documento. En el caso concreto de este estado del arte, del año 2017 en adelante.
- Conceptos clave: Son las definiciones que aportan a la Investigación. Sirven para comprender en cuáles discusiones o tensiones se encuentra la postura del autor o autores.
- Tipo de Investigación: Define qué modelo y paradigmas de investigación se utilizaron en cada investigación. Posteriormente, esto permitirá el análisis de las investigaciones y sus tendencias.
- Objetivo: Determina la pretensión de la Investigación. A partir de este, se pueden identificar los aportes que un documento le hacen a la investigación propia, además de los puntos comunes con otras investigaciones.
- Fundamentos teóricos: Indica las fuentes documentales y principales autores que han nutrido una investigación.
- Metodología: Muestra la ruta metodológica que ha seguido cada documento para alcanzar su objetivo. Aporta autores que pueden nutrir la investigación propia.
- Resultados: Indica las discusiones de los autores, lo que han logrado analizar a partir de sus investigaciones; complementa el proceso de investigación propio.
- Bibliografía: Anota los autores más relevantes para la investigación; aportes a la investigación propia.
- Citación en APA: Facilita la citación en el documento a entregar y posteriores citaciones.
- Categoría: Menciona la categoría a la cual aporta o la que puede emerger de este documento.
- Link: Ayuda a la búsqueda del documento, además de permitir que esté a la mano cuando se pueda requerir.

Con el fin de comprender la pertinencia de cada documento y los posibles aportes que pueden representar para esta investigación, cada documento se organiza en una ficha de revisión, como se muestra en la figura 4.



Figura 4

Ficha de revisión, documentos del estado del arte.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
FICHA DE REVISIÓN

Proyecto: Principios Pedagógicos de Rudolf Steiner. Escuelas Waldorf en Colombia
Categoría De Análisis: Pedagogía Waldorf

Título	Pedagogía Waldorf, el Ser Observado desde la Evaluación
Autores	Angélica María Sánchez Ruiz
Tipo de documento (libro, artículo, capítulo de libro, tesis)	Tesis
País, año	Colombia, 2020
Entidad donde se desarrolla	Universidad Pedagógica Nacional
Referencia bibliográfica en APA	Sánchez, A. (2020). <i>Pedagogía Waldorf, el ser observado desde la evaluación</i> . [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12622/Pedagog%C3%a1_Waldorf_el_ser_observado_desde_la_evaluaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Página	Cita Textual
15	Bajo la premisa de libertad, la pedagogía Waldorf además de procurar ser accesible para todos, tiene por ideal una educación libre que en el centro de su hacer, geste el desarrollo del individuo entendiendo el balance necesario entre individuo y comunidad;

Estas fichas comienzan con el encabezado de la Universidad, Facultad, Doctorado y nombre del Proyecto. Luego se menciona la categoría de análisis al que aportará, ya que este dato facilita la ubicación de la información en el texto, en el momento de redactarlo. Dentro de la matriz, se encuentran los siguientes elementos:

- Título del documento: Responde al nombre del documento, objeto de análisis de cada ficha.
- Autor o autores: En este apartado se guarda la identificación de los autores de cada texto.
- Tipo de documento: Especifica si es libro, capítulo de libro, artículo de revista indexada o tesis. Facilita la posterior organización de la cual se da cuenta en el presente capítulo.
- Entidad: Hace referencia a las Razones Sociales que patrocinan la Investigación o para la cual se hacen. Pueden ser empresas o universidades.
- País/ año: Procedencia y época de producción del texto.



- Referencia Bibliográfica: Esta se ubica de acuerdo con el estilo APA. De esta manera, en el momento de citar el documento relacionado, se facilite completar la información.

- Página y cita textual: Después de leer el documento, la autora comprende cuáles apartados del mismo, resultan relevantes para la investigación; por esta razón, se decide ubicar las citas textuales en la ficha, lo que aligera el trabajo de redacción sobre el análisis del texto. Además, es imperativo conocer la página exacta en que se encuentra, lo que facilita cuestiones de citación en el texto y la información fidedigna al respecto.

En total, se hizo revisión de 60 documentos, como se especifica en la tabla 2, para un total de 55 artículos de revistas indexadas, de las cuales 24 corresponden a Repositorios de diferentes Universidades, 31 artículos de bases de datos. Además, se revisaron tres libros, de los cuales dos se encuentran en Repositorios y uno en la base de datos del magisterio.

En la tabla 2 A, se revisó 42 documentos, para un total de 33 artículos de revistas indexadas, de las cuales 13 corresponden a repositorios de diferentes universidades, 21 artículos encontrados en bases de datos. Además, se revisaron dos libros, los cuales se encuentran en bases de datos. También se tuvieron en cuenta 7 tesis encontradas en repositorios de diferentes universidades.

Tabla 2

Base de datos y Repositorios

Nº de Documentos	Documentos	Repositorios	Base de datos
1	Artículo	UTADEO	
1	Trabajo de Grado	UNED	
1	Artículo		UCALDAS
1	Trabajo de grado	RIUD	
1	Artículo		SPRINGER
1	Artículo	UV	
1	Libro	UKLO	
1	Artículo	ERIC	
1	Artículo		CEEOL



Nº de Documentos	Documentos	Repositorios	Base de datos
1	Artículo		DERGIPARK
1	Artículo		SAGE JOURNALS
4	Artículo		REDALYC
8	Artículo		SCIELO
1	Libro	UCC	
2	Artículo	RIUD	
1	Artículo		BRITISH JOURNAL
4	Artículo	ERIC	
1	Artículo		ACADEMIA
1	Artículo	PAPERS AND BOOKS	
1	Artículo	PLUMX	
7	Artículo		DIALNET
1	Artículo	Universidad Católica de Pereira	
1	Libro	Macquarie University ResearchOnline	
1	Artículo	UAMERICA	
1	Artículo		ATLANTIS PRESS
1	Artículo		ANTHROPOCHILDREN
1	Artículo		JMIR
1	Artículo	UDG	
1	Libro		EDITORIAL MAGISTERIO
1	Artículo	UCATÓLICA	
1	Artículo	INTELLECTUM	
2	Artículo		OXFORD
1	Artículo		SOLONIK
1	Artículo		KENOSIS
1	Artículo	TDEA	
1	Artículo	UPTC	



Nº de Documentos	Documentos	Repositorios	Base de datos
1	Artículo	UABC	
1	Artículo	UNIFE	
1	Artículo	BNU LIBRARY	

Tabla 2 A

Base de Datos y Repositorios

Nº de Documento	Tipo de Documentos	Repositorio	Base de Datos
2	Artículo		Researchgate
1	Artículo		Scielo
1	Tesis Doctoral	Universidad Nacional de la Plata	
1	Artículo	Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo	Scielo
1	Artículo	Universidad de Granada- España	Dial net
1	Artículo	Revista Waldorf México	
1	Libro		Researchgate
1	Artículo	Universidade Federal do Paraná	Redalyc
1	Artículo	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	Redalyc
1	Libro		WordPress
1	Artículo		Digital Publisher
1	Artículo		Redalyc
1	Artículo		Redalyc
2	Artículo		Google Scholar



1	Artículo	Waldorf World List	
1	Tesis de Maestría	Universidad de Antioquia	
1	Artículo		Redalyc
1	Tesis de Maestría	Repositorio Universidad Burgos	
1	Artículo	Universidad de Barcelona	DialNet
1	Tesis Doctoral	Universidad de Soporoni- Egipto	
1	Artículo	Universidad de Salamanca	
1	Tesis de Maestría	Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador	
2	Artículo		Scielo
1	Artículo		Redalyc
1	Artículo	Universidad Federal de Estado de Río de Janeiro	
1	Artículo		DialNet
1	Artículo	Universidad Federal de Sao Paulo	
1	Artículo		DialNet
1	Artículo	Universidad Nacional de educación de Ecuador	
1	Artículo		Redalyc
1	Artículo		DialNet
1	Artículo	Universidad de la Rioja	
1	Artículo		Rose (Research on Steiner Education)
1	Tesis	Universidad Pedagógica Nacional	



1	Artículo		Core
1	Tesis Doctoral	Universidad Complutense de Madrid	
1	Artículo	Universidad Pedagógica Nacional	
1	Artículo	Universidad Ricardo Palma	
1	Artículo		Scopus

En cuanto a las Instituciones patrocinantes de los documentos, la tabla 3 especifica los documentos que emanan de cada una de Ellas, cuando proceden de Universidades, porque no todos los documentos pertenecen a este tipo de Instituciones.

Tabla 3

Centros o Instituciones de los documentos

Centro o Institución	Documentos
Universidad Jorge Tadeo Lozano	1
Universidad Nacional de Educación a Distancia	1
Universidad de Caldas	1
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	4
Universidad de Valparaíso (Chile)	1
University kliment Ohridski	1
Institute of Education Sciences	1
Universidad del Bosque	1
Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez	1
Universidad Cooperativa de Colombia	1
University of South of Bohemia	1
Universidad Complutense de Madrid	1
Universidad Nacional de la Palma	1
Universidad Católica de Pereira	1
Universidad Mayor de Chile	1



Centro o Institución	Documentos
Universidad de las Américas	1
Universidad de Guadalajara	1
Universidad Católica de Colombia	1
Universidad de la Sabana	1
Universidad Tecnológica de Antioquia	1
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	1
Universidad Autónoma de Baja California	1
Universidad Femenina del Sagrado Corazón	1
Beijing Normal University	1

Así las cosas, el 40.7% de las Instituciones, son Universidades Colombianas y el 10,8% corresponden a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. dos universidades chilenas aportan documentos, comprendiendo el 7, 4% de los aportes de Universidades. De los demás países se toma un documento, lo que corresponde al 3,7% de la documentación. Las Instituciones extranjeras corresponden a los siguientes países: Bulgaria, Península Balcánica, Cuba, Rusia, España, Argentina, México, Estados Unidos, Perú y Japón.

Con esta variedad de lugares de procedencia de los artículos analizados y teniendo en cuenta que son de Instituciones de educación superior, se espera que el estado del arte sea amplio y con información suficiente para hacer un balance y discusiones profundas entre los autores.

En cuanto a las Instituciones patrocinantes de los documentos, la tabla 3^a especifica los documentos que emanan de cada una de ellas, cuando proceden de Universidades, porque no todos los documentos pertenecen a este tipo de Instituciones.

Tabla 3 A

Centro o Instituciones de los documentos

Centro o Institución	Documentos	País
Universidad Nacional de la Plata	1	Argentina



Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo	1	Brasil
Universidad de Granada- España	1	España
Revista Waldorf México	1	México
Universidade Federal do Paraná	1	Brasil
Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	1	Brasil
Universidad de Antioquia	1	Colombia
Universidad Burgos	1	España
Universidad de Barcelona	1	España
Universidad de Soproni- Egipto	1	Egipto
Universidad de Salamanca	1	España
Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador	1	Ecuador
Universidad Federal de Estado de Río de Janeiro	1	Brasil
Universidad Federal de Sao Paulo	1	Brasil
Universidad Nacional de Ecuador	1	Ecuador
Universidad de la Rioja	1	España
Universidad Complutense de Madrid	1	España
Universidad Pedagógica Nacional	2	Colombia
Universidad Ricardo Palma	1	Perú

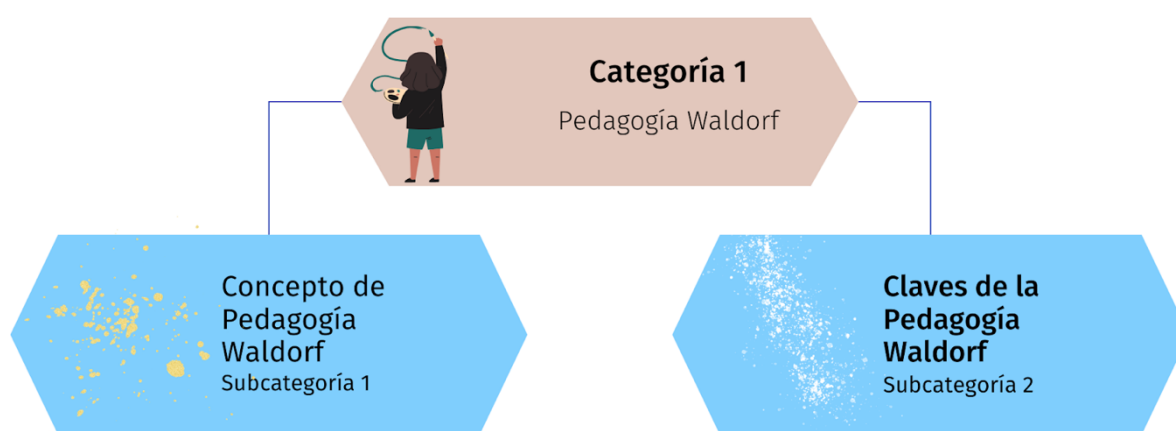
2.1.1 Discusiones

Con base en la información encontrada, analizada y descrita anteriormente, se plantea las siguientes discusiones entre autores, las cuales describen puntos de encuentro y contradicciones en los discursos. Esta se presenta de acuerdo con la categorización antes mencionada.

Categoría 1. Concepciones de Infancias. La configuración de infancia se determina, como lo propone Mantilla (2017): las concepciones biologicistas y las que están basadas en la configuración cultural, al igual que los postulados de Murrells, Smalley y Allan (2020), pues para ellos, las concepciones del niño y la niñez se configuran con base en la visión adulta, en los contextos culturales, por lo cual, se subcategoriza como lo muestra la figura 5:

Figura 5

Esquema de la categoría: Concepciones de infancias.



Subcategoría 1 Concepciones Biologicistas, Higienistas. En esta subcategoría se plantean entonces, las comprensiones de niños, comparados con personas de edades diferentes; es decir, que tienden a definir la infancia como la primera etapa de la vida. Al respecto, Rincón (2018), descubre que las significaciones imaginarias de infancia, en la sociedad europea, están enlazadas a los significados verbales de las edades de la vida. En el mismo sentido, Aristizábal (2019) entiende por primera infancia el periodo de la vida comprendido desde la gestación hasta los siete años. Este tipo de clasificación obedece a necesidades de estudio en diferentes ramas del conocimiento, lo que justamente es el caso de la legislación.

Sobre este punto de vista, Ennew (2018), expone diferentes razones de la distinción por edades. Por ejemplo, al fijar la mayoría de edad, que conlleva al derecho a votar, con lo cual, la Ley comprende al niño como ente carente de responsabilidad política. De acuerdo con la organización mencionada, Moscoso y Díaz (2018), proponen un concepto de “niño”



que hace referencia a un rango de edad específico. Al respecto, comprendiendo las teorías del desarrollo humano, Núñez (2019) explica que estas dividen la niñez en dos pilares fundamentales: niñez temprana y niñez media.

Cabe aclarar, que estas divisiones de la niñez como etapas, que se sustentan en aspectos biológicos, no contemplan aspectos específicos del desarrollo neuronal, lo que para Gutiérrez y Ruiz (2018) resulta necesario, pues, como Ciencia, el neurodesarrollo humano, estudia el proceso que está influenciado por los factores genéticos y ambientales, es así que, cuando se habla de neurodesarrollo en la primera infancia, se resalta que es la etapa de vida donde se consolidan las estructuras neurofisiológicas que darán soporte a los procesos psicológicos superiores.

En este sentido, para Moreno (2020), los procesos superiores psicológicos como son el razonamiento, la planificación, la toma de decisiones, la atención y lenguaje, permiten el aprendizaje y desarrollo, como conceptos íntimamente vinculados; es decir, uno depende del otro. Marín (2019) confirma esta premisa, a lo cual denomina La arquitectura del cerebro, afirmando que en los primeros años de vida se van configurando las habilidades para una adecuada interacción del niño con su entorno social. En la misma línea, Ramírez (2020) expone las etapas del desarrollo, dando valor a las ejecuciones que los mecanismos del cerebro pueden mostrar a lo largo del crecimiento de los niños.

Desde otro punto de vista, la infancia, concebida como primera etapa de la vida, demuestra la necesidad de diferentes gobiernos, a nivel mundial, de generar inversiones, lo que Gómez, García y García (2019) mencionan como una perspectiva de infancia, que no excluye que la idea de desarrollo gira en torno al proceso productivo y económico. En términos sencillos, las inversiones en educación de calidad, conducen a un crecimiento económico y un desarrollo de manera más rápida y sostenible, para lo cual se requiere definir las edades en las que recaen los recursos gubernamentales. Este tipo de concepciones, para Lam (2021), están basadas en información estadística o conceptos “duros”, a diferencia de las percepciones que generalmente se obtienen por acercamientos etnográficos y que constituyen los conceptos “blandos”, emanados de las subjetividades de lo cualitativo y descriptivo.



Subcategoría 2. Comprensiones de Infancias Basadas en la Configuración

Cultural. Como complemento a los anteriores planteamientos, se apela a Hurtado (2021), quien sustenta que la teoría de desarrollo infantil, históricamente, se encuentra relacionada con la diferenciación entre el desarrollo animal y el desarrollo humano. Esto, a partir de la experiencia genética y la experiencia individual, las cuales son comunes entre los humanos y los animales. Por esto, Hurtado (2021) atribuye más peso a las teorías que determinan que el desarrollo histórico- cultural se da a partir de la integración de lo biológico, lo ambiental y lo sociocultural, frente a lo que Ospina (2017) invita a reconocer la infancia como sujeto que transita por esta etapa del ciclo vital en condiciones particulares. Así inicia el camino crítico y reflexivo hacia el conocimiento comprensivo de las realidades que se han instaurado en diferentes escenarios.

Dentro de estas comprensiones, se encuentra la visión vertical: según ella, lo que se entiende por niño y niña es una construcción a través de la visión adulta, y que dicha propuesta permea los discursos y las prácticas normativas y jurídicas propias de una cultura. En estas condiciones, se revisa lo propuesto por Vanegas (2017). Describe la infancia como una categoría relacional sujeta a las asociaciones de poder demostrando que las prácticas, históricamente, han sido así, discursivas o no; por lo tanto, la infancia no es un sujeto a priori o un sujeto abstracto formal, sino una construcción histórica y relacional. La propuesta de Vergara (2021) sitúa a la infancia, en una perspectiva que puede entenderse como la imagen colectiva que se tiene de ella.

El concepto de infancia se configura por una noción abstracta, diferente del concepto de “niños”, que corresponde a los sujetos que históricamente habitan el espacio social de las infancias de manera particular, ya que contribuyen a su transformación estructural. En ese sentido, Núñez (2019) muestra una visión situada en las teorías sociológicas que conceptualizan la infancia como una parte permanente de la estructura social, al respecto, Voltarelli, Gaitán y Leyra (2018) complementan el concepto al mencionar que debe entenderse como una categoría que permanece por el hecho de construirse en el ámbito social. De esta manera, se implica el respeto por las infancias, que en la voz de Cabrera (2017) significa considerarlos actores sociales activos y participativos, interlocutores válidos.

En la misma línea, Osorio (2018), determina la infancia como una cuestión alejada de la dependencia y la debilidad, comprendiéndola como una condición de rupturas,



experiencia de transformaciones, la cual no remite a las vivencias con significado, sino a las ausencias, a lo no dicho, a lo no acontecido. De esta manera, Marín, Quintero y Rivera (2019) resaltan que los niños, nacen como seres individuales, y que al pasar el tiempo se convierten en seres sociales dentro de su familia, la principal institución de la sociedad, en la que se educa, formando las ideas, expectativas y valores propios.

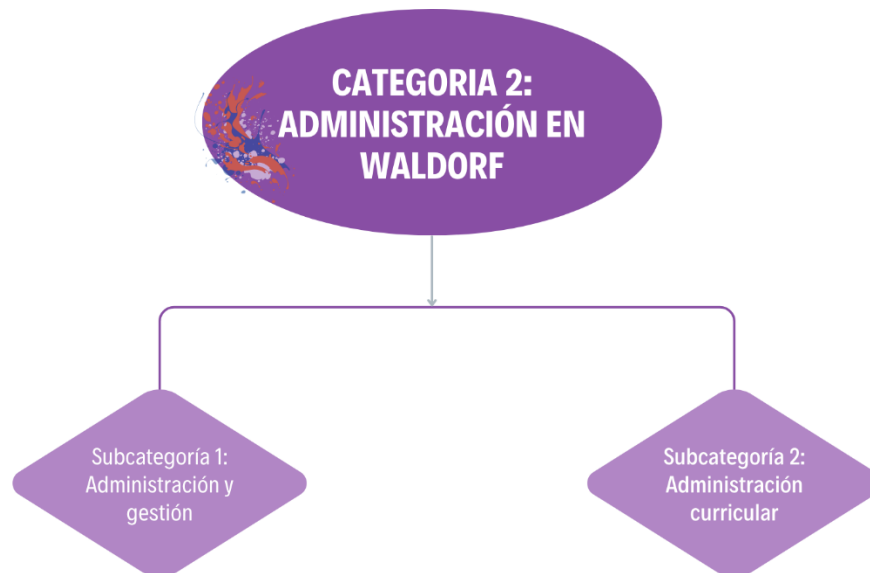
Mediante la interacción con la familia, los pares, cuidadores y la sociedad, se construye la primera noción de ciudadanía, que para Cárdenas y Forero (2020) implica que el individuo se transforma en ciudadano en un proceso que parte del nacimiento, ligado a su desarrollo cognitivo, afectivo y social. De esta manera, Belilla y Laverde (2018) consideran a los niños y niñas como ciudadanos sujetos de derechos, como lo afirma Forero (2017) son sujetos políticos y de derechos, que en la actualidad cobran una posición relevante ante la sociedad, por lo que se les debería garantizar bienestar y mayor participación.

Para finalizar, Ravetllat (2021) asegura que se hace necesario reconocer a los niños y las niñas como personas, como sujetos de derechos, como la mayor riqueza de nuestra sociedad; Así lo confirman Cañón, Marín y Fasanelli (2018) al mencionar que solo a partir de enfoques que los reconozcan como actores activos de la sociedad, seres singulares, se lograrán intervenciones acertadas para su vida.

Categoría 2: Evaluación en Educación Inicial. Como lo muestra la figura 6, segunda categoría de este estado del Arte, se toma la evaluación en infancias, proceso necesario, lo que en voz de Constantino, Avendaño y Ojeda (2019) genera una multitud de interpretaciones docentes, como lo mencionan Bilaloğlu y Kaçar (2020) que en esta etapa ocurren cambios y procesos de desarrollo muy rápidos en cuanto a habilidades y conocimientos. Entonces, hablar de evaluación en educación inicial, requiere abordar diferentes aspectos, que especifican DeLuca, Pyle, Roy, Chalas y Danniels. (2019) al mencionar que se han identificado algunos elementos de relevancia: los procesos de enseñanza que se centran en los niños y niñas y que responden a su desarrollo.

Figura 6

Esquema de la categoría 2. Evaluación en Preescolar.



Subcategoría 1: Evaluación formativa. Tomando en cuenta lo anterior, Zabalza (2017) considera que evaluar es la condición para que los procesos educativos que están en desarrollo mejoren, lo que, la convierte en un acto consciente, que potencia los procesos educativos.

Tal es la situación de Australia, donde según Harrison (2019) la evaluación para el aprendizaje y el desarrollo, en el marco de la primera infancia, es un proceso en el cual se recopila y analiza información para evidenciar lo que los niños saben y lo que son capaces de hacer y entender, inherente a las prácticas cotidianas de la escuela. Herrera (2018) le otorga características de proceso interactivo, dinámico y colaborativo, integrado a la vida cultural y social del aula.

De esta manera, el objetivo de la evaluación es reconocer e informar acerca de los procesos de desarrollo de los niños, sus avances, retrocesos o estancamientos, con una mirada integral. (Hidalgo, Pupo, & Reyes 2020).



De acuerdo con esto, para Grau e Ibáñez (2020) la evaluación dialoga con los aprendizajes significativos centrados en el proceso, más que en la enseñanza y la constatación de resultados.

Subcategoría 2: Evaluación por Etapas del Desarrollo. Con base en las concepciones de niño o niña como seres que evolucionan a través de etapas, se encuentra la evaluación propuesta por Ramírez (2020) que se centra en reconocer si los niños y niñas se desarrollan de acuerdo con las etapas propuestas por la Psicología del desarrollo. En este caso, la guía del adulto se enfoca en observar, apoyar y comprender a las infancias de una manera efectiva, contribuyendo a su proceso y al ascenso en cada uno de los logros mencionados. (Bilaloğlu Kaçar, 2020)

A partir de esta misma perspectiva, Tzuriel (2020) propone un modelo de evaluación denominado evaluación dinámica (DA) por su nombre en inglés, Dynamic Assessment, que parte de comprender la “modificabilidad cognitiva”, aspecto que refiere a los cambios constantes del aprendizaje y cuya función es ayudar a los niños que no muestran su potencial de aprendizaje, mediante las pruebas convencionales.

Subcategoría 3: Evaluación de Alta Calidad para los Programas o Instituciones. Dentro de la amplia gama de intencionalidades que puede tener la evaluación en educación Inicial, se encuentra la que apunta a lograr la alta calidad de los programas, requisito en algunos países para el funcionamiento de los mismos. Al respecto Harrison (2019) menciona la evaluación propuesta en el Early Years Learning Framework (EYLF), documento emanado por el Consejo de Gobiernos Australianos, asumido por varias Instituciones alrededor del mundo como guía en el desarrollo de las prácticas con la primera infancia. A la luz de este documento, la evaluación, aunque no se menciona como formativa, ayuda a determinar la viabilidad y relevancia de los programas e instituciones preescolares, no evalúan a los niños, sino a las instituciones.

Al respecto, otros teóricos buscan la calidad de la educación, sustentada en la evaluación como mecanismo de control. Tal es el caso de Koray y Kahraman (2019) para quienes la evaluación constituye uno de los elementos importantes añadiendo que es una etapa que reconoce si se han cumplido una serie de objetivos de los procesos de aprendizaje.



En otras latitudes, la evaluación, también se implementa con el fin de verificar la eficacia de los programas que ofertan educación inicial. Por ejemplo, en el caso de La República Popular China, donde la guía para la educación preescolar emitida por el Ministerio de Educación (MOE) establece que todos los participantes de los procesos educativos son partícipes, a la vez, de la evaluación de la calidad de los programas de educación infantil. Estos participantes aportan diferentes puntos de vista sobre lo que significa la calidad de los programas (Zhang, Wang y Hua, 2020).

Subcategoría 4: Evaluación y Pedagogías Contemporáneas para la Educación Inicial. Existen otras pedagogías, que proponen visiones particulares y con características diferentes en su manera de comprender la infancia y la educación, estas responden a lo contemporáneo, definido por Agamben (2011) como lo intempestivo, atemporal y que sigue vigente a pesar del tiempo. Al respecto, Dvořáková, (2018) menciona que estas pedagogías contemporáneas se caracterizan por el componente humanístico.

Dentro de ellas, podemos apreciar la Pedagogía Waldorf: la evaluación se basa en el análisis de las habilidades de los niños y su progreso individual. Esta evaluación, por ser holística, comprende las diversas capacidades de las infancias y se basa en ellas para dar las valoraciones. Waldorf dista del uso de notas y las pruebas convencionales en las que se usa papel y lápiz. De igual forma, la reflexión es un elemento que desarrollan los Maestros y se centra en los sucesos cotidianos, las tareas y el proceso de construcción que los niños han asumido, orientando la evaluación al futuro, a lo posible, a lo que puede suceder, contrario a lo que generalmente busca la evaluación al dar cuenta de hechos del pasado o del presente (Coombe, 2018).

El plan de estudios en la Pedagogía Waldorf está determinado por Septenios, en los que el ser humano se observa como un todo, dentro de sus primeros siete años de vida. Así que esta edad es determinante por los cambios que ocurren alrededor de esta época. La evaluación, de esta manera, se encuentra mediada por la observación de los niños en su totalidad. Esta responsabilidad no recae únicamente en los profesores, sino que toda la Facultad, observa al niño a partir de una pregunta formulada sobre la perspectiva del educando.



Sobre Waldorf, Sánchez (2020) afirma que los informes son descriptivos, explicativos, propositivos, y respetuosos del niño o niña, lo cual da cuenta, de manera amplia sobre su proceso de formación.

En el marco de las pedagogías contemporáneas, también se encuentra la Pedagogía Montessori, en la que, según Aljabreen (2020), la evaluación se centra en reconocer las capacidades y habilidades que hacen único a cada niño. Esto requiere que los Maestros no sigan modelos tradicionales.

En el mismo abanico de Pedagogías Contemporáneas, se encuentra la de Reggio Emilia. Ella funciona a través de planes de estudios individuales entendidos como proyectos; y el papel del docente es sistematizar los avances y creaciones del niño o niña, en los que se interpreta, reflexionando, conjuntamente con cada uno de ellos.

De forma similar, para el Proyecto Zero, en inglés: Project zero in project spectrum, como pedagogía contemporánea, la evaluación se lleva a cabo en el ambiente propio de los niños, de manera semejante a otras actividades cotidianas del aula. El profesor brinda apoyo o “andamiaje” al estudiante para potenciar sus esfuerzos frente a las tareas (Botiş, 2019).

Subcategoría 5: Participantes de la Evaluación. De las propuestas evaluativas estudiadas, vemos que, sobre todo las contemporáneas, resaltan la importancia de la participación activa de los niños, en los diferentes procesos educativos. Sin embargo, para Barba y López (2017) aunque la evaluación en este nivel se enmarca dentro de la evaluación formativa, se encuentran algunos vacíos cuando los Maestros evalúan por medio de la observación, aspectos muy generales que no permiten la participación de las infancias. Cáceres, Gómez y Zúñiga, (2018), piden que los docentes se apropien del papel de responsables únicos de la tarea de realizar la evaluación. Dentro de estos pensamientos, se encuentran las prácticas evaluativas propuestas por Herrera (2018), quien aclara que la evaluación, por sí misma, no resuelve los problemas de los estudiantes, sino que los revela.

La evaluación entendida de esta manera, es un momento más del complejo proceso de aprendizaje. Una evaluación que promueve una cultura propensa a la autocrítica, el debate, la tolerancia, la incertidumbre y la flexibilidad. Esta propuesta implica una relación educadora-niño/niña diferente, de confianza y reconocimiento (Brenneman, 2017).



Dentro de este orden de ideas, Buzzelli (2018), retoma las prácticas de evaluación de Adair y Carr, quienes proponen un método para evaluación en primera infancia, en el que se utilicen múltiples perspectivas dentro del contexto en que ocurre la actividad.

Subcategoría 6: Evaluación de aprendizajes específicos. En otras discusiones, surge la evaluación que se predetermina a partir de la visión adulta, con la pretensión de dar cuenta de resultados específicos. Entre ellas, la planteada por Ibáñez (2020): hace referencia a la evaluación como elemento final de la unidad o un periodo escolar, caracterizada porque no se logra evidenciar su aplicación en la cotidianidad.

En función de lo planteado, se encuentra la evaluación por competencias, que pretende llevar a las infancias a alcanzar metas preestablecidas, respecto a lo que Gómez, Cáceres y Zúñiga (2018) en su estudio en México, encuentran la ausencia de instrumentos con los cuales los educadores puedan evaluar los aprendizajes. Sobre una perspectiva más general, estos autores analizan que en contextos como España, Argentina, Estados Unidos y Costa Rica, la evaluación se enfoca con una mirada más tradicional, que tiende a medir el conocimiento del estudiante y tomar decisiones con base en estos resultados.

Sin embargo, autores como Lowell, et al, (2018), aclaran que, si bien las Escalas están predeterminadas por estándares establecidos por los adultos en términos de normalidad, los resultados en los que se clasifica cada niño se pueden utilizar, no como una manera de compararlo con los otros niños, sino como el modo de caracterizar el proceso individual.

Subcategoría 7: Instrumentos de Evaluación. En ese sentido Buldu y Erden, (2017), mencionan los instrumentos como dispositivos para facilitar la obtención de información para delimitar los cambios o transformaciones, en el cotidiano del quehacer docente. Para ellos existen instrumentos de evaluación formales e informales. Los primeros hacen referencia a las pruebas estandarizadas como elementos objetivos, mientras que los segundos hacen referencia a la observación y escucha pedagógica, entre otros, que están mediados por la subjetividad.

Cabe resaltar, entonces, que los instrumentos informales, son los que tradicionalmente se han utilizado. Lonigan, Allan y Lerner (2017), estos instrumentos, permiten evidenciar habilidades, comportamientos, cuestionamientos y destrezas. Duman



(2017), aporta que la evaluación con instrumentos que no requieran sacar al niño o niña de su contexto, será más veraz y real. Para este ejercicio sistemático Hidalgo, Pupo, & Reyes (2020) proponen el uso de técnicas e instrumentos, de observación directa y fichas, o cuaderno de notas; el registro auxiliar y el registro de evaluación oficial.

En cuanto a la evaluación formal, Kurniah, Andreswari y Kusumah (2019) muestran las bondades de instrumentos como las rúbricas de evaluación pensadas para alcanzar estándares que den cuenta del logro del desarrollo infantil, por medio de la recopilación de datos susceptibles de validación y verificación, mediante porcentajes que describen la ubicación de cada niño.

2.2 Marco Teórico

El marco teórico de la presente investigación está orientado de acuerdo con las categorías centrales que responden a los análisis elaborados en el estado del arte: Concepciones de infancias, evaluación en preescolar y Pedagogía Waldorf. Lo que concierne al discurso oficial de Colombia en cuestiones de evaluación para el nivel preescolar, se desarrolla en el marco legal.

2.2.1 Concepciones de Infancias

Si bien, las concepciones de infancia que se han abordado en este documento apuntan a comprender las infancias sobre las categorías biologicista y las configuradas socialmente, los conceptos de Infancias sobre los que se sustenta esta investigación, se encuentran ligados a la filosofía, en coherencia con los postulados de Rudolf Steiner, fundador de la Pedagogía Waldorf. La Filosofía concibe la infancia como algo diferente de una etapa o de una fase cuantificable, en el proceso de la vida humana. Así las cosas, la infancia constituye una experiencia, un acontecimiento político, un grito, un poder cuyo tiempo es aiónico sin sucesiones consecutivas de tiempo cronológico, con la intensidad de una duración. A partir de diferentes autores de la Filosofía, se puede configurar la infancia como una posibilidad y fuerza vital de la experiencia humana en el mundo (Kohan, 2009, p.20).

Para profundizar en esta línea y como segundo sustento teórico, se nutre el concepto de infancias con los postulados de Grau, Álvarez y Núñez (2010) quienes conjugan las concepciones de diferentes filósofos en torno a las infancias, llegando a otorgarles el



concepto de creadores de su propio pensamiento, lo que los hace potenciadores de cambios en la sociedad, al recibir estímulos en libertad, autonomía de pensamiento y acción con sentido crítico.

Como complemento de estos conceptos, se hace necesario aclarar la necesidad de evolucionar en el paso del concepto de infancia al término infancias, tal como lo destacó Valerie Walkerdine (citada por Dussel. s.f.) en la entrevista “Hay multiplicidad de infancias” como una necesidad de reorganización discursiva, en un mundo globalizado, que requiere comprender la compleja realidad de los niños. Así las cosas, se hace necesario ir más allá con la idea de multiplicidad, en la pluralidad que significan las infancias que existen en la sociedad, comprendiendo diversas maneras de ser y hacer las infancias, con sus variadas condiciones culturales, sociales y económicas (Dussel, s.f., párr.7).

2.2.2 Conceptos de Evaluación

Respecto a esta categoría, resulta importante comprender que, aunque la evaluación en educación mantiene unos puntos comunes entre los diferentes niveles educativos, el nivel preescolar exige ciertas particularidades en atención a las características de las infancias y los modelos curriculares planteados para estos grupos etarios, como lo asevera López (2014). Este autor, referente base para esta categoría, especifica algunas características importantes para la evaluación en este nivel, tales como: ser flexible, continua, particularizada y dinámica.

Las actividades que se desarrollan con fines evaluativos, van en coherencia con la edad y los intereses de los sujetos evaluados, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo en la que se encuentran los niños. Bilaloğlu y Kaçar (2020), mencionan cambios en las habilidades y conocimientos dentro de procesos de desarrollo muy rápidos que requieren detallada información sobre cada niño, con el fin de tomar decisiones sobre sus necesidades.

López (2019), indica algunos instrumentos: listas de verificación y la observación, siendo esta última herramienta muy mencionada por diferentes autores, Borjas (2016) por ejemplo, recalca además: una mediación que viene muy bien: el juego, por ser parte natural del ser en las infancias. La evaluación transversalizada por la lúdica, conduce a posibilitar el diálogo, el autoconocimiento y la autoestima durante el trabajo colaborativo.

En vista de lo anterior, los autores mencionados conforman la base teórica en la temática de evaluación para nivel preescolar, sobre la que será preciso profundizar más



adelante, comprendiendo instrumentos y personas que intervienen, mientras se indaga el ¿por qué? y el ¿para qué? de las prácticas evaluativas con las infancias.

2.2.3 Modelo Pedagógico Waldorf

Sobre el modelo pedagógico Waldorf se pueden encontrar diferentes fuentes teóricas; sin embargo, se vuelve imprescindible basar este marco teórico en los escritos producidos por Rudolf Steiner, quien además de ser el fundador de esta Pedagogía, produjo varios documentos que caracterizan su modelo pedagógico y brindan las pautas específicas para las Escuelas que acogen este modelo. Además, se acogerá como base teórica en esta categoría, los aportes de diferentes autores que han profundizado y analizado el Modelo Pedagógico.

Así las cosas, se empieza por resaltar lo que este autor esperaba que fuera la Pedagogía Waldorf, al mencionar que no puede ser aprendida o discutida por los Maestros, sino que requiere ser vivida. Edmunds (2013) hace un llamado a los Maestros al enfatizar, que esta pedagogía se encuentra mediada por el arte, pero parte del profundo conocimiento del ser humano. Afirma que su misión se consigue únicamente si logran adentrarse en la plena naturaleza del hombre: su Cuerpo, su Alma y su Espíritu.

La Pedagogía Waldorf divide su organización por septenios, es decir que el Preescolar corresponde al Primer septenio (niños, hasta los siete años). Para este septenio Steiner proponía aprendizajes basados en la experiencia, teniendo en cuenta que el ejemplo y la imitación resultan claves durante estos años de la vida. El primer septenio se caracteriza por asumir recursos educativos como la música con su belleza rítmica, la danza y sus aportes al desarrollo, con el movimiento, brindando estímulos organogénicos. (Marcos. 2014, p. 29-33).

En cuanto a las concepciones de infancias de este Modelo Pedagógico, se encuentra interesante información como la que presenta Edmunds (2013). En ella, muestra al niño como un genio latente, que no está determinado únicamente por la biología o los factores ambientales. Indica que los niños del primer septenio son imitadores por naturaleza y por esto es una gran responsabilidad de todos los adultos su formación. El primer septenio se distingue por la bondad: el niño viene al mundo bueno y enseña al adulto a serlo, mientras aprende a respetar y agradecer.

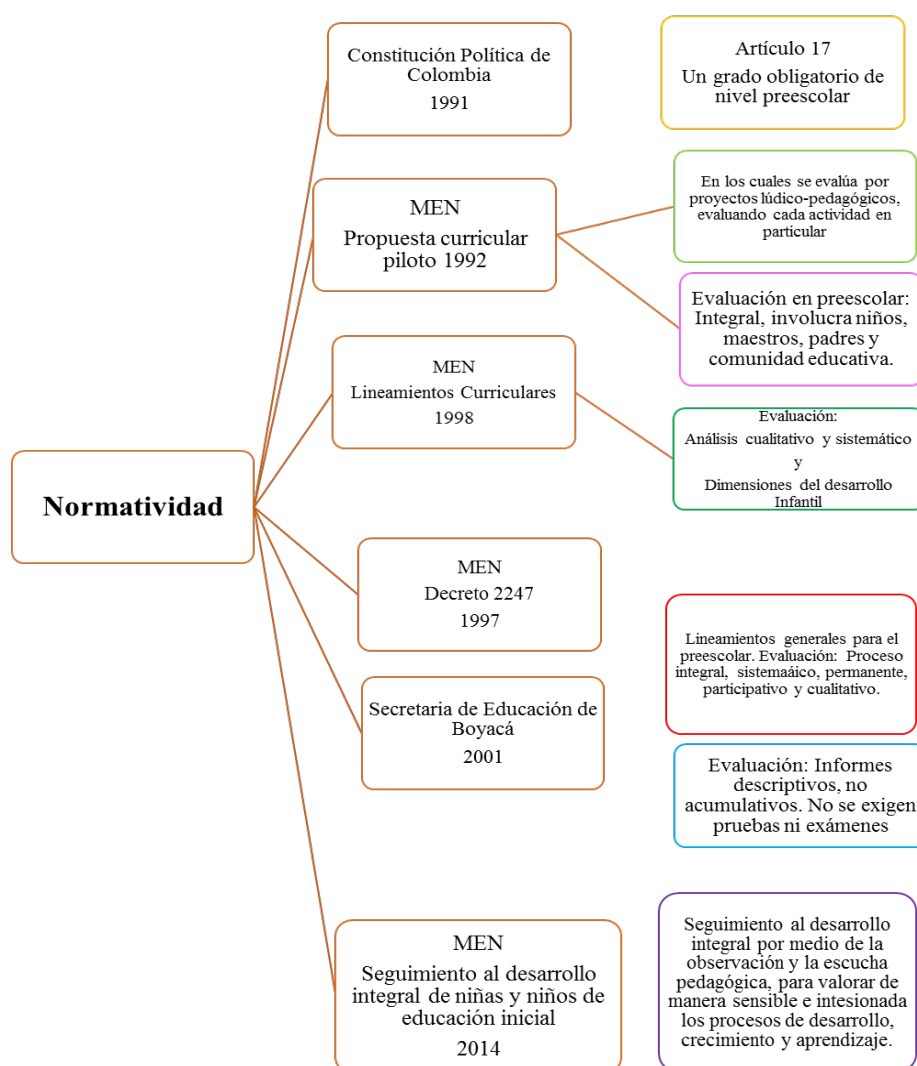


2.3 Marco Normativo

El discurso oficial en Colombia presenta diferentes lineamientos (figura 7), que muestran a las Instituciones la forma de desarrollar la evaluación para el nivel preescolar. En la Constitución de 1991, se menciona que existe un grado obligatorio del nivel preescolar (Artículo 17, Constitución Política de Colombia). En él se empieza a reglamentar lo concerniente a este nivel.

Figura 7

Esquema discurso oficial de Preescolar en Colombia



Resulta interesante profundizar en estos temas, que conciernen a las personas que hacen parte de los procesos Evaluativos del preescolar, respecto a lo que el Ministerio de



Educación nacional MEN, mediante la propuesta curricular piloto (1996) que establece: la evaluación en preescolar tiene sentido solamente si se desarrolla de manera integral, involucrando a niños, Maestros, padres de familia y la Comunidad Educativa en general.

Por otro lado, el MEN deja claro como concibe la evaluación en el preescolar: proceso que sirve para hacer seguimiento a los niños, a partir del momento en que llegan a la Institución; lo que viven, teniendo en cuenta los procesos y sus avances, además de los que se han estancado y el apoyo que se les brinda al respecto. (Propuesta curricular) (MEN, 1992). El MEN complementa su concepto al indicar que la evaluación en preescolar se entiende como un análisis cualitativo y sistemático de los procesos de los niños, con base en las dimensiones del desarrollo humano: ética, estética, socio- afectiva, corporal, comunicativa y cognitiva (Lineamientos curriculares. MEN, 1998).

Más adelante, en el Decreto 2247 de 1997, se dictan las disposiciones generales para el nivel preescolar. Se aclara que los niños de preescolar no reprueban grados ni actividades, sino que avanzan en sus procesos personales, siendo responsabilidad de las Instituciones el diseño de mecanismos que propendan por su avance y la verificación de acciones necesarias para que superen circunstancias que no favorecen su desarrollo. Además, este Decreto complementa los conceptos de evaluación para preescolar, así:

Art. 14. La evaluación en el nivel preescolar es un proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo que tiene, entre otros propósitos:

Conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances.

Estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos.

Generar en el Maestro, en los padres de familia y en el educando, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje. (Presidencia de la República de Colombia, 1997, p.14)

Por su parte, la Secretaría de Educación de Boyacá (2001) expide una circular aclaratoria: la evaluación en este nivel se desarrolla por medio de la observación y los docentes consignan lo que perciben en los niños en sus procesos. Esta información reposa en informes descriptivo - explicativos y de carácter no acumulativo. Para el ingreso de los niños al preescolar no se exigen exámenes ni pruebas.



Desde entonces, hasta 2014, el MEN vuelve a producir documentación respecto a la evaluación. Esta vez, para la educación inicial, en la cual se encuentra contenido el nivel preescolar, mediante el documento N°. 25, conocido como Seguimiento al desarrollo integral de los niños en la educación inicial. En él se habla del seguimiento: proceso de observación y escucha pedagógica que permite valorar capacidades, a la vez que se identifican dificultades y se pueden acompañar de manera sensible e intencionada los procesos de desarrollo, crecimiento y aprendizaje.



3. Metodología

En este espacio se muestra la metodología abordada con el fin de comprender el modelo pedagógico Waldorf, sus particularidades y cómo se ha puesto en marcha en el contexto colombiano.

3.1 Paradigma de Investigación Cualitativa.

La metodología de esta investigación se propone, como lo expresan Muñoz, Quintero y Munévar (2001), responder a los objetivos planteados, de acuerdo con el problema que se ha encontrado. En consecuencia, para comprender las generalidades de la pedagogía Waldorf y cómo se ha abordado en Colombia, este trabajo se enmarca en el paradigma de Investigación cualitativa. Lo que se observa es parte del mundo social que contiene particularidades de los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él, por lo que se abordan a la luz este paradigma (Schutz, 2003).

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa constituye un conjunto de prácticas que hacen al mundo visible, además que es naturalista dado que permite estudiar fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en sus cotidianidades, pertinente con las prácticas pedagógicas de Waldorf que harán parte de este trabajo.

Estos autores otorgan a la Investigación cualitativa un sentido interpretativo. Según ellos, este paradigma permite que se encuentre sentido a los hechos en función de los significados atribuidos por las personas. Este postulado deja claro que es un acierto este paradigma para comprender las concepciones de los Maestros Waldorf, en función de las características propias de los estudiantes sobre la base de los septenios propuestos por Steiner.

En consecuencia, se aclara que la Investigación fundamentada en el paradigma cualitativo trata las realidades de las personas, coherente con la pretensión de esta investigación, pues centra su atención en la manera en que las Escuelas Waldorf gestionan su currículo y su administración, tanto a nivel general, como las focalizadas en Colombia. Se espera, entonces, que este paradigma facilite la comprensión de la realidad de las Instituciones educativas que trabajan bajo este modelo, a partir de las reflexiones, cuestionamientos y propuestas del fundador.



3.2 Enfoque Hermenéutico.

Teniendo en cuenta lo que plantea Marín (2018), en referencia a que el enfoque hermenéutico se dedica a preguntarse por el sentido y significado de las cosas para los actores, se puede comprender que esta investigación se enmarca en dicho enfoque, puestos en escena los objetivos de esta investigación que pretenden develar lo que sucede en las Escuelas Waldorf de Colombia.

Así las cosas, para hacer una investigación confiable enmarcada en el enfoque Hermenéutico, es importante la capacidad crítica del investigador: y se logra, gracias a la profundidad y conocimiento de los temas tratados. Esta, da cuenta de una realidad social y humana, en este caso, los elementos centrales de la Pedagogía Waldorf y su implementación en el contexto colombiano.

3.3 Métodos de Investigación

Comprender la amplia cantidad de conceptos que componen la Pedagogía Waldorf, además de las maneras en que se gestionan sus aspectos curricular y administrativo, requiere acudir a diferentes métodos que permiten abordar desde las generalidades de los postulados de Rudolf Steiner, hasta las particularidades de las Escuelas Waldorf en Colombia. A continuación, se presentan los métodos utilizados.

3.3.1 Etnografía Educativa

En vista de que una de las pretensiones de este trabajo se orienta a comprender la aplicación del método Waldorf, en la realidad de sus protagonistas: Maestros y directivos, se puede entender que se trabaja con grupos de personas con características comunes. De esta manera, la investigación requiere de la etnografía por lo planteado por Guber (2001): la etnografía pretende entender algunos hechos sociales con la perspectiva de sus protagonistas, los miembros de la comunidad, a quienes también llama sujetos sociales.

Así que, la pedagogía es la parte de la cultura de la que se ocupa este trabajo. Profundizar en la manera en que se gestiona lo administrativo y lo curricular, permite una descripción de las maneras particulares de gestión en el Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez, el Centro Pedagógico Mandala y La Casita del Alma. Para Serra (2004) esto atañe a



la etnografía educativa, pues los datos son obtenidos en los entornos naturales de los protagonistas de la investigación, sin la pretensión de hacer cambios en los grupos sociales abordados.

En la lista de anexos, el lector puede encontrar un catálogo razonado de las entrevistas que aportaron a esta investigación en las que participaron personas conocedoras de la realidad de las Escuelas Waldorf en Colombia, con lo que se develan hechos particulares de los colegios seleccionados.

De esta manera, se reconstruyen y analizan, como lo informan Bertely, Levinson y Sandoval (2007) algunos hechos particulares de cada escuela abordada, llegando a comprender lo común y los desencuentros en los procesos mencionados.

Se aclara, también, que esta investigación profundiza en diferentes aspectos, logrando comprender la configuración de varios procesos complejos tanto en la Escuela Waldorf a nivel mundial, como en su aplicabilidad en Colombia, como realidades sociales y culturales de la vida escolar con el distintivo Waldorf – Rudolf Steiner (Rockwell, 2005, p. 9).

3.3.2 Historia Educativa

Esta investigación también ha requerido abordar el método histórico educativo, que según Ávila, Calderón, Corts y Montero (1996), pretende comprender el hecho educativo, para analizarlo y afrontar la educación en el presente. En este caso, lo que debió suceder para que se formara el movimiento pedagógico espiritual Waldorf.

Además, la historia de Waldorf, en este trabajo investigativo, aborda lo sucedido en tres Instituciones colombianas, mostrando la realidad desde el momento en que emergen, hasta su situación actual. Estas contextualizaciones cronológicas, aluden a lo mencionado por Tiana (1999): una mirada histórica que se adentra en el interior de los colegios para descifrar el significado de lo que ocurre, posicionándose en la memoria educativa del país.

La selección de las Instituciones obedece a la clasificación hecha por la Asociación Alemana de Escuelas Waldorf, las que cuentan con la franquicia, las que se encuentran en proceso de conseguirla y las inspiradas en lo Waldorf y que no aspiran a conseguir el aval.

Para lograr esta contextualización, se acude a fuentes primarias que el lector puede consular en la bibliografía y de manera más explícita en los anexos de este trabajo: los protagonistas de los sucesos en el caso de Mandala y La Casita del Alma. Para la historia del



Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez, las fuentes primarias son: el arquitecto Enrique Castro y su esposa, la maestra Silvia Macedo de Castro, pioneros de los inicios de la Institución y, el psicólogo Mario Édison Veira, actual Rector del Colegio. Además, se hace una recabación de documentos relacionados con lo que sucede en Colombia por esa época y los sucesos que condujeron a que se dé inicio a esta Institución. Así se logra lo propuesto por Resa, Revuelta, Reyes, Santiesteban y Sanz (2002): la investigación histórico- educativa clasifica las fuentes para llegar a esclarecer la información de manera profunda.

3.3.3 Análisis Documental

Como tercer método en esta investigación, se utiliza el análisis documental, que permite reflexionar y problematizar información proveniente de diferentes fuentes. (Sarmiento y Tovar, 2007). De la amplia gama de documentos de Rudolf Steiner se abordan tres correspondientes a las primeras conferencias dirigidas a los Maestros Waldorf pioneros, las caracterizaciones de los tres septenios y el currículo en Waldorf según Richter (2000), cuya descripción se encuentra en el capítulo cuarto de este documento y los que sirven como base epistemológica de esta pedagogía. Además, las entrevistas de diferentes personas conocedoras de los temas tratados en esta investigación, transcritas en los primeros 14 anexos.

El análisis documental, se encamina a representar el contenido de los documentos, transformándolos y haciendo posible su difusión. Para llegar a esto, se pasa por una fase en la que se analizan, luego se sintetizan y se engranan para conseguir el documento nuevo: resultado, cuya característica es la profundidad de la información. En este caso, la información obtenida entreteje la narración de los diferentes capítulos, permitiendo la profundización de los temas abordados para responder a los objetivos investigativos sobre la historia de Waldorf en diferentes contextos y la gestión bajo este modelo educativo (García, 1993; Falcón y Serpa, 2021).



4. Claves Pedagógicas en Waldorf

Hablar sobre claves pedagógicas de Waldorf requiere abordar la historia de Rudolf Steiner, fundador de esta pedagogía. Además, algunos de los documentos escritos por Steiner, sobre quién Quiroga (2019) afirma que escribió 30 libros e imparte cerca de 6.000 conferencias, algunas transcritas posteriormente por sus colaboradores. Además, documentos de otros autores que han investigado y explicado las obras del fundador.

En el primer momento de este capítulo, presento una breve contextualización histórica de la vida de Steiner, para continuar con algunos términos relevantes y los documentos que, a mi manera de ver, constituyen las claves pedagógicas básicas y de mayor relevancia para la comprensión y posterior profundización en esta metodología.

4.1 La Historia Previa a la Pedagogía Waldorf

Comprender la Pedagogía Waldorf, requiere empezar por conocer los hechos que condujeron a que la misma fuera creada. Para lograr esta narrativa, se recurre a las entrevistas con el Doctor César Augusto Osorio (Anexo 1), la Maestra Silvia Gabriela Macedo de Castro (Anexo3), el documento Pedagogía Waldorf de Carlgren (1989), y algunas descripciones de Göbel (s.f.).

Para empezar, se aclara que Waldorf no es el apellido ni el nombre del fundador, sino que pertenece a una fábrica de cigarrillos (figura 8), ubicada en Stuttgart - Alemania, donde empieza a tejerse esta historia. Los dueños de la fábrica eran Emil y Berta Molt, quienes después de la Primera Guerra Mundial, deciden abrir una Escuela para los hijos de sus trabajadores, según la Maestra Silvia Gabriela Macedo de Castro (Anexo 3), buscando responder a una pregunta que se plantean: ¿qué hacer con la situación del mundo?



Figura 8

Fábrica de cigarrillos Waldorf Astor, posteriormente convertida en la primera Escuela Waldorf.



Fuente: *Santiago Sáenz Hurtado.*

Los dueños de la fábrica Astor Waldorf, reconocidos como una de las familias más ricas de Europa, invitan a Steiner a dictar una conferencia en su empresa. Según Uhrmacher (1995), Emil, era miembro de la Sociedad Antroposófica, por lo cual conoce a Steiner quien, a su modo de ver, ha recorrido una importante trayectoria, pues organiza el archivo de Goethe. Además, sabe que ha sido capaz de formar a un muchacho hidrocefálico, quien llega a ser un médico prominente. Es decir, que el Maestro, es reconocido por sus cualidades tanto filosóficas como pedagógicas. Más adelante, se demuestra que las creencias del señor Molt, no están alejadas de la realidad (Anexo 1).

Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861- 1925), quien se muestra en la Figura 9, nace en Kraijevce, pueblo ubicado en el entonces imperio Austro-Húngaro, donde vive una infancia humilde entre diferentes pueblos, debido al trabajo de su padre en ferrocarriles. Al cumplir 18 años, ingresa en la Escuela Superior Técnica en Viena, donde adelanta sus estudios.

Steiner trabajó como docente en diferentes centros académicos, como la Universidad Popular de Berlín, la Escuela Superior Libre, creada por miembros del círculo poético y la Escuela de Formación de los Trabajadores. Además, sirve como editor de varias obras de Goethe, quien marca su pensamiento, tal como se evidencia en su primer libro: *Teoría*



gnoseológica de la concepción Goetheana del mundo. (Martín, 2019; Jurado, s.f.; Goetheanum, s.f.).

Los estudios de Goethe apuntan a observar, con base en la botánica, lo físico, ascendiendo al conocimiento de las fuerzas vitales, dando forma a lo que llamó: planta arquetípica, basada en la idea de la metamorfosis, con el crecimiento morfológico y - mundo. Además, aporta la concepción del hombre como Ser Psico - físico- espiritual.

En consecuencia, según el PEI del Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez (2005) el aporte de Steiner es el método de investigación que explora en el campo físico - sensible, a la vez que en el espiritual. Método que estudia en esos dos lugares al ser humano, al universo y sus relaciones.

Figura 9

Rudolf Joseph Lorenz Steiner.



Elaborado por Santiago Sáenz Hurtado. Archivo personal.

Otro hecho que marca la vida de Steiner, es su participación en la sociedad Teosófica, en la que desarrolla su pensamiento esotérico, logrando convertirse en el Secretario de la



Sección Alemana. Posteriormente, decide dejar esta Sociedad, cuando funda la Sociedad Antroposófica en 1913, considerada consecuencia de la Teosofía y que constituye el fundamento epistemológico de la Pedagogía Waldorf.

Rudolf, es doctor en filosofía y entre sus trabajos y profesiones se desempeña como Docente, Científico, Crítico de literatura, Arquitecto, Poeta, Dramaturgo, Musicólogo y Coreógrafo.

Luego de ser conferencista de algunos trabajadores de la fábrica y, a partir de su encuentro con los esposos Molt, en 1919 comienza un proceso de formación con 12 Maestros de diferentes lugares de Europa Central, convocados para dar inicio a la Escuela. De esta manera se pone en marcha la primera *Waldorfschule*, reconocida por algunos como la Escuela *Stuttgart*, por la ciudad donde se ubica, en donde se forman a la par los niños y los Maestros, cumpliendo uno de los principios de este modelo: que tanto estudiantes como docentes vivencien a la vez su desarrollo.

Cabe anotar que no solo los hijos de los trabajadores acudieron a esta Escuela, sino que también llegaron hijos de otras personas quienes, tras la Primera Guerra Mundial, buscan otro tipo de valores para sus niños.

Para dar inicio a la formación, Steiner crea 54 conferencias que imparte mañana, tarde y noche. Hoy en día, siguen vigentes como guía para los Maestros Waldorf alrededor del mundo. Más adelante se presentan como una obra con tres volúmenes: Fundamentos de la Educación Waldorf.

Al comenzar la Segunda Guerra Mundial, ya existen otras 34 Escuelas más en Alemania, Suiza, Holanda, Inglaterra, Noruega y Suecia, todas de carácter privado y asesoradas por Steiner. Aunque en una época el fundador fue cercano a Hitler, al descubrir qué clase de persona era, decidió romper con su amistad, por lo cual fue perseguido, así que cuando empieza esta crisis, se obliga a cerrar algunas Escuelas, aunque los testimonios aseguran que no dejaron de funcionar, sino que se mantuvieron ocultas. (Anexo 1).

Para 2022, según la lista mundial de colegios con licencia Waldorf, consultada en la página de Freude Waldorf (2022), la Comunidad alrededor de esta pedagogía está conformada por 1270 colegios y 1928 Jardines de infancia avalados por la Asociación Waldorf- Steiner, aunque son innumerables las Iniciativas que existen alrededor del mundo. Steiner dirige la primera Escuela, hasta su muerte el 30 de marzo de 1925 en Dormach- Suiza.



4.2 Las Bases Epistemológicas de la Pedagogía Waldorf

Este apartado aborda los términos más relevantes en la pedagogía Waldorf, con los cuales se pretende hacer claridad, sobre aspectos mencionados a lo largo de la investigación y que orientan a los colegios y Jardines avalados e inspirados en lo Waldorf. Estas expresiones se han seleccionado, teniendo en cuenta los términos más relevantes que mencionan los entrevistados y los documentos analizados.

La Antroposofía, el Conocimiento del Ser

Así las cosas, y teniendo en cuenta los recorridos de la vida de Steiner (1977), cabe mencionar que esta Pedagogía deviene de la Teosofía, definida por este autor como la sabiduría que pasa los límites de lo sensible y que revela al ser humano su propia esencia, a la vez que su destino. En otras palabras, es el conocimiento que puede tener el ser humano sobre sí mismo en su parte interior, lo que se conoce como espíritu, lo que lo mueve, lo que lo acerca a una divinidad.

Consecuentemente, y como se había mencionado, Steiner funda la Antroposofía, para explicar el estudio de la naturaleza del ser humano. Esta reúne la Cosmología y la Filosofía y su centro, es la comprensión del individuo.

Steiner (1924), profundiza el concepto como “Camino cognitivo que busca conducir lo espiritual en el ser humano hacia lo espiritual en el mundo” (p.14). Zimmerman (2001), explica que esta afirmación hace alusión a que todos los seres humanos tenemos una parte espiritual que el mundo visible también posee y debe ser explorada. Además, que la Antroposofía no es un sistema de creencias, sino un camino de conocimiento que lleva a avivar la fuerza espiritual propia de cada persona.

La Asociación internacional para la Educación Steiner / Waldorf en la primera infancia IASWECE (2014) interpreta la Antroposofía, a la luz del fundador, como una filosofía con una manera de investigar holísticamente, que se basa en la observación empírica y reflexión para el estudio del ser humano.

Ogletree (1996), menciona la Antroposofía como la filosofía del idealismo crítico, en la cual la realidad del mundo es espiritual y se materializa en lo físico; es decir que lo físico, incluyendo el hombre, las plantas y animales, existen como consecuencia del mundo



espiritual, en contraste con la Filosofía realista que sostiene que la realidad es el mundo físico, que se conoce y comprueba a través de los cinco sentidos y por leyes científicas naturales.

Para la Comunidad Waldorf, la Antroposofía es base y sustento de sus labores, de sus creencias, si se comprende que todos los miembros de esta colectividad buscan el conocimiento de sí mismos. Así, la Antroposofía sería fundamento epistemológico de la pedagogía de Steiner por cuanto el Maestro se cultiva espiritualmente, fundamenta su labor en el conocimiento del ser de sus estudiantes, planeando sus clases con el objetivo de que todo lo que orienta y logra en el plano corporal, tenga un impacto en su espiritualidad, es hacia allí hacia donde se encamina todo esfuerzo de la Escuela.

Steiner (2004), invita a los seres humanos a leer la Antroposofía, no con el sensacionalismo con que se lee una novela, sino con la pretensión de asimilarla y que llegue a su alma, aceptándola como soporte de su vida.

Cabe resaltar que la Teosofía y Antroposofía, siendo el cimiento de esta pedagogía, no constituyen materias o clases dentro de los planes de estudio en Waldorf; sin embargo, para los Maestros son elementos de estudio, sobre los cuales dialogan y profundizan en sus reuniones semanales, como soporte en su camino espiritual.

Triformación del Ser

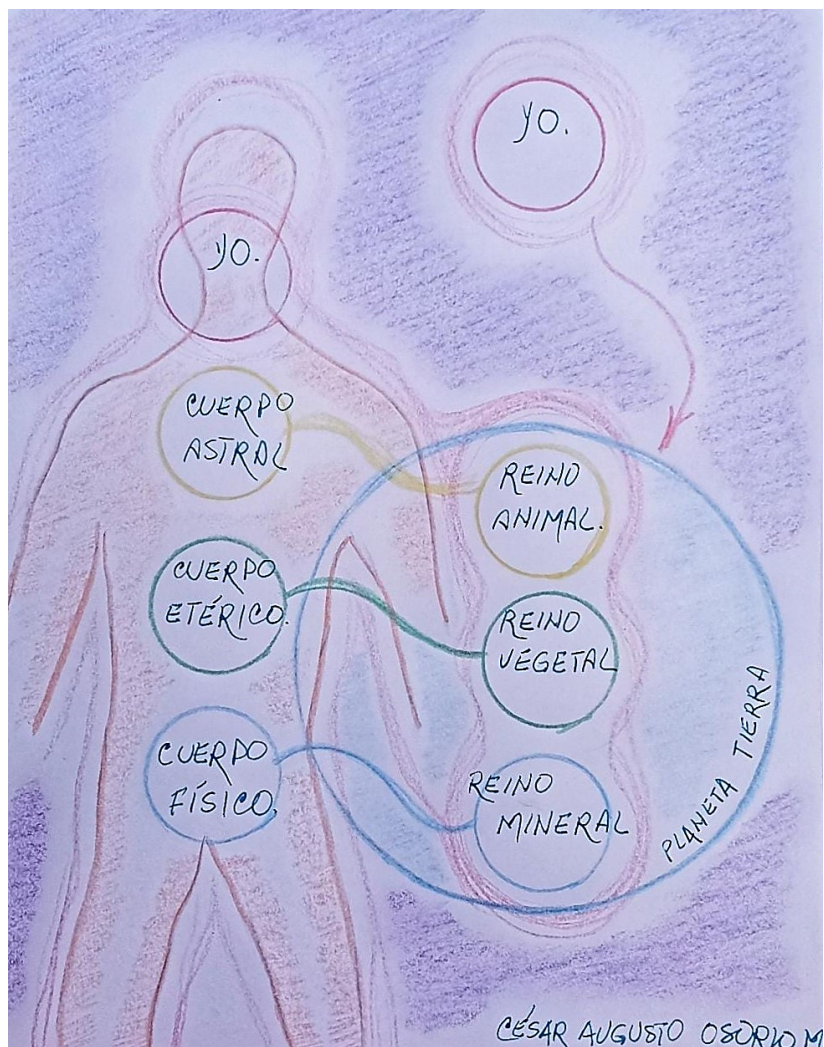
A partir de la primera conferencia para Maestros, en 1919, Steiner deja claro que el hombre está compuesto por tres miembros constitutivos que son la base de su pedagogía:

El Cuerpo Biológico, parte física, que se puede percibir por medio de los sentidos, y permite la conexión del ser con el mundo material; el alma, mencionada también como psique, Cuerpo Etérico, es la edificación del mundo interior, permeado por las experiencias personales, constituido por sus sentimientos y pensamientos; el Cuerpo Astral, la parte instintiva, último Cuerpo Constitutivo. Sobre la unidad biológica de estos Cuerpos se forma el YO, lo que se refiere a la naturaleza real de cada individuo, la cual se encuentra oculta en el mundo físico.



Figura 10

Triformación y Cuatrimembración del Ser.



Autor César Augusto Osorio. (2023).

La Triformación, como se muestra en la Figura 10, significa que primero se halla el Cuerpo Físico, préstamo del reino mineral, que sirve como medio de expresión, de contacto con lo que existe en el planeta; el reino vegetal proporciona el segundo Cuerpo, de vida, de fuerzas, reconocido como Cuerpo Etérico; por último, el tercer Cuerpo, suministrado por el reino animal, correspondiente a la forma personal e individual de cada ser humano y la manera como se desarrolla a lo largo de esta vida, llamado Cuerpo Astral. Esta teoría se conoce como Trimembración, a la cual se suma la de Cuatrimembración, que añade el YO, el EGO, con el que llega a este plano terrenal cada persona, que consiste en esa parte íntima



con las experiencias que se traen de vidas anteriores. Los Cuerpos Astral, Físico y Etérico, después de los 21 años de vida, permiten al YO su manifestación en tres Cuerpos (Anexo 7).

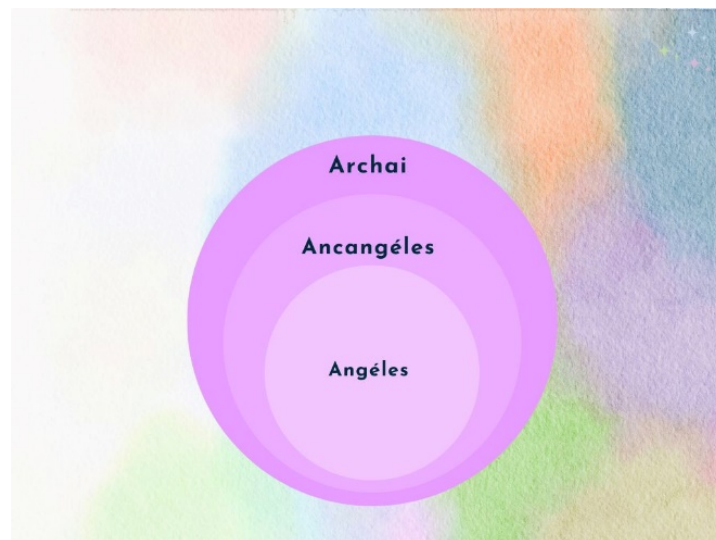
Como se ha señalado, estas teorías son importantes para este documento, pues, la manera en que Steiner concibe al ser humano es un punto clave para la Pedagogía Waldorf, teniendo en cuenta que, en la primera conferencia en 1919, asegura que la Educación será correcta, si su objetivo se enfoca en que lo que se experimente en un plano físico, se lleve a los planos espiritual y anímico.

Los Ángeles de las Escuelas Waldorf

Rudolf Steiner sostiene que cada persona posee un Ángel que le apoya en el cumplimiento de tareas previstas antes de nacer. Como se muestra en figura 11, por encima de ellos, se encuentran los Arcángeles que apoyan a grupos de humanos con algo común, tal como los que hablan el mismo idioma, los que comparten un lugar geográfico o pertenecen a una tribu. En el siguiente nivel, se encuentran los Archai, espíritus del tiempo, que se ocupan de lo que sucede en una era. La misma posición está ocupada por los Arcángeles mayores, que son destinados por alguna época a salvaguardar a los grupos de personas.

Figura 11

Jerarquía Angelical en Waldorf





Trostly (2017) explica que las Escuelas Waldorf como unidad, están custodiadas por el Arcángel Miguel o Micael, basándose en diferentes escritos del fundador, donde encuentra que cada vez que un grupo de personas se reúnen con un fin común, un ser espiritual los respalda. Teniendo en cuenta que el Arcángel de la era presente, es Micael, se puede comprender que es el Arcángel que respalda la Escuela Waldorf a nivel mundial, pues esta ha perdurado por más de 100 años.

En cuanto a las Instituciones, la Maestra Ángela (Anexo 6) argumenta que cada Iniciativa se convierte en un organismo vivo, porque sus protagonistas son los seres humanos, no por la planta física, así que atrae un Ángel. Este argumento es respaldado por Mario Veira (Anexo 4), quien complementa al decir que esta es una gran responsabilidad que implica intentar que las Iniciativas no se acaben.

Teniendo en cuenta estos argumentos, se puede concluir que cada Iniciativa es cobijada por su propio Arcángel, pues corresponde a un colectivo de personas con un objetivo común. El mismo Trostly refiere que una de las tareas del Colegiado de Maestros es establecer un puente entre el mundo terrenal y el espiritual.

Sin embargo, los Maestros Waldorf tienen claro que esto no significa que se trabaje con una religión, lo que explica la Maestra Silvia (Anexo 3) cuando menciona que lo que respecta a los Ángeles es un fundamento Antroposófico, y que la Pedagogía Waldorf tiene como objetivo central la educación del YO, que se encuentra representado en un ser espiritual, lo que no pertenece a dogmas o religiones, sino que corresponde a la imagen cósmica del mundo en que vivimos.

Euritmia

Definida por Bardt (2013) como un método artístico- pedagógico, su raíz se encuentra en el arte del movimiento, en el que se encuentran inmersos los sonidos internos y externos del ser humano, la música y el habla. Es definida, también como un arte con tres corrientes: curativa, artística y educativa, en las que convierte en movimientos las ideas científico espirituales de la Antroposofía, haciendo visible el canto, la música y la idea que cada compositor imprime en sus creaciones.

Steiner (1923), la explica ligándola al sonido del habla, a su traducción en movimientos visibles y expresivos del cuerpo. Creó un movimiento para cada letra, para cada



sonido y asegura, en su primer curso de Euritmia, que, para practicarla, es imprescindible que quien la experimenta crea en la Triformación del ser.

Así, cada sonido posee un movimiento eurítmico, que interviene en los aprendizajes de los niños en las Escuelas. Al respecto, la Maestra Ángela María Uribe Reyes (Anexo 6), expone que este es un regalo de los dioses, en el cual las letras representan un gesto, un movimiento; las consonantes suenan al mundo, el sonido de las vocales representa el alma, lo anímico.

La Euritmia es un aspecto importante para Waldorf, lo que se demuestra en que la mayoría de documentos consultados, en cuanto a fundamentos y currículo en esta pedagogía, la tienen presente. Los Euritmistas en Colombia son muy escasos, según Uribe (Anexo 6), solamente en algunos colegios se tiene este privilegio, en los demás, asumen esta función los Maestros de educación física, los de época o quien tiene conocimientos al respecto. En palabras sencillas, este arte, empezado por Steiner, expresa sentimientos e ideas por medio de movimientos del cuerpo y pone en escena las ideas de artistas como poetas y pintores, a la vez que permite la comunicación de ideas, sentimientos y vivencias a través del cuerpo.

La Música en Waldorf

Para Steiner (2014) la música es una herramienta de comunicación, una forma de armonizar al ser humano en un nivel social e individual, pues, es una manera de reflejar el mundo interno hacia el exterior. Se trata, entonces, de llegar a expresar la voluntad de cada persona a través de movimientos artísticos, situando su corporalidad en relación con su propio ser y en relación con el sentido musical.

Así, la música, al desempeñar un papel único en la exploración del mundo, proporciona una experiencia que va más allá de lo meramente intelectual. Steiner (2019) aclara que través de este lenguaje universal y emocional, se invita a tomar en consideración un mundo de sensibilidad, dado que agudiza los sentidos, permite explorar una dimensión en la que la comunicación por medio del habla no es suficiente, no esclarece las ideas necesarias para evocar y manifestar aquellos sentires; entonces, el Cuerpo Anímico se expresa mientras el ser humano se convierte en belleza.

Con lo anterior, se comprende que los cuerpos de las personas son los instrumentos más perfectos. Para Frongillo (2016), por otra parte, experimentan con instrumentos



externos, como flautas y guitarras de manera artística, en concordancia con los ritmos corporales como la sangre y fibras nerviosas.

Para este trabajo, la música es un término necesario, teniendo en cuenta que es una materia central dentro de los currículos Waldorf y una de las características más relevantes de su pedagogía. La música se explica, entonces, como un arte que forma a los estudiantes, brinda experiencias espirituales, respeta sus ciclos vitales y evolutivos, permea las diferentes etapas y prácticas académicas de los niños y jóvenes.

Arte en Waldorf

El Arte existe de manera autónoma, naturalmente intrínseca en aquellos conjuntos que develan las propiedades estéticas del ser humano. Se considera como medio de expresión que abriga la idea constitutiva del ser espiritual y sus conexiones más profundas con el mundo. A medida que las personas van construyendo sus capacidades intelectuales, conforme al mundo físico, perciben el campo del alma como aquella materia prima, fuertes matices con el universo artístico.

Como resultado de lo anterior, Steiner sostiene que el Arte, al ser consecuencia de la Triformación del ser, expone aquella expresión significativa y trascendente de la naturaleza humana, la cual ayuda a madurar el Cuerpo Etérico. Así, el Arte es una forma de armonizar los aspectos volátiles de la sociedad; es aquel vehículo que aporta al individuo una mayor experimentación y conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea.

Al respecto Richter (2000) enfatiza que el Arte aboga por una visión más holística que, entre otras cosas, logra expresar en su totalidad la experiencia del ser. No se limita a la exteriorización de las habilidades técnicas de las personas, más bien, indaga en aquellas cualidades de la existencia. Evidentemente, el Arte no se concibe como una asignatura; al contrario, tiene que ser un conjunto transversalizador de asignaturas, que ocupe y despierte el modelo de la experiencia educativa, entrelazando todas las disciplinas.

En pocas palabras, todas las asignaturas del plan de estudios en Waldorf utilizan el Arte como un pretexto que está presente para el desarrollo de los contenidos, independientemente de la etapa de desarrollo del niño.

Como se ve, el Arte es un concepto amplio que contiene vertientes con diferentes características, como lo muestra la figura 12, que especifican expresiones artísticas variadas



las cuales permean el currículo en las Escuelas Waldorf/Steiner. A continuación, se explican estas corrientes.

Figura 12.

Vertientes del Arte en Waldorf.



Pintura en el Modelo Pedagógico Waldorf

La pintura se considera, en su naturaleza, como una herramienta que brinda gran importancia a los procesos creativos de los niños, la cual sirve para conocer la base fundamental de la constitución anímica de las personas.

En la Pedagogía Waldorf, la pintura se enfatiza en cada proceso que se ve involucrada, pues, se reconoce como el aporte en los desarrollos evolutivos de cada aprendizaje de las infancias evidenciado, a través de las experiencias directas, el principio de la libertad artística e individualidad de cada ser. En otras palabras, le presta mayor interés al proceso, que al resultado, como lo menciona Carlgren (1989): la comprensión de todas estas prácticas y desarrollos artísticos son, en su mayoría, manifestaciones de su voluntad, perspectivas que valoran su creatividad e imaginación.

Así pues, la pintura se comprende como una manifestación interna la cual permite que los niños centren su interés en procesos de comunicación a través de colores y dibujos que nacen de sus intenciones comunicativas, con el fin de plasmar sus pensamientos, necesidades y sentimientos por medio del proceso que emana de su cerebro y corazón y se pone de manifiesto con el movimiento de sus manos.



Dibujo de Formas, Dibujo y Gráficos

El dibujo, en función la Pedagogía Waldorf, como lo menciona Richter (2000), se distingue notablemente de la pintura, ya que, el dibujo es la esencia misma de la persona, representada por aquel resultado de ese algo que ha estado inmóvil; en otras palabras, es lo que deriva del desarrollo de los procesos creativos, configurados por las diversas miradas que expresan los seres humanos. El enfoque del dibujo, pretende ocuparse más en su proceso. Esto dilucida aquella expresión que se mencionó anteriormente: lo importante es el proceso en el que está la infancia, mas no en el resultado que implica otras cuestiones.

A través del dibujo, se pueden expresar ideas, emociones y experiencias. La Pedagogía Waldorf, busca que estas expresiones estén relacionadas con la vida anímica y con el proceso de experimentación exterior de la cultura y la sociedad de la que hace parte. Así las cosas, no se espera que los niños dibujen objetos realistas, se busca, más bien, partir de la experimentación de las propiedades de su ser. Esto se apoya en el desarrollo de la comprensión de las formas más estructuradas.

Dentro de este orden de ideas, el apoyo de tales comprensiones aporta a la construcción de la individualización del hombre, pues, el acompañamiento en estos procesos toma parte en la enseñanza del dibujo; comienza por entender el despertar creativo, como la estructuración del dibujo de formas. Como lo menciona Steiner (2019) se orienta al niño a descubrir las formas primarias, sin imitar objetos. Así, se abren espacios oportunos, en donde se encamina a las personas a dibujar objetos que llamen su atención, no aquellos objetos o formas con líneas abiertas o cerradas.

Al respecto, Kandinsky (1994) menciona que, si se dibuja una línea, sin que represente algún elemento específico, puede tener un significado por sí misma, lo que la libera de una representación para manifestar una fuerza propia. El objetivo, es llegar a evocar el interés por la construcción y el valor propio de ellas mismas.

Modelado y Escultura

Para comprender la pertinencia de estos tipos de arte, se recurre a Calero (2012), quien describe que la escultura y el modelado sirven como puente para fortalecer el Cuerpo Etérico que emerge en el segundo septenio. Ello evita que los niños se sientan cansados y abrumados. La escultura está abierta a la utilización de diferentes materiales como: madera, arcilla,



plastilina y cera de abejas. Siguiendo con este razonamiento, el modelado de formas geométricas que incluye el pensamiento conceptual y abstracto contribuye, para que el Cuerpo Etérico calme su energía, si es necesario.

Estas dos actividades apoyan la función de los procesos de expresión artística de las Infancias; sirven para transformar sus ideas en algo concreto, en algo significativo. Es a través de estas construcciones, que los niños expresan sus procesos vivenciales y el desarrollo de su voluntad, principalmente, por la aproximación a la experiencia de la conciencia, de manera que puedan dar a conocer el devenir de su entorno y su relación con este, como lo manifiesta Steiner, el modelado aporta a la evolución anímica.

Con este contexto se logra comprender que modelado y escultura, al igual que las demás formas de arte en Waldorf, no tienen un objetivo netamente artístico, como ocurre en la escuela común. Sus pretensiones van más allá, pues, las artes se convierten en un pretexto o un mecanismo que facilita procesos de la mente y el alma de los niños, a través de movimientos y expresiones corporales.

Tejidos y Textiles en Waldorf

Partiendo del principio de que el trabajo manual dignifica al hombre, se entiende que a la vez que el trabajo manual genera en los niños habilidades. Según Chaparro (Anexo 13) Steiner sostenía que el cerebro externo son los dedos de las manos, es decir que el cerebro interno se forma a partir de ese cerebro externo.

Así que, los dedos ágiles conllevan a un pensamiento dinámico, lenguaje fluido, movimiento activo, con lo que se llega a una relación de Trimembración. Por consiguiente, la importancia de los tejidos y textiles son una base de desarrollo que potencia procesos internos que elevan las capacidades cerebrales. Esto se maneja de acuerdo con lo que se conoce como Grafomotricidad, que para Velásquez (2021), expone habilidades coordinativas que se producen en el cerebro, a la vez que estimula su funcionamiento.

Las facultades de voluntad, sentir y pensar en Waldorf, propician que, al hacer un textil o un tejido, se alimenta la voluntad gracias a la decisión de hacerla, a la paciencia; el sentir, por amar lo que se hace y la satisfacción de lograrlo y, el hacer, porque entienden que son capaces de hacerlo, bien sea para ellos, para alguien que aman o para un trueque.



El Ritmo Anual y Celebraciones en Waldorf

Una de las mayores características de la educación Waldorf son las celebraciones, que mezclan la cultura particular del contexto en la que se ubica cada Institución, con las celebraciones anuales propias de esta propuesta pedagógica.

Steiner propone unas festividades de acuerdo con el ritmo anual determinado por las estaciones, engranando fechas del calendario cristiano.

Cada estación presenta un arquetipo de Ángel, mientras cada día de la semana posee un color representativo, un cereal y un astro.

En los diferentes países, se da la potestad de adaptar el ritmo anual, de acuerdo con las características culturales propias: por ejemplo, en la Escuela peruana Kusi Kawsay, donde la población son niños indígenas y se adaptan las celebraciones según el ciclo ancestral, orientado por el calendario solar y el ritmo de las estaciones agrícolas, rescatando la relación con los ancestros (Hoffman, 2023).

Las Mesas Estacionales

Estas mesas se encuentran en todas las Escuelas Waldorf consultadas. Su nombre deriva de las estaciones y es utilizada especialmente en el primer septenio. Su objetivo es ubicar a los niños en el tiempo, el espacio y el contexto real que en Europa se da alrededor las estaciones y en los lugares donde no hay estaciones, conectan con el calendario. Lo importante es que muestre los cambios en el tiempo y el clima. Este acercamiento a las fechas, evita formas muy frías como ponerlas en un tablero, la mesa es más cercana, más cálida y puede ser organizada por los niños en compañía de su Maestra.

En su origen, esta mesa cambia a la vez que cambian las estaciones, por lo cual los elementos que allí se encontraban estaban relacionados con la estación en la que se encontraban, aunque pueden ser cambiadas de acuerdo con los ciclos de la naturaleza de la latitud en que se encuentren.



Figura 13

Mesa estacional. Jardín de Infancias. Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez



La mesa se ubica en una parte especial del salón y contiene elementos de la naturaleza, que ayudan a conectar con el momento que se está viviendo. La mesa estacional no es estática ni existe una forma única de disponerla: más bien, depende de lo que se vive, en un nivel visible, por medio de frutos, piedras y animales elaborados en diferentes materiales. En un nivel más espiritual, muestra las fuerzas que mueven esa naturaleza y que no se perciben por medio de los ojos. Por ejemplo, el cuadro del Ángel o Santo de la fiesta que se celebre por esa época o el Hada que cuida el elemento predominante por ese tiempo, o el Duende que ayuda a despertar la imaginación de los niños y los conecta con ese mundo sensible. (Chubarovsky, 2021).

Rimas y Versos en Waldorf

La información que se encuentra a continuación, se basa en los estudios de Tamara Chubarovsky, Maestra y Pedagoga Waldorf, especialista en formación del habla Sprachgestaltung en Antroposofía, creación del discurso, Rectora de su propia Escuela Waldorf / Steiner y creadora del Método Chubarovsky, que facilita el desarrollo integral de



los niños por medio del lenguaje y el movimiento. Esta autora ha desarrollado su propio método con base en investigaciones profundas sobre los postulados de Steiner, su vasta experiencia y formaciones en Waldorf.

Las rimas y los versos favorecen el crecimiento físico y sensorial, la adquisición del lenguaje, a la vez que, fortalece la comunicación, atención, memoria e imitación de los chicos. Estos recursos son la base fundamental que aportan al desarrollo de las habilidades cognitivas y la expresión emocional.

El movimiento, direccionado por las rimas, establece una sincronía fluida entre imagen, sonido y gesto, partiendo de la unión correspondiente entre contenido, movimiento y lenguaje, que hace sentir a los niños confianza, tranquilidad y un sentimiento de estabilidad a nivel físico y espiritual.

En relación con la infancia, es importante comprender el valor de las canciones como estrategias educativas, pues, son una herramienta cognitiva que evoca una sensación placentera y rítmica para los sentidos.

El Rubicón

Este término hace referencia a una etapa por la que atraviesan los niños, alrededor de los nueve años de edad. Se caracteriza, según Equipo Misión Waldorf (2021), por comportamientos con reacciones emocionales más fuertes y cambios en los estados de ánimo. Los cambios físicos no son notorios, aunque a nivel psicológico son intensos. Por ejemplo, surgen preguntas sobre quiénes son y si las personas a su alrededor los aman realmente, como resultado de la incertidumbre que manejan; además adquieren otras maneras de ver la muerte.

Este proceso es explicado como un trastorno de la Psique partiendo de tres puntos: se hacen conscientes de sí mismos, se distancian del mundo y la comunidad y, empiezan a madurar físicamente. El término es acuñado por Steiner y para las Escuelas Waldorf orienta procesos y actitudes que se asumen con los chicos de esa edad, como ser pacientes y comprender que no se portan así por rebeldía. El origen del Rubicón es descrito como una metáfora que hace Steiner en alusión al paso de Julio César por el río Rubicón y la manera como el suceso cambió la historia de Roma, como esta etapa cambia la vida del niño, fortaleciendo su propio YO. (Schmelzer, s.f.). Para los historiadores significa “No volver atrás”.



4.3 Documentos Base en la Pedagogía Waldorf

Steiner detalla de forma minuciosa lo que se espera de una Escuela basada en la Antroposofía. Para orientar la gestión, tanto curricular como administrativa, deja un legado de conferencias y libros que guían a Maestros y padres de familia, sobre el quehacer de la Escuela, con base en el respeto por el desarrollo neurofisiológico de los niños. Incluyen descripciones de los procesos, el papel de los Maestros y cómo la Escuela comparte sus responsabilidades y espacios con las personas que rodean a los estudiantes, sus familias.

Con el objeto de comprender el desarrollo de los Colegios Waldorf / Steiner, los que cuentan con la licencia, los que están en proceso de conseguirla y los inspirados en esta, se presentan los documentos que, de acuerdo con las entrevistas realizadas para este trabajo y la bibliografía consultada, constituyen la base de las propuestas pedagógicas y administrativas del fundador.

En primer lugar, se exponen los tres libros correspondientes a los tres septenios, 137 conferencias en las que se explica cómo se organiza la evolución y desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes con base en la Antroposofía, a partir de lo físico, anímico y espiritual, caracterización ramificada en tres etapas pertinentes, al tiempo que los tres Cuerpos Constitutivos demoran en madurar. Conforme a ello, de los cero a los siete años emerge la cualidad anímica del querer, de los siete a los 14 años, la cualidad del sentir y de los 14 a los 21, la cualidad del pensar (Quiroga, 2013).

Más adelante, se presentan los libros que recopilan las primeras 43 conferencias dictadas por Steiner, con el objetivo de orientar la primera Escuela Waldorf en cuanto a temas de Didáctica y otros específicos de cada septenio, en los ámbitos pedagógico, espiritual, de comportamientos propios de cada edad y la manera de abordarlos, entre otros. Los libros, muestran las primeras enseñanzas que dicta Steiner en Stuttgart-Alemania, en la Waldorfschule, entre el 21 de agosto y el cinco de septiembre de 1919, a propósito de la inauguración de la primera Escuela Waldorf, dirigidas a los Maestros Pioneros de su Pedagogía.

Cabe aclarar que los documentos que se presentan en este apartado, son los que considero principales, además el Maestro Mario Veira (Anexo 4) menciona que el estudio de estos documentos es requisito de toda Escuela Waldorf. Sin embargo, la bibliografía de



Steiner, la que explica la Pedagogía Waldorf y más allá, lo concerniente a la Antroposofía, constituye más de cien documentos.

El Primer Septenio. La Educación Preescolar según las Enseñanzas de Rudolf Steiner. Autor: Rudolf Steiner y otros. 2013

El documento explica procesos evolutivos de los niños y la manera en que la Escuela contribuye en su proceso de construcción del YO. Contiene una recopilación de 49 conferencias en las que Médicos, Pedagogos y Psicólogos Antroposóficos, incluyendo a Steiner, muestran que el primer septenio es una etapa ocurrida desde el nacimiento hasta la segunda dentición, en la que el niño es un ser sensorio, mientras se prepara para el nacimiento del Cuerpo Etérico. (Edmunds, König, Lievergoed, Kranich, Küegelegn, O'Neil y otros).

Según Uhrmacher (1995), Steiner marca esa clasificación por el alma primaria del niño y la organización de su Cuerpo, donde se encuentra alojada la conciencia, mientras está dominado por la voluntad y el metabolismo. Además, el niño logra caminar con postura firme, desarrollo del lenguaje, el equilibrio y sienta las bases del pensamiento cognitivo; socializa y se hace miembro de la sociedad más cercana: la familia.

La obra proporciona información para Maestros e Instituciones sobre la educación en la etapa preescolar, con base en el juego; también para padres de familia para estimular el aprendizaje en los niños y la participación paterna en la crianza.

El Segundo Septenio. Fundamentos Pedagógicos para el Saludable Desarrollo del Ser Humano. Autor: Rudolf Steiner. 2013

El libro orienta a padres y Maestros de niños entre los siete y 14 años, edad de ocurrencia del septenio. Tras referirse a la Antroposofía, Steiner aclara que la base de su pedagogía es el conocimiento del Maestro sobre el niño, haciendo énfasis en la Didáctica acertada para este septenio.

Durante el segundo septenio aparece el segundo Cuerpo: Etérico: es decir, la energía vital, la que diferencia a los seres vivos de los minerales. Para el ser humano esta fuerza es más que energía, convirtiéndose en el soporte del carácter, hábitos, temperamento y memoria. Este Cuerpo puede ser observado por quien elija seguir las meditaciones del fundador.

Steiner relaciona en esta edad los sentimientos, con el sistema rítmico del Cuerpo: los pulmones y el corazón.



Las 16 conferencias del libro, son dirigidas a profundizar, lo concerniente en esta etapa, las que subdivide, para su explicación en edades: de los seis a los nueve años, cuando se despierta la curiosidad por aprender y entender el mundo; los 10 años, cuando el niño proyecta rítmicamente todo lo que le llega, de acuerdo con el crecimiento de sus huesos y músculos; y de 10 a 14 años, en los que se expanden los músculos de manera proporcional con sus facultades anímicas. Muestra cómo este septenio empieza con las emociones a flor de piel lo que incide en la mente y la memoria.

A lo largo de este septenio, la manera de pensar evoluciona hasta que las imágenes y fenómenos se convierten en reglas y conceptos, además se fortalece el alma con imágenes bellas y con un sentido.

El Tercer Septenio. Observaciones sobre la Adolescencia. Autor: Rudolf Steiner. 2019

Explica, que, en esta etapa evolutiva ocurrida entre los 14 y 21 años, se libera el Cuerpo Astral, mientras que el Cuerpo Anímico se refuerza por medio del pensar, sentir y hacer.

Se crea una relación entre mente y cuerpo que lleva al joven a pensar y juzgar. Para Steiner que los jóvenes desarrollen un juicio propio, es algo muy importante dentro de su Pedagogía para esta edad.

Este Cuerpo Astral se reconoce como Cuerpo de la Conciencia y en él se sitúa: el dolor, la pasión, el anhelo, el impulso, el placer y similares.

Este volumen está integrado por 42 conferencias de Steiner, en las que se caracteriza a los chicos de esta edad en consideración de la sensibilidad con respecto a sus sentimientos y experiencias, además de llegar a su madurez sexual. En ella se fortalece el juicio racional, la madurez y el juicio propio.

Plan de Estudios de la Pedagogía Waldorf- Steiner. Autor: Tobías Richter. 2000

Este documento organiza y clasifica la información orientadora a lo largo de las conferencias y libros de Steiner. Se enfoca en la justificación por edades y etapas del desarrollo evolutivo de los estudiantes, desde el Jardín de infancias, hasta el Grado 12 de la educación formal.



Estructura el plan de estudios en tres vertientes: horizontal, vertical y diagonal, explicitando los componentes de cada una. Sin embargo, en su prólogo, deja claro que cada Iniciativa, puede hacer adaptaciones de acuerdo con su ubicación geográfica. El documento se profundiza en el último capítulo de este trabajo.

Fundamentos de la Educación Waldorf I. El Estudio del Hombre como Base de la Pedagogía. Autor: Rudolf Steiner. 2014.

Considerando que la base de la Pedagogía Waldorf es la Antroposofía, se comprende que las primeras orientaciones que el fundador brinda a sus Maestros se dirijan a la comprensión Antroposófica de la esencia del ser humano y su Triformación; la naturaleza esencial del ser con base en lo anímico y lo espiritual.

En este escrito se profundiza en la constitución biológica del niño, y la conexión con la naturaleza, con el cosmos, donde el humano mora antes de nacer y hacia donde regresará.

Para los Maestros de infancias, valida su sentir, y aporta sugerencias sobre la importancia de respetar el desarrollo evolutivo de cada niño, en la labor pedagógica. Este documento es el primer tomo de la colección de fundamentos de esta pedagogía.

Cabe resaltar que este documento constituye la fundamentación epistemológica y antropológica de la Pedagogía Waldorf, en la voz del Maestro Mario Veira (Anexo 4), este documento contiene la explicación del desarrollo del Ser Humano en sus dimensiones física, psicológica y espiritual.

Fundamentos de la educación Waldorf II. Metodología y Didáctica. Autor: Rudolf Steiner. 2019.

Aquí, el fundador es enfático con que el método que presenta apunta a que se armonice el hombre superior, con el inferior, lo que corresponde al ser anímico espiritual con el físico corpóreo. Brinda pautas claras en cuanto a la enseñanza del Lenguaje, la Escritura, la repetición rítmica, la Historia Natural, la Física, los Idiomas, la Geografía y la importancia de las Artes plásticas que permean todos las edades y etapas evolutivas y académicas. Además, demuestra la importancia de enlazar la vida con la Escuela, y la práctica, con principios morales.

Allí se enseñan aspectos tan específicos como el horario y el orden de las clases a partir de la primera lección escolar. Para Veira (Anexo 4), este texto presenta generalidades



sobre cómo organizar las clases y el día a día de la Escuela. Es el segundo volumen de la colección.

Fundamentos de la educación Waldorf III. Coloquios Pedagógicos. Autor: Rudolf Steiner. 2012.

Durante estos coloquios se discuten diferentes temas: por ejemplo, se explican los cuatro temperamentos y algunas particularidades al respecto; estructuras de las clases principales y las de narración, números y operaciones.

Otros temas más espirituales como la reencarnación y herencia, y los miembros constitutivos, las plantas como el mundo anímico de la tierra hecho visible.

También aspectos de arte como instrumentos de Música, Dibujo y Eurytmia. Hace aportes a temas históricos como las cruzadas y autores entre los cuales están Lutero y Hermann Grimm y la manera sugerida de abordarlos y en qué época escolar.

Además, algunos aspectos particulares como los niños sabelotodo, alumnos con facultades debilitadas, alumnos rezagados, alumnos que se enamoran de un profesor. Veira (Anexo 4) aclara que este documento es la respuesta a preguntas específicas de los primeros Maestros Waldorf. Este es el último volumen de este documento.

Steiner dota de gran importancia, en este camino espiritual, la meditación, como medio de autocontrol sobre los pensamientos e impulsos propios, actitud positiva y para desarrollar una mente abierta ante la vida.

Otro término importante para Steiner es la Introversión espiritual, la cual podría definirse como la manera de conocer las propias realidades psicológicas y espirituales, sobre las cuales, argumentó que podrían ser verificables por cualquier persona que quisiera desarrollar esta Introversión, asegurando que los Maestros podían hacerlo, educando sus poderes de pensamiento y observación. Les invitaba a trabajar bajo sus propuestas solamente si estas demostraban ser fructíferas.

La Pedagogía Waldorf, nutrida por la Antropología Antroposófica, se basa en tres aspectos fundamentales que componen al ser humano: Cuerpo, Alma y Espíritu. Como una cuarta parte del ser humano, se encuentra el Cuerpo Etérico, lo que se refiere a las fuerzas formativas, permite al cuerpo su funcionamiento regulando los ritmos biológicos, reproducción, crecimiento y regeneración, a la vez que soporta el funcionamiento de la Psique como la memoria, el pensamiento y las imágenes mentales. De esta manera, el



también llamado Cuerpo de Vida, es el puente entre esas fuerzas mediadoras: entre el sistema nervioso y el alma, facilitando que los órganos se conviertan en instrumentos tanto del alma como del espíritu.



5. Cómo Llegó Waldorf a Colombia

La Comunidad Waldorf está compuesta por diferentes Iniciativas que tienen en común su interés por trabajar con el modelo pedagógico creado por Rudolf Steiner y los principios de la Antroposofía. Se reconoce con el término de Iniciativas, aquellos colegios que tienen el aval Waldorf; las que lo pretenden y las que trabajan, inspiradas en el Arte y la Antroposofía, de acuerdo con los documentos de caracterización de Instituciones Waldorf /Steiner, cuyo contenido se amplía en el siguiente capítulo.

Las Instituciones educativas que hacen parte de estas Iniciativas, no constituyen una Comunidad Religiosa, a la manera de aquellas organizadas y dirigidas por los Sacerdotes Salesianos o las Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen, de los colegios de la Presentación, que llegan a algún país y fundan colegios en diferentes ciudades. En la colectividad Waldorf cada Iniciativa se organiza de manera auténtica: cada Institución es una historia distinta, tejida a partir de expectativas y propuestas de diferentes personas alrededor del mundo. Piensan en una educación que concibe al ser humano, como esferas de potencialidades interconectadas por lo espiritual, afectivo e intelectual. Lo común es el deseo de seguir los postulados de Steiner.

Existen también colegios que adoptan los nombres *Steiner* y *Waldorf* como una marca registrada; ellos cumplen con los requisitos que se mencionan en el tercer capítulo. Quien otorga este aval es la *Asociación Alemana de Escuelas Waldorf / Steiner*. Se aprueban por medio de representantes del *Foro Internacional para la Educación Waldorf / Steiner (FI)* y la *Asociación Internacional para la Educación Infantil Steiner / Waldorf (IASWECE)*. Se encargan de organizar y evaluar las *Iniciativas* para conceder la Licencia a nivel mundial. En Colombia, la Asociación está representada por el Maestro Mario Veira, actual Rector del *Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez* de Cali.

Bajo esta premisa, se exponen las tres modalidades que desarrollan las Iniciativas Waldorf en Colombia:

La primera modalidad, obedece a Instituciones que han logrado el contrato de licencia de la Asociación de Escuelas *Waldorf / Steiner*. Aquellas que han cumplido con los requisitos de caracterización de distintivos esenciales de la Pedagogía Waldorf. Funcionan cinco aprobadas en Colombia.



La segunda modalidad, se refiere a Iniciativas que se encuentran en proceso de conseguir el aval, que van organizando su administración curricular y económica de acuerdo con lo expuesto por Steiner y que se visitan según las agendas de los evaluadores elegidos por el FI y la IASWECE, para obtener la licencia.

Por último, se conocen las *Iniciativas* que no pretenden conseguir el aval. No buscan el nombre *Waldorf o Steiner*, pero que desarrollan este modelo pedagógico; se capacitan, asisten a encuentros y mantienen contacto con otras Instituciones para fortalecer sus procesos.

A continuación, se presentan las experiencias del *colegio Luis Horacio Gómez de Cali*, avalado por la Asociación Alemana *Waldorf/ Steiner*; el *Centro Pedagógico Mandala de Tunja*, que se encuentra en proceso de consecución de la licencia; y *La casita del alma de Chía*: a sus gestores no les interesa obtenerla. Cada una de estas Iniciativas representa un ejemplo de las diferentes modalidades.

5.1 Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez, Cali. Colegio con Aval Waldorf /Rudolf Steiner

Este colegio ha sido identificado como el primero que trabaja bajo este modelo pedagógico en Colombia. Además, es pionero con el reconocimiento Waldorf en este país. Para construir este apartado, entrevisté a la Maestra Silvia Gabriela Macedo de Castro, pionera de Waldorf en Colombia y al Arquitecto Antroposófico, Enrique Castro (Anexo 1). También, al Maestro Mario Édison Veira Zapata, Rector del Colegio Luis Horacio Gómez (Anexo 2).

En la revista *La nueva ventana* (2003), el Arquitecto Castro junto a Leidy Morales, egresada del colegio, escribieron el artículo “Algo de historia”. en él muestran elementos significativos sobre la trayectoria del Colegio. También se incluye para esta reseña el Podcast del

colegio <https://open.spotify.com/show/3KMIzhcH3oFO4TthIdpZuc?si=75m15wtCR46Uj4JtI0Dmyw> en Spotify.(s.f.)



Como en Kraijevéc. Encuentro de Voluntades

El comienzo del *Colegio “Luis Horacio Gómez”* es un encuentro de voluntades y coincidencia de sucesos que llevan a su creación. Por un lado, el señor Luis Horacio Gómez, empresario Manizalita de quien se escucha que se hizo desde abajo, en los años 1950 se traslada a Cali, donde se dedica a la industria tabacalera y, junto con su esposa, doña Olga, siempre se interesan por la educación. Gómez crea la Fundación Luis Horacio Gómez, integrada por él y su familia. A finales de la década de los años sesenta, apoyan a estudiantes universitarios de escasos recursos, con un interés de carácter social y pedagógico (Valencia, 2015).

La expresión, “Se hizo desde abajo”, es atribuida a don Luis Horacio Gómez por las diferentes fuentes consultadas, debido a que logra construir un capital importante con base en su esfuerzo y trabajo. Agradecido además con la población caleña que lo acoge, a la que aporta diferentes obras sociales. El Maestro Veira menciona que don Luis Horacio decía: ¿cuál es el mejor negocio? Donde gana el que vende, el que compra, pero sobre todo, en donde gana la comunidad, así se logra bienestar individual y colectivo en los negocios.

Durante los mismos años, el doctor español Andrés Sevilla, quien fue sacerdote jesuita, un Profesional con ideales sociales y educativos, Director de la Fundación, a la vez que se desempeña como catedrático de posgrado en la Universidad del Valle, conoce las inquietudes de un grupo de jóvenes, entre quienes se encuentran Enrique Castro, Francisco Lenis y Leonel Monroy; ellos, a propósito de la situación de orden público que atraviesa el país y el surgimiento de movimientos estudiantiles críticos con la educación tradicional, fijan su interés en una educación distinta a la que han recibido en sus colegios y a la que están recibiendo en su pregrado. Con ellos conforma un grupo de estudio para reflexionar sobre estos acontecimientos.

Lo que sucede en Colombia en 1975, es consecuencia de una serie de sucesos, tras el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán en 1948, cuando empieza una de las mayores épocas de violencia. Con el pacto del Frente Nacional que gobernó el país entre 1958 y 1974, los partidos tradicionales Conservador y Liberal acuerdan rotar el poder presidencial por periodos de cuatro años, se termina la violencia partidista y surgen otro tipo de violencias, consecuencia de la brecha social. Archila Neira (1997) muestra cerca de 3.031 protestas de



diferentes sectores sociales, declaradas, en su mayoría, ilegales, y reprimidas por el Gobierno, lo que demuestra la división entre los actores sociales y el sector político.

Entre las problemáticas que aquejan esta época a Colombia, se ubican las educativas que Arvone (1978) describe como de carácter clasista que afectaba el acceso de la juventud a la Educación Superior, especialmente de sectores marginados en términos económicos y políticos. Por otra parte, las desigualdades del país implican que las zonas rurales no fueran consideradas en procesos de cobertura educativa. Los indicadores educativos del país no eran los mejores de la región: analfabetismo del 50% en adultos de zonas rurales y del 30% en zonas urbanas, deserción escolar en cifras hasta del 40 y 46 % anual.

El inconformismo de los estudiantes es una cuestión generalizada por esa época, según Archila (2012), quien afirma que Cali era una ciudad central en cuanto a la conformación de movimientos estudiantiles. Desde 1958, el movimiento estudiantil se fortalece al punto de lograr convocar e incluir en sus causas por la educación pública, a algunas universidades privadas y a la sociedad en general. Alrededor de 1966, la falta de organización entre los estudiantes, lleva a que se sumen a organizaciones de izquierda, lo que se continúa hasta finalizar el Frente Nacional.

Históricamente, las razones de la lucha estudiantil se enmarcan, además de las problemáticas sociales mencionadas, según Ruiz (2002), en temas como la legitimación de nuevos espacios políticos y sociales, requeridos para su desarrollo y afianzamiento, la unidad estudiantil, dirección de la lucha contra los partidos políticos y los escasos recursos destinados a la educación en esa época.

Para Ortiz (2012) el *cuello de botella* de la educación superior, es la falta de cupos; es decir, la poca oferta de puestos de ingreso a las universidades, con respecto a la demanda: cantidad de personas con disponibilidad de ingresar. Además, la falta de oportunidades para que quienes empiezan la primaria, culminen sus estudios universitarios. La cifra, de correspondencia, según este autor, es de 1 por cada 2.500 personas. Colombia estaba muy atrasada según indicadores, en el aspecto educativo. Mientras los demás países latinoamericanos habían adelantado en temas de educación primaria, secundaria y educación superior, Colombia no había organizado su sistema educativo.

Ante este panorama, es comprensible el inconformismo que conduce a las reflexiones del grupo de estudiantes del doctor Sevilla; quienes se formulan preguntas profundas sobre



la educación, más aún, por la importancia de la ciudad de Cali en todos los hechos sociales y educativos del país, pues, como lo argumenta Valencia (2015), este lugar fue epicentro del ambiente social que se levanta con el juicio contra Rojas Pinilla, Presidente dictador militar entre 1953 y 1957.

Alfonso López Michelsen, presidente de Colombia entre los años 1974 y 1978, plantea una serie de reformas a la educación con la Ley 43 de 1975, (Congreso de la República de Colombia, 1975) sobre las que Ramírez y Téllez (2006) sostienen que los cambios normativos pretenden educación primaria en zonas rurales, mejoras a la calidad y mayor número de plazas para Maestros, a la vez que se nacionaliza la educación primaria y secundaria. Con el tiempo, asegura Vera (1986) estas reformas no han tenido efectos positivos en la educación.

En la Fundación, especialmente don Eduardo, hijo de don Luis Horacio, se interesan en hacer un *retorno social* que consiste en ayudar en su formación a jóvenes talentosos, sin recursos económicos que se encuentren interesados en ingresar a la universidad. El Doctor Sevilla sugiere iniciar la formación de Maestros con una pedagogía que cambie la historia de la educación para el Ser Humano al formarlo interiormente, hacia lo colectivo; luego acoger niños de preescolar y paulatinamente recibir estudiantes para los demás grados. Para Sevilla, sin ninguna duda, esta pedagogía es Waldorf, aunque él no ha sido formado bajo este modelo, sino que la conoce por interés particular. La Fundación acepta la idea y empieza este camino, en búsqueda de la esencia de lo espiritual en el Ser Humano.

La complejidad del proceso, lleva al Grupo a empezar por contactar personas o comunidades que piensan en las mismas *Iniciativas*, en países como Ecuador y Perú, hasta contactar a *don* Juan Berlín, un Maestro que vive en la ciudad de México por esa época y que es pieza clave en este inicio, pues aporta para el proyecto su conocimiento y contactos, y un amplio número de escritos sobre formación Antroposófica, que ha traducido.

En 1975, el Maestro Berlín viaja a Cali acompañado de un grupo de personas que él considera conocedoras de la pedagogía Waldorf, entre quienes se encuentra la Maestra Silvia Gabriela Macedo (Anexo 3); además, edita un boletín mensual, que se constituye en el primer material de estudio para estas personas. De esta manera se conforma el primer seminario de formación de Maestros Waldorf en Cali.



Don Juan Berlín es un personaje muy importante para las fuentes, pues de todos los fundadores es el único que conoce a Steiner, además se educó como *niño Waldorf*, siendo alumno de la primera Escuela Waldorf y Maestro bajo esta pedagogía que comprende lo importante del aspecto espiritual. Dentro de los documentos Waldorf consultados para esta investigación, la mayoría son traducidos del Alemán al Español, por Berlín.

También, surgen los primeros convenios para formación de Maestros en Colombia, con el patrocinio de la Asociación Internacional de Escuelas Waldorf, quienes envían Maestros de Europa Central, expertos en diferentes áreas del conocimiento, dentro de la Pedagogía Waldorf. Andrés Sevilla, se compromete con acompañar el impulso a lo largo de cinco (5) años, en cuanto a pedagogía y administración, teniendo en cuenta que Waldorf cuenta con su propio modelo administrativo y social. Luego de este periodo, regresa a España, donde se sabe que fallece.

Los primeros seminarios de inmersión, que se realizan durante el verano europeo, convocan a los aprendices, con un grupo – al comienzo pequeño – de cinco estudiantes, entre ellos uno de Arquitectura, una de Licenciatura en Preescolar y uno de Derecho y, más adelante grupos de 100 a 120 personas, quienes se reúnen desde muy temprano en la mañana, hasta muy tarde en la noche y dedican sus vacaciones a aprender, mientras, el resto del año llevan a cabo las prácticas sobre Pedagogía Waldorf, en colegios convencionales.

El Primer Septenio del Colegio Luis Horacio

Tres años después de empezar con esta inquietud, hacia el 12 de septiembre de 1977, al terminar la formación de Maestros, comienza la segunda fase del “Luis Horacio”, con el alquiler de una casa en el barrio Libertadores de Cali, en la que nace la primera Iniciativa, Colegio Waldorf “Luis Horacio Gómez”. Como Maestros fundadores se recuerdan a, Silvia Macedo de Castro, quien empezó como formadora de Maestros y luego hizo parte del equipo, Tomasa Rivas, Susana Arias, Enrique Castro, Leonel Monroy, Francisco Leny. Además, Carmenza Baena: se recuerda como una persona que impulsó el Colegio, fallecida en diciembre de 2014. Walter Livental, fallecido, el 5 de enero de 2011. El primer Rector, Leonel Monroy, quien participó en el primer ciclo de formación y desarrolló la administración bajo el modelo Tripartito, propuesto por Steiner. Así, comienza el primer



nivel de formación, con dos grupos de Jardín de Infancias, con niños que los Maestros buscan, tocando de puerta en puerta. En 1978 se da inicio a la Básica Primaria y en 1986 la Secundaria para llegar hasta el grado 12.

El colegio se traslada a diferentes lugares de la ciudad: el más reconocido es el barrio Santa Anita, donde funciona desde 1979 hasta 1984. Al cabo de cinco años del inicio del proyecto, el Maestro alemán Erhard Fücke, integrante del equipo capacitador, solicita a *don Luis Horacio* la donación de un lote, en el que se plantea un proyecto arquitectónico, de acuerdo con principios Antroposóficos. En consecuencia, don Luis Horacio se da a la tarea de conseguir los terrenos donde funciona actualmente el Colegio en la avenida Cañas Gordas. Don Luis *Horacio* financia el 50 % de la primera fase del proyecto y el Maestro Fücke aporta el 50%, con ayuda de algunos amigos de la pedagogía Waldorf tanto de Colombia como de Alemania, en un lote de dos hectáreas.

Las fuentes hacen referencia a “*Amigos de la pedagogía Waldorf*”, a personas y entidades que las fuentes no especifican, pero de quienes se sabe que colaboran, con voluntad desinteresada en la consecución de fondos para la construcción del colegio, .

Considerando que la Pedagogía Waldorf no se centra, únicamente, como la mayoría de modelos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que requiere acompañar al ser humano de manera integral en función de su Mente, Cuerpo y Espíritu, las necesidades de una infraestructura para un colegio con este modelo son muy particulares: espacios académicos, que demandan una persona idónea, tanto en el área de construcción, como en la Antroposofía y dentro de los estudiantes de Waldorf, se encontraba, el también estudiante de Arquitectura Enrique Castro, quien dictaba clases de Arte en el colegio. Por sugerencia de la Maestra del Jardín de Infancias, Carmenza Baena, Enrique Castro fue encomendado para el diseño del Colegio.

El Maestro Castro, buscando conocimiento de primera mano, realiza un viaje de siete semanas a Estocolmo Suecia, donde conoce las estructuras que se desarrollan según Waldorf, muy diferentes a las de Steiner en Suiza y concluye que la arquitectura Antroposófica, busca que las edificaciones se configuren de acuerdo con las condiciones del campo, del espacio, de las regiones, por lo cual no pueden ser replicables. Al regresar, se plantea tres preguntas: ¿Para qué se construye? ¿Cuáles son las características arquitectónicas de la región? ¿Cómo fusionar esas características con una arquitectura acertada para un proyecto Waldorf? Estas

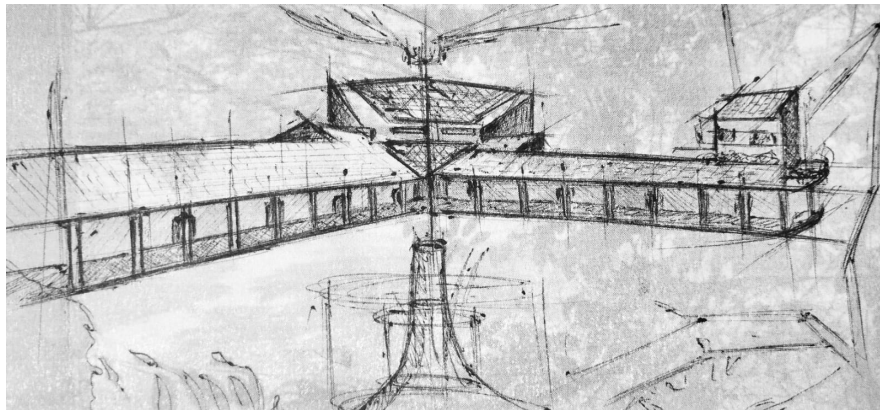


preguntas surgen de la esencia de la Arquitectura Orgánica - Antroposófica, inducida por Steiner, Fasio (2015): explica que surge del pensar en el organismo, el cual se adapta a su entorno, manteniendo una armonía entre su propio ser y el medio. Así, esta arquitectura requiere estructuras que se adaptan buscando empatía con el lugar en que se levantan, lo que coincide con el concepto de Antroposofía que se refiere a la ciencia del conocimiento que guía al ser humano en su parte espiritual hacia el espíritu del universo. Dadas las condiciones, se persigue que las estructuras transmitan enseñanzas morales a quienes las habitan, logrando que se conviertan en una tercera piel que abraza y facilita el desarrollo evolutivo de los seres humanos.

El Maestro Castro cuenta que se inspiró en una hacienda construida en L, tal como se forma la construcción del “Luis Horacio”. Además, todo parte del salón de Eurytmia, del cual se desprenden las dos líneas que forman la L como se muestra en la figura 13. Es el único colegio con estas características, pues ningún otro está ubicado en el trópico del Valle del Cauca, ni se ha planeado con estos requerimientos.

Figura 13

Colegio “Luis Horacio Gómez”.



Autor Santiago Sáenz Hurtado

Resulta importante, para el Maestro, el hecho de que ingresó a estudiar arquitectura a la edad de 17 años, entonces sentía que no lograba entender esta Ciencia, lo cual coincide con lo que menciona Steiner sobre la dificultad que puede tener un joven a esta edad, debido a que sus huesos no han terminado de crecer y su fuerza vital se enfoca en su desarrollo y



crecimiento. Cuando los humanos dejan de crecer, se liberan sus fuerzas y se convierten en facultades para poder percibir el sentido de equilibrio que puede existir. Frente al reto que asume con la construcción del Colegio, Castro decide ir al lote y preguntarle al terreno qué es lo que quiere, se pone en contacto con la tierra, identificando cuáles son las necesidades de los niños Waldorf de la región, cuáles son los materiales idóneos, cuidando detalles particulares como la acústica adecuada.

Los planos de este colegio son los primeros que crea el Maestro Enrique, en los cuales incluye hasta los detalles de los ladrillos.

A continuación, en la figura 14, se presenta el plano del Colegio.

Figura 14:

Plano del Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez. Fuente PEI del Colegio (2005)





En 1995 se edifica el Jardín de Infancias, su construcción es una labor del Grupo entero: Padres, Maestros y Estudiantes participan, en lo que poco a poco se convierte en un asunto familiar. Se reúnen a elaborar ladrillos de adobe con los niños, compartiendo almuerzos y cenas en un ambiente festivo. El Maestro Castro y su esposa Silvia, recuerdan con alegría momentos en los que, por ejemplo, algunos padres de familia no pueden asistir en el día, entonces, colaboraban en las noches y mientras ellos aportan su trabajo en la construcción, los Maestros, los chicos y sus madres tocan guitarra y cantan para animarlos, lo que transforma el proceso en algo mágico y especial.

De los más de cien de Maestros que se forman, muchos migran a otros países de Latinoamérica o Europa para continuar con su formación como especialistas en Pedagogía Waldorf. Un grupo decide liderar el proceso como Maestros en el “Luis Horacio”; a ellos se anexan otros pioneros, como la Maestra Silvia Gabriela Macías, esposa del Maestro Castro, cercana a don Juan Berlín, quien ha sido formada en Inglaterra. *Don Andrés Sevilla*, adquiere el compromiso de acompañar la Iniciativa por lo menos los primeros cinco años, con la colaboración de don Juan Berlín y la Fundación, en cabeza de don Eduardo Oliveros, hijo de don Luis Horacio.

Colegio Luis Horacio Gómez, Modelado en Proceso

Hoy en día, el Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez, ofrece desde Jardín de Infancias, Primaria y Secundaria, hasta el grado 12. Allí laboran Maestros con formación Waldorf en todos los niveles y para todas las áreas. La responsabilidad administrativa del Colegio pertenece a la Corporación para el Fomento de la Educación Rudolf Steiner, de la que hacen parte Padres, Maestros y Estudiantes, de acuerdo con la administración de carácter Tripartita solicitada por Steiner. Su representante legal es el Maestro Mario Veira, Rector del Colegio, quien organiza todos los procesos con la activa participación de los miembros de la comunidad. Hasta el momento se han graduado 12 promociones con bachillerato hasta grado 12.

Esta Comunidad continúa profundizando en el estudio de la Antroposofía y la Pedagogía Waldorf, la organización del aspecto curricular, durante las Juntas de Maestros, desarrollados todos los jueves en las tardes; las Escuelas de Padres mensuales y en la



cotidianidad con los estudiantes. Su misión apunta a la Educación para la libertad interior y la transformación de la sociedad.

El término “*Juntas de Maestros*”, procede de los postulados de Steiner y se refiere según los documentos de caracterización de Instituciones Waldorf / Steiner a reuniones de docentes, en las que, como responsables de la organización de la Escuela, buscan el perfeccionamiento profesional y desarrollo de una conciencia común para el conjunto y la percepción de la evaluación del aprendizaje.

Hasta ahora, los Maestros continúan con su formación cada periodo de vacaciones, en los que profundizan en la base epistemológica de la Metodología Waldorf, el proceso pedagógico y asuntos administrativos.

Los encuentros de Maestros Waldorf en Colombia son convocados y orientados por un grupo de Maestros de diferentes colegios, de los cuales hacen parte algunos docentes del “Luis Horacio”, bajo la dirección del Maestro Mario Veira, Rector de este colegio. Estos grupos se reúnen una vez al año, con variadas temáticas, a la luz de la Antroposofía y la Pedagogía. Los encuentros se desarrollan en diferentes escenarios siendo el “Luis Horacio” uno de ellos.

Johannes Berlín Neubart, mencionado como don Juan Berlín, continuó apoyando el colegio hasta su muerte el 1º de abril de 1983. Según el Centro de Desarrollo Antroposófico (2019), al momento de su muerte habría publicado 150 números del boletín de Metodología para Maestros Waldorf. Don Luis Horacio fue víctima de secuestro, lo que mermó su salud. Sin embargo, respecto a este delicado tema, no se entrega mayor información, por respeto y discreción con la que su familia ha solicitado que se maneje este doloroso tema. Don Luis Horacio falleció el 2 de diciembre de 1992.

Don Eduardo Oliveros, fue Director de la Fundación de don Luis Horacio por varios años y fue el Representante Legal de la Corporación para el Fomento de la Educación Rudolf Steiner en sus primeros momentos. Falleció el 22 de octubre de 2013. El profesor Sevilla, falleció en España luego de su retiro de las aulas.

Actualmente, este Colegio educa a 388 estudiantes, aunque las expectativas de la matrícula para el siguiente año son de 100 estudiantes más: los que se fueron como secuela de la pandemia. La planta docente es de 50 Maestros de tiempo completo y algunos que se



contratan por tiempos cortos, por ejemplo, cuando se requiere enseñanza sobre malabares, se contrata con la intención de dictar solamente esas clases (Anexo 14).

5.2 Centro Pedagógico “Mandala”. Tunja. Institución en Proceso del Aval Waldorf

Este contexto histórico se construye a partir de entrevistas realizadas al Rector de la Institución, el Maestro Yeffer Bejarano, y su esposa, la Maestra Andrea Jiménez, quienes narran el mágico trasegar que ha vivido esta Institución, hasta convertirse en la única Iniciativa Waldorf en la ciudad de Tunja, en la que se contempla la posibilidad de conseguir el aval Waldorf/ Steiner.

Se presentan cuatro apartados que corresponden a las cuatro etapas que han ocurrido en la historia de esta Institución, con un proceso que se titula con los cuatro elementos que enmarcan la vida académica de Maestros y estudiantes durante cada año escolar, como alegoría, pues, para “Mandala” son importantes los elementos que representan los cambios y ciclos de la naturaleza, el origen del todo, la existencia del ser humano.

Elemento Agua. El Nacimiento, la Base del Proceso

La historia de “Mandala”, parte del sueño de una madre a quien le inquieta dejar a su hijo recién nacido, para salir a trabajar. Se impulsa sobre la base de una experiencia real, un trabajo al que asiste en el que está obligada a permanecer casi 12 horas, para recibir un sueldo mínimo. Andrea, recién egresada de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), se pregunta sobre ¿cómo educar bajo principios del amor y el respeto? Comprende que no vale la pena cambiar el tiempo con su hijo, de ocho meses, por poco dinero; más aún cuando se ha preparado para ser Maestra de Infancias y comprende la importancia de los primeros años de vida para un ser humano.

De estas inquietudes, nace *El mundo de Elmo*, Salacuna que se forma en el 2008, con el apoyo de la señora Fanny Esperanza Hernández, madre de cinco hijos entre ellos Andrea, Maestra por vocación en su corazón, aunque sin un título que lo acredite. Así, en el centro de la ciudad, en el segundo piso de su casa, en un ambiente libre, amoroso y familiar empieza la aventura. A partir de las prácticas que Andrea vivió como estudiante de Pregrado,



comprendió qué tipo de Maestra quería ser y sabía que no era la educación tradicional lo que buscaba.

Uno de los propósitos de *El Mundo de Elmo* es el arte como motor principal de los procesos que allí se desarrollan, de acuerdo con la inspiración de Víctor Lowenfeld, con mediaciones como los escenarios y rincones temáticos que ponen al descubierto la creatividad de los niños, mientras la ciudad y el mundo llegan al aula en miniatura. Las Maestras y los chicos adecuan los espacios convirtiendo cajas, telas, pinturas y elementos de la casa, en fábricas, carros, ciudades, planetas y bosques, los cuales visitan con disfraces que les permiten personificar seres fantásticos que viajan a través del tiempo y el espacio en aventuras escritas por otros o imaginadas por ellos.

Más adelante se incorpora el Maestro Whilman Chaparro, Licenciado en Educación Preescolar, Músico y Actor de teatro. Su Trabajo de Investigación “Biblioteca Itinerante” es laureado. Él ha sido parte importante de este espacio, haciendo extraordinarios aportes a la Iniciativa, tomando en cuenta sus saberes inspiradores y su compromiso con las infancias.

Los padres de los alumnos manifiestan su deseo que sus niños continúen allí, pero al terminar el grado Jardín, a los cinco años, debían buscar otro espacio, lo cual inquietaba a este trío de Maestros.

Después de dos años, en el 2010, el Maestro Yeffer decide hacer parte del equipo ampliando la Sala maternal a Jardín Infantil, proyecto fruto de su trabajo de grado como Especialista en Gerencia Educacional. Con un grupo de amigos de diferentes áreas como Idiomas, Matemáticas, Ciencias, Música, Biología, Educación Física y Artes, proponen un currículo para primera infancia, del cual se originan interesantes propuestas que se conectan con la *Pedagogía Activa* y principalmente, con Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

En esa época, se ocupan arriesgándose a probar cosas diferentes que rompen esquemas tradicionales, como los formatos de evaluación y Estructuras Cartesianas dentro del currículo. En estas indagaciones pasan por *Pedagogías Activas*, Montessori y Lowenfeld, pensando el Preescolar de una manera más orgánica, con el Arte como dinamizador de todos los saberes, como la Ciencia, la Lectura, la Escritura, las Matemáticas.

Durante este proceso, descubren que lo que están haciendo y pretenden modelar, se acerca mucho a la pedagogía Reggio Emilia, sobre la que profundizan en estudios y



reflexiones, cuya consecuencia es la creación de espacios, lugares que un día son un desierto, pero al día siguiente se puede convertir en un teatro mágico, un palacio o el planeta Saturno. Estos espacios se estructuran según los intereses y necesidades de los niños, y son dispuestos como escenarios en los que se aplican la indagación, la curiosidad y la creatividad tanto de los estudiantes, como de los Maestros. En consecuencia, la propuesta de espacios evoluciona, se organiza y fortalece.

Los resultados de este proceso son oficializados en el primer PEI, el cual muestra componentes especiales: los talleres y los laboratorios como concepto metodológico, basado en la constitución y transformación de escenarios para crear pretextos pedagógicos, donde los estudiantes construyen y el Maestro es el Arquitecto de los ambientes y el detonador de experiencias que orientan a los estudiantes al aprendizaje.

Elemento Tierra. La Fuerza, la Estabilidad

Esta Institución avanza y crece al tiempo que se desarrolla Jacobo, el hijo de los Maestros. En el año 2018, germina la idea del cambio de razón social, en esa metamorfosis de *El mundo de Elmo*, al *Centro pedagógico Mandala*. Así pues, se traslada el proyecto a una casa, sobre la carrera 12, en el centro histórico de Tunja, en donde se inicia con la Primaria.

El Maestro Bejarano se había formado como un Artista, no solo en su educación y como Maestro, sino también a lo largo de su gestión como Secretario de Cultura de la ciudad, cuya labor se enfoca en los museos, dinamizando proyectos culturales. Estas experiencias permean el tejer del Centro Pedagógico Mandala. Durante sus clases de *Kung fu*, su Maestro, le da a conocer algunas instrucciones bajo el pensamiento de Rudolf Steiner, considerando que Yeffer aplica algo de la Antroposofía sin saberlo, por su inquietud por lo espiritual, por el alma, por la meditación. Con este interés, profundiza en algunos documentos de Steiner y Schiller, en atención a lo cual, reitera, como menciona Tejel (2018) si el Arte permea la enseñanza, se despliegan y estimulan las fuerzas creadoras en la infancia, lo que fortalece su idea del Arte como mediador del conocimiento.

Coincidentalmente, al mismo tiempo, la inquietud de la Maestra Andrea, la lleva a descubrir, en YouTube, un video de la Pedagogía Waldorf, con el que se siente totalmente identificada. Descubriendo que es lo que siempre ha soñado para su Colegio; por ejemplo,



que no se obligue a enseñar a leer y escribir en Preescolar. Esta coincidencia, los encausa a tomar la decisión de asumir Waldorf como base de su proyecto.

Con esto, empieza a ocurrir lo que Steiner llama “La inquietud de los Fundadores” por dar forma a la Iniciativa, con carácter Waldorf y un alma al proyecto, enfocada en ensamblar con la Pedagogía Waldorf. Iniciar, resulta complejo, pues sienten que la información al respecto es muy hermética, no es mucho lo que encuentran en internet. Intentan hacer enlaces con el Colegio Inti Huasi Casa del Sol de Bogotá, pero en realidad, sus primeros aprendizajes sobre Waldorf ocurren por procesos de autoformación, con documentos que consiguen por diferentes medios. Esa incertidumbre los cuestiona al preguntarse si son o no Waldorf, pero con la certeza de mantener una conexión real con los planteamientos de Steiner: el Arte, además de la necesidad de abordar, con los estudiantes, algo más allá de lo intelectual.

Finalmente, el Colegio Campestre “Montecervino” de Chía les tiende la mano: tienen mayores claridades de los procesos Waldorf y dar forma a Grupos de estudio para profundizar en temas de Antroposofía, por medio de talleres con sus Maestros.

A partir de sus estudios, logran vivenciar planteamientos de Steiner tanto en lo académico, como en lo administrativo: la educación de los niños llega a una transformación en la educación integral basada en la Triformación, impactando el hacer, el sentir y el pensar. Además, la claridad en la igualdad en lo jurídico político, la fraternidad en cuanto a lo económico y la libertad en los aspectos culturales, que todo ser humano posee y que están presentes en las Escuelas Waldorf. Con estas bases, comienzan a modificar su PEI, acercándose más a lo planteado en Waldorf, estudiando y reflexionando, tanto como reformando.

La profundización en la Antroposofía, los conduce a repensar el aspecto y la asertividad física del lugar que los acoge; su pertinencia para esta Pedagogía y lo que requiere de un lugar en que se desarrollan los Cuerpos, Mentes y Espíritus de sus estudiantes. Por tal motivo, toman un apartamento junto a la casa en que funciona el Colegio. Deciden hacer cambios y mejoras, amoldando el lugar, en aras del pleno desarrollo de sus estudiantes. Rompen muros y llevan a cabo algunas adaptaciones para ellos “extrañas”, con lo que buscan jugar con los espacios, para ajustarlos más a las demandas de la Antroposofía.

De la mano con sus aprendizajes, las adaptaciones de los espacios y el crecimiento del hijo de Yeffer y Andrea, llega también, la creación del bachillerato, Jacobo los hace



crecer; además, porque *no quieren que se vaya*. A esta Iniciativa se suman más Maestros soñadores como la Profesora Luz Dary Suárez, Lucesita, quien aporta sus saberes campesinos y artesanales, además de lo pedagógico.

En 2019 se encuentran con una *gran crisis*, pues presentan el PEI a la Secretaría de Educación de Tunja y es rechazado debido a que la planta física no se ajusta a los requerimientos de una norma legal que se centra en medidas, licencias y aspectos técnicos, más que en aspectos pedagógicos. La Secretaría de Educación, solicita una serie de modificaciones y licencias de una inversión muy grande que Mandala no puede costear. Este suceso los impulsa a aprender, fortalece su Iniciativa y lleva a la decisión de apostar a la formación de sus Maestros 100% en lo Antroposófico, con una Iniciativa Waldorf que se fortalece a partir de la primaria.

Elemento Viento. La Libertad, la Inspiración

Por lo anterior, en 2020 se dan a la tarea de buscar un espacio acorde con las propuestas de la Antroposofía y llegan a una casa colonial, como se muestra en la figura 15. Este sitio presenta 19 áreas con diferentes oportunidades de soñar y transformar el mundo interior del Centro Pedagógico. Los Maestros descubren que este lugar resulta más coherente con lo que plantea la pedagogía Waldorf y con las exigencias de la Secretaría de Educación, por lo cual deciden alquilarla y logran la aprobación del Bachillerato.

Figura 15

Centro Pedagógico “Mandala”



En las nuevas instalaciones, deciden apostar por una educación personalizada, alejada de la virtualidad, más vivida, más experiencial, en la que el contacto y la interacción



ocupan un lugar privilegiado. En marzo de 2020 llega el Covid 19: trae, como en todo el mundo, una crisis. Ese choque los impacta y representa una ruptura grande.

El grupo de Maestros asume la Pandemia como un desafío, un reto; la enfrentan y gracias a su formación, y su espíritu fortalecido, mantienen la Iniciativa viva.

Paradójicamente, esta ruptura lleva a que muchas Iniciativas y capacitadores Waldorf abran espacios virtuales. Se da lugar a una oferta muy amplia en cuanto a formación Waldorf, un boom en diferentes lugares del mundo. Los Maestros de Mandala sacan provecho para hacer cursos virtuales, asistir a charlas y seminarios, generan contactos con otros Maestros y Colegios Waldorf en Colombia y Latinoamérica, lo que favorece al equipo para profundizar y comprender dinámicas propias de los Colegios Waldorf, siguiendo los lineamientos de Steiner.

Después de la Pandemia fluye el acercamiento de “Mandala” a los encuentros presenciales de Profesores Waldorf. Empiezan a asistir y con esto, se inicia una relación con otros Grupos de Educadores de esta Pedagogía en Colombia. Así se cumple, lo que requiere Steiner de sus Maestros, como se explica en el siguiente capítulo, al buscar cultivar el perfeccionamiento de su labor por medio del intercambio de saberes a nivel nacional e internacional.

En 2021, con la adquisición de un lote en zona rural de Oicatá, un pueblo a 15 minutos de Tunja, la historia de Mandala se empieza a tejer en dos lugares, la misma raíz con dos ramificaciones, dos razones sociales, para cumplir con el discurso oficial, en cabeza y cuerpo de las mismas personas: dos PEI que dan cuenta de la manera en que ha evolucionado un proyecto con matices particulares en búsqueda de objetivos iguales.

El proyecto en Oicatá se edifica, adscrito a la Secretaría de Educación de Boyacá. En un comienzo con unas características demasiado técnicas que obedecen a lo que demanda esta Secretaría, y se consigue la licencia. Pero la realidad de su construcción se enfoca en darle coherencia a la Arquitectura con el pensamiento, teniendo en cuenta la Arquitectura Orgánica - Antroposófica, al servicio de las necesidades de la población Mandala y en coherencia con las ancestralidades de la región en que se encuentra ubicada. Esta es la Iniciativa que se podría presentar a la Asociación de *Escuelas Waldorf / Steiner* para conseguir el aval de Waldorf, demostrando, además, que los Maestros se están formando; que se trabaja bajo los distintivos esenciales de Steiner y que es una Iniciativa en crecimiento.



La magia de “Mandala” impregna la vida de cada estudiante, logran vínculos con la naturaleza y con el cosmos, de una manera contextualizada, en la que ellos de verdad comprenden la realidad corpórea y la realidad sensible, educándose como seres humanos con respeto, enseñados a amar.

Elemento Fuego. La Energía, la Claridad

Con respecto a la consecución del aval Waldorf, los directivos de “Mandala” consideran que si bien, la sede Piky Uba contiene la esencia Waldorf, inspirada en el pensamiento y el método de Steiner, este es un proyecto aún joven para entregárselo al mundo. Por ahora, continúan formándose; disfrutan su Iniciativa y se dan la oportunidad de innovar, probar y crear nuevos matices pedagógicos, fundamentados en el pensamiento de Steiner, tomando en cuenta otras líneas de pensamiento que lo nutren.

Aunque por cuestiones legales se ven obligadas a existir como dos Iniciativas diferentes, el espíritu de la Escuela es uno solo. El nombre de “Mandala”, hace alusión a la razón de ser: los Estudiantes, como centro de aquella ilustración, a partir de las culturas en las que aplican las Mandalas que surgen en el centro, porque es lo primordial y aquí, los Estudiantes son lo más importante. A partir de ese centro se tejen muchas relaciones: la Comunidad, la Cultura, la Educación, dando como resultado un entorno protector para los chicos.

En el aspecto ancestral, en la cultura mexicana, en las Mandalas se puede observar el ojo de Dios, que está puesto sobre los niños; la protección de su entorno. Los espirales de la Mandala, llenos de colores y formas bellas en torno al centro: los niños.

Por su parte, Piky Uba, en lengua chibcha, se traduce: “Corazón de semilla”. Este nombre evoca el origen de todo. Para este Centro Pedagógico, los chicos son semillas que se cultivan en el centro del corazón; se cuidan, se aman, crecen y algún día florecerán. Los Guías son conscientes de que es posible que no vean florecer sus semillas, porque puede suceder cuando se hayan graduado; pero saben que entregan a la Sociedad los mejores cultivos que impactarán sus contextos.



Los Maestros Mandala, desean impactar los procesos de crecimiento de sus alumnos, con cuidados especiales fortalecidos en el pensar, sentir y hacer. Esperan que crezcan grandes, fuertes y sanos y que sus frutos sean los mejores. Por esto dedican sus esfuerzos todos los días, con elementos bellos y poderosos. Los mismos Guías crecen en “Mandala”; se forman y fortalecen para ser mejores Maestros.

5.3 “La Casita del Alma”. Chía. Institución Inspirada en lo Waldorf

La historia de “La Casita del Alma”, se relata partiendo de las entrevistas realizadas a la Maestra Ángela María Uribe Reyes, fundadora y actual Directora de esta Iniciativa, seleccionada para esta investigación por no pretender el aval Waldorf, como se explica en el siguiente capítulo. Es una Iniciativa inspirada en lo Waldorf, Escuela pequeña y libre. Además, su gestora es una de las personas capacitadoras sobre esta pedagogía en Colombia.

El contexto histórico se divide en tres etapas que corresponden a diferentes hechos. Hacen que en la actualidad funcione como un lugar que acoge a niños desde el Jardín de Infancias hasta el Grado 5º, bajo parámetros de la Antroposofía de Rudolf Steiner (Figura 16)

Figura 16

La casita del Alma.



Fuente: Archivo personal de la Maestra Angela Uribe



La Semilla

La historia de esta Iniciativa comienza en la infancia de la Psicóloga Angela María Uribe Reyes, quien siendo niña juega con tres niños - estudiantes a enseñar. Este ha sido su sueño y como lo menciona: *su propósito de vida*, que para ella viene marcado o pactado en su vida anterior.

Durante su formación académica, y posterior ejercicio de la Psicología, nace en ella la necesidad e inquietud de una Educación diferente, en la que se pueda Formar a los niños sanamente. Esto sucede al reconocer muchas situaciones fuertes y traumáticas de sus pacientes siendo adultos, circunstancias que ella cree, se habrían podido evitar con una Educación respetuosa, espiritual y amorosa.

Ángela considera que es mejor apostar a la prevención ubicada en la Educación, que sanar al ser humano en su edad adulta. Ella afirma que estudia Psicología y termina siendo Pedagoga, gracias a que estas dos disciplinas se ligan con temas que se ponen en escena en la Educación y se estudian en la Psicología, como las actitudes que, para ella son la coherencia entre el pensar, el sentir y el ser, base de la Educación en la Pedagogía Waldorf, que tiene como premisa, educar esas facultades.

Por lo anterior, cuando nace su hijo en el año 2001, la Psicóloga Angela, decide quedarse con él, dejando de lado sus pacientes, para darle prioridad a su maternidad. Su hogar está ubicado en un edificio de apartamentos. Observa que hay muchos niños en su edificio que llegan en las tardes, después del Colegio y permanecen solos; así que decide poner aviso en el que comunica a sus vecinos que es madre: la vecina que saludan cuando pasan y se ofrece para acompañarlos en sus tareas, mientras llegan sus padres a casa.

Gracias a esta invitación, acoge un grupo de seis niños, con los cuales, sin saberlo, practica pedagogía Waldorf, ofreciendo su amor y calidez, como lo define Steiner y con quienes crea una rutina de relajación mediante juegos, para luego cocinar la merienda con acciones sencillas como untar mantequilla o cortar queso. Después desarrollan las tareas, colaborándose unos con otros, mientras son felices.

Ángela percibe inmensas tristezas en algunos de sus niños: los que estudian en colegios muy rígidos. Lloran mientras dicen frases como “yo por qué no puedo estudiar aquí contigo”. Un hecho que marca su vida, es un vecino cuya Madre la llama angustiada para contarle que el niño va perdiendo todas las materias. El niño llega a las tardes de



acompañamiento y Ángela descubre, que solo necesita cariño, sentirse útil y valioso, ser reconocido. *Este pequeño estaba perdiendo hasta flauta*, asignatura obligatoria en su colegio, aunque sabe tocarla y le encanta. Lo invita a que les enseñe a tocar a todos y tanto Ángela como los demás niños aprendieron de este pequeño Maestro. Con acciones estimulantes como esta, el niño recuperó las materias y logró pasar el año académico.

Hacia 2002, Ángela visita a una amiga que es Maestra y observa un dibujo en acuarela que llama su atención. Su amiga le cuenta que eso lo enseñan en un *Colegio raro* y que allí van a hacer una formación para Maestros. Ángela decide asistir al “Montecervino”, un Colegio Waldorf en Chía, donde recibe sus primeros días de capacitación. Los define como *los seis sábados más maravillosos de su existencia*, en los cuales comprende los aciertos y errores que ha tenido con su hijo y los niños del Grupo de tareas. Se siente muy afortunada, por haber encontrado ese lugar.

En el “Montecervino”, la invitan a trabajar con ellos y permanece allí casi 10 años, a la vez que se forma en Pedagogía Waldorf para primaria. Resulta una experiencia llena de aprendizajes tanto teóricos como prácticos. Al salir, trabaja con Kunaq, otra Iniciativa en la ciudad de Chía, durante menos de un año, hasta que el Colegio cerró.

El Florecer

Con todo el impulso que tenía en su taller de tareas, hacia 2011, decide irse, con su hijo, para la casa de su infancia, su casa materna. Allí es contactada por una señora: le pide que le reciba a sus dos hijas, pues se iría a vivir fuera del país y la Maestra aceptó. Llega también un compañero de su hijo del antiguo Colegio y de esta manera se empieza a formar el primer grupo de estudiantes de esta Iniciativa.

Ángela invitó a una amiga suya, la Terapeuta Consuelo Bohórquez, quien también atendía un grupo de niños en otro espacio, para que trabajaran juntas en la casa de la Psicóloga. Con la Maestra Consuelo empieza “*La Casita del Alma*”.

Al iniciar, se comprometen a permanecer durante los primeros tres años con la Iniciativa y si al finalizar este tiempo, alguna siente que no es su lugar, se retira. Se piensa en tres años porque la Institución nace como un ser viviente, y a esta edad el niño ya camina por sí mismo, habla y demuestra sus sentires.



Sus vivencias en esta primera etapa del Colegio son muy gratificantes. En esta época, no solamente reciben niños, sino que acogen adolescentes y jóvenes que buscan el placer de vivir una Escuela diferente y que se convierten en Auxiliares de las Maestras mientras disfrutan y aprenden.

El nombre de “La Casita del Alma”, se debe a que las Docentes comprenden que los niños que acuden a este lugar requieren un cuidado anímico, por su sensibilidad, entendiendo que, para Steiner, el alma es la parte del ser humano que conecta el espíritu con el cuerpo y lo que relaciona el cielo con la tierra.

Al cabo del plazo pactado, la Maestra Consuelo decide retirarse del proyecto y da espacio para que la Maestra Ángela Uribe lo continúe, entendiendo que ha hecho bien a quienes lo habitan, además, de la viabilidad de continuarlo.

La Maestra, resalta que las Iniciativas son como los humanos, seres de dos mundos. Por lo mismo, merecen ser cuidadas por el Ángel asignado para su cuidado, como se explicó en el capítulo anterior.

Esta Iniciativa no tiene la intención de ser una Escuela grande; es manejada con la modalidad de “Escuela Nueva”, en el sentido de acoger en el mismo espacio a niños de diferentes edades y diferentes Grados, lo cual, para la Maestra, es una fortaleza, considerando que generalmente los alumnos son hijos únicos y el contacto con diferentes edades permite vivir experiencias comparables con las de los hermanos, como la solidaridad, el respeto, la amistad, la colaboración y la bondad.

La Montaña

La Maestra Uribe, explica que las materias son una excusa para acercarse al ser humano. Son como instrumentos que se necesitan para estar en la tierra, para encarnar, pero el propósito de la Educación en este lugar, en el mundo, es más elevado: consiste en ir construyendo al ser humano en su divinidad, permitirle ir encontrándose como ese SER que anhela, en la bondad, en el orden, la belleza, la verdad, mientras lo hace parte de sí, como respirar, en ese largo camino de muchas vidas.

Por lo anterior, las materias se abordan de manera particular. Allí se vivencia lo que se aprende, en espacios reales que llevan a la comprensión de la realidad, en consideración



de la propuesta curricular de Steiner, en contacto con las experiencias que permite la naturaleza.

Figura 17

La montaña.



Fuente: Archivo personal de la Maestra Ángela Uribe.

“*La Casita del Alma*”, se encuentra en medio de zona verde. Detrás, una montaña que para niños y Maestra es muy importante. La definen como su guardiana y liberadora y en ella, desarrollan muchas de las actividades y se convierte en el escenario perfecto para experiencias de aprendizaje y evolución ubicadas en el Cuerpo, la Mente y el Espíritu de Educadoras y Estudiantes.

La Escuela se inicia en una de las habitaciones con el Jardín de Infancias; en la sala funciona la Primaria, mientras que Ángela y sus hijos viven en otra habitación. En la parte externa se desarrollan la mayoría de actividades. Cuando los hijos crecen, y con ellos la



Escuela, se aumenta la necesidad de ampliar el espacio, por lo cual se construye otra casa que cuenta con un gran salón, cocina y baño, el que se espera pueda ser ampliado, más adelante, para la Sala Maternal.

Esta casa limita con una finca con caballos, ocasionalmente cerdos, burros, ovejas y a la que los chicos de la Escuela pueden acceder para ver, tocar, escucharlos y aprender de ellos. En la casita viven tres gatitos que son cuidados por los niños y Maestras.

“La Casita del Alma” continúa ofreciendo sus servicios, bajo la dirección de la Maestra Ángela Uribe, quien adicionalmente, participa de manera activa en los programas de formación de Maestros Waldorf y como organizadora de los encuentros en Colombia. En 2016 se une al proyecto Angélica María Romero Clavijo, con formación Waldorf como Maestra Jardinera. Continúan con su misión en la casa descrita, junto a la montaña. Ahora, con 12 niños cuyos padres desean que sus hijos sean buenos seres humanos.



6. Gestión Administrativa en Waldorf

La Pedagogía Waldorf constituye un modelo con una visión amplia dirigida a diferentes aspectos, no solo Académicos, con respecto a procesos cognitivos, sino que permea, con su Teoría de la Triformación: Cuerpo, Alma y Espíritu; Orientaciones como orden de las clases, temas, materias, con respeto por el desarrollo evolutivo de los niños.

Dentro de los legados de Steiner existen una serie de orientaciones claras que emanan de la Antroposofía, y que señalan de manera clara cómo debe ser la administración en esta gestión. Además, algunas personas han organizado la información de los documentos en cuanto al aspecto administrativo.

Según el Maestro Mario (Anexo 4), quien es miembro del Foro Internacional y representante de la marca en Colombia, Waldorf está patentada desde 1919. Al finalizar la segunda guerra mundial, en 1945, se restablece, quedando como: Waldorf / Rudolf Steiner. Esta marca se encuentra en la clasificación internacional de NIZA, en las categorías 41 y 42.

6.1 La Protección del Concepto Educativo de Rudolf Steiner. Waldorf / Rudolf Steiner como Marca Registrada

Según Thomas (2016) los postulados de Steiner, en cuanto a Educación, se encuentran protegidos por la *Asociación Alemana de Escuelas Waldorf*, propietaria de los derechos del nombre de *Rudolf Steiner y Waldorf*, como una marca legal. Esta Asociación, asume la responsabilidad de custodiar este movimiento espiritual, financiando y supervisando los derechos legales.

Para la adjudicación de las Licencias a Instituciones, en 2016, la Asociación, coopera con el Foro Internacional para la Educación Steiner / Waldorf (IF) y la Asociación Internacional para la Educación Infantil Steiner / Waldorf (IASWECE), a fin de crear un procedimiento que propenda por salvaguardar la identidad de esta marca, un sistema libre de burocracia, arbitrariedades y usos inadecuados.

Dadas las circunstancias, la Asociación, como representante legal, adjudica la responsabilidad de conceder las Licencias a las entidades internacionales IF y IASWECE, a través de un panel de expertos creado por ellas, de acuerdo con los documentos descritos más adelante y en las siguientes etapas:



Aplicación: cuando una Institución informa que aspira a utilizar el nombre Waldorf / Rudolf Steiner, aclarando si es para Escuela, Colegio o Jardín de Infancias.

Evaluación: la realizan dos evaluadores, quienes, en lo posible, visitan el lugar y entregan un informe escrito a la IF o IASWECE, según corresponda y a la Institución.

Decisión: si los dos informes son favorables, se otorga la Licencia, si los dos informes son negativos, no se concede. Si existe un informe a favor y otro en contra, se apela a un tercer representante.

Existe una Junta de Arbitraje que entra en escena si alguna de las partes interesadas no está de acuerdo con la respuesta.

6.2 Documentos de Caracterización de Instituciones Waldorf / Rudolf Steiner

Como se mencionó anteriormente, para la concesión de Licencias bajo esta marca, el IF, en sus encuentros en Viena - Austria el 17 de mayo de 2015 y en Arles - Francia 7 de mayo de 2016, revisan y ratifican los documentos descritos a continuación, acerca de las características de la Pedagogía Waldorf, que son la esencia de este movimiento educativo espiritual y que marcan la pauta para la concesión de los derechos de los avales. Las Instituciones que son avaladas, aparecen en la lista mundial de Escuelas Waldorf.

Aunque esta caracterización es de validez para todas las Instituciones Waldorf, debe ajustarse al discurso oficial de cada país y a sus características específicas, además de las particularidades de cada Escuela, en su contexto.

Conferencia Internacional. Escuelas Waldorf / Rudolf Steiner. Dentro de la Sección Pedagógica. (Círculo de la HAYA). 19 a 22 de noviembre de 2009.

Esta reunión se lleva a cabo del 19 al 22 de noviembre de 2009 en Dornach-Suiza. Acuerda los distintivos esenciales de esta Pedagogía, mostrando que es el cimiento para las Instituciones y los Centros de Formación de Maestros. Del mismo modo, aclara que los Jardines de Infancias y Escuelas que no demuestran estas características, no pueden pertenecer a este movimiento educativo espiritual mundial.

En Cuanto a la Gestión Pedagógica. Según la Conferencia Internacional, la responsabilidad de la administración pedagógica recae sobre el Grupo de Maestros, evita que se concentre en una sola persona. Todos los Maestros están comprometidos a reunirse una



vez a la semana, como gremio dirigente, en la *conferencia pedagógica*, en la que tratan temas de Pedagogía, Antropología, cuestiones pedagógicas propias de la Institución y organización de coloquios sobre infancia.

Se lleva a cabo la Junta de Maestros semanal, para perfeccionamiento profesional, evaluación y potenciación de una conciencia común.

Los Maestros Waldorf mantienen, además del compromiso de reuniones por Instituciones, el pacto de encuentros a nivel nacional e internacional para intercambio de experiencias y fortalecimiento profesional.

El cimiento de la Pedagogía Waldorf son la Antropología y Psicología del desarrollo, emanadas por Steiner en el ciclo de conferencias *Estudio del hombre como Base de la Pedagogía* (2014) y documentos sobre Metodología, Didáctica y Fisiología que se han elaborado de acuerdo con los postulados del fundador.

Por ser una Pedagogía basada en el desarrollo de cada niño, atiende a la diversidad cultural y es coherente con principios éticos y morales de la humanidad, como los Derechos Humanos (1948), la Convención de los Derechos del Niño (1989) y los Derechos de las personas con discapacidad (2008).

Respecto a los Maestros, el documento requiere que sean profesionales que se comprometen con su autoeducación y formación continua en la Pedagogía Waldorf. Los lineamientos de Steiner y el plan de estudios, son la base que sustenta el diseño particular de cada Maestro para compartir sus enseñanzas. Participan en evaluaciones personales y externas, otorgando valor a la enseñanza diseñada de manera responsable y autónoma.

Lo ideal es que el mismo Maestro - Tutor acompañe al grupo de niños, los primeros seis a ocho años escolares.

El Preescolar engloba la Educación Infantil Temprana y el Jardín de Infancias y en ellos no se mantienen exigencias académicas. Este documento entiende como Educación Infantil Temprana, la brindada durante los tres primeros años de vida. Requiere comprender las necesidades de desarrollo de las infancias, considerando la actividad cognitiva creciente y el juego imaginativo, hacia el aspecto volitivo. El cimiento del acompañamiento en esta edad, son las experiencias sensoriales y motrices, por mediación del diseño rítmico del día, la semana y las estaciones del año.



En cuanto a los Jardines de Infancias, dedicados a niños de tres a seis años, ofrecen las bases para la educación temprana, en relación con el desarrollo físico, espiritual, intelectual y emocional, además de su interés por conocer y explorar. Se hace hincapié en la participación de todos, por medio de programas para padres y niños. Las actividades son acordes con las necesidades específicas de las etapas que atraviesan los chicos.

En los Jardines de Infancias, se considera que los Maestros son el modelo a imitar de los niños, por lo cual es importante la postura interior. El Docente se autoeduca para ser Artista de la Pedagogía.

Al referirse a la Básica Primaria, se nombra a los niños como *Escolares*. La edad de ingreso es siete años. En ella, el Maestro logra una relación verdadera con cada Estudiante y con los demás responsables de su educación. Debe ser creativo, utilizando métodos que se encuentren a su disposición, con base en la Antroposofía, para conducir a sus alumnos a los *grandes campos del conocimiento o clases de época*, llegando al aprendizaje formal, ayudado por sus diseños artísticos. El Tutor, quien los acompaña varios años, formula y desarrolla sus objetivos de aprendizaje, considerando las posibilidades de inteligencia del Grupo, discriminando lo particular, para lograr la exigencia en el rendimiento.

Durante la Secundaria, se pretende educar jóvenes para enfrentar de manera crítica y analítica los contenidos, desarrollar juicios independientes, autoconfianza, responsabilidad y compromiso con el mundo. El aprendizaje es individual, aunque se mantiene la unión del Grupo.

Como disposiciones generales, el documento requiere clases de Eurytmia, Idioma extranjero a partir del primer grado, horarios acordes a criterios Psicológico - higiénicos, enseñanza en forma de épocas y especializada.

Este documento menciona las inteligencias múltiples de Gardner, al referir su modelo como unitario e inclusivo, cuyo plan de estudios se engrana entre Grados y áreas con base en las etapas de desarrollo de cada niño y joven de manera singular, de acuerdo con su edad y posibilidades particulares de desarrollo. Determina que los Grupos son comunidades que permanecen juntas, aunque existen diferencias individuales. Para esto existen Actividades de Comunidad, como fiestas mensuales y anuales, paseos, prácticas y obras de teatro.

Las clases de Religión pueden ser confesionales si los padres lo desean o se puede ofrecer una enseñanza no confesional.



La evaluación es libre de juicios cuantitativos y exámenes. Los informes son descriptivos; valoran el desarrollo del Estudiante y su desempeño, a su vez, estimulan los aprendizajes posteriores. Los asuntos disciplinarios se tratan de manera pedagógica.

En Cuanto a la Gestión Administrativa. En el aspecto jurídico se organiza el proceso educativo, en concordancia con el discurso oficial de cada país. Es importante que se defina con base en esa premisa.

La responsabilidad administrativa es de Padres y Maestros en conjunto, en armonía con las condiciones individuales, culturales y jurídicas de cada colegio. Esto se denomina auto-administración, con la posibilidad de diferentes formas de organizarse; es decir, que cada Institución es autónoma, aunque implica encomendar tareas por tiempos limitados a personas o grupos.

Los Educadores, dentro de las Juntas semanales, tratan temas relativos a aspectos organizativos, gestión y dirección escolar en colaboración con los Padres.

Conferencia Internacional. Escuelas Waldorf / Rudolf Steiner. Dentro de la Sección Pedagógica. (Círculo de la HAYA). 14 de noviembre de 2014

El encuentro se realiza en Harduf-Israel. Aclara sobre la generalidad de los elementos que menciona sobre la Educación Waldorf y el documento complementa el emanado en 2009 por el mismo Ente. Los escritos constituyen guías para *un mejor entendimiento* de la Pedagogía Waldorf a nivel mundial. En este apartado se presenta únicamente la información que no se contempla en el documento anterior.

El manuscrito no es una lista de chequeo, sino lo que el Foro Internacional entiende como Escuelas Waldorf. Las bases Filosóficas se mantendrán, pero las características podrían cambiar con el tiempo. Sin embargo, puede ser asumida para autoevaluación de las Instituciones y guía para la adquisición del reconocimiento Waldorf. Menciona diferentes características de las Escuelas Waldorf, de la siguiente manera:

Las Interrelaciones. Las Escuelas son responsables de mantener comunicación con otras Escuelas Waldorf, reconociéndose entre sí y fortaleciendo estas conexiones, lo que potencia el funcionamiento particular de cada colegio. Estas relaciones, crean sentido de interconexionismo y pueden ser regionales, nacionales e internacionales, logrando apoyo



mutuo, incluyendo, además la participación en capacitaciones. Se invita a las Escuelas a integrarse en el entorno social donde participan en la vida pública.

En Cuanto a la Identidad de la Escuela. Se menciona la Escuela como un Cuerpo Humano con particularidades dadas por el contexto, Padres, Maestros y la historia propia; esta es su primera identidad. La segunda, corresponde a su capacidad para utilizar el Arte en el aula y en el trabajo de los Educadores. Cómo transmiten los contenidos; si respetan las etapas de los niños según la edad; si se interesan por el conocimiento del ser humano.

Se da importancia a la actitud interior de los Maestros y su empeño por conocer y por el autoaprendizaje, ligado a la alegría de la profesión. Esto se explica como el espíritu de la Escuela, de su alma.

Sobre el Currículo. Se define como un componente sustancial de esta Pedagogía. Depende de los procesos evolutivos de cada niño y su desarrollo se potencia gracias al currículo. Es flexible y cambia por razones como el tiempo, los periodos de desarrollo o el espacio.

Tal como lo propuso Steiner en las primeras Escuelas, el Currículo respeta la cultura, características sociales, políticas y geográficas de cada contexto; además la historia de cada país. El discurso oficial se respeta, aunque se procura que afecte lo menos posible lo propuesto por Steiner, según las necesidades de cada Institución.

Se considera que los Gobiernos manejan normas propias de cada país, algunos que obligan currículos predeterminados, lo que impacta las Escuelas Waldorf, porque no se basa en el respeto por el desarrollo de los niños.

También la manera en que se enseña la Historia en Europa, su proceso y cómo cabe enseñarla en otras latitudes, o, la enseñanza de lenguas extranjeras en países multiétnicos a diferencia, por ejemplo, de los que están en vía de desarrollo. De ahí se despliegan algunas tensiones que los colegios afrontan y la manera en que lo hacen, demuestra la conciliación entre ideal y posibilidad; su creatividad, su posibilidad de mantener la evolución del niño como determinante del currículo.

Respecto a la Relación Maestro - Estudiante y el Mundo. La relación se basa en la confianza del niño por sus Maestros, y por su contexto. De esto depende su desarrollo sano y lo que aprende en el Colegio, lo cual es responsabilidad del Maestro. En la edad adolescente se estimula para que forme opiniones propias, empatía e independencia. Se lleva a que



comprenda el mundo sobre la base de lo que se aborda en cada materia. Surgen preguntas por la capacidad de los Maestros, calificados y profesionales, para orientar a los chicos a descubrir sus expresiones propias y la valentía para orientar su propia vida. Si su metodología fomenta la pregunta, sobre el interés de los estudiantes por el otro y por el mundo y si la Pedagogía Waldorf es válida a pesar de la presión, por ejemplo, para presentar exámenes finales.

Acerca del Arte y su Enseñanza. El documento aclara que un objetivo importante de Waldorf es que la enseñanza se relacione con la vida, sin que se centre en el intelectualismo. La labor del Educador es inclinar al educando al interés por la humanidad, partiendo de la madurez en su sentir, su pensar y su voluntad. De la manera en que se relacionan estas cualidades y se integren con el YO, depende el trayecto de la vida propia de cada ser.

El Arte, como herramienta más importante en esta pedagogía comprende: El Maestro es encargado de esforzarse por relacionarse con el Arte: cultiva algo artístico en sí mismo; incorpora elementos artísticos en el aula, se ocupa del ambiente estético dentro del colegio, sembrando efectos en el inconsciente de los alumnos. Como fundamento importante, su clase es siempre basada en Arte, mediante la originalidad, imaginación, consecuente con el tiempo dentro del ritmo de respiración de cada niño.

El Arte fluye y lo importante es el proceso, no el producto, de lo contrario tendría un final y la idea es que se continúe en ese camino. Así, el Maestro se libera de métodos preestablecidos, pero el Arte está presente, bien para sustentar la pedagogía, o por el Arte mismo.

Con Referencia a la Estructura de la Escuela y las Lecciones. La Escuela posee una misión social, se basa en el conocimiento del ser humano y presenta las siguientes características:

Los Grupos se ordenan de acuerdo con la edad sin importar las habilidades particulares, aunque se puede tener en cuenta para agrupar dentro de las materias.

El Maestro Tutor, quien acompaña al grupo por varios años, es responsable de la clase principal, que se dicta en la mañana, antes de las clases por materias.

La Escuela es inclusiva y coeducacional desde Jardín, hasta Secundaria.

Padres y Maestros, en Comunidad, son responsables de la Escuela, asumida como organismo vivo y su administración no se delega a ningún control externo.



Los Maestros se basan en el conocimiento del ser humano, sus relaciones con estudiantes y sus responsabilidades profesionales y sociales.

Sobre la Salud Empresarial que Justifica su Existencia. Las Iniciativas, que generalmente empiezan siendo pequeñas, llegan a la pregunta sobre si responden a sus deberes sociales y educativos. La Escuela asume el compromiso de ir creciendo, si se desarrolla de forma orgánica. Otras, crecen demasiado rápido lo que trae crisis que la ponen en duda. Surge la pregunta acerca del equilibrio entre el crecimiento y el desarrollo de las Escuelas y su manejo de las crisis, aseverando que la crisis no se concibe como un aspecto de la Escuela.

En cuanto a la parte financiera que refleja la salud de las Instituciones, invita a estar preparados para posibles fluctuaciones y tener bases financieras razonables. Se pregunta si requieren ayuda en ese aspecto, la cual se presta en las Asesorías.

En cuanto a la Convivencia Humana. Es el fundamento de las Escuelas Waldorf. Invita al trabajo común y cooperativo entre Padres y Maestros, que no son simples funcionarios. Los encuentros entre Padres y Maestros, demuestran la responsabilidad social de la Escuela.

En cuanto al Liderazgo Escolar. Explica la Triformación que surge con la primera Escuela, teniendo clara la misión de la Escuela Waldorf: lo que implica el constante estudio de sus principios Antroposóficos. El ideal era la auto - gobernación, en la que todos hacen todo, pero, se entiende que en algunos lugares no ha funcionado y se reemplaza por formas diversas de encomendar las responsabilidades; esto se revisa en las Asesorías.

Las Escuelas Inspiradas en lo Waldorf. Escuelas que utilizan elementos de Escuelas Waldorf /Steiner; Escuelas en casa, las que están en búsqueda de la acreditación y que requieren tiempo para obtenerla. Las Escuelas que utilizan el modelo, pero por razones legales, culturales o religiosas, o por ser Escuelas del Estado, rurales o muy pequeñas, no pueden oficializarlo.

El documento propone que todas las Escuelas que trabajan con Waldorf sean visibles y se reconozca su derecho a existir, de manera paralela a las reconocidas.



IASWECE. International Association for Steiner / Waldorf Early Childhood Education. Mayo de 2014.

Este documento presenta las características para Educación Waldorf / Steiner para la primera infancia. Importante recordar que esta Pedagogía corresponde al primer septenio, por lo que aclara que las experiencias vividas durante los primeros siete años de la vida, están directamente relacionadas con el desarrollo saludable como individuo. Por lo anterior, otorga relevancia al contexto amoroso, cálido con alegría y reverencia. Reitera la importancia de la actitud interior del Maestro, el trabajo con arte, constante estudio de Antroposofía, la Meditación, por ser ejemplo para los niños.

El trabajo en Jardines de Infancias, se dirige al aprendizaje y crecimiento físico, social, emocional, intelectual y espiritual, con respeto de la dignidad del niño, con el suficiente conocimiento del desarrollo desde la gestación hasta los siete años y las necesidades en cada etapa y edad. Así, se invita a trabajar en los primeros años la estimulación de la voluntad; en los años intermedios, el juego imaginativo y la aproximación cognitiva al entrar en la etapa escolar.

De los Principios Educativos. Aclarando que existen variaciones por cuestiones de ubicación, cultura, edad y cantidad de niños y el estilo de enseñanza del Maestro, presenta la siguiente caracterización:

La disposición basada en el amor y la aceptación de los niños, comprendiendo que aprenden por imitación, experiencia y movimiento; que exploran sus entornos, los cuales brindan la opción de asumir retos y tomar riesgos, protección y límites.

El juego se asume como el trabajo del niño, por medio del cual, aprende y digiere las experiencias. Por eso, la Iniciativa plantea juegos, como actividad esencial, con materiales sencillos como juguetes hechos a mano, semillas y maderos. Privilegia las experiencias reales sobre las virtuales, para conexión con el mundo. También actividades artísticas como modelado, juegos rítmicos, música y dibujo, para potenciar la creatividad e imaginación, con énfasis en los procesos, se desarrollan actividades domésticas y prácticas como hornear y jardinería.

Invita a celebrar festividades estacionales, anuales y otras de acuerdo con la ciudad que habitan. También, mantener ritmos predecibles durante el día, la semana y el año, para potenciar su seguridad.



Este documento resalta la importancia de las relaciones armónicas entre Padres, Maestros y Estudiantes, para favorecer su desarrollo saludable. Es una responsabilidad de los Maestros, preparando el entorno colaborativo y de conciencia alrededor del niño.

El Maestro Mario (Anexo 4), comenta que a las Instituciones que logran el aval, se les hace seguimiento anual, por medio de Asesorías: se acompañan para que las cosas salgan de la mejor manera posible para las Escuelas. Sin embargo, anualmente los Representantes, actualizan la lista mundial Waldorf, porque siempre ingresan y salen colegios.



7. Gestión Curricular en Waldorf

Dentro de los currículos, existe un elemento importante que está presente a lo largo de la formación de los estudiantes, este es el ritmo que se refiere a la ubicación de los niños con respeto a la naturaleza, no solo terrestre, sino que incluye el aspecto cósmico. Al respecto no hay materias específicas, pero, es abordada por todos los Grados y es un principio importante de esta Pedagogía. Involucra a Maestros, Padres y Estudiantes.

Por otro lado, a diferencia de la mayoría de modelos pedagógicos, la gestión curricular en Waldorf no parte de los contenidos a abordar o de factores externos al ser humano. Para Steiner la Educación, como se había mencionado, se basa en las necesidades del niño, acorde con las particularidades de cada edad. Para la Maestra Ángela (Anexo 6), el Currículo ayuda a que se forme ese ideal de humano, tal como lo presenta Steiner, de acuerdo con la Triformación del ser.

Von Heidebrand (1972), organiza los postulados de Steiner en un plan de estudios, a propósito de lo que ocurre en la primera Waldorfschule. Aclara que el Currículo se modifica de acuerdo con las necesidades y características de los niños en la realidad de cada Escuela, el momento histórico y respetando la libertad del Maestro. Además, invita a tener en cuenta la Legislación Educativa de cada país, y lo que ordenan las autoridades educativas en cada territorio.

Consecuentemente, para la Educación en Waldorf, los colegios se dan a la tarea de buscar la convergencia entre los postulados de Steiner, las características del entorno, de los niños y los Maestros y, el discurso oficial de cada país.

Para este apartado se toma como base el documento de Richter (2000) quien desarrolla la propuesta de Von Heidebrand y aclara que tiene en cuenta sugerencias de Maestros e Instituciones Waldorf alrededor del mundo.

Dicho esto, el Currículo, es correspondiente con el planteamiento del desarrollo evolutivo por septenios: el Jardín de Infancias se dirige a la población del primer septenio, la Primaria a niños del segundo septenio y, Secundaria y Bachillerato a adolescentes y jóvenes del tercer septenio.

De este modo, en Colombia, el Jardín de Infancias corresponde a Educación inicial y Preescolar, mientras que el segundo septenio, llamado Primaria en Waldorf, corresponde a



los Grados primero a séptimo - octavo y, el tercer septenio, hasta Grado 11 o 12, en las Instituciones que lo ofrezcan, pero que en Colombia no es obligatorio.

Así las cosas, la clasificación por septenios, para la Antroposofía, parte del despertar de los diferentes Cuerpos que forman al ser humano, de modo que los Maestros Waldorf reconocen lo que sucede en cada una de estas fases evolutivas a nivel corporal, mental y espiritual, con el propósito de acompañar y guiar a cada uno de sus estudiantes en el avance personal, durante su etapa escolar, además, para organizar la gestión curricular de cada Escuela.

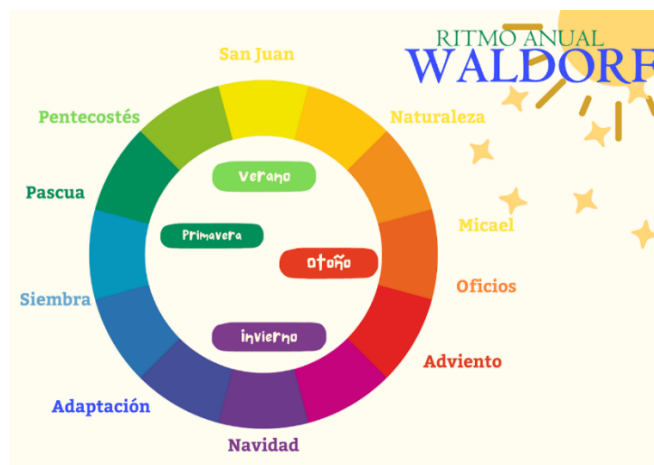
En atención a lo anterior, este apartado contiene, en primer lugar, la explicación de los ritmos y celebraciones en Waldorf, base del trabajo en todos los septenios, según la visión de Steiner. Más adelante, una breve caracterización de la organización curricular para el primer septenio. Luego, generalidades de la estructura curricular para segundo y tercer septenios. Como los contenidos por septenios responden a las características de los niños en cada etapa, se muestran las intencionalidades y los consecuentes contenidos de segundo y tercer septenios, con las orientaciones del fundador sobre el plan de estudios, a partir de las adaptaciones que han logrado diferentes autores Antroposóficos, en especial Richter (2000).

7.1 Los Ritmos y Celebraciones en Waldorf.

El ritmo es un factor importante para el aprendizaje en Waldorf. Se comprende como estructuras orgánicas al día y el año. A continuación, se explican las festividades más relevantes dentro de las tradiciones de estas Pedagogías.

Figura 18

El ritmo anual





Para empezar, se parte del ritmo anual, especificado en la figura 18, en la que se muestran las festividades anuales, planteadas en las primeras Escuelas, obviamente europeas, con base en la Antroposofía. Se aclara que estas son de origen europeo, teniendo en cuenta lo afirmado por la doctora Yovana (Anexo 10) en cuanto a que estos momentos específicos, las celebraciones anuales no se ven entrelazadas con algunas tradiciones, de otros países o culturas, además por los lugares donde no existen las estaciones. Por esto, se han repensado los planteamientos originales, adaptándolas según el país y de acuerdo con las creencias.

Las festividades anuales principales están marcadas por el inicio de una estación y la finalización de otra. Importante, para el Maestro Whilman (Anexo 12) con el fin de mantener una conexión con la tierra y dinámicas cósmicas, que datan de culturas antiguas en Europa.

Tales procesos de cambios estacionales, tienen una incidencia en el ser humano: así como la primavera representa la felicidad por el colorido de los paisajes, el invierno simboliza algo de oscuridad por el frío y las noches más largas en los países donde hay estaciones. El verano se asemeja a la plenitud de la vida; el Estío como manera de convivir con la vida cósmica; el otoño simboliza los procesos de cambio, en donde queda en el ser humano solamente lo que lo nutre, lo que es verdaderamente valioso para él, dejando de lado lo que se marchita, en la autoconciencia.

La primera fiesta del año sería la que despide el invierno y le da la bienvenida a la primavera, al florecimiento de la vida por la naturaleza. Para la llegada de esta estación se preparan festivales y celebraciones especiales con música, muchos colores y la danza de las cintas en la que en el centro alguien sostiene un palo y alrededor otros chicos van entrelazando las cintas de colores. Esta celebración sienta sus raíces en Baviera - Alemania; se recuerda que llega el tiempo de siembra.

Luego se celebra la Pascua, asociada a la solidaridad y entrega. Resalta, el conejo de Pascua, con historias particulares en las que el conejo se entrega por los demás, en un acto de solidaridad y amor por el otro. En cuanto a las Comunidades Cristianas, recuerdan la resurrección de Cristo; el triunfo de la vida.

La fiesta de Pentecostés significa el despertar de la conciencia espiritual. Es una festividad asociada con la paloma, con el color blanco. Los niños, en alusión al Don de Lenguas que el Espíritu Santo otorgó a los Apóstoles, hablan con el lenguaje de su corazón,



siendo comprendidos por todos a su alrededor. Se celebra 50 días después de la Resurrección al finalizar la Semana Santa.

San Juan se celebra a mitad de año, cerca al Solsticio de verano, el 24 de junio, 6 meses antes de la Navidad, cuando la tierra está en su punto más iluminado. Steiner (2004) explica que hace alusión a la espiritualidad objetiva, que se encuentra en el entorno natural. Se simboliza no solo en tener la luz, sino el paso de esa luz a otras personas. Según la doctora Yovana (Anexo 10) se festeja con una fogata y en algunas Escuelas con arcos de flores. Se lee el cuento de San Juan y otras actividades alusivas a este santo.

En otoño se celebra la fiesta de Micael, el que lucha contra el dragón y lo vence. Es el mismo Miguel Arcángel, conocido en países suramericanos por ser el protector y defensor en las batallas espirituales. Simboliza el coraje, la Iniciativa y destemorización. El Maestro Chaparro (Anexo 12) cuenta que se celebra con muchos juegos que retan a los niños. Se relata el cuento de Micael y se entrega una espada a los chicos en representación de la valentía que requieren para superar sus dragones internos. Hoffman (2023) afirma que en Kenia instalan muchas pruebas para los estudiantes en toda la Escuela; retos muy exigentes de coraje que permiten que los niños se prueben y superen miedos año tras año, logrando comprender su crecimiento y madurez individual.

En invierno, llega la Navidad y con ella, una de tantas celebraciones importantes para las Escuelas Waldorf. En invierno, se supone, la tierra está unida con sus espíritus elementales, que duermen tal como otros seres de la naturaleza circundante. Esta celebración, según los pensamientos de Steiner, se orienta en apreciar y rendir homenaje a los valores y significados esenciales de la humanidad. Las Escuelas, no lo llegan a caracterizar en el aspecto comercial y religioso, más bien y como lo menciona el Profesor Whilman (Anexo 13) no se enfatiza en la conmemoración cristiana y con el nacimiento de Jesús, pero recoge elementos esenciales de ella, como los domingos de Adviento y los cirios.

La festividad del Espiral de Adviento, significa la preparación para la Navidad. Inspirada en la Antroposofía, significa la apertura a celebrar la Cuatripartición del ser humano y se hace encendiendo un cirio para agradecer al mundo de los minerales por el Cuerpo Físico, el segundo es para las plantas, por el Cuerpo Etérico; el tercero es para los animales, por el Cuerpo Astral y el último cirio es por la humanidad por el Yo, el Ego. En algunos colegios, en que no están de vacaciones por esta época, hacen unos espirales con



hojas, que los niños atraviesan con una vela encendida. Se ubica en un espacio claro - oscuro, proyecta paz y luz interna en el paso de una renovación interior.

Con base en la Antroposofía, se resalta la importancia de la luz, representada por medio de los cirios y aunada a la Cuatrimembración del espíritu: La primera luz es el Cuerpo Físico, que representa el reino mineral, la segunda luz es el Cuerpo Etérico, expresada por las plantas, el Cuerpo Astral es la tercera luz evocando los animales y, por último, el YO, ejemplificado por medio de la humanidad. Esta festividad, es un camino de renovación interior, de la proyección de la luz interna hacia el exterior; es un recorrido que sirve como elemento vital en la renovación del cuerpo y de las diversas formas de aprendizaje. Igualmente, según la latitud en que se encuentre la Institución, se celebran las fiestas locales.

El Ritmo Diario

De la Era Romana, se ha heredado la referencia de los siete planetas, que data de la Astronomía clásica. Otras culturas asocian con cada día de la semana un aroma, un cereal y un color. Estas premisas se asumen en las Escuelas Waldorf, como una manera vivencial en que los niños conocen pequeños personajes que cuentan sus historias: el planeta del que vienen, que además sirve para nombrar el día; el color del cual visten, que representa la energía, entendiendo, por ejemplo, que no es lo mismo lo que se vive el lunes que lo que se vive el viernes. Se manejan, entonces siete aromas, que para Chaparro (Anexo 13), conectan con elementos de la naturaleza.

Un cereal, que aporta a los hábitos alimenticios, a raíz del postulado Antroposófico, se conoce como la Triestructuración de la planta. Los cereales la reflejan por contener elementos de su fruto, raíz y hoja. Steiner asegura que es el alimento principal del ser humano (Colegio Waldorf Rudolf Steiner, 2021).

Figura 19

Mesa estacional



Esta estructura, que se aprecia en la figura 19 se puede ubicar en la mesa estacional. Los niños van a comprender las características de cada día y esto impacta en su concepción de la organización de la semana, por medio de materiales concretos que incorporan un sentido real, de una manera divertida. Se aprecia, entonces, un Gnomo que introduce el porqué de cada cereal, aroma, planeta y color.

Algunas Maestras y sus niños preparan alimentos con estos cereales, o solicitan que en la lonchera se incluyan. Los pequeños también aportan a las historias, el material que recogen, diseñando elementos, vistiendo prendas del color del día. Se permite dar rienda suelta a la imaginación, la mente abierta y activa de los Maestros.

Las Mesas Estacionales

Un aspecto relevante del currículo en Waldorf son las Mesas Estacionales, que si bien, he ubicado en el primer septenio, también se utilizan durante algunos años de la Primaria. Se trata de una mesa, que según el Maestro Chaparro (Anexo 13), se ubican en un lugar especial



del salón, y que se caracteriza por acercar al niño a la belleza, a la vez que lo hace consciente de la realidad que se vive por esa época en el lugar donde se encuentra, ubicándolo en el espacio.

Otra intencionalidad de esta mesa es que los niños desarrollen la noción temporal, como se pretende, por ejemplo, al escribir la fecha en el tablero. La diferencia, que, con la mesa estacional, se logra este proceso de una manera menos conceptual y más experiencial; se estimula la conciencia de lo que está ocurriendo en esta zona a nivel visible, el clima, la vegetación, cómo se observan los minerales, qué animales hay etc. Aquellas fuerzas invisibles que permiten ocurran esos cambios; que los ciclos continúen y posibilitan que los niños empiecen a experimentar su contacto con ese mundo sensible, por medio de su imaginación.

Originalmente las mesas estacionales se cambiaban, como su nombre lo indica, con los cambios de estación y acorde con las festividades celebradas en Waldorf, basado en el calendario Crístico. Sin embargo, según Chubarovsky (2021) Maestra Waldorf, Especialista en formación del habla *sprachgestaltung*, de Rudolf Steiner, existen variables de acuerdo con el lugar donde se encuentra la Escuela, incluso, mensualmente, pues cada mes trae su cualidad y de acuerdo con las festividades locales.

Se percibe como una mesa viva, dinámica, en la que se ubican elementos que los niños van recogiendo: por ejemplo, en un paseo por lugares cercanos a la Escuela. También es una forma de mostrar gratitud hacia la tierra por todos los beneficios que nos regala.

En consecuencia, en esta mesa se encuentran elementos como: animales elaborados en diferentes materiales, preferiblemente naturales, que evocan la fauna de los campos y bosques cercanos a la Institución; frutos secos, hojas, semillas, raíces o tronquitos que hacen alusión a la flora del lugar; cuarzos, agua, arena, tierra y otros minerales propios de la región. Cuadros de ángeles o santos, según las festividades que se celebren en esa época, de acuerdo con las bases de la Pedagogía Waldorf, y con las celebraciones de la cultura. Hadas, duendes o enanos hechos a mano, que según el Guía Chaparro (Anexo 13), despiertan la imaginación de los niños y los acercan a la comprensión del mundo sensible.

En esta mesa se ponen elementos que llevan al niño a ver el mundo con belleza y algunos que pueden ser claves en esta Pedagogía: por ejemplo, se puede poner un cuadro que representa la fiesta que se está viviendo en ese momento. Durante la fiesta de Micael, se



pondría un cuadro alusivo. Según el Maestro Whilman (Anexo 13), se puede ubicar también un hada o un duende, que despiertan la imaginación y la fantasía de los niños y que los conecta con ese mundo de lo invisible.

7.2 Organización Curricular para el Primer Septenio.

El primer septenio comprende desde el nacimiento hasta los siete años de edad, mientras el niño desarrolla su Cuerpo Físico. El final de esta etapa se marca por el cambio de dentición. Los niños aprenden por empatía, acción y la imitación de sus Profesores, muy cuidadosos con su crecimiento espiritual y actuar bien en frente de los chicos, para su correcta orientación.

Los lineamientos curriculares que se presentan a continuación, se dirigen a infancias entre los tres y seis años. Generalmente se atienden durante cuatro horas y media, aunque se estudia la posibilidad de ampliar los horarios, guardando el equilibrio entre las necesidades de los Padres y lo que puede ser saludable para los pequeños.

El Currículo en este nivel se basa en las habilidades emocionales, sociales, cognitivas y físicas, con base en los intereses de los niños, poniendo énfasis en el juego, teniendo en cuenta los patrones cíclicos.

Para las actividades, no se presentan tantas instrucciones, sino que los estudiantes se orientan por lo que hacen sus Maestros, teniendo en cuenta esa característica de aprendizaje por imitación que se había mencionado anteriormente. Por tanto, en el jardín, la Maestra realiza una serie de actividades que enseñan a entender y conocer el mundo. Pueden ser cotidianas como cocinar, hacer pan, organizar el aula.

El Ritmo, es un principio educativo en Waldorf, que permite la adaptación a rutinas en vivencias regulares. Así que es importante establecerlo en actividades diarias, semanales, mensuales y anuales, con espacios para estar concentrados, para estar libres y para jugar. A la vez, el establecimiento de ritmos brinda seguridad y certeza de lo que se puede esperar y la ubicación temporal permite saber qué pasó ayer, qué pasa hoy y qué pasará mañana, lo que augura que su vida será equilibrada y saludable.

Durante este periodo, el aprendizaje permea el ser físico del niño, quien aprende por medio de todo su cuerpo. Waldorf, invita a desarrollar tareas como, tejer, pintar y modelar pues las actividades manuales potencian el desarrollo físico.



Otro aspecto importante, es que algunas tareas y rutinas sean repetidas, así los chicos se acostumbran a desarrollarlas y son capaces de anticipar cuándo sucederán; por ejemplo, las historias que se narran una y otra vez, familiarizan a los pequeños con el material que utiliza el Maestro, se relacionan y profundizan en su utilización. Esto aporta al desarrollo de la memoria.

Cada día de la semana posee su ritmo y rutinas, los que incluyen una actividad manual, se ejemplifica con amasar, pero es acorde a las facilidades artísticas de cada Profesor.

Los niños fortalecen relaciones afectivas mediadas por el respeto y cuidado mutuo con sus pares y Maestros, por medio del juego creativo, interactuando en sus actividades cotidianas. Los juegos cooperativos facilitan que aprendan a compartir y trabajar en equipo.

Esta Pedagogía privilegia el cuidado del entorno dentro y fuera del aula, desarrolla la conciencia ambiental con actividades sencillas como compost, jardinería y cuidado de los juguetes de madera.

La ética, la cordialidad, la reverencia y el respeto, constituyen principios que Waldorf quiere formar en sus preescolares. Actividades como los festivales, los cuentos de hadas, historias tradicionales y de la naturaleza, despiertan expectativas que tocan sus sentimientos, sumado al ejemplo motivador de los Maestros, suscitando el sentimiento ético de manera natural.

Lo que para Santomé (1994) se conoce como Currículo integrado, en Waldorf se menciona como *Experiencia de enseñanza integrada*, que consiste en la formación por vivencias, sin división por asignaturas o áreas. Cada actividad, ofrece la oportunidad de potenciar cada parte del pensamiento del niño. En Colombia, a partir del Decreto 2247 (1997) se orienta a que el Preescolar trabaje por dimensiones sin que esto implique momentos diferenciados de la jornada para cada una de ellas. Se demuestra que los postulados de Steiner y el discurso oficial para Preescolar en el país mantienen este punto de encuentro.

Las nociones matemáticas, aquí mencionadas como estructuras, se reconocen a través del juego de movimiento, con mediación de objetos de la naturaleza como piedras, semillas y hojas, que los niños clasifican, cuentan y organizan, comprendiendo cuáles están detrás, al lado etc. Las experiencias de aprendizaje se llevan a cabo de manera natural; se pone en escena el pensamiento matemático, así, lo que se aprende, impacta de manera proporcional a la relevancia que tenga para la vida, con experiencias sociales y morales.



De la misma manera, se aproxima al Lenguaje y la alfabetización, al permitir que se sientan libres para hablar, sentirse escuchados, mientras desarrollan el respeto por la palabra del otro.

Se utilizan las historias de tradición oral mediante cuentos tradicionales infantiles, siendo muy importante el momento de narración de cuentos, con lo que se potencia la memoria, se aumenta el caudal de léxico. Se promueve el uso constante de rimas, poemas, cuentos y canciones, algunas en francés, alemán o inglés.

Con actividades como coser, se desarrolla la coordinación viso - motora, la destreza manual y la orientación, lo que facilita, más adelante la lectura de derecha a izquierda. A los cinco años, la mayoría de niños son capaces de escribir su nombre.

Luego de dibujar, hablan sobre su dibujo, leen otros dibujos, estimulando la capacidad de hablar con sus propias palabras. Se incorpora el juego dramático y el manejo de títeres, con lo que se estimula la narrativa y el diálogo.

La Pintura y el Dibujo mantienen gran importancia, lo que impacta en el equilibrio y la simetría.

La Eurytmia aparece, fortaleciendo la corporalidad, la comunicación, la música y el lenguaje.

Como en todo Waldorf, el arte reina en los espacios, y tiempos, pero se aclara que esto se adapta a la formación, facilidades e intereses artísticos de cada Maestro.

Se da un papel importante al juego creativo que aporta a las habilidades de imaginar, tomar Iniciativa, entender y pensar, además de potencializar el desarrollo físico, social y emocional. Aquí entra el juego socio dramático, que desarrolla áreas cognitivas como los periodos de atención, las competencias intelectuales superiores, aportando a la empatía, mientras se bajan los niveles de agresividad.

Se relaciona a los niños con el mundo natural, incluyendo paseos locales, lo que permite que lo amen y respeten, pero, también estimula el amor propio y la capacidad de autoconocimiento, comprendiendo sus dones, habilidades y destrezas, reconociendo sus patrones de cambio.

En cuanto a los juguetes, se intenta dejar de utilizar juguetes terminados que promueven una única manera de uso. Ellos confeccionan sus propios juguetes con elementos como lana de oveja, algodón, madera, cera y otros materiales.



Las familias son invitadas a participar en actividades como los cumpleaños, en las que se crean obras de teatro, inspiradas en las experiencias de los pequeños y con la participación de los Maestros y miembros de la familia. Además, para una transición tranquila de la casa al colegio, la Maestra está en contacto con los Padres antes del ingreso del estudiante. Se espera que el vínculo entre los adultos a cargo del niño sea muy estrecho, con acciones como sesiones conjuntas.

El espacio del Jardín de Infancias, se adapta a las necesidades de los chicos, con escenarios artísticos, con mobiliario a su escala, teniendo en cuenta que los grupos permiten edades mezcladas. El ambiente es cálido y amoroso.

Dentro de las orientaciones curriculares, según Uhrmacher (1995), los Jardines de Infancias Waldorf /Steiner, no enseñan a leer y memorizar, dado que el Cuerpo Etérico no ha emergido. Si se hace, se causan daños a los niños, que más adelante se manifiestan como enfermedades. Se ha demostrado, según las experiencias de varios colegios, que el momento preciso es cuando empieza la primaria, a los seis o siete años, cuando han alcanzado el punto de madurez evolutiva, han sido estimulados en el Jardín de Infancias, aprenden motivados y se liberan de la carga del fracaso.

Las actividades para imitar, son cada vez menos, pues se reemplazan cerca de la segunda dentición y preparan al estudiante para las clases de primaria, por lo cual son más tendientes a lo instruccional.

7.3 Generalidades de la Organización Curricular para Segundo y Tercer Septenios.

Para segundo y tercer septenios, existen algunos aspectos comunes: se parte de entender al Grupo como una unidad que incluye a los Alumnos y su Profesor, lo que constituye la base de todos los procesos de desarrollo de los estudiantes.

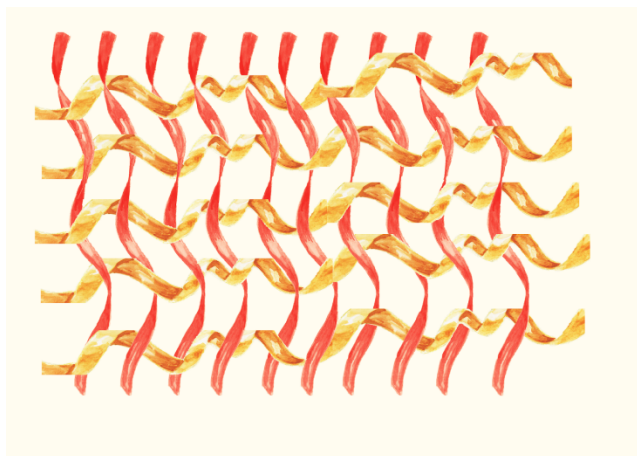
Como se ha mencionado, el Maestro Waldorf está en la libertad de adaptar el currículo a las necesidades que detecta en su grupo de niños; además, en el deber de reformarlo y ajustarlo a las diferentes situaciones. Así, se presentan las particularidades que cada Maestro imprime, con la condición de mantener las características generales de Waldorf.

Richter recopila en su libro del año 2000, los postulados que deja el fundador a lo largo de sus múltiples conferencias. Menciona tres tipos de currículo: Horizontal, vertical y diagonal, los cuales se representan en la figura 20.



Figura 20

Representación de tejido horizontal y vertical en el Modelo Pedagógico Waldorf



El Currículo Horizontal

Se ocupa de las materias que se enseñan a niños de la misma edad y de la misma clase. Demuestra la integración interdisciplinaria con las asignaturas del Currículo vertical, en respuesta a sus necesidades etarias, de acuerdo con su desarrollo evolutivo. Según Cardozo, Espinosa, Galeano, Mora & Vargas (2010) el Currículo horizontal, expone el conocimiento enseñado de manera sincrónica en las materias, además de estar aunado con la organización y construcción de los temas a tratar, teniendo presente los asuntos de coherencia y colaboración entre ellas.

El Currículo Vertical

Comprende las asignaturas concretas, desarrolladas a lo largo del tiempo en la Escuela, grado tras grado. Este demuestra el sendero que recorre el niño, escalando, mientras adquiere habilidades basadas en aprendizajes anteriores, en donde, incluso, se vuelven a tocar temas vistos, con la perspectiva que diferencia a cada edad. Cardozo, Espinosa, Galeano, Mora & Vargas (2010) exponen que el Currículo vertical explica la estructuración sistemática de las unidades o materias en un orden y tiempo determinado, con el fin de reconocer los aprendizajes fundamentales que se necesiten para el desarrollo y construcción de saberes.



El Currículo Diagonal

Implica las relaciones existentes entre el Vertical y el Horizontal. Muestra los lazos que se han tejido a partir de las clases, entre las habilidades y capacidades propias de cada edad.

Este Currículo es el resultado de la urdimbre que constituye, por un lado, el Currículo horizontal y por el otro, el Currículo vertical. Algunos de sus frutos se pueden observar durante el proceso escolar; por ejemplo, la apropiación de la lectura en los primeros grados de primaria, su implicación en lo anímico y la manera en que la utiliza en los cursos superiores. Otros resultados serían observables en la edad adulta, como la expresión oral que se trabaja de manera libre en el Jardín de Infancias, y la manera en que se expresaría siendo mayor. Otro ejemplo es la Conciencia Ecológica, que se despierta con el amor por el mundo en el Jardín de Infancias, se nutre a lo largo de la escolaridad y tendría resultados visibles en la adultez.

En palabras sencillas, el Currículo vertical, se refiere a lo que normalmente conocemos como asignaturas o materias, las que en otras pedagogías son formales y obligatorias. El Currículo horizontal, por su parte, se constituye, en Waldorf, por áreas que permiten integrar el Currículo vertical, que las entrelazan, facilitando el ascenso de los niños a grados posteriores, brindando actividades que cohesionan los saberes y que mantienen el foco de los Maestros en las características de los niños de acuerdo con su edad.

Sobre la diferenciación de estos Currículos, Chablé y Delgado (2010), aclaran que la horizontalidad muestra las relaciones entre asignaturas que se abordan en un mismo tiempo, mientras la verticalidad advierte el agrupamiento de actividades y temas a lo largo de ciertos periodos.

Esta es una característica importante de la Pedagogía Waldorf, pues la manera en que se ha planeado este Currículo, con base en las conferencias de Steiner, trenza minuciosamente cada asignatura, sus contenidos y las actividades, cuidando el desarrollo de los tres Cuerpos que conforman a los niños como Seres Trimembrados; los momentos en que estos cuerpos afloran y los aportes que da la Escuela para que el desarrollo de los mismos sea el mejor. Tiene en cuenta, además las etapas del desarrollo y las características propias de cada una, deteniéndose, por ejemplo, en edades como los 10 y 15 años, en los que, según expertos, los cambios físicos y psicológicos son fuertes.



Por tal motivo, la organización del Currículo en Waldorf, se desarrolla en concordancia con lo que se profundizó en la Antroposofía: la formación del ser humano fraccionada en tres septenios que marcan las etapas de desarrollo, tanto físicas como de la mente y espíritu del niño.

El resultado del desarrollo de los Currículos horizontal y vertical es el Currículo diagonal, es el producto de ese tejido; las consecuencias de esas relaciones y que en este caso deberían ser muy particulares, dadas las características especiales de este modelo pedagógico. Estos productos se pueden hacer visibles en corto plazo, como cuando se enseña a leer en los primeros cursos y los niños, en Grados más avanzados leen de manera comprensiva y crítica; o a largo plazo, en la edad adulta, cuando demuestran que la educación recibida en su colegio los ha marcado y los hace, de alguna manera, diferentes a los demás. Un ejemplo de esto, lo menciona la Maestra Uribe (Anexo 6), al decir que su hijo, quien está en la universidad, siente que es diferente a los demás estudiantes de su clase.

Gestión de las Clases en Waldorf

Waldorf caracteriza algunas especificaciones especiales para las clases, basadas en los ritmos diarios y anuales, establecidos a raíz de las características de los niños.

Por tal motivo, en este apartado, describo cómo se conciben los ritmos en el aprendizaje; cómo se definen los tipos de clases y la forma en que se organizan, además las sugerencias de Waldorf para evaluación.

Los Ritmos de Aprendizaje Waldorf

La planeación de las clases parte de comprender que el aprendizaje conlleva a buscar armonía entre el sentir, pensar y hacer de los niños, equilibrando los momentos de estar concentrados y descansar, moverse y reposar, pensar y practicar, escuchar y participar. De esta manera el año demuestra su propio equilibrio rítmico, tal como cada día y cada clase.

Las planeaciones son elaboradas por cada Maestro y se comparte con los demás, mostrando los objetivos y resultado de los aprendizajes.

El ritmo lleva a que el interés se renueve, por lo cual las actividades varían, despertando la atención, cuando se estimula el aspecto físico. En consecuencia, los Maestros conocen a sus estudiantes, las características de sus Grupos, a fin de flexibilizar las



actividades de acuerdo con sus necesidades, apelando también a las diferencias que pueden existir entre un día y otro de la semana.

Un día en la Escuela Waldorf empieza con alrededor de dos horas de clase principal, entre las que se cuentan: Matemáticas, inglés, Artes, Ciencias y Humanidades. La clase principal se organiza en bloques de varias semanas. Se dedican exclusivamente a temas de la asignatura principal, obviamente transversalizada por otras materias para potenciar capacidades y destrezas.

El Maestro adapta el Currículo al plan de su clase, logrando un espacio de Arte donde relaciona las diferentes asignaturas del plan de estudios, lejos de estructuras lineales sin sentido coyuntural. De esta manera, la clase principal aporta de manera integral a la formación del niño.

La clase principal inicia con un verso, canto, poesía, instrumento musical, cálculo mental y repaso del material previo. Luego, el Maestro presenta el material nuevo y se abre el diálogo en torno al mismo. En tercer lugar, se realiza trabajo individual, narración y la puesta en práctica de diferentes habilidades.

Después de la clase principal siguen las clases temáticas, que duran entre 40 y 45 minutos. Lo sugerido es que en la tarde se dé espacio a las clases de Deportes, Artes, trabajo práctico dejando en la mañana las más instruccionales, mientras que Música, Idiomas y Euritmia se distribuyen en la mitad del día.

Tanto las clases principales, como las clases especializadas, manejan tres momentos: el primer día es cuando el Profesor introduce el material nuevo o detonantes de experiencias de aprendizaje que los niños prueban y examinan, para que queden en la memoria profunda. El contenido duerme hasta el segundo día, cuando el Maestro evoca lo presentado el primer día, por medio del diálogo para que expresen lo que recuerdan, de manera individual; así se logra que el contenido sea apropiado y se transforme; es decir que en un nivel afectivo el conocimiento se ha discernido y el estudiante ha formado su juicio sobre el mismo.

En un tercer momento, se busca estimular de manera consciente, logrando la comprensión de conocimientos, por medio de diferentes experiencias, juicios al abordar variadas perspectivas; se lleva a comprender conceptos y leyes de la Ciencia.



Así emergen comprensiones propias que se contrastan con la realidad individual y del contexto. Los aprendizajes se dan en forma de espirales en los que se puede volver sobre temas ya abordados, con nuevas perspectivas.

Las clases se mueven entre: aquellos temas que requieren práctica y la introducción de nuevos contenidos. Después de periodos, que pueden llegar a ser de cuatro semanas, el tema se deja de lado por un tiempo, lo que se conoce en el modelo Waldorf como dejarlo descansar; luego vuelve a emerger, de manera consciente, produciendo un efecto de asentamiento, evolucionando en facultad. Esto se explica, entendiendo que las experiencias llegan a una parte profunda de la memoria, se han vuelto parte del estudiante, con lo que aparece el término *rememorar* que es recordar con el corazón, algo que llega por los sentidos.

Los Procesos de Evaluación en Waldorf

Se conciben de manera continua, definidas como procesos. El Maestro realiza un perfil detallado de cada estudiante que contiene aspectos prácticos, emocionales y cognitivos, con lo que conoce sus capacidades y habilidades, para apoyarlo en el desarrollo de las mismas.

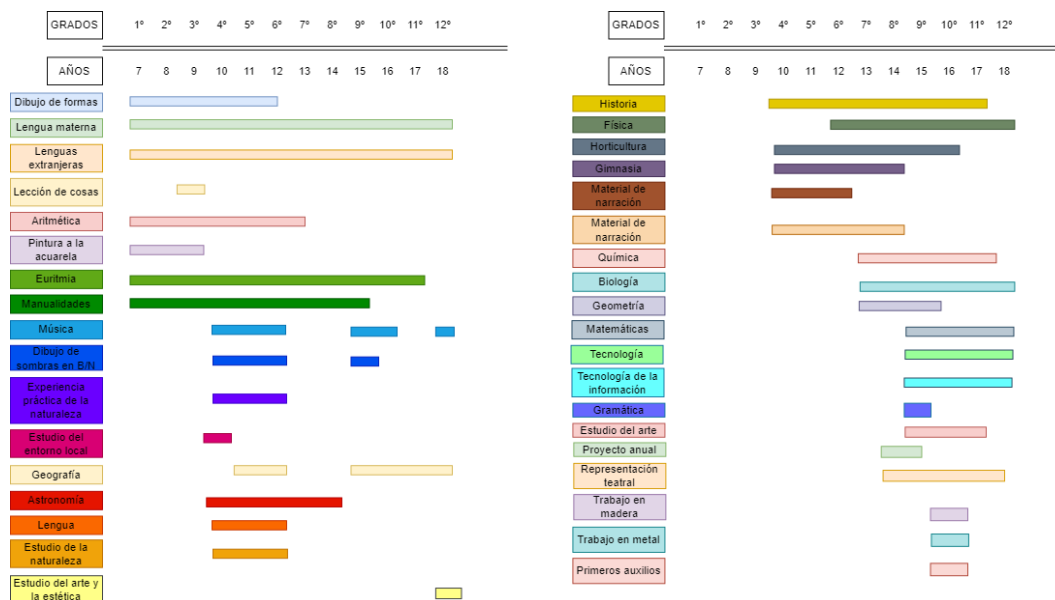
Las tareas brotan del trabajo diario en el aula. Se evalúa mediante actividades artísticas, proyectos, pruebas y redacciones, con la mayor variedad posible, que nutre el perfil del estudiante y más adelante se constituye en el informe escolar, compartido con todos los Profesores, los Padres y, a partir de 9º grado, con los mismos estudiantes.

7.4 Organización Curricular para Segundo Septenio.

En la figura 21, se presentan de manera ilustrada, las materias horizontales que propone Steiner y que, en pocas palabras, sirven como pretexto para las asignaturas tradicionalmente entendidas como fundamentales, y se entretajan dentro del Currículo vertical. Este Currículo es una de las características esenciales del modelo pedagógico Waldorf.

Figura 21:

Currículo horizontal segundo septenio



El segundo septenio se divide en tres ciclos: el primero comprende los Grados 1° a 3°, el segundo los Grados 4° a 6° y el tercer ciclo, los grados 7° y 8°.

Para comprender el porqué de estas asignaturas, presento las características de los niños por edades y las intencionalidades correspondientes en cada grado. Más adelante, los contenidos de los Currículos horizontal y vertical, agrupando primer y segundo ciclo y luego lo concerniente al tercero.

Las Intencionalidades de Primer y Segundo Ciclos

Los niños de primer Grado, entre 6 y 7 años, atraviesan la etapa de cambio de dentición, hasta este momento, las fuerzas han estado focalizadas en su crecimiento. Ahora, se familiarizan con su Cuerpo que se constituye en su hogar, fortaleciendo su orientación espacial y construyendo su capacidad de pensamiento independiente. Aún aprenden por imitación, y es importante que se mantengan activos. Lo que antes se comprendía por medio de la práctica, ahora pasa a una relación cercana con las imágenes mentales, de esta forma se llega a entender lo que Steiner nombra como la metamorfosis del pensar.

Durante este Grado se pretende ofrecer a los niños su primer acercamiento a formas, secuencias y sonidos de las letras, al igual que los símbolos numéricos. Se estimula la



creación de buenos hábitos de vida y reverencia por la naturaleza, cuidando el entorno, respetando a las otras personas y desarrollando confianza por sus Maestros. Para lograrlo se ofrecen las primeras experiencias con el movimiento de su cuerpo, el uso de imágenes, rimas e historias, mientras el grupo se compacta, hasta llegar al cuidado y escucha mutua.

Los niños de 2º Grado, de 7 u 8 años, crecen sobre lo que construyeron en diferentes aspectos durante el grado primero y su cambio de dentición continúa en proceso. Comprenden que hay un mundo interior y uno exterior, estos se configuran de acuerdo a la imaginación del niño, lo que está ligado a la imagen homogénea que les presenta la comunidad en que viven. Son traviesos por sus emociones cambiantes, su pensamiento es creativo mientras se adaptan a las dinámicas escolares. Este es el momento en que se puede empezar a detectar dificultades de aprendizaje específicas.

En el 2º. Grado, se profundizan y aumentan las experiencias del primer Grado, enfatizando en la relación mutua de los niños, pues tienden a polarizarse. Para esto es importante contar historias que resaltan las características humanas, representadas por santos, personajes de leyendas y animales de fábulas. Además, se practican las habilidades de alfabetización y cálculo.

Los niños de tercer Grado, han llegado o se acercan al llamado umbral de los 9 o 10 años, el cual empieza hacia los 8 años y medio. En este, el ser humano sufre grandes cambios físicos, cognitivos y psicológicos y coincide con el inicio del segundo ciclo. Físicamente son más fuertes, su corazón es más grande por lo que recibe más sangre; algunos sufren dolores de cabeza, mareo, y cambios en el sueño. Su manera de caminar es más segura y firme.

Aparece lo que para Steiner significa la metamorfosis en la vida afectiva de la infancia. Dentro del alma del niño se enfrenta la subjetividad de sí mismo con la objetividad del mundo que lo rodea, comprendiendo los mundos interior y exterior. Atraviesa periodos de soledad, tristeza y cuestionamiento de las cosas; sensación de pérdida que lo lleva a cambiar de comportamiento, de acuerdo con su temperamento. Con todo esto, crece su nivel de autoconciencia.

Durante el tercer grado, entre 8 y 9 años, los niños se hacen conscientes de sí mismos y de su entorno físico; aplican sus saberes de Alfabetización y Cálculo a situaciones de la cotidianidad que impliquen la resolución de problemas y escrituras sencillas, como cartas. Se motivan para el trabajo grupal con sentido de unidad social en la bella experiencia del



nosotros y la responsabilidad con el mundo, en actividades como Horticultura y Construcción.

Algunos niños “atraviesan el Rubicón” en grado tercero y otros en grado cuarto, pues es de entender que es una etapa que, para Steiner, se vive a los nueve años, pero esto puede variar.

En cuarto curso, entre nueve y diez años de edad, se ha contemplado la etapa de la primera infancia, y los niños se encuentran en camino hacia la pubertad. Uno de los puntos claves de este período de aprendizaje es lo que Waldorf / Steiner caracteriza como: el corazón de la infancia. Al haber despertado el Cuerpo Físico, las actividades autónomas regulan y ayudan a equilibrar la conexión entre respiración y circulación sanguínea. La confianza en los niños, llega a aportar a la construcción en las emociones de vigor y entusiasmo que viven, con respecto a su visión del mundo exterior e interior, para seguir aprendiendo más de su entorno.

La finalidad es orientar eficazmente la energía que todos los niños de 10 años llevan al aula. Los Maestros desafían a los alumnos con la consigna: trabajo, trabajo y mucho trabajo.

A través de las clases presentadas imaginativamente, cada Maestra, indaga en los intereses de los niños, por materias más concretas, las cuales ofrecen mayor independencia en sus trabajos. El contenido narrativo de cada clase, se construye por medio de historias; por ejemplo, de los dioses nórdicos, las cuales aportan a la construcción del conjunto social y la pluralidad de emociones. Los niños se forman, en relación con su entorno y el lugar que habitan.

En quinto curso, entre los 10 y 11 años, se otorga mayor relevancia al individuo, con la transición del mito a la historia. Los niños, le prestan mayor atención a la relación entre la vida y el entorno, especialmente por el encuentro con sus clases de Botánica.

La unidad del Grupo se ve fortalecida con el ideal olímpico original, en donde cualidades, como: velocidad y distancia, son tan importantes como la belleza del entorno. Se estimula la memoria e imaginación, por medio de ejercicios con el vocabulario y la proyección de espacios mediante la utilización de mapas. De igual forma, los chicos experimentan una habilidad y destreza motriz, característica de esta edad. Se desarrolla cierta especificación entre el YO y el contexto en donde está el niño. Gracias a la determinación de



su voluntad, la conciencia cobra mayor relevancia y aporta a la construcción de sus habilidades sociales, aunque los encuentros consigo mismo aún están en desarrollo. En relación a las capacidades cognitivas, pueden llegar a dilucidar los fenómenos naturales de manera más clara y objetiva, aunado a los componentes visuales, que aportan al procesamiento mental en la conciencia de los niños, como también, a la orientación temporal.

Este año, se simboliza a través de la transición entre la infancia y la pubertad, pues, los niños se sitúan en los puntos claves del apogeo del cambio, el cual marca el final de un ciclo escolar, representado por aquel compromiso con sus quehaceres y su dedicación con el trabajo, permitiéndoles una mayor conexión con su vida emocional y anímica.

Los chicos de Grado 6° se encuentran entre los 11 y 12 años. Esta edad se caracteriza por el crecimiento del esqueleto, lo que se hace notorio en el estiramiento de las extremidades, lo que provoca que algunos presenten movimientos torpes. En el aspecto psicológico, los niños experimentan sensaciones como si los hubieran cambiado, en medio de un proceso denominado como: la muerte de la infancia.

Las temáticas de 6° Grado, validan los cambios cognitivos, físicos, y psicológicos de los niños, por lo cual, los Maestros trabajan el mundo externo para crear sus clases. De igual forma, se estimula la capacidad de análisis y sus facultades críticas, para percibir el mundo natural con perspectiva objetiva. Además, el creciente interés por las relaciones sociales, los lleva a asumir responsabilidades para la comunidad de su clase.

Mientras que los niños descubren nuevas habilidades cognitivas, comprenden las relaciones de causa y efecto del mundo que les rodea. La conciencia, se enfoca en el mundo, que eventualmente, los recibirá para que vivan y se desarrollen como adultos. Es importante, que los Maestros les ofrezcan desafíos que sean pertinentes para su edad.

En Cuanto a los Contenidos de Primer y Segundo Ciclos

En correspondencia con lo anterior, como contenidos, se comienza con el *dibujo de formas*, en el que se empieza con líneas curvas y rectas que los niños hacen, en primer lugar con su cuerpo, en experiencias de ritmo que más adelante se organizan en papel, como una manera de reposo, al ubicarse en el espacio. Hacia el Grado 4°, se empiezan a entretejer lazos y cintas evocando los nudos Celtas, combinando exactitud y hermosura. Hasta acá se realizan dibujos a mano alzada, incorporando compás y escuadra en Grado 5° y figuras geométricas en 6°.



En las clases de *Lengua materna*, durante los primeros grados, se enfocan en escribir, leer, escuchar y hablar. La introducción a la Alfabetización empieza con experiencias de los sonidos hablados y la musicalidad de las oraciones.

La enseñanza de la Lengua materna, es un tema importante, por ser algo que inquieta a Maestros de los primeros Grados a nivel general. Se resalta que en Waldorf se crea un lazo afectivo con el Alfabeto; lo convierte en un proceso plácido para las infancias, involucrando rimas, dibujos y narraciones que cada Maestra crea, con los intereses particulares del Grupo al que se dirige.

La enseñanza de las vocales se origina en la expresión del mundo interior del niño y las impresiones sobre el mundo exterior por medio del movimiento de los brazos, así, por ejemplo: la A, con los brazos extendidos forma una reverencia; la O, al hacer forma de abrazo, representa asombro; la E, estirando los brazos, significa respeto y límites; la I, muestra interés, al señalar algo; la U, al estirar de forma paralela los brazos, muestra el esperar, recibir algo o venerar. Para desarrollar estos aprendizajes se cuenta una historia que presenta cada vocal como personaje y sugiere el movimiento corporal que la representa y puede ser dibujada en el tablero por parte del Maestro.

En cuanto a las consonantes, las que suenan al mundo exterior, se sugiere que el Maestro plantee un protagonista o elemento cuya primera letra sea la que se busca enseñar y que su forma se parezca a la grafía de la misma, con la cual se crea una historia y se hace un dibujo. La Maestra Ángela (Anexo 6) presenta el ejemplo de la Montaña, sobre la cual se realiza un dibujo que, de manera implícita, muestra la forma de la M. Es imperativo recordar que las historias se acompañan de ritmo y rimas. Se podría decir que en este punto la Lengua materna se empieza a engranar con la Eurytmia, por el sonido hecho movimiento.

En 2º grado, se refuerza lo aprendido en 1º, mientras en el tercer grado se exploran las cualidades gramaticales, que, a partir de 4º grado, aportan al desarrollo de la conciencia de sí mismos en el lenguaje. Hacia 6º grado, se desarrollan ejercicios escriturales como las cartas para ubicar el lenguaje en el contexto. A la vez, las *Lenguas extranjeras* se escuchan y hablan, sin enseñanza de reglas de gramática y con la ayuda de rimas y canciones que impliquen el movimiento del cuerpo.



En los grados 4° a 6°, se introducen las reglas gramaticales, los verbos en diferentes tiempos que orientan en la ubicación temporal, mientras se pone en escena lo aprendido por medio de conversaciones contextualizadas en situaciones reales y cotidianas.

Respecto a la Aritmética, resulta importante que se involucre el movimiento en cada lección, el contar rítmico, con figuras que representan algo para el niño; empezando por los números enteros en primer grado, teniendo en cuenta la totalidad y la singularidad de cada uno. La Maestra Uribe (Anexo 6) expresa que también se enseñan con historias, que revelan la cronología de la humanidad a lo largo del tiempo, presentando, como ejemplo, que el cero no es la nada, sino el lugar donde existirá algo, así surge el 1, que puede ser la tierra, el sol, el YO. Aquí se puede notar el enlace que se desarrolla con los materiales de narración para cada edad.

Aparecen las operaciones básicas, cuyos símbolos se presentan pictóricamente, como en “Mandala”, donde en Grado 1°, cuenta un estudiante (Anexo 11), los visita el duende Más que agrega cosas o el duende Menos, que es un poco desordenado y pierde elementos que, por ejemplo, ha puesto en un bolsillo roto. Además, se enseñan tablas con poesías. En 2° Grado, se salta del Cálculo manual al Cálculo mental. En 3°, el énfasis se hace en las medidas y sus unidades, por medio del cuerpo, elementos y lugares familiares.

Mientras en Grado 4°, se viven los fraccionarios con elementos musicales, resaltando la combinación entre las Matemáticas y algunas expresiones artísticas. En 5° llegan los decimales que abonan el camino de la lógica, los porcentajes y las causalidades.

En cuanto al material de narración, representa el sendero que ha seguido el niño hasta llegar a la tierra. Para primer Grado se presentan los cuentos de hadas y los de la cultura en que se encuentra ubicado el Colegio, mostrando la unión entre los seres humanos, la naturaleza y el universo. En 2° Grado, leyendas y fábulas, para llegar a diferenciar los reinos de la naturaleza; en tercer Grado se muestran historias de la creación de la Biblia y de culturas del contexto, con el fin de comprender la responsabilidad del ser humano con la tierra. Las Ciencias Sociales se encuentran presentes en los materiales de narración, en lo que también cabe aclarar que el libro de Richter se enfoca en culturas europeas, pero, como lo resalta la doctora Yobana (Anexo 10) en los diferentes países se busca resignificar lo propio de cada cultura.



Por medio de la exploración de pintura con acuarela, se analizan los sentimientos que provoca cada color y su vínculo con las cualidades anímicas. En estos años se explora libremente sin la pretensión de copiar objetos. Hacia el grado 6º emerge el dibujo de sombras en blanco y negro en la que sienten y comprenden una sombra, para plasmarla en carboncillo.

La clase *de* Música se liga con la Pintura, indagando sobre el sonido de los colores. En esta clase se desarrolla la escucha activa, el movimiento y el gesto, introduciendo, solamente, hasta el Grado 4º, conceptos como melodía y armonía, de la mano con los fraccionarios. Se enseña tocando instrumentos y cantando al unísono, hasta llegar a la polifonía sencilla.

De la misma manera, la Eurytmia contribuye con la comprensión de nociones de espacio y tiempo, con sonidos del Lenguaje y la Música. Se afianza la percepción sensorial y su incidencia en movimientos del cuerpo teniendo en cuenta sus sentires. En los Grados superiores la Eurytmia se ramifica: la Eurytmia tonal se dedica a escalas y modalidades menor y mayor, mientras en la Eurytmia de la palabra se practican formas gramaticales. Esta se vincula a asignaturas como Geometría, por medio del movimiento en formas geométricas y a la Aritmética otorgando valores a las notas.

En las clases de Manualidades se busca afianzar habilidades artísticas. El Maestro Whilman (Anexo 12), asegura que por medio del tejido se involucra el hacer, el sentir y el pensar, potenciando la paciencia, la persistencia y el reconocimiento de poder hacer algo bello. Hacia tercer grado, comprender el mundo campesino aporta a la potenciación de las Lenguas extranjeras. En Grado 6º, se examina el espacio tridimensional, fortaleciendo el pensamiento matemático, tejiendo en cinco agujas guantes y calcetines; se inicia con grabar, raspar, lijar madera y se inician labores textiles.

En tercer Grado aparecen las lecciones de cosa: los niños se concentran en la tierra, con prácticas de Agricultura y Construcción, comprendiendo que existen materias primas y gracias a las semillas, el discernimiento del servicio y la reciprocidad. En este Grado aparece la Gimnasia, con secuencias de movimiento armoniosas. Estos juegos se reemplazan en Grados superiores con otros de carrera, de relevos, Atletismo y Natación. Por medio de historias, en forma de juegos, se fortalece el Lenguaje al incluir el movimiento en Gimnasia.



En 4º Grado, se configura el estudio del entorno local, de las características sociales, culturales, históricas y geográficas, apoyados en el paso del Dibujo pictórico al simbólico de los mapas. Esto crea uniones entre Geografía, Matemáticas y Manualidades.

También, surge la Historia en Grecia, con el paso de mitos y leyendas a historias y biografías. En 5º, se observan los pueblos asiáticos y del medio oriente, mientras en 6º, se introducen en Roma y la Edad media. Estas historias permean los materiales de narración que a lo largo de los Grados van mostrando diferentes culturas y maneras de pensar del ser humano.

Para el estudio de la naturaleza, en Grado 4º, se aborda el Reino animal con las habilidades de cada especie comparadas con las del ser humano. Apoyado en las clases de Biología, en Grado 5º se estudia el Reino vegetal y las etapas de desarrollo equiparadas a las del hombre. En 6º se plantea el análisis de la Mineralogía.

En Grado 5º, surge la Geografía regional, conociendo aspectos locales, del país y del mundo, haciendo énfasis en las relaciones entre los pueblos y la responsabilidad con el medio ambiente, además de comprender que las personas son económicamente dependientes. Esta asignatura sensibiliza sobre el cuidado del ambiente.

En el mismo Grado surge la Astronomía, que hace conscientes a los niños de la relación entre lo que se ve en el cielo, el clima y la vegetación. Para esto, se estudian los astros y las constelaciones. Esta asignatura se combina con el conocimiento de los continentes, en el Grado 6º, comparando los continentes en Geografía y la incidencia de los astros en la Agricultura.

Del Grado 6º en adelante, la experiencia práctica de la naturaleza y del trabajo del ser humano, por medio de la Horticultura, facilita la comprensión de Historia, Geografía y estudios de la naturaleza.

La Física parte del principio de que la experiencia precede al conocimiento, por lo cual, en Grado 6º. se experimenta con fenómenos básicos de acústica, calor, magnetismo y electricidad, mientras la Mecánica se aplaza para 7º Grado, cuando los niños están preparados para experimentar las fuerzas de la existencia en la tierra.

Las Intencionalidades del Tercer ciclo

Los niños de 7º Grado se encuentran entre los 12 y 13 años de edad, con lo que llega la adolescencia. En esta son muy enérgicos los estados psicológicos internos, en contraste



con el principio exterior activo. Se marca la capacidad de reflexionar, y se empieza a visualizar que desarrollan, también, la autorreflexión.

Los cambios físicos son notorios con la aparición de algunas características de hombres y mujeres, lo que dispone la identidad sexual. Los cambios psicológicos se evidencian después, empezando con el afán por adquirir independencia; la sensación de soledad que a veces los carga con vergüenza y sensibilidad, lo que puede desencadenar ansiedad e irritabilidad que los lleva a la exasperación.

Algunas veces su estado anímico cambia y se sienten aletargados y con emociones y sensaciones contenidas, lo que los puede llevar a aislarse.

En consecuencia, los chicos, en el Currículo para este grado, validan el mundo exterior y su viaje interno. Así que los Maestros proporcionan a los adolescentes nuevas formas de ver, poniendo mayor énfasis, en el mundo que les rodea. Alientan a los chicos a tomar la Iniciativa y a tener presente las ideas abstractas y lógicas. Es de suma importancia, que los Maestros, estimulen a los estudiantes a desafiar actitudes y suposiciones que antes aceptaban sin llegar a cuestionar debido a la autoridad y, mostrarles cómo construir sus propias opiniones, respetando y entendiendo que los demás pueden tener una visión diferente del mundo. Se tiende a que el estudiante forme sus propios juicios, para que tome decisiones conscientes, impactando en las Comunidades de las que son parte, reconociéndose como ciudadanos.

Cuando comienza el Grado 8º, los chicos de 13 y 14 años, continúan en la adolescencia. La ternura que los acompañaba disminuye. Sus capacidades para la crítica aumentan, y se vuelven más razonables. La tendencia de los jóvenes a esta edad es hacia la emancipación. Sufren cambios hormonales y anímicos; las mujeres gustan de compartir sus sentimientos, mientras la madurez psicológica de los hombres es más lenta y les cuesta reconocer sus emociones, llegando a ser un poco agresivos.

8º Grado es el último que pasarán con su Tutor o Maestro de clase y se mostrarán los resultados de los años de acompañamiento. Hasta hace algunas décadas el Colegio culminaba en Grado 8º, en Europa y en Colombia hasta el Decreto 1860 (1994) cuando se promulga como obligatorio el grado 11 para ingresar a la universidad. Así es que el Grado 8º, marca una edad en la que los estudiantes podían aprender algún oficio y aún focaliza un momento en que los chicos completan su imagen del mundo que los rodea.



Los estudiantes buscan en Grado 8º, nuevos modelos de comportamiento. Resulta conveniente reunir todo lo que han aprendido en los años anteriores y, con base en esto, construir una comprensión coherente del mundo del que son parte como seres éticos, políticos y sociales que buscan un propósito.

En Cuanto a los Contenidos del Tercer Ciclo

En Grado 7º, se introduce a la Química inorgánica, las sustancias, con las cuales se experimenta para comprender mejor los sucesos, mientras se dialoga también de los hechos históricos y culturales de las tecnologías y empiezan procesos investigativos. En Grado 8º, se da relevancia a la Química orgánica ejemplificada en lo que ocurre con el propio cuerpo.

A la par, se introduce la Física, con conceptos como la Mecánica, con la cual experimentan, llegando al método científico. La Mecánica se aplica a otros lugares de la Física, en lo real del mundo, como la máquina a vapor, pasando por las Leyes de esta Ciencia, sin dejar de lado el impacto de estas tecnologías en la historia de la humanidad.

El material de narración, en este ciclo, incluye la Geografía, por medio de la cual conocen la relación entre los lugares donde se sitúan las diferentes sociedades, su desarrollo y estilos de vida. De igual forma se estimula la Lengua extranjera, con narraciones reales de otros países, educando seres con carácter universal.

En Historia, se profundiza en el descubrimiento de los continentes y las colonizaciones por parte de unos países a otros, comprendiendo cómo el ser humano puede cambiar realidades. Se suma la astronomía, al discernir que los viajes a través de la tierra han enseñado que la visión sobre el cielo cambia en diferentes ubicaciones. En 8ª Grado, se enfocan en la Industria, su revolución y las causas de diferentes acontecimientos.

La Pintura y el Dibujo, permiten adentrarse en el Renacimiento: se conocen Maestros como Brunelleschi, Massaccio y Piero della Francesca, profundizando estudios del Arte, al introducir en las creaciones propias el color, como expresión de sentimientos, tal como en la asignatura de Lengua materna, se reconoce la poesía solista, coral de poesía y prosa. En Grado 8º, se reconocen dentro de los temperamentos y se estimulan para desarrollar sus biografías, valiéndose de metáforas.

Para Waldorf es muy importante la representación teatral de Grado 8º, que marca el cierre de este septenio y con la cual se pretende fortalecer el trabajo grupal que involucra el Lenguaje. Esta obra ofrece el resultado de múltiples ejercicios que se han venido trabajando



en las clases principales o de Lengua extranjera. Converge, además el trabajo de diferentes asignaturas al confeccionar vestuario, organizar el escenario, coreografías, diálogos y demás.

En cuanto a Aritmética, se inicia en grado octavo, donde se aprende sobre fórmulas, Álgebra, ecuaciones y raíces cuadradas, a partir de experiencias más analíticas, a la vez que se persigue una visión global con ejercicios de comercio prácticos. La Aritmética involucra el movimiento, conceptos como individualidad y dualidad, además con la Música a partir de los ritmos y compases. Mientras tanto, en Geometría por medio de ejercicios prácticos, comprobando, por ejemplo, el teorema de Pitágoras con lo que se estimula su capacidad de crear juicios.

Respecto a la Música, se sigue considerando igual de importante tocar instrumentos y cantar como solistas, que escuchar y hacerlo con los demás. En esta edad es pertinente, por los estados emocionales que manejan y para sacarlos del sentimiento de soledad que los envuelve. Se apoya a través de la Euritmia, la cual tiene una tendencia al trabajo de baladas y obras humorísticas, con lo que ofrece un espacio artístico para expresar estados anímicos.

Es el momento de poner en práctica lo que han trabajado en Manualidades, por ejemplo, haciendo zapatos, dotándolos de estética y belleza. Así, en ejercicios como elaborar camisas, vestidos y otros, se conjuga la habilidad técnica con los materiales, la estética y la expresión individual.

El sentido de la Horticultura se direcciona al cuidado y responsabilidad, gracias a un ejercicio, en lo posible anual, que va desde sembrar hasta cosechar e incluso vender los productos.

La Gimnasia y los Deportes, esta vez, fortalecen el autocontrol y la motivación, por medio de ejercicios con aparatos, saltos variados, carreras y juegos de pelota. Se orienta a desarrollar la fuerza en los hombres y la elasticidad en las mujeres.

En 8ª Grado, se desarrolla el proyecto anual de culminación, que cada estudiante enfoca hacia el tema que quiera y con el método que mejor crea que lo soporta. Se pretende que los chicos muestren formulaciones propias y soluciones gráficas; sus propias habilidades o su progreso musical. Permite ver, entre otras cosas, los diferentes aprendizajes de los que han aprehendido y los prepara para un nuevo estilo de enseñanza del que serán parte en los grados superiores.



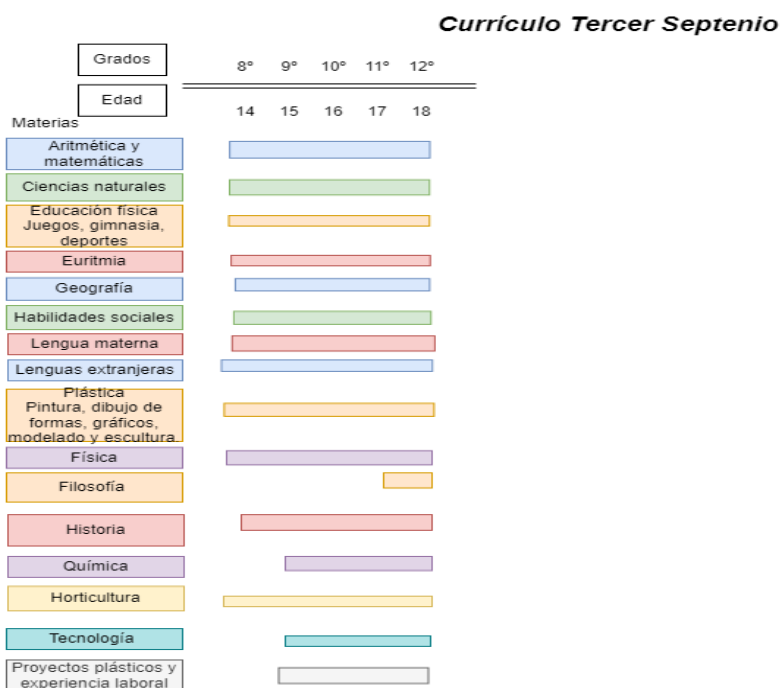
7.5 Organización Curricular para Tercer Septenio

En la figura 22 se presenta la organización curricular para el tercer septenio. Comprende los Grados 9º a 12º, en los colegios que lo ofrecen. En Colombia es obligatorio solamente hasta Grado 11º.

Al igual que en el segundo septenio, presento, en primer lugar, las intencionalidades propuestas por el fundador para esta etapa. Más adelante, los contenidos de las asignaturas horizontales según el plan de estudios de Richter (2000).

Figura 22

Currículo para tercer septenio



Las Intencionalidades del Tercer Septenio

Los estudiantes de 9º Grado, han aterrizado en un punto de su vida, donde comienza la fuerte búsqueda de independencia, lo cual implica desprenderse completamente de la sensación de estar dentro de un mundo de certidumbres que son proporcionadas por su círculo social y la inocencia de la infancia. En este punto, Steiner, describe la vida emocional del adolescente como un vaivén de sentimientos; es decir, aquello que está en constante cambio. Eso compromete una separación de la persona, con su contexto y su vida anímica, lo que



equivale a vivir una segunda infancia: aprender a pensar, caminar y hablar. Pretenden distanciarse de todo lo que, como niños, han construido hasta el momento.

En esta etapa, todas las emociones se contradicen y se contraponen. Los adolescentes quieren ser adultos, pero no saben cómo llegar a serlo; aún no han adquirido las herramientas necesarias que se requieren para convertirse en ello. Existe una fuerte aspiración de hacerse responsable de su vida, lo cual implica, tener ideales fuertes que sirvan como orientación. Los estudiantes de 9º Grado, prefieren las explicaciones claras, así como la comprensión por parte de los adultos. Según la Antroposofía, en esta edad se alejan de la espiritualidad.

La naturaleza agitada del 10º Grado, despierta, a menudo, la aspiración de obtener aprendizajes basados en los hechos y los detalles externos, lo que supone la construcción de nuevos horizontes intelectuales. Anteriormente, los alumnos se conformaban con las explicaciones de los adultos sobre cómo son las cosas; ahora quieren saber cómo llegar a comprenderlas; es decir, ellos no solo necesitan información; requieren llegar a profundizarla.

Durante esta etapa, los adolescentes viven con intensidad el YO, que los conduce a expresar juicios drásticos de afinidad y aversión, mayormente por las estructuras de poder, lo cual los guía a ser más conscientes de la realidad en la que están inmersos. En múltiples aspectos se les asemeja con los caballeros medievales, por la armadura que llevan consigo. Metáfora para referirse a la ropa, como aquella protección del exterior.

En esta edad, la susceptibilidad al suicidio es más alta, ya que se percibe de forma devastadora, la comprensión de lo que parece ser y lo que es realmente. Son personas que están en constante cambio y llegan a considerar que los adultos no comprenden la transformación por la que están pasando. Tienden a buscar refugio en su círculo social, dado que encuentran la similitud en las ideas con las personas de su misma edad. Así, muchos comportamientos que pasan en la adultez, tienden a estar relacionados con la construcción y deconstrucción de pensamientos en la adolescencia. Preguntas, tales como: ¿Quién soy?, se aclaran gracias a la idea de que, yo soy quien construye mi mundo y este no solo está determinado por las orientaciones y crianzas de la infancia.

En 11º curso, la vida anímica, social y emocional de los estudiantes, llega a aportar a la construcción, no solo de su vida personal, sino en la confluencia con las personas. En otras



palabras, consiste en alcanzar una armonía de lo interno con lo externo. Así, se suma a la idea de la conciencia social, la cual suscita la habilidad de expresar empatía hacia las personas.

El individuo de 11º Grado, es consciente de su deber de construir su propio camino, lo que llega a generar la unificación hacia una nueva totalidad.

En 11º Grado, el estudiante busca entender el mundo y su composición, aunado a la idea de obtener una perspectiva que pueda armonizar dos vertientes, las cuales han adquirido más visibilidad a medida que el adolescente construye sus conocimientos. Gracias a los aportes de materias como: Humanidades, Ciencias y experiencias prácticas, la conciencia global se expande constantemente, dando respuesta a la interrogante ¿Cómo puedo tener impacto en el mundo? Es decir, se aboga por la incidencia del ser humano en el contexto social, cultural y político.

Los encuentros con los estudiantes, mediados por la Escuela, se convierten en espacios pertinentes que permiten visualizar las oportunidades de crear, definir y experimentar nuevas formas de aprender en escenarios propios. En este orden de ideas, se promueve el trabajo en equipo, no solo con los alumnos, sino también, con el Maestro. Así, los adolescentes tienen la oportunidad de retribuir todo lo aprendido a lo largo de su vida y de los años escolares.

En Cuanto a los Contenidos del Tercer Septenio

Comprender la Historia, como un aprendizaje para la vida, en el que los alumnos se hacen conscientes del bien y el mal que puede producir el hombre, a partir de sus ideas, es uno de los objetivos de las clases de Historia. En 9º Grado, se aborda lo ocurrido en las Revoluciones Francesa y Rusa, guerras Americanas de la independencia y la historia del tercer Reich, entre otros. Además, se estudia la situación actual a nivel mundial, entrando a comprender la globalización y haciendo uso de herramientas como el internet. La Historia se liga a la tecnología, al comprender el papel de la historia a través de los sucesos abordados.

Es bueno recordar, que este plan de estudios es elaborado por Richter, quien se basa en las conferencias del fundador, pero recogiendo las inquietudes de Maestros Waldorf a nivel mundial. Además, aclara que se ajusta, en este caso incluyendo la Historia local.

En 10º Grado, se aborda la Prehistoria, la aparición del Homosapiens, y los periodos Paleolítico y Neolítico. También, el establecimiento y consecuencias de las culturas urbanas,



con impacto en el medio: Teocracia, Burocracia y la incidencia de la escritura en los diferentes procesos.

Por otra parte, en 11° Grado se reconoce la aparición del Cristianismo y el Islam. Se lleva a comprender procesos interiores como el dolor, por medio de sucesos históricos como la Edad Media. Se tratan conflictos como el Papa y el Emperador, la Iglesia y el Estado, el Cristianismo y el Islam entre otros.

En Grado 12, Historia y Geografía se agrupan para comprender la evolución de las culturas por periodos; sus diferencias y lo que las distingue del presente. La idea es que comprendan la Historia como Ciencia que se asocia; por ejemplo, con la Sociología, con la que experimenta un cambio de enfoque. De esta manera, llegan a entender que cada persona está haciendo Historia y con esto, de su responsabilidad individual.

Las experiencias en el mundo, son un pretexto para profundizar, a través de la Geografía, al entender la tierra como conjunto, sus procesos y algunos fenómenos geológicos que han constituido los paisajes, como se pueden apreciar en la corteza mineral de la tierra. En Grado 10° se pretende que los chicos visualicen la tierra, como organismo vivo. Esta vez se profundiza en la capa acuática - terrestre con las zonas climáticas que implica.

Grado 11, de acuerdo a los intereses de los muchachos y la búsqueda de su hogar interior, contribuye con el estudio de la Economía mundial, desde las culturas explotadoras y egoístas, hasta las que mantienen conciencia ecológica, mutualidad y cooperación.

En Grado 12°, se aborda con visión unificadora cuestiones de la situación actual del mundo. Se profundiza en la diversidad cultural y las fuerzas culturales y espirituales que han formado la tierra. La Geografía se combina con asignaturas como Pintura e Historia, visualizando de una manera global los lugares vistos en esta materia.

Estudios Sociales es una asignatura que pretende adentrar a los estudiantes en su ser político, comprendiendo el recelo que pueden tener los jóvenes por el manejo político de algunos países. Se pretende despertar interés activo en los procesos políticos, por medio de ejercicios prácticos como simular un juicio, un encuentro parlamentario. Se invita a realizar salidas a lugares donde se desarrollan procesos políticos del país y dialogar con políticos sobre sus logros e ideas. Para el estudio de la Política, se sugiere trabajar textos desde la Revolución Francesa hasta el presente. Se enfatiza en documentos de los Derechos Ciudadanos y Humanos.



En estos estudios, también entra en juego el estudio de la naturaleza, las costumbres y hasta la Gastronomía, representada en diferentes formas artísticas.

La Matemática se enfoca a ecuaciones de segundo grado, probabilidades, cálculo de superficie y volumen, lo que se combina con Geometría, siendo lo más importante la capacidad de hacerse imágenes mentales de sólidos y superficies, antes de proyectarlas, dibujarlas o elaborarlas en 3D. La base de estos aprendizajes se ha brindado durante los primeros Grados escolares, gracias a los ejercicios de Artes y todo lo que han elaborado utilizando diferentes materiales. En Grado 10°, surge la Trigonometría, aplicada a la Agrimensura, buscando también relacionar los conocimientos con la vida práctica.

Hacia el Grado 11°, aparecen conceptos muy interesantes para los estudiantes de esta edad, como infinito y contraespacio, vibraciones y teoría ondular. La Trigonometría esférica amplía lo que era Geometría plana. 10° marca el momento en que las materias experimentadas se conjugan con las elaboradas.

En Grado 12 aparece, en Matemáticas, el Cálculo diferencial e integral. Se inicia por pensar que las Matemáticas se entienden, aplicadas y experimentadas, para un verdadero conocimiento. Así se logra una comprensión cualitativa y una actividad interior. Este principio es esencial para comprender la Física aplicada, entendiendo que las ecuaciones pueden ser aplicadas en diferentes ámbitos como Óptica, Electricidad, Mecánica y hasta Astronáutica. También se puede optar por la Geometría proyectiva para facilitar el Dibujo en perspectiva, o la Geometría esférica que puede conducir a la Astronomía o a la tierra.

La tercera opción es la combinación de Matemáticas, Botánica, Astronomía, Embriología, Geometría bajo los principios de la forma.

En la misma vía del autoconocimiento, en Biología se profundiza en lo visto en Grado 8°: esta vez en los Sistemas del cuerpo humano, con el soporte de los órganos de los sentidos. En 10°, se enfatiza en el sistema nervioso, comprendiendo esa parte de la Triformación: el Cuerpo, pero, en relación con su Alma y Espíritu. En grado 11, se adentran en el mundo de lo microscópico, partiendo de la célula, pero con el ejercicio de volver las cosas al revés, trabajan, a la par, la Biósfera macroscópica.

Las clases de Biología, en Grado 12° se enfocan en globalizar lo aprendido durante los años anteriores, desde el ser humano, hasta los Reinos de la Naturaleza y de modo contrario, desde lo microscópico, hasta la formación del ser hombre.



Por su parte, la Química, aporta los procesos con diferentes sustancias y se experimenta con procesos como la evaporación, hasta llegar a la purificación del agua, proceso comparado con lo que están viviendo en este momento de su desarrollo. En 10º, se profundiza en las polaridades del ácido alcalino, cristalización de sales, sólidos regulares y semirregulares con sus Leyes.

En Grado 11 se estudia el carácter individual de las sustancias y cómo interactúan entre ellas. En Grado 12, se profundiza el conocimiento de las proteínas y la Bioquímica; ayuda a comprender que la Química produce aportes a la humanidad, como los medicamentos, en lugar de envenenar el ambiente. La Historia juega un papel importante al asociarse con la Química, partiendo del conocimiento de biografías de científicos los contextos y lo que ha facilitado sus descubrimientos y aportes a la ciencia.

Se repasa la invención de aparatos tecnológicos que se había abordado en Grado 8º, en el área de Física. Esta vez con conciencia de las intenciones de los inventores al descubrirlos. Las Biografías de los inventores entusiasman a los estudiantes, comprendiendo los pensamientos humanos que se hacen realidad. En Grado 10º, se pasa de la experimentación a la observación, con la que se fortalece la claridad, mediante la extracción de conclusiones. Se desarrolla la Lógica, la comprensión de causa - efecto. En la parte práctica se centra en Agrimensura, ángulos, relaciones perpendiculares y horizontales. Esto se ejercita en el trabajo con madera, confección y corte.

En 11º Grado, surge el tema de campos electromagnéticos, radiactividad, mezclado con las teorías sobre la naturaleza de la materia. Para Grado 12 se estudia la fenomenología, los sentidos a través del estudio de la Óptica; se busca comprender la Teoría del Quantum con el microcosmos y la de la Relatividad al macrocosmos. Lo relativo a la luz, se estudia con Teorías Físicas, mientras se busca la relación de la naturaleza con la luz. Entra a jugar un papel importante el Arte, combinada con la Física, cuando se profundiza en la Teoría de los Colores de Goethe a través de la elaboración de pinturas.

Durante el Grado 12, en plásticas, por medio de Pintura y Modelado, se da protagonismo a la cabeza, teniendo en cuenta las expresiones faciales, con lo cual se abre la pregunta por el Cuerpo como expresión del alma y el espíritu.

La Arquitectura juega un papel importante, como arte universal, donde se reúnen todas las Artes y forman una bella obra conjunta. Se estudia el Arte y la Estética en la



Filosofía. Esta Ciencia, además, aporta el estudio comparativo de las Religiones del mundo, las que ofrecen una visión global de lo que pretende la humanidad a nivel espiritual.

Química y Física resultan inspiración en el estudio del Arte, que facilita la comprensión de los mundos inorgánicos. Aquí se abordan grandes pinturas y esculturas del mundo occidental partiendo del antiguo Egipto, Grecia, Roma, hasta llegar al Renacimiento Italiano. Lo importante en este Grado, es comprender cómo el Arte muestra los cambios en el pensamiento de la humanidad.

En 10º Grado, se intenta comprender el Lenguaje como Arte, avanzando del Arte en el espacio, al Arte en el tiempo. Se exploran las Leyes de la poesía: ritmo, sonido e imagen. Se llega a la Pintura del norte de los Alpes, logrando entender cómo estructurar un cuadro. Se aborda el Arte de la imprenta, los dibujos en espejo. Mientras tanto, en Grado 11 se confronta la Pintura con la Escultura; la Música con la Poesía; cualidades apolíneas y dionisiacas; tendencias estilísticas del Impresionismo y Expresionismo. En Escultura se abre el espacio para expresar actitudes o estados anímicos, mediante cuerpos humanos, buscando descubrir lo objetivo en lo subjetivo.

Los estudiantes en este Grado atraviesan esos cambios descritos anteriormente: se centra en abordar la polaridad, dibujando en blanco y negro, explorando el paso de lo oscuro a lo claro, lo que requiere su parte anímica en este momento.

Se abordan diferentes géneros literarios: lírico, épico y dramático, lo Tripartito de la literatura, *en Lengua materna*. Se torna interesante al experimentar estos géneros, no solamente con la lectura, sino llevándolos a obras sencillas en la que se profundiza en la transición de lo sagrado a lo profano o la polaridad entre el humor y el terror. Así se estimulan las cualidades anímicas, estos temas se fortalecen con la Euritmia, como arte del cuerpo frente a las obras literarias y artísticas.

Con biografías como la de Goethe y Schiller, se vivencia la amistad, tan importante para niños de esta edad.

En 10º, se estudia sobre la transmisión de conocimientos y estado de la sociedad en las épocas preliterarias, lo que se combina con el origen y estructura del Lenguaje.

En Grado 11 se estudia el texto medieval de Wolfram von Eschenbach, que los introduce en emociones como el fracaso y heridas que uno mismo se causa y la redención al final. Con esto se pretende que entiendan que la Lectura los conduce a mundos inimaginables



y que sin responder a todas las dudas, abre al lector el camino para indagar. Esto se refuerza con el mito de Parzival, abriendo preguntas sobre el ser humano. Se sugieren autores como Larra, Bécquer y Verdaguer, además del estudio de las biografías de escritores románticos, su historia y la geografía, de los lugares donde se desarrollan.

En Grado 12 se aborda la Literatura contemporánea y universal, logrando comprender cómo estos escritos reflejan que vivimos en una sociedad cambiante.

Existe una tendencia a separarse del idioma propio, por ejemplo, con los extranjerismos, lo que es una oportunidad para que *las Lenguas extranjeras* protagonicen algunas charlas juveniles. Leer biografías de los autores, científicos y otros que se abordan en otras asignaturas, es un buen móvil para profundizar el conocimiento en idiomas extranjeros. En 10º, el centro de la dinámica en estas Lenguas es el humor, por medio de textos sin traducir, chistes y modismos, que además acercan a las culturas. Se intenta que piensen en ese Idioma, por medio de la argumentación sobre esa Lengua.

En 11º Grado, se tratan poetas y dramaturgos y se sugiere una obra teatral en idioma extranjero. En grado 12 se descubren aspectos culturales y sus aportes a la Historia Universal, expresados en esas Lenguas por medio de literatura original y los aportes. Mediante estos ejercicios se develan los estilos individuales de habla y pensamiento de cada alumno.

Las normas del Lenguaje pasan de adquirirse por imitación a ser comprendidas. Se utiliza el libro de Gramática, cuyas orientaciones se aprehenden, con el objetivo de mejorar el habla, que es el énfasis en 9ª Grado.

La Música también parte de biografías de grandes músicos y compositores, descubriendo estilos clásico y barroco. En Grado 9º, empieza el Coro y la Orquesta de los Grados Superiores, de los cuales son parte los estudiantes. En Grado 10º, se trabaja la Orquesta Coral y la Orquesta de Cámara. Hacia Grado 12, los estudiantes forman juicios propios de la Música actual que representa la situación presente de las diferentes poblaciones.

En cuanto a la Eurytmia, se abordan poemas y composiciones musicales del siglo XX y la época moderna, para hacer sus Coreografías. Se incluye también el humor y el baile formal de salón. Se motiva a los chicos invitándolos a ver presentaciones profesionales y las de sus compañeros de los Grados Superiores. Así aprenden a tomar la Eurytmia en serio. En el Grado 10º, se apoya en la Poesía y el Lenguaje, llevando al Grupo a ejercicios conjuntos y a construir movimientos Eurítmicos propios.



En Grado 11, se permite explorar estados anímicos lo que alienta a juicios propios. Se combinan Música y Poesía, mientras los chicos viven su propios gestos y movimientos que demuestran la identidad de cada uno. En Grado 12, teniendo en cuenta la pregunta por Cuerpo, Alma y Espíritu, se busca encontrar una forma para la expresión básica por medio de piezas musicales o poemas. Además, se hace una presentación a la Comunidad Escolar, donde los jóvenes muestran su personalidad utilizando movimientos y gestos.

Como una forma diferente de abordar la Horticultura más realista, se propone que convivan con familias granjeras, quienes les delegan tareas propias del campo. De este ejercicio logran captar la realidad de las labores del campo y valorar a quienes las realizan. Se introduce también la Administración Agrícola y la Administración de otro tipo de Empresas, con materiales como cobre, madera y textiles en los cuales también trabajan. Estas manualidades hacen parte del aprendizaje de valorar la naturaleza del material, y los aspectos económicos y ecológicos de las artesanías.

En 10º, la Horticultura se dirige a la Silvicultura, con la que se propone una inmersión práctica que se puede sustituir por una experiencia laboral práctica, teniendo en cuenta que es importante comprender diferentes áreas laborales.

La Tecnología de la Información, se pone en escena de una manera práctica, mediante la elaboración de textos que utilicen, por ejemplo, al presentar trabajos, hacer páginas de revista o publicitarias. En 10º, se dialoga sobre la afectación de la Tecnología de la Comunicación en el ser humano; cómo funciona y se almacena la información y construcción de circuitos que evolucionan en el Hardware informático. En grado 11 se realizan observaciones electrostáticas y se estudian los semiconductores y la tecnología desarrollada al respecto.

La Tecnología, en Grado 10º, se enfoca a comprender el proceso entre materia prima y productos terminados y el funcionamiento de aparatos cotidianos como el sifón. Por su parte, en Grado 10º, se trabaja sobre la producción de Energía y la Materia.

En Grado 11 se trabaja sobre Tecnologías Informáticas. Para el grado 12 se brindan dos opciones: la primera es profundizar en la Tecnología Química, ligada a esta materia, en este caso se pueden estudiar, por ejemplo, los plásticos, su fabricación y uso industrial, en laboratorio se observa el problema de la contaminación, con una parte práctica que se cierra con debates sobre la salud en el trabajo y los problemas de contaminación por plástico. Si se



opta por la segunda opción, se entra a profundizar lo iniciado en grado 11, con Tecnologías Informáticas, lo que se pone en escena mediante programas que se usen en situaciones industriales, comprendiendo que el ser humano no debe ser esclavo de la Tecnología, sino quien le da forma.

En Grado 12, la práctica se orienta a pasar unas semanas en trabajo industrial, en el que comprende la importancia de los procesos: planearlos; el compromiso de todos los miembros para que no fallen los resultados, la verificación y control de materiales, el uso con precisión de las máquinas. Se profundiza en la tolerancia en el trabajo además del trabajo en equipo. Con esto se potencia y reconoce la Ética y la importancia de servir a los demás.

En Grado 10º, se dedica un periodo práctico a Primeros Auxilios, con lo que se sienten útiles y responsables, al entender la reacción a una crisis y la manera correcta de reaccionar.

Aparece el Trabajo Social práctico en grado 11, cuando los estudiantes visitan, durante tres semanas, un Centro Hospitalario, Clínicas y otros, donde ellos puedan llevar una luz de esperanza, lo que los confronta con realidades sociales que desconocían.

En Grado 12, los estudiantes, prueban de nuevo sus fortalezas grupales como suma de habilidades personales, mediante una gran obra teatral que puede ser un musical, presentación de Eurytmia, Programa de Variedades o chistes. Se organizan para dirigir, hacer casting, protagonizar, elaborar trajes y escenografías, etc. Se pone en escena lo aprendido y practicado durante su vida escolar en las diferentes asignaturas. El tema es libre y ellos son responsables de organizar todo.

También se presenta un proyecto individual anual en el que cada uno escoge un tema que dura todo el año. Se ponen en escena los aprendizajes adquiridos en las diferentes asignaturas. Contiene una parte teórica que se expone en público y cierra con un debate. La parte práctica se expone o exhibe en contra jornada.



8. Gestión en las Instituciones Colombianas

Lo que se ha descrito hasta ahora, hace referencia a la manera en que se gestiona Waldorf a nivel mundial de acuerdo con documentos de las mayores autoridades de este movimiento Pedagógico – Espiritual. Cabe aclarar que las fuentes puntualizan en que por ser de origen Europeo, se requieren ajustes en países de Colegios en otras latitudes.

A continuación, se presenta la manera en que se gestiona la Pedagogía Waldorf en las Instituciones invitadas para este estudio. Esta narrativa se vale de las fuentes antes mencionadas, quienes han brindado la información de cada Institución.

8.1 En Cuanto a la Gestión del Colegio Luis Horacio Gómez

La Gestión Administrativa

Como se había mencionado anteriormente, durante la fase de formación de los primeros Maestros, la administración del Colegio estuvo a cargo de la Fundación Luis Horacio Gómez. Sin embargo, cuando se inicia la construcción del Colegio, la Fundación manifiesta que esta responsabilidad no es su tarea y decide entregarla. Teniendo en cuenta que la administración, según la Antroposofía, tiene un carácter Ternario en el que participan los Maestros, Padres de familia y estudiantes, se supone que estas Instituciones no pueden tener un dueño individual ni colectivo, por ser considerados bienes de la comunidad los cuales deben pervivir en el tiempo para formación de una generación tras otra.

Por lo anterior, Don Luis Horacio solicita a un grupo de sus Administradores que organicen la Corporación para el Fomento de la Educación Rudolf Steiner que estaría conformada por los Maestros fundadores, Padres de familia y representantes, con el acompañamiento de la Fundación “como un Ángel que custodia el impulso de esta Iniciativa”.

Además, el Maestro Fucke instruye a Padres y Maestros en cuanto a la dirección, gestión y administración de su propio Colegio. De esta manera se entrega a la Corporación las instalaciones físicas bajo la figura comodato precario, es decir que este se mantiene mientras se utilice para la Pedagogía Waldorf. A partir del año 1982, la Corporación ha desarrollado las labores administrativas, con miembros que llegan y se van, Padres cuyos hijos salen o Maestros que llegan a completar el equipo.



La Corporación para el Fomento de la Educación Rudolf Steiner se ha conformado a través de una Asamblea General de Asociados, es el máximo ente administrativo, quienes toman las decisiones generales y presupuestales para decidir cómo operar. Está constituida por los Padres de familia y los Profesores de base, quienes aportan sus conocimientos. Cómo son tantos miembros, se escogen representantes de Padres y de Maestros, que realizan la coordinación administrativa.

La administración del colegio, como se muestra la figura 23, pone en práctica los principios organizativos de la Triformación del Organismo Social, propuesta por Steiner: libertad en los aspectos culturales, de la que es responsable la Junta de Maestros; el principio de igualdad en la parte jurídica, y fraternidad en el ámbito económico.

Figura 23

Organización administrativa en el colegio Luis Horacio



El PEI (2005) del Luis Horacio aclara que su modelo es democrático republicano, todos los participantes cuentan con los mismos derechos, deberes y la participación sin distinciones ni rangos marcados. Se delegan periódicamente las responsabilidades, con la claridad de las funciones y el compromiso de rotación. Las personas que asumen dichos compromisos deben aceptar por voluntad propia el compromiso de mantener los ideales de Steiner para la Institución.

En cuanto a los órganos del Gobierno escolar, esta Institución se rige por lo explicitado entre los artículos 20 a 32 del Decreto 1860 (1994), de acuerdo con lo planteado



por los lineamientos Waldorf, en cuanto a ajustarse al discurso oficial de cada país. De esta manera, existen órganos de participación que reúnen a los agentes que hacen parte de la Comunidad, los Consejos Estudiantil, de Padres y Egresados, con sus representantes en el Gobierno Escolar, conformado por el Consejo Académico, Consejo Directivo y el Rector: el Psicólogo Mario Édison Veira.

La administración de este colegio se basa en cuatro criterios que son cuidados y en los que trabajan para seguir con su misión educativa: lo primero es que la autonomía de los Maestros se respeta y valora como un aporte que brinda movilidad al currículo; el segundo es que la razón de ser de la Corporación es la educación y no el lucro de uno o varios de sus afiliados. El tercero es que el currículo esté permeado por los principios Antropológicos y Psicológicos indicados por Rudolf Steiner, basados en algunos elementos de la Antroposofía. El último, que la Comunidad participe en la administración y decisiones del Colegio.

En cuanto a los Docentes, ingresan con un contrato por un año en el cual se prueban a sí mismos, su entereza para trabajar bajo este modelo educativo. Luego de este periodo, se incluyen en la planta docente con contrato a término indefinido, con un escalafón interno del Colegio y como miembros de la Corporación.

Los Docentes deben ser Licenciados o formados en el área o disciplina que van a dictar, lo que se ajusta a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional. El valor agregado de los Maestros Waldorf es la Antroposofía, formación que se continúa orientando durante los periodos de vacaciones, además de su participación en encuentros nacionales e internacionales de Pedagogía Waldorf, como lo explican las caracterizaciones del Foro. Esta formación permite que los Maestros abran la mente a la comprensión de la caracterización de los niños y al principio de que no enseñan solamente la disciplina para la que han sido formados, sino que aprehenden el currículo horizontal y se valen de las otras asignaturas para su enseñanza de Seres Humanos con base en la integralidad.

El Claustro de Maestros se reúne semanalmente con el objetivo de compartir y evaluar sus planeaciones, que son enriquecidas gracias a las ideas de todos y su conocimiento sobre las características de los estudiantes del Colegio y el concepto de Ser Humano expuesto por Steiner. Además, profundizan en la Antroposofía, la Pedagogía Waldorf, aportan a la organización de los aspectos curriculares y ajustan los planes de estudios. Existen dos tipos



de Maestros: los de planta, quienes permanecen toda la jornada escolar en el Colegio y los catedráticos, quienes solo dictan algunas horas.

La Gestión Curricular

El Colegio es cuidadoso al tener en cuenta el desarrollo biopsicocognitivosocial (sic) de sus estudiantes, en concordancia con el sendero que recorre el niño, la conciencia grupal hacia su individualización, con el paso por la adolescencia, hasta lograr su autonomía y conciencia.

Dentro de los principios que mueven esta Institución se encuentra el respeto por el desarrollo de las etapas evolutivas de los estudiantes, tanto a nivel individual como general,

La evaluación se lleva a cabo por procesos, que parten de diagnósticos y registros de los niños en el Preescolar, en el cual se analiza su madurez y nivel de dependencia para pasar a la básica primaria, con lo que se aclara que la edad no es el único factor tenido en cuenta para este paso.

A medida que avanzan, se registran los progresos y se evalúa de manera conjunta con los estudiantes, por medio de seguimientos que dan cuenta de sus procesos y se plantean los pasos para superar aspectos por mejorar, así que lo importante es el aspecto cualitativo. El Maestro es responsable de reconocer el desarrollo individual y grupal para ser consciente del momento oportuno de presentar los nuevos contenidos. En la Junta de Maestros del grado con el Psicólogo se analiza en qué área es pertinente que se aborden los contenidos para lograr mejor la asimilación.

Un aspecto para resaltar en el Luis Horacio, es lo que sucede con los estudiantes con dificultades o ritmos diferentes, estos alumnos son destacados en la Junta Pedagógica General, en las que los Maestros exponen las características físicas, socio - afectivas, familiares e intelectuales. De esta manera, la plenaria de Maestros intenta comprender la individualidad del alumno y se elabora el informe psicológico. Con base en esto, el conjunto de Maestros establece una serie de actividades adecuadas para clases y fuera de ellas, estableciendo un periodo de tiempo para su desarrollo. Los Maestros de diferentes áreas que comparten sus clases con estos alumnos, se comprometen a ayudar a superar las dificultades



con acciones manifiestas en sus espacios. De acuerdo con los resultados obtenidos y con base en un informe, se reajustan los métodos y estrategias para seguir apoyando al estudiante.

Otro principio importante en el Luis Horacio es el ritmo anual y de las unidades formativas, es importante porque enfoca las actividades pedagógicas en las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta los aportes educativos y terapéuticos del ritmo.

El ritmo individual de los niños se relaciona con el ritmo de la naturaleza y con los ritmos sociales. En cuanto al horario semanal, se organiza buscando favorecer la concentración y la expansión, armoniza momentos de trabajo individual y de expresión y lo descrito en los aspectos curriculares planteados anteriormente.

El ritmo durante las clases busca favorecer la coordinación visioaudiopsicomotriz (sic) de los estudiantes, por medio de la primera actividad del día que permite que los niños se dispongan para el aprendizaje. Lo rítmico está ligado al tema central de la etapa del desarrollo de los chicos y los aprendizajes que estén recibiendo en ese momento.

Por tiempos de hasta cuatro semanas, una asignatura se establece como principal, abordada durante las dos primeras horas de cada día de clases. El tema que protagoniza la materia principal es apoyado por las demás asignaturas. Después de la hora de Clase de Época, se dictan las demás asignaturas, con lo que se fortalece la Educación, por medio contenidos, articulación y flexibilidad y su engranaje armónico.

Esta organización horaria concede tiempos más prolongados a temas que requieren más tiempos de estudio, los cuales son el núcleo del trabajo durante el tiempo establecido, pero siempre se relacionan con las demás asignaturas, las que apoyan logrando la interdisciplinariedad, alrededor del tema de la materia principal.

Así que los horarios son variables, al igual que la duración de las asignaturas, poca fragmentación de los contenidos en el tiempo, equilibrando las necesidades de los alumnos, sus propios ritmos y los contenidos propuestos, con lo que los chicos se relacionan con el aprendizaje, reflexionan y organizan mejor su tiempo.

La hora de Época está libre de presiones de tiempo o afanes para la realización de trabajos, lo que potencia el periodo y evita tanto cambio de Profesores.

Al comienzo de cada año escolar se establece la duración de cada Clase de Época y cada una de estas jalona una unidad formativa, con su duración, temas globales, contenidos básicos comunes y cómo se desarrollarán los temas fundamentales.



Las Épocas empiezan con la presentación del tema, luego se desarrollan los contenidos y se cierran con la evaluación, en la que se relacionan las actividades, las intencionalidades y las primeras expectativas.

Como primer Principio, en Preescolar, se encuentran las Épocas que duran alrededor de cuatro semanas, como ejes de trabajo en el que se involucra el ritmo anual y las festividades descritas anteriormente. Las tres etapas manejadas son: preparación de una festividad, fiesta y recreación de la evidencia de la fiesta.

El siguiente principio es la madurez para el inicio de la escolarización, que respeta el ritmo individual del niño. Esto lo deciden las Maestras de Preescolar, el Psicólogo y otros Docentes con experiencia. Se desarrolla mediante una evaluación constante por parte de las Docentes, con el insumo del desarrollo de los niños según los objetivos planteados y el acompañamiento a su crecimiento, sus avances y los aportes de los padres. Se tienen en cuenta su evolución social, el diagnóstico médico y su seguimiento, si es necesario.

Entre los ítems tenidos en cuenta se encuentran las capacidades específicas en reproducciones gráficas, figuras geométricas básicas, habilidades manuales elementales, coordinación audiovisomotriz (sic) entre otros.

El siguiente principio es el aprendizaje significativo en concordancia entre contenido y momento evolutivo del estudiante.

El Arte es el siguiente principio, como en todas las Escuelas Waldorf, que transversaliza las actividades del currículo, contando con aulas especializadas en las que se recrea la vida, construidas desde la Arquitectura Orgánica – Antroposófica, como se muestra en la figura 24, y que es un puente entre el pensar, el sentir y el hacer de los chicos. Esta se encuentra especificada en el currículo de Richter, descrito anteriormente.

Figura 24

Aula de Jardín de Infancias. Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez de Cali





El último principio es lo individual y lo social, hace referencia a las redes sociales y la individualización, acompañando al chico en sus procesos sociales y autónomos. El respeto por la individualidad de los educandos es muy importante y aflora en la medida en que los Maestros conocen exhaustivamente a sus alumnos. Se fortalece el respeto por la diferencia, las capacidades y pensamientos propios y del otro.

El Luis Horacio, en concordancia con la pedagogía Waldorf, se esfuerza por confrontar los conocimientos de los estudiantes. Así, bajo la premisa aprender haciendo, se planean diferentes actividades que son el soporte de la educación, no sólo dentro de la Escuela, también, fuera de ella, con lo que los padres colaboran apoyando los trabajos prácticos de sus hijos.

En Preescolar los niños aprenden por imitación, observando y reorganizando lo que ven, por lo cual las Maestras Jardineras ponen en escena material natural diverso, el cual se transforma gracias a la imaginación de los pequeños.

En básica primaria se propone un proceso previo a actividades como tejer, al igual que preparación de alimentos que previamente ellos han sembrado, con lo que viven la evolución completa, valorando cada paso y cada producto.

A partir del sexto grado la propuesta recae en una serie de talleres que aportan a la comprensión de los procesos en el trabajo, mientras se aplica de manera práctica contenidos transversalizados.

El plan de estudios del Colegio Luis Horacio se basa en la comprensión de los niños su desarrollo físico, psicosocial y del pensar. En concordancia, en la tabla 4, se presenta la propuesta presentada en el PEI del Colegio y que, aunque por cuestiones de organización de este documento legal, se muestran de manera diferenciada, la realidad es que se aplica el principio de interdisciplinariedad, propuesto por Steiner, es decir que las diferentes asignaturas se relacionan todo el tiempo de manera práctica y efectiva en sus perspectivas horizontal y vertical.



Tabla 4

Plan de estudios del Colegio Luis Horacio Gómez

Áreas	Asignaturas	Espacios de profundización	Ejes Temáticos
Humanidades	Lengua castellana.		· Lengua oral y escrita
	Lengua inglesa.		· Reflexiones y Hechos de la lengua
Matemáticas	Aritmética. Geometría. Dibujo de formas.	Cálculo Física	· Discurso literario
Ciencias Sociales	Historia. Geografía. Constitución política. Democracia. Ciencias económicas. Filosofía. Formación en Ciudadanía.		· Espacios del hombre
Educación Ética en Valores			· Procesos históricos del hombre
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Biología. Física. Química. Geología.	Zoología. Botánica. Antropología. Paleontología.	· Formación ética y ciudadana
Tecnología		Carpintería. Informática. Trabajos en cobre. Cestería. Nutrición. Encuadernación. Telar. Costura.	
Educación Artística	Música.	Modelado.	· Hechos artísticos.
	Coro.	Dibujo.	
	Orquesta.	Pintura.	
	Historia del arte.	Tallado.	
		Fotografía	
		Historia de la arquitectura.	
		Teatro.	
Educación Física	Gimnasia Bothmer. Deportes. Natación (Extracurricular). Juegos tradicionales. Recreación. Ejercicios griegos.		



Áreas	Asignaturas	Espacios de profundización	Ejes Temáticos
Educación Religiosa	Vivencia del ciclo del año		Festividades
Euritmia	Actividad corporal.		
	Vivencia de constantes temporales y espaciales.		

Respecto al plan de estudios, en términos sencillos, en la tabla se muestra la siguiente organización: en la primera columna se encuentran las áreas generales, las cuales se abordan de primero a duodécimo grados.

La segunda columna muestra las asignaturas en las que profundiza cada área. De estas: Dibujo de formas se enseña únicamente hasta noveno grado, debido a que, en los grados décimo, once y doce se configura con la Geometría; Historia del Arte se aborda a partir del noveno grado. Las demás asignaturas se imparten en los grados 1 a 12.

La tercera columna muestra los espacios de profundización que sustentan las diferentes asignaturas, tales como talleres, y materias con estudios más profundos.

Cada asignatura, dentro del documento del PEI (2005) contiene una propuesta de ejes temáticos, los cuales son renovados por los Maestros, evocando que ajustan sus planes de clases a las necesidades, características y ritmos de los grupos a su cargo. Sin embargo, existen algunos ejes temáticos que ahondan los conocimientos, los cuales se presentan en la columna del lado derecho de la tabla.

Para finalizar, cabe aclarar que los Maestros del Luis Horacio desarrollan una relación privilegiada con sus alumnos, de la cual dependen la mayoría de procesos curriculares por el conocimiento sobre cada estudiante, la caracterización de su grupo en aras de la configuración de sus planes y de sus prácticas educativas.

8.2 En cuanto a la Gestión del Centro Pedagógico Mandala

Como se mencionó anteriormente, Mandala está configurado en dos espacios: uno en el centro de la ciudad y otro en zona veredal de Oicatá.

Esta narrativa se construye a partir de los testimonios del Rector de la Institución: Yeffer Hernando Bejarano Ibañez, su esposa, la Maestra Andrea Jiménez y el Maestro



Whilman Yecid Chaparro Mondragón, quien ha acompañado la Iniciativa durante muchos años.

La Gestión Administrativa

Figura como representante legal de los dos espacios la misma persona natural: el Maestro Yeffer Bejarano, quien además es el Rector del Centro Pedagógico.

La base de la administración es la propuesta por Steiner sobre la Triformación. Este modelo administrativo es expuesto por Carlgren (1989), quien argumenta que Steiner busca satisfacer las necesidades humanas, por medio de un orden social ternario, que conduce a que el hombre se conozca y desarrolle su proceso evolutivo continuo, en torno a la sociedad.

Este modelo hace alusión a: la libertad en el alma del ser humano, que desarrolla su singularidad hacia la verdad, gracias a la cultura y la educación. La igualdad que anuda legalidad y moralidad con justicia igual para todos, con los mismos derechos y deberes. La fraternidad que satisface las necesidades de todos, en el aspecto económico, en trabajos con sentido de manera colectiva e individual.

Los tres ideales mencionados transversalizan la gestión administrativa del Centro Pedagógico Mandala, tal como se muestra en la tabla 5:

Tabla 5

Administración en Mandala

Organización social ternaria: Fraternidad en el sentir, Libertad para el hacer e Igualdad al pensar		
Cuerpos constitutivos	Se refieren a	Responsables
Recursos	Dotación, planta física, inmobiliario, espacios de construcción.	• Secretaria financiera. • Rector. • Consejo Directivo.
Procesos	No se ven: Manual de convivencia, rutas de atención psicosocial, manual de convivencia. Es aquel mundo vital.	• Colegiada de Maestros. • Gestor académico. • Padres de familia. • Consejo Académico. • Consejo Directivo.
Relaciones	Se refiere al mundo anímico, a las relaciones Maestros-alumnos.	• Gestión académica. • Atención psicosocial.
Identidad	Lo que las personas reconocen que es Mandala. Tanto los miembros de la Comunidad Académica como las demás personas en general.	

En esta Institución se administra a partir de cuatro Cuerpos Constitutivos:



El primer Cuerpo son los recursos, es decir, la dotación, los espacios físicos, tanto la sede del centro como la sede campestre, el mobiliario que allí se encuentra, y el material didáctico, incluso lo que hace falta conseguir. Esto forma el Cuerpo Físico de Mandala como empresa y se encuentra al servicio de la Comunidad Educativa. Entre las personas responsables de este Cuerpo está la Secretaria Financiera, el Consejo Directivo y el Rector, quien ordena los gastos, como representante legal.

El segundo Cuerpo Constitutivo son los procesos, respondiendo al mundo vital y que contiene aquello que no se ve, aunque está regulado y organizado, y que además le da vida a la Institución, tal como las rutas de atención, el manual de convivencia, el PEI y los documentos legales de Mandala. Como personas a cargo se encuentra el departamento psicosocial, la Colegiada de Maestros, el Consejo de Padres de Familia, la Gestora Académica y los Consejos Académico y Directivo.

Como Tercer Cuerpo Constitutivo están las relaciones que corresponden al mundo anímico. Este Cuerpo es muy importante y cuidado por los dueños de Mandala porque concierne a las relaciones de los alumnos y de los Maestros, a quienes valoran de una manera especial procurando que se sientan felices, identificados con la filosofía de Mandala y que, en palabras del Maestro Yeffer, se enamoren del Proyecto, así los procesos fluyen mejor, con personas que aman lo que hacen y que permanecen.

En este sentido, la Maestra Andrea subraya que el estado anímico de los Maestros es algo muy importante, todos son artistas, lo que los hace sensibles a la realidad de los alumnos. Algunos llevan varios años con el proyecto, se capacitan en sus grupos de estudio y dedican tiempo a la autoformación. Otros, no cuentan con la sensibilidad que requiere un Colegio de estas características y se van. Quienes se encargan de este Cuerpo de las relaciones, son la Gestión Académica y el Departamento Psicosocial.

El último Cuerpo Constitutivo es la identidad, se refiere al reconocimiento, a la percepción de las personas sobre Mandala, tanto los miembros de la Comunidad Educativa la cual valora mucho su Colegio, como las personas externas. Al respecto, cabe anotar que la Comunidad Tunjana considera este Centro Pedagógico como un Colegio artístico y cada vez es más reconocido en el territorio. Un claro ejemplo de esto es su participación en el desfile de comparsas en 2022, en el cual participaron todos los colegios de Tunja, a propósito de los



483 años de la ciudad y en el cual Mandala se llevó varios premios, gracias al compromiso de Maestros, estudiantes y padres de familia.

Algunas veces, los Maestros han sentido que se les tilda de hippies, por la sociedad tradicionalista de la región, pero la gente llega a comprender que la enseñanza allí es diferente, que se enseña a amar y respetar a cada ser de la naturaleza y que el método garantiza efectos positivos en la vida de cada familia que llega a este centro pedagógico.

Con el desarrollo de la investigación en el Centro Pedagógico Mandala, salen a relucir las dificultades que pasan los colegios privados en el país. Esto se demuestra en las exigencias que hace el Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la contratación de profesores, por ejemplo, quienes orientan en primaria deben ser licenciados en básica, mientras que en el ámbito oficial concursan licenciados en preescolar o profesionales de otras áreas. Esto dificulta en los colegios Waldorf que el Maestro tutor pueda acompañar a sus estudiantes desde jardín de infancias hasta grado octavo. En colegios como Mandala optan por hacer posgrados que permitan la movilidad de preescolar a básica, con lo que están obligados a priorizar estudios pedagógicos sobre los principios Antroposóficos o de Waldorf, que son de mayor interés.

De igual manera, con respecto a los espacios y las construcciones, el ICONTEC (2020) plantea una serie de requerimientos como baterías de baño, plantas físicas amplias, con especificaciones importantes y espacios de, por ejemplo, 2 metros cuadrados por cada niño de preescolar, siendo esto de obligatorio cumplimiento para los colegios privados, mientras en los colegios oficiales se ignoran estos requisitos.

La Gestión Curricular

La Institución cuenta con dos PEI, debido a que la sede de Tunja está inscrita en la Secretaría de Educación Municipal de Tunja, mientras que la sede Píky Uba, por estar ubicada en el municipio de Oicatá, debió ser adscrita a la Secretaría de Educación Departamental de Boyacá.

Sobre las nominaciones: la Coordinadora se reconoce como Gestora Académica, con base en términos heredados de aspectos culturales, donde el Gestor no sólo ordena, sino que enseña, guía, gestiona y entrelaza los procesos del Centro Pedagógico, con los de otras Instituciones.



Para mencionar a los Maestros, en Mandala, se reconocen como Guías, porque son quienes acompañan el camino, pues no sólo enseñan conocimientos, sino que enseñan lo que son como Seres Humanos.

Lo que se mencionó en otro apartado acerca de los Maestros de época, en Mandala funciona de una manera diferente, un poco más opcional y de acuerdo a los requerimientos de las Secretarías de Educación. Por un lado, está que algunos Guías, por sus títulos tienen la opción de acompañar a los estudiantes hasta grado octavo, por ejemplo, los Licenciados en Educación Básica Primaria, otros Maestros, por ser licenciados en Preescolar, no cumplen con los requerimientos de las Secretarías, así que deben permanecer en Preescolar hasta grado primero. Otros Maestros, a pesar del título en Preescolar, desean acompañar a su grupo hasta la primaria, por lo cual optan por hacer posgrados que amplíen estas posibilidades.

Por su parte, los padres de los estudiantes son un apoyo fundamental, son tenidos en cuenta, pues se han hecho parte de todos los procesos del Centro Pedagógico, direccionando diferentes aspectos. Cuidan mucho las relaciones entre ellos y los Maestros y las de los Guías con los estudiantes. Además, aportan con ideas e intervienen en las decisiones administrativas, a través de sus representantes en el Consejo de Padres y Consejo Directivo.

Como se había mencionado, el proyecto de Oicatá, conocido como *pKy Uba*, contiene la esencia del pensamiento de Steiner, profundizando en este modelo, sus bases filosóficas y metodológicas, que parte de la formación de los Maestros y permea las edificaciones respetuosas con el desarrollo de niños y adultos.

Para organizar su programa de estudios, toman como base el currículo de Tobías Richter (2000), tejiendo con los documentos del discurso oficial, lo cual es solicitado por el Foro internacional para la educación Steiner / Waldorf, al mencionar que las Iniciativas deben tener en cuenta el discurso oficial de cada país. Para preescolar, se asume la política pública para primera infancia, de cero a siempre (2016), las actividades rectoras y los referentes técnicos para educación inicial (2014).

Así las cosas, la primaria, en sus grados de tercero a quinto, trabaja un componente Waldorf, bajo parámetros importantes de Steiner, aunque no se presenta aún como Iniciativa a la Asociación, porque se sigue forjando con criterios de la pedagogía activa.

Por su parte, el bachillerato, que funciona en Tunja, y este año ofrece hasta grado décimo, tiene la esencia Waldorf, pero mantienen el acercamiento a otras líneas pedagógicas,



esto debido a que llegan muchos chicos de colegios tradicionales y no tradicionales, lo que lleva a reflexionar sobre lo que pasa con ellos al no estar familiarizados con los procesos Waldorf y que, por lo tanto, manejan otras dinámicas.

En bachillerato, a partir de grado octavo, se acerca a los jóvenes a la Tecnología, otorgando gran importancia a la base de los postulados de Steiner, como el respeto por los arcos evolutivos en la formación, el Arte como dinamizador principal de los diferentes procesos, incluyendo en igual cantidad asignaturas de áreas fundamentales y de elementos artísticos como Artes Plásticas y Escénicas, Teatro, Música y Textiles. Desarrollan Procesos de Investigación con los que potencian su pensamiento crítico, innovación, curiosidad y creatividad, para que se gradúen con fortalezas y ventajas en este sentido.

Los dos PEI conservan un componente importante del pensamiento Waldorf y la Antroposofía, con modificaciones en el sistema de evaluación, lo que atiende al artículo cinco del decreto 1290 (2009), que habla de establecer una equivalencia del sistema de evaluación propio de cada institución, con una escala nacional en la que se encuentran los siguientes niveles: bajo, básico, alto y superior. Estas modificaciones radican en engranar lo solicitado por el MEN, los derechos básicos de aprendizaje y orientaciones curriculares, con la manera particular de la enseñanza en Waldorf, de manera cualitativa.

Así, la evaluación, se desarrolla basada en el hacer, el sentir y el pensar que plantea Steiner, es decir que, para finalizar periodos y años, se entrega a los padres un informe cualitativo en el que se da cuenta de las grandes conquistas que ha tenido el estudiante, en esa Triformación, lo cual se nutre, por ejemplo, de postulados de Reggio Emilia. Estos informes se homologan según los niveles descritos por el decreto mencionado y es muy importante, en caso de que el alumno requiera traslado.

Cabe aclarar que Mandala, es un Colegio laico, lo que no es tan fácil en esta ciudad. Los estudiantes han logrado comprender la riqueza que se puede encontrar en el hecho de que cada uno crea en cosas diferentes o que no crean en nada, desarrollan la capacidad de hablar de sus dioses y sus creencias, aprenden sobre el respeto y que sin importar el dios en que crean, todos lo merecen, sin intentar colonizar el pensamiento de nadie.

Mandala hace acompañamiento a los estudiantes que migran a otras instituciones, mediante su proyecto de transiciones armónicas, por medio del cual se prepara a los chicos



para que tengan un proceso tranquilo, de acuerdo con lo que se supone que va a vivir en colegios tradicionales.

Las Juntas de Maestros Mandala, nombrados como Colegiados, son semanales, en ellos profundizan en la Antroposofía y la pedagogía Waldorf, mientras nutren sus saberes con otros autores y ramas de la pedagogía, por ejemplo, neuroeducación, con lo que validan pensamientos que Steiner planteó hace más de 100 años. Esto conecta lo Waldorf con otras posibilidades. De esta manera, además, logran explicar de forma concreta, a los padres, algunos procesos que se llevan a cabo en esta Escuela, por ejemplo, la enseñanza en el amor, ligada a las conexiones neuronales que facilitan el aprendizaje, cuando el cuerpo siente bienestar.

Otro ejemplo importante de los puntos de encuentro entre Waldorf y otras pedagogías, son las líneas de investigación que Mandala maneja con sus estudiantes de bachillerato, convirtiendo este Centro Pedagógico en un gran laboratorio donde los estudiantes indagan sobre diferentes temas y profundizan en reflexiones utilizando variadas fuentes.

En cuanto al Colegiado de Maestros, se reúne dos tardes en la semana para desarrollar sus Escuelas de Formación, profundizar en Pedagogía Waldorf, y otras ramas de la educación, por medio de Grupos de Estudio. Además, trabajan casos de los estudiantes y los casos de inclusión, sabiendo que por grado hay uno o dos niños con diagnóstico; además, para responder a los requerimientos de los Entes Gubernamentales.

Los Maestros Mandala han descubierto, gracias a los Colegiados de Maestros, que se abre la pregunta por el Currículo Waldorf actualizado con el tiempo presente, lo cual es necesario, considerando que se busca contextualizar.

Al estar en Latinoamérica, donde la historia es diferente a la de Europa, hechos como la colonización, arraigos a culturas tradicionales, ancestralidades y artesanías, requieren cambiar, modificar, contextualizar algunos elementos Waldorf.

En esto Mandala ha sido experta, y como un hallazgo, se puede resaltar su manera de contextualizar la Pedagogía Waldorf, con las particularidades del territorio, pues mientras en los otros colegios Waldorf desarrollan los cuatro periodos académicos basándose en las estaciones, esta Institución los divide en cuatro Mandalas, correspondientes a los cuatro periodos del año y coherentes con lo que ocurre a nivel de siembras de los campesinos e indígenas, en el territorio.



De manera que el Centro Pedagógico da comienzo al año con la Mandala Ego sum, del latín, que significa: quién soy yo. El elemento es el agua, que ocurre, generalmente, en época de lluvias. El agua, además, purifica cada parte del Ser. Se inicia con este elemento porque al comenzar el año llegan diferentes formas de fluido, en forma de metáfora que representa niños como olas gigantes, aguas calmadas que desembocan en el mismo lugar, con sus personalidades diferentes para complementarse.

El segundo periodo es la Mandala de Campismo, que busca conectar a los chicos con la tierra, con sus raíces y que cuida que siempre se sientan parte del mundo físico y común con los demás Seres Humanos, sus hermanos. Está ligado con la naturaleza, mientras se desarrolla trabajo como caminatas, recolección de hojas y semillas, aprovechando la sede campestre y algunos lugares dentro de la ciudad. La Mandala campismo coincide, además, con las épocas de siembra de los cultivos de nuestros campesinos.

El tercer periodo corresponde a la Mandala Callejeando, evocando el viento que invita a moverse, a viajar, a recorrer, a volar con su imaginación. Los chicos y sus Guías salen a caminar por la ciudad, conocen lugares y personas y enfatizan en todo lo que corresponde al movimiento y el desarrollo del Cuerpo Físico. Este tiempo corresponde a la época de abono y crecimiento de las plantas del sembrado.

El último periodo se denomina Caja de Herramientas, Mandala sobre el elemento fuego, aquello que los cobija en su infancia, adolescencia y juventud, llamado también el Abuelo Fuego por ser el sabio y el protector. Con esta Mandala se pretende que los chicos lleguen a reconocer su valor, es decir, su fuego interior. Como actividad general, se realiza el Festival de la Luz, en la que se reúne toda la Comunidad en torno a los estudiantes quienes muestran el fruto de lo que han hecho durante el año escolar, muestran todos los talentos. Es entonces cuando el proceso sabio que se ha llevado durante el año se concreta con el fuego como el más poderoso, fuerte y antiguo. Coincide con la época de cosecha.

Los Maestros de los primeros grados ubican mesas estacionales con plantas, Hadas protectoras del agua, fuego, tierra o aire, de acuerdo al periodo en que se encuentran, además, otros elementos que los Guías piensan que pueden propiciar la conexión de los estudiantes con los elementos, con la tierra. Estas permiten conexiones cósmicas, con el mundo físico y con el mundo sensible.



En este Centro Pedagógico se celebran algunas festividades propias de la Pedagogía Waldorf, tal como la de Micael, durante la Mandala Aire, no con un sentido religioso, sino como un tributo al valor de la valentía. En esta, realizan juegos, basados en Culturas Nórdicas y Celtas, como cargar troncos, que llevan a que los niños se sientan cada vez más valientes, les narran el cuento de este Ángel, dan mucha importancia a la idea de vencer los dragones internos, es decir, los miedos, en estos pueden participar, no sólo los estudiantes, sino también los padres.

Otra festividad que se celebra es la de San Martín, como héroe filantrópico. Se celebra con la fiesta de faroles para la que los niños y sus familias los elaboran y desfilan, en la noche, por las calles de la ciudad. Esta festividad coincide con el día de las velitas que se celebra en Colombia. Para Waldorf, teniendo en cuenta que en Europa sucede en invierno, significa que el niño siente la suficiente confianza para atravesar la oscuridad con la luz de su corazón.

También celebran la fiesta de pascua, en la que los padres de familia elaboran huevos para sus hijos, los cuales contienen cartas y otras sorpresas. Los Docentes esconden los huevos en el bosque de la sede Piky Uba, y los niños los encuentran. Estas actividades hacen alusión al valor de la entrega y la luz que pasan de una persona a otra.

En cuanto a procesos de lectura, estos se preparan durante el Preescolar, pero se empiezan a formalizar en el primer grado, por medio de juegos, rimas, imágenes y cantos, en los que los niños realizan las vocales y consonantes con su cuerpo y le encuentran un sentido, relacionándose afectivamente con cada letra mientras la interiorizan. La Maestra Andrea (Anexo 8) aclara que al comienzo tenían temor de que los padres protestaran por esto, pero con el tiempo se han demostrado y han probado a las familias que la manera de enseñar este proceso en Waldorf es fructífero y garantiza procesos de lectura crítica y comprensiva y capacidades de redacción y que los textos plasmen los sentimientos, emociones y vivencias de los pequeños.

Como se había mencionado, todos los Maestros son Artistas o descubren sus pasiones, cuáles son sus talentos y los ponen al servicio de la educación, por ejemplo, el Maestro de ciencias que utiliza la Música de su guitarra para enseñar su asignatura.

Mandala dispone de un sólido Departamento Psico social, con personas expertas en el acompañamiento de los estudiantes, compuesto por un Psicólogo y un Trabajador Social, quienes juegan un papel importante a partir del proceso de admisión de los niños y sus



familias, apoyan los intereses de los estudiantes, acompañan sus progresos, aportan en las Escuelas para padres, trabajan en equipo con los Docentes.

8.3 En cuanto a la Gestión de La Casita del Alma

Esta Iniciativa que funciona en zona campestre de Chía - Colombia, trabaja bajo preceptos Waldorf, sin pretender la licencia. Su Directora, la maestra Ángela María Uribe Reyes, informa sobre la manera en que se ha gestionado esta Escuela; gracias a su testimonio se construye este apartado.

El nombre de la Casita del alma se debe al cuidado anímico que reciben los niños que allí reciben la educación.

La Gestión Administrativa

Esta se rige por la propuesta de administración Tripartita de Steiner: participación de padres, Maestros y niños, dentro de un Colegiado en el que cada uno cumple una función. Esto no requiere que los padres tengan el conocimiento sobre Antroposofía o sobre la Pedagogía, sino que se identifiquen con el modelo, con el amor, la felicidad y el arte para ser mejores Seres Humanos.

Esta Escuela se caracteriza por no permitir el sobrecosto, porque los niños están allí porque lo desean, porque sus familias quieren que sean felices y que sean seres integralmente formados, todos manejan esa convicción.

El dinero se recauda a través de las pensiones o donaciones, por ejemplo, con las onces que cada semana dona una familia y las demás las compran, de esta manera todos participan sin exceso de gastos.

En cuanto al material, se pide lo que se requiere, se utiliza y lo que no se usa, por ejemplo, porque un niño faltó una semana, se devuelve, nada se acumula. Con esto se pretende llegar a la propuesta de Triformación Social propuesta por Steiner: dar cuando alguien puede apoyar a otro que lo necesite.

La administración se basa en la solidaridad en la parte económica, buscando nuevas formas de apoyo, lo cual emerge de manera voluntaria, lo importante es no dejar a nadie por fuera. Siempre se desarrolla en cabeza de los padres de familia, ellos recaudan las pensiones y las donaciones.



La Casita del Alma no es un negocio, no está concebida para enriquecimiento de nadie. La Maestra Ángela la ha gestado y ella espera que esta Institución que continúe, aunque algún día ella no esté.

Una característica importante de las Maestras es su espiritualidad, sin importar en qué religión, pero son Maestras libres con un camino de autoconocimiento y autoformación de su ser espiritual.

La Gestión Curricular

El currículo de este colegio se fundamenta en el documento Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf- Steiner (2000) que se cimienta en el respeto de los septenios y lo que cada uno implica a nivel evolutivo, organizando de los 0 a los 7 años el primer septenio, de los 7 a los 14 años el segundo septenio y de los 14 a los 21 años el tercer septenio.

Este plan de estudios difiere mucho de los de la escuela tradicional, atendiendo realmente a la necesidad del ser humano, porque prepara para el aprendizaje de acuerdo con la maduración de cada persona. Un ejemplo es que cuando los niños pasan a la primaria ya ha conquistado ciertas habilidades que le permiten un buen proceso, tal como la atención, la sensación de comodidad con su Cuerpo Físico y se encuentra listo para concentrarse más en los temas académicos como números, letras y los temas de las áreas básicas del aprendizaje en nivel de básica primaria.

El éxito de los niños que salen de esta Escuela a otros colegios, demuestra que vale la pena educar en la Triformación, pues a sus egresados les va bien en ese paso y, aunque son diferentes a los otros niños, por la educación que impacta el espíritu, logran adaptarse y buen rendimiento en los colegios a los que llegan.

Tomando como punto de partida el pensar, el sentir y el hacer, esta Escuela organiza su currículo de acuerdo con el libro de Richter (2020), siguiendo los parámetros antes descritos. La Maestra Ángela explica que la pedagogía Waldorf se fundamenta en un ideal de Ser Humano, el planteado por la Antroposofía, que se entiende como una Cuatriformación.

En coherencia con esto, Steiner plantea el currículo que atiende a cada etapa evolutiva, el cual aporta a la construcción de ese ideal de ser en cada estudiante, sin fraccionar al ser, conserva la transversalidad del currículo. La Escuela aporta, entonces, a la potenciación del Yo espiritual que dirige a cada ser humano, a la manera en que forma su pensar y sentir y su voluntad, comprendiendo que está en construcción y que va a trascender.



A continuación, se mencionan algunas particularidades especiales que determinadas gracias al contexto en que se desarrolla la Escuela, la formación y las creencias de las Maestras:

Esta Iniciativa ofrece desde Jardín de Infancias, hasta grado quinto. Su currículo se basa en el respeto por las etapas evolutivas y de desarrollo de los niños, para lo que se acogen a la distribución por septenios. Se plantean algunas metas a partir de la caracterización y maduración por edades de los niños y apuntan a cumplirlas, de manera respetuosa y sin presionarlos.

Para las Maestras es muy importante que los niños que ascienden a primaria estén verdaderamente listos para ese paso, que hayan conquistado una madurez, que puedan estar atentos y concentrados y que se sientan cómodos, a gusto en ese Cuerpo Físico. En algunos casos, cuando aún no han completado esa maduración, no se han estirado, les brindan la oportunidad de continuar su proceso en preescolar, hecho que ha resultado exitoso, según sus experiencias. De igual manera, en la primaria, cuando no están listos para acceder al bachillerato.

Todos los estudiantes se encuentran en los mismos espacios, desarrollando actividades que potencian los saberes de todos, con exigencias que difieren según la edad y el grado de cada uno. De esta manera se logra que los niños aprendan a compartir y a desarrollar la fraternidad.

En Preescolar se hace énfasis en los juegos de movimiento, potenciando la dimensión psicomotriz, gateo y marcha cruzada, pues, si los niños están muy quietos se dificulta su desarrollo, a la vez que se evitan problemas de aprendizaje posteriores. Generan confianza en su cuerpo para moverse, recordando que el cuerpo es el lugar donde se alberga su alma y su espíritu. Esto obedece a que las fuerzas que se dedican al movimiento corpóreo, luego se dedicarán al movimiento del alma y luego al movimiento del pensamiento.

En Preescolar los niños corren, trepan, saltan, se enrollan, entran en armonía a través de las actividades que hacen, organizados en un ritmo diario, y anual, tal como lo solicitó Steiner, así comprenden la expansión del sol, la luna, el día y la noche.

En esta Escuela manejan los ritmos estacionales, aunque en esta parte del planeta no se vean las estaciones, sí se perciben los cambios, para enseñar que el universo es un proceso, que los Humanos son procesos. De esta manera, los niños avanzan en el movimiento del



pensamiento, desarrollan la lógica y el pensamiento abstracto, avanzando al despertar de su Cuerpo Astral, pues, todo este desarrollo es como una cadena en la que se avanza para el nacimiento de los diferentes cuerpos. La Gestora Ángela afirma que con esto se contribuye a lo que se está cumpliendo según lo pactado en la anterior vida, lo que en ella no se ha cumplido y se empieza a forjar para la siguiente.

Para la enseñanza de la lectura, las Maestras parten de la imagen para enseñar cada letra, por ejemplo, el dibujo de una rosa que forma la letra “R”, cuya unión podría ser con la hoja. ¡Ellos descubren la letra y dicen “oh! Maestra, es una R”, lo relacionan con su fonema, su sonido. Cada letra representa un gesto, una emoción, por lo que este proceso es algo íntimo: enseñar las vocales, su sonido es contacto con el alma, mientras que al enseñar las consonantes se les muestra que están saliendo al mundo. Así, las letras no son algo ajeno o externo, sino que se implican dentro del niño, llenando de emoción y sentimiento los procesos de lectura y escritura.

En este lugar se respeta el proceso de los chicos, sin afanes, sin presionar. Hay algunos que aprenden la lectura en segundo grado y luego vuelan con su manera particular de abordar los textos. Cuando los padres cuestionan este hecho, argumentando que en otros colegios han visto ciertas letras, las maestras les explican que en La Casita del Alma ven mucho más y sin presionarlos, encuentran sentido y se enmarca en el respeto a la individualidad y las particularidades de cada ser. Este proceso permea todas las asignaturas del currículo que resulta un urdimbre de saberes contextualizados en la naturaleza.

En cuanto a falencias, la Maestra reconoce que no les enseñan inglés y que algunos padres optan por ingresarlos a cursos. Además, en ciencias sociales, porque en Waldorf la organización de las ciencias sociales es diferente. Las demás asignaturas están fortalecidas gracias a los planteamientos de Steiner.

Aprovechando la montaña que hace parte de su Institución, los niños recorren esta zona, manteniendo un acercamiento con la naturaleza, de esta forma, los aprendizajes son vivenciales, en medio de actividades como mirar y oler una planta, mientras dialogan sobre su forma, sus colores y la maestra los introduce a las funciones vitales de la planta, incluso, la siembran en otro lugar. También, cuando trabajan en la huerta, cuando saludan a sus plantas y ubican las rocas y los animales que existen en el medio. Este es un ejemplo de cómo se aborda el currículo de ciencias, transversalizado por arte, en el que se involucra el pensar



en los seres de la naturaleza, sentirla y sentirse parte de ella, y el hacer al acercarse y utilizar los sentidos.

En Jardín de Infancias no se lee cualquier cuento, se leen los de los hermanos Grimm porque se sabe que su contenido ayuda a vivir la bondad y la maldad que enseñan esos cuentos y que lleguen a darse cuenta de que el ser humano es bueno porque lo viven, porque lo sienten, no porque se lo dicen.

Las leyendas nórdicas se leen en grado cuarto porque su bella escritura, coherente con la fuerza de cada niño a esa edad y leerlas los fortalece. En quinto grado se hacen los juegos olímpicos, lo cual resulta coherente con lo bellos que son, como en Grecia, lo que aporta al dominio de su cuerpo.

La Maestra cuenta que América Latina está dialogando sobre los libros propios, cuáles leyendas y mitos de nuestra cultura apuntan a los objetivos de Steiner, cuáles serían adecuados para cada edad, literatura que tenga un sentido formativo. Ángela asegura que ya hay gente investigando sobre esas lecturas que son buenas para el alma, mientras tanto, se utiliza lo que ya está escrito por Steiner, lo cual es vigente, a pesar de haber sido emitido hace más de 100 años.

Se utiliza la propuesta, explicada anteriormente, de enseñar cuando el momento es propicio, y si es así, al dejar dormir el contenido, los niños interiorizan los temas, convirtiéndolos en habilidades. Ángela, con base en sus estudios de Psicología, explica que esto se relaciona con que, en estas edades, el aprendizaje todavía es semiinconsciente.

En cuanto a pensamiento matemático aclara que respetan los principios del Fundador, cuidando el desarrollo evolutivo, así, en primer grado se ve solamente hasta el número 20, porque los números van con una historia que también refleja el desarrollo de la humanidad a través del tiempo. Por ejemplo: el cero no es la nada, este es el lugar que espera lo que luego va a existir; después surge el número uno, que es la tierra, el sol, soy yo, es la luna y ese uno se divide, de él sale el dos que es la misma unidad que se comienza a dividir, tal como ha sucedido con la humanidad, cuando el hombre, por su necesidad básica de alimentarse conforma tribus en torno a los cultivos.

En cuanto a la parte religiosa, se respeta la formación que cada familia imparte, aunque es claro que se mantiene un principio Crístico, teniendo en cuenta que, para la Maestra Uribe, Jesús ha sido el único iluminado que dio su vida por amor a los humanos,



demostrando su amor por todos y enseñando que los hombres deben sentir amor por todos los demás.

En su Escuela, se encuentran imágenes de la Virgen María, pues la Directora cree en la Virgen como es una Madona, una madre, que es la mayor demostración de amor, como lo sienten las madres en la tierra, sin embargo, allí, no se imparten enseñanza sobre ella.

Los informes entregados a los niños, son acordes con lo que solicita el MEN, enlazados con el currículo Waldorf. Cuando se entregan, en grado quinto, se certifica que los niños leen, escriben, suman, restan multiplican, dividen y que conocen el sistema numérico decimal, pues en esencia es lo que se solicita que sepan en primaria.

Como el currículo se basa en los postulados de Waldorf, se transversalizan todas las enseñanzas con la particularidad del contacto con la naturaleza y el cuidado anímico y amoroso de las maestras, que son rigurosas con el aprendizaje en un entorno de felicidad y amor.



9. Conclusiones

La educación actualmente presenta múltiples desafíos que se advierten en la variedad de rasgos sensibles para interactuar con la sociedad de los estudiantes, configuradas a partir de la mezcla de experiencias a las que son expuestos los niños, adolescentes y jóvenes, además, las características propias del desarrollo natural de las diferentes etapas del ser humano.

Bajo esta premisa, se llega a comprender que algunas propuestas pedagógicas promueven centrar su empeño en incluir un sin número de temas que, distribuidos en diferentes asignaturas, se abordan a lo largo de más de doce años de escolaridad.

En consecuencia, esta investigación analiza los postulados de Rudolf Steiner, quien hace más de 100 años plantea una serie de preceptos cuidadosos con el respeto por las particularidades y las características tanto de los grupos, como del individuo del ser estudiante.

La vida de Steiner plena de acontecimientos reflexivos y críticos, sucesos como ser Maestro de una universidad popular en Berlín, editar los libros de Goethe, y hacer parte de la Sociedad Teosófica, lo conducen a pensar en la importancia del conocimiento del ser humano que clasifica desde tres Cuerpos Constitutivos, lo que más adelante será la base de su movimiento pedagógico espiritual: la Antroposofía.

Esta investigación permite ver que Steiner vivió en un periodo de guerras que negaba las posibilidades de la ciencia, como de la educación, la cultura y el estado. Esta tesis demuestra cómo el fundador recoge algunos elementos para hacer una propuesta Pedagógica que ofrece una alternativa a esas pretensiones de la ciencia y que desarrolla más la espiritualidad a través de la Antroposofía.

Este filósofo fue Maestro en Alemania de la Escuela superior libre creada por integrantes del círculo poético, la Escuela de Formación de los Trabajadores y la Universidad Popular de Berlín. Su paso por universidades populares, las cuales están enmarcadas en fundamentos de la pedagogía social, en la que el centro es la educación que impacta en la comunidad, situaciones que alimentaron su fuerte carácter para pensar la educación que permea la mente del Maestro, así organiza sus Escuelas con la igualdad social.

El pensamiento Antroposófico se convierte en el cimiento epistemológico de la pedagogía Waldorf, su objetivo es la formación de YO, los conocimientos son pretextos que



permiten la construcción del ser humano en contacto con el contexto a través de las asignaturas.

La construcción del YO está precedida por el desarrollo evolutivo, que el pionero fracciona en tres septenios, caracterizados por las particularidades propias de cada edad, los que marcan el surgimiento de los Cuerpos Físico, Etérico y Astral. En coherencia con este principio Antroposófico, Steiner formula una terminología propia, que permite organizar su modelo pedagógico.

Estos principios pedagógicos parten de la experimentación corporal con el surgimiento del primer Cuerpo, el Físico durante el primer septenio, hasta llegar a la segunda dentición que marca el inicio del segundo septenio, con el que emerge el Cuerpo Etérico que será cultivado por medio del sentir en narraciones, pinturas, cantos y dibujos. El tercer septenio se centra en el pensar, abriendo paso al Cuerpo Astral, con el objetivo de descubrir su identidad propia y desarrollar su autonomía como seres libres.

El juego en el jardín de infancias es concebido, como se muestra en esta investigación, de una manera libre y sin intenciones cognoscitivas, lo que marca diferencias con concepciones de autores como Froebel para quien el juego estimula el intelectualismo. En Waldorf, fundamentada en la Pedagogía Antroposófica, este tipo de juego se origina a partir del segundo septenio, en la primaria.

En cuanto a la historia De Waldorf en Colombia, se concluye que cada Institución ha tejido su camino de manera independiente, por ejemplo, el inicio del Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez se relaciona con un momento coyuntural en la historia de la educación colombiana, su situación social, económica y cultural evento que lleva a estudiantes insatisfechos con la situación del país a promover cambios basados en los movimientos universitarios.

La Fundación Luis Horacio Gómez, el doctor Andrés Sevilla y un grupo de estudiantes universitarios conforman el grupo gestor de este colegio en Cali que se cimienta con la participación de Juan Berlín, formador de Waldorf. Con la llegada de Waldorf a Colombia se logra redimensionar y resignificar el ser humano, con esta particular pedagogía.

Por otro lado, el Centro Pedagógico Mandala, estaba ya conformado como una Institución basada en el arte, y gracias a las apuestas de sus fundadores por una pedagogía diferente, adquiere un carácter Waldorf, en un hecho fruto de sus inquietudes y



cuestionamientos. La gestora de La Casita del Alma es formadora de Maestros Waldorf, por lo cual desde su inicio trabaja bajo las premisas de Steiner y su camino ha sido ligado a la formación de niños con los principios Antroposóficos.

La gestión en Waldorf requiere de una participación Tripartita: padres, alumnos y Maestros son parte de esta gestión y el Colegiado de Maestros direcciona la gestión curricular. Al respecto se concluye que tanto el Luis Horacio como La Casita del Alma, por haber iniciado como colegios Waldorf, son coherentes con esta premisa. En estos colegios, cada uno a su manera, todos los integrantes participan en procesos administrativos, en cambio, el Centro Pedagógico Mandala se encuentra en un proceso que implica tener en cuenta a los padres y Maestros en las decisiones, el manejo económico; la administración tripartita basada en la fraternidad en el sentir, libertad para hacer e igualdad que enfatiza el pensar. Los esposos gestores del colegio siguen siendo los dueños del mismo.

Así, se puede demostrar que algunos requerimientos de la Conferencia Internacional de Escuelas Waldorf se vuelven complejos para aquellas Iniciativas que no han iniciado con los postulados de Steiner, sino que han adoptado la pedagogía, como lo mencionado en el apartado de gestión en Waldorf, sobre liderazgo escolar, que propone que todas las personas de la Institución participan en todo el proceso con la coadministración. Sin embargo, esta misma conferencia aclara que se puede adaptar de acuerdo con las características de cada Iniciativa.

La gestión en este modelo parte de comprender que Waldorf / Rudolf Steiner es una marca registrada, a la que se puede acceder cumpliendo los requerimientos emitidos por la Asociación Alemana de Escuelas Waldorf. En su organización no sólo se comprometen con aquellas Iniciativas que cuentan con la franquicia o las que buscan conseguirla, sino que asesoran a los colegios inspirados en lo Waldorf, lo que demuestra que es un colectivo generoso e incluyente, pues comprenden que existen factores que imposibilitan, para algunas Iniciativas, el acceso al aval. Como única condición, en este caso, solicitan que los Maestros y las Escuelas permanezcan en contacto con otras propuestas similares.

Las descripciones emitidas por la Asociación, son claros lineamientos para que las Instituciones comprendan la esencia de Waldorf, en estos documentos se puede ver de manera sucinta las especificaciones elaboradas por el fundador para sus Escuelas, en el análisis de las mayores autoridades de esta colectividad.



En cuanto a la administración curricular, Rudolf Steiner deja claridades, basadas en el desarrollo, por medio del currículo de la primera Waldorfschule, lo que ha sido heredado por las Iniciativas hasta hoy. Diferentes autores han estudiado y organizado las conferencias y libros del fundador, con el propósito de redactar documentos orientadores como el de Richter, que aporta a la organización de los planes de estudio de los colegios.

De este aspecto se resalta que logra una transversalización real entre las asignaturas, en la que se permean todas de temas que son comunes y se ejecutan de acuerdo con las ópticas ofrecidas por cada área. Este aspecto es tan importante que se visibiliza el currículo diagonal, aquel que muestra los resultados de la transversalización a corto, mediano y largo plazo.

Otro aspecto por resaltar es el proceso que se sigue con los estudiantes que presentan alguna dificultad académica, de comportamiento, disciplinaria o de cualquier otra índole. Por el contrario de la mayoría de escuelas que no se comprometen con los problemas de los chicos o de los mismos niños, en Waldorf, el Maestro de época se comunica con quienes orientan clase al estudiante, este equipo elabora un plan de apoyo en el que se involucra la familia y se da un plazo. Si al terminar este periodo, el estudiante sigue presentando inconvenientes, todos los Maestros, incluyendo los que dirigen jardín de infancias hasta los de grado doce analizan diferentes situaciones relacionadas con condiciones psicológicas, sociales, familiares y físicas, teniendo en cuenta experiencias de los niños y se comprometen en equipo, involucran su rol, su asignatura, ofrecen su apoyo al joven, aportan sus saberes y experiencia, en aras de mejores manifestaciones en todo su desarrollo.

Este es un ejemplo de las grandes responsabilidades que asumen los Maestros Waldorf, quienes son considerados un puente entre el mundo espiritual y el físico de cada uno de sus estudiantes. Por lo mismo, se comprometen a conocer y comprender los procesos de desarrollo de sus estudiantes, sus características, necesidades educativas e intereses; además, los principios de esta pedagogía, para hacer ajustes al currículo con el fin de aportar a la formación del YO de cada uno.

Por tal razón, los Maestros, necesitan constante autoformación, estudio grupal sobre los principios Antroposóficos, para crecer en los aspectos profesional, humano y espiritual. También se comprometen con el contacto sensible con Maestros de otras Iniciativas a nivel local, regional y mundial, para enriquecer sus prácticas teniendo en cuenta las experiencias



de los demás. Las autoridades en Waldorf apoyan estos procesos mediante formaciones, encuentros y el compromiso de asesorar a todas las Iniciativas Waldorf.

Con el desarrollo de la investigación en el Centro Pedagógico Mandala, salen a relucir las dificultades que pasan los colegios privados en el país. Esto se demuestra en las exigencias que hace el Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la contratación de profesores, por ejemplo, quienes orientan en primaria deben ser licenciados en básica, mientras que en el ámbito oficial concursan licenciados en preescolar o profesionales de otras áreas. Esto dificulta en los colegios Waldorf que el Maestro tutor pueda acompañar a sus estudiantes desde jardín de infancias hasta grado octavo. En colegios como Mandala optan por hacer posgrados que permitan la movilidad de preescolar a básica, con lo que están obligados a priorizar estudios pedagógicos sobre los principios Antroposóficos o de Waldorf, que son de mayor interés.

De igual manera, con respecto a los espacios y las construcciones, el ICONTEC (2020) plantea una serie de requerimientos como baterías de baño, plantas físicas amplias, con especificaciones importantes y espacios de, por ejemplo, 2 metros cuadrados por cada niño de preescolar, siendo esto de obligatorio cumplimiento para los colegios privados, mientras en los colegios oficiales se ignoran estos requisitos.

Esta tesis demuestra que, en ocasiones, los Maestros cuestionan el uso de materiales para sus prácticas, respecto de si son o no Waldorf. Esto es notorio en las entrevistas con los Maestros de Mandala y La Casita del Alma. La Maestra Ángela, quien es capacitadora, comenta que esta situación genera inquietudes; por esto le preguntan por la confiabilidad de ciertos documentos y si son fiables para esta pedagogía. Al respecto aclara que lo importante es tener en cuenta el ideal del ser humano planteado por Steiner y verificar que el material respete esa manera de comprenderlo, de ser así, el escrito aplica para Waldorf.

Con lo anterior, se comprende que la metodología utilizada permitió que esta tesis haga aportes importantes, en concordancia con los objetivos propuestos. Se analiza los principios básicos de Steiner, bajo la contextualización histórica de su vida. Se ponen en escena las particularidades de la primera Waldorfschule en contraste con lo que ocurre en la actualidad con las Escuelas en Colombia.

Esta tesis aporta, además a la historia en Colombia de las Escuelas Waldorf y se enfatiza en las particularidades de Iniciativas con las modalidades descritas: las que cuentan



con la licencia de Waldorf / Rudolf Steiner, las que pretenden conseguirla y las que trabajan inspiradas en lo Waldorf.

La inspiración de la pedagogía Waldorf, debido a sus fuentes básicas y al período de entreguerras en la que se formó, fue más una crítica a las tendencias modernas de la ciencia y al materialismo. Como en el romanticismo contra la Ilustración. No confían en la ciencia moderna y, al igual que Steiner, ofrecen teorías científicas alternativas a la ciencia analítica. Buscaban, entre otras cosas, restaurar el sentido de la naturaleza por medio de la percepción espiritual. El fundador de la pedagogía Waldorf, conocía la obra de Goethe y, había editado algunas de ellas, llegando a desarrollar una teoría del color en contraposición a la óptica newtoniana. De igual forma, promueven una pedagogía que se opone al materialismo, el egoísmo y el individualismo y apoya la razón intersubjetiva. Waldorf es una visión romántica en el sentido filosófico del ser humano y, en ese horizonte, no ofrece contraposición a las situaciones sociales sino, más bien, sirve como talanquera a las crisis sociales. El arte como herramienta que llega a expresar simbólicamente la creación de la existencia y el proceso de su autocreación.

En cuanto al futuro de la pedagogía Waldorf, se puede suponer, que su difusión se asocia con instituciones de carácter privado de la educación, puesto que, en el sector público no es posible su desarrollo de manera dogmática por las características de la gestión administrativa bajo este modelo.

Esta investigación no se detiene, pues existen variadas líneas del conocimiento en las que Steiner trabajó y que se relacionan con la pedagogía Waldorf. La arquitectura, la pedagogía curativa, la eurytmia y más campos que merecen ser investigados. Además, la historia de cada Institución, que, en el caso del Luis Horacio, ha sido tema del artículo de investigación: Pedagogías y Contextos Waldorf, elaborado en compañía del Director.



10. Referencias Bibliográficas

Libros

- Agamben, G. (2011) *Desnudez*. Adriana Hidalgo Editora.
- Álvarez, J y Núñez I. (2010) *La concepción de la Infancia en Lipman*. Maval LTDA
- Bardt, S. (2013). *Euritmia, Una fuerza creativa en la humanidad, experiencias desde la práctica pedagógica*. Waldorf publications. [primera edición 2008].
- Bilaloğlu, R. & Kaçar, B. (2020). *Assessment Practices of Preschool Teachers in Terms of Children and Curriculum. Advances in Social Science Research*, 252. https://www.researchgate.net/profile/Murat-Saglam-3/publication/344586757_Chapter_10_Students'_Recognition_of_the_Human_Nervous_System_in_3D_Anatomical_Illustrations/links/5f81fb1e299bf1b53e1de26c/Chapter-10-Students-Recognition-of-the-Human-Nervous-System-in-3D-Anatomical-Illustrations.pdf#page=253
- Borjas, M (2016) *Ludoevaluación en la educación infantil*. Editorial Universidad del norte.
- Botía, A. B. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson educación. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=isGs4XJzgroC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bot%C3%ADa,+A.+B.+\(2002\).+Compromisos+de+la+evaluaci%C3%B3n+educativa.+Pearson+educaci%C3%B3n.&ots=DUjphGcudH&sig=09shvYO9u6xi0vcTjSmYyw6Dahc#v=onepage&q=Bot%C3%ADa%2C%20A.%20B.%20\(2002\).%20Compromisos%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20educativa.%20Pearson%20educaci%C3%B3n.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=isGs4XJzgroC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bot%C3%ADa,+A.+B.+(2002).+Compromisos+de+la+evaluaci%C3%B3n+educativa.+Pearson+educaci%C3%B3n.&ots=DUjphGcudH&sig=09shvYO9u6xi0vcTjSmYyw6Dahc#v=onepage&q=Bot%C3%ADa%2C%20A.%20B.%20(2002).%20Compromisos%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20educativa.%20Pearson%20educaci%C3%B3n.&f=false)
- Bransby, K., & Rawson, M. (2020). *Waldorf Education for the Future. A framework for curriculum practice. Steiner Waldorf Schools Fellowship: London, UK*. [Educación Waldorf para el futuro. Un marco para la práctica curricular. Beca para escuelas Steiner Waldorf: Londres, Reino Unido].
- Cárdenas, N. & Forero, D. (2020). *Formación de la ciudadanía en primera infancia en entornos de vulnerabilidad*. Fondo Editorial–Ediciones Universidad Cooperativa.
- Carlgren, F. (1989). *Una educación hacia la libertad: la pedagogía de Rudolf Steiner* (No. 370 C193p Ej. 1 025140). Rudolf Steiner.
- Coombe, C. (2018). *An A to Z of second language assessment: how language teachers understand assessment concepts*. London, UK: British Council.



- Constantino, A., Avendaño C, & Ojeda. L. (2019). *La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de las competencias: una visión del profesorado de educación básica en la meseta comiteca tojolabal*.
- Edmunds, F. (04 de enero de 2013). El problema del hombre en nuestra época tecnológica. En Berlín, J. (comp). *El primer septenio. La educación preescolar según las enseñanzas de Rudolf Steiner* (p.p. 3- 26). Editorial Rudolf Steiner.
- Formosinho, J., & Pascal, C. (Eds.). (2017). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. Routledge.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_en&id=nno2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT20&dq=Assessment+in+Early+Childhood+Education&ots=Y4AQ6IHf46&sig=J-6IfH5llwJEIn49gg49_P-a268#v=onepage&q=Assessment%20in%20Early%20Childhood%20Education&f=false
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Editorial Norma.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Guzmán, R. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Editorial Magisterio
- Harrison, L. (2019). "NSW Preschool Assessment Study: Review of formative assessment practices in early childhood settings." (2019).Australia. https://research-management.mq.edu.au/ws/portalfiles/portal/123841104/Publisher_version.pdf
- Hernández, R.; Fernández, C. Y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: 6ª Ed. McGrall Hill.
- Hurtado, J. L. (2021). *Un nuevo concepto de educación infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- Kandinsky, W., Marc, F., & Lankheit, K. (1994) [1967, en Alemán]. *Der Blaue Reiter*. Piper.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. Editorial Progreso, S. A. de C. V.
- López, A (2014) *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Magisterio Editorial.
- Mantilla, L. (2017). *El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea. Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*, 25.



- Marín, J.D. (2019). *Investigar en Educación y Pedagogía, sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Bogotá. Editorial Magisterio_ 2ª ed.
- Muñoz, J, Quintero, J y Munévar, A. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Nomos.
- NAEYC. (2005). *Early childhood program standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Richter, T. (2000). *Plan de estudios de la pedagogía Waldorf - Steiner*. Editorial Rudolf Steiner.
- Ruíz, M.. (2002). *Sueños y realidades, procesos de organización estudiantil, 1954-1966*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Seward, E. (s.f.). Creando la sensación de bienestar: el diseño del recinto y las aulas de los colegios Waldorf. *Waldorf Library*. com
https://www.waldorflibrary.org/images/seward_creando.pdf
- Shütz, A. (2003). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes. *Clio & Asociados* (4), 101-119. En *Memoria Académica*. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10245/pr.10245.pdf
- Trostli, R. (2017). *Que se haga tu trabajo: Colegiado de Maestros*. [Título en inglés *Thy Will be done: The task os the College of Teachers in the Waldorf Schol*]. Waldorf poblications.
- Valencia, A. (2015). *La invención de la desmemoria: el juicio político contra el general Gustavo Rojas Pinilla en el Congreso de Colombia (1958-1959)*. Programa editorial de la universidad del Valle. Cali.
- Von Heidebrand, C. (1972). *Curriculum of the First Waldorf School*. Steiner Schools Fellowship editorial.



Zhang, H., Wang, Z., & Hua, S. (2020). *Understanding Assessment in Early Childhood Education in China. Editorial Centre for Teacher & early years education.*

Fuentes Primarias

Bejarano, J. (19 de abril de 2023). *Entrevista al Maestro Waldorf y Rector del Centro Pedagógico Mandala.* [Grabación de audio de voz].

Castro, E & Macedo de Castro, S. (13 de octubre de 2022). *Entrevista al Arquitecto Antroposófico y la Maestra Waldorf.* [Grabación de audio de voz].

Chaparro, W. (04 de julio de 2023). *Entrevista al Licenciado en educación Preescolar y Maestro en formación Waldorf.* [Grabación de audio de voz].

Chaparro, W. (05 de julio de 2023). *Entrevista al Licenciado en educación Preescolar y Maestro en formación Waldorf.* [Grabación de audio de voz].

Ducón, D. (16 de junio de 2023) *Entrevista al estudiante de segundo grado del Centro Pedagógico Mandala.* [Grabación de audio de voz].

Jiménez, A. (2023) *Entrevista a la Licenciada en Educación Preescolar y Maestra Waldorf.* [Grabación de audio de voz].

Jiménez, A. (26 de junio de 2023) *Entrevista a la Licenciada en Educación Preescolar y Maestra Waldorf.* [Grabación de audio de voz].

Osorio, C. (20 de septiembre de 2022). *Entrevista al formador de Maestros Waldorf.* [Grabación de audio de voz].

Osorio, C. (26 de mayo de 2023). *Entrevista al formador de Maestros Waldorf.* [Grabación de audio de voz].

Peréz, Y. (28 de junio de 2023). *Entrevista a la Doctora Antroposófica.* [Grabación de audio de voz].

Uribe, A. (17 de mayo de 2023). *Entrevista a la Gestora de La Casita del Alma.* [Grabación de audio de voz].

Veira, M (13 de octubre de 2022). *Entrevista al Rector del Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez.* [Grabación de audio de voz].

Veira, M. (16 de marzo de 2023). *Entrevista al Rector del Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez.* [Grabación de audio de voz].



Artículos de Revista

- Alfonso Talero, O.E. & Sánchez Guzmán, L.E. (2017). Concepciones de infancia en el manual de convivencia: una mirada a los derechos y deberes en la escuela. *Razón Crítica*, 2, 107-131, doi: <http://dx.doi.org/10.21789/25007807.1194>. Recuperado de <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/razoncritica/article/view/1194/1225>
- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337-353.
- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. [Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: un análisis comparativo de modelos alternativos de educación infantil]. *International Journal of Early Childhood*. 52, 337 - 352. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Almonacid, A. Brito, O. Merellano, E. Orellana, R. (2023). Teacher identity of educators working in alternative school settings: Montessori and Waldorf-Steiner [Identidad docente de profesores(as) que ejercen en escuelas diferentes: Montessori y Waldorf-Steiner]. *Educ. Pesqui., São Paulo*. (49) 1 - 20. <https://www.scielo.br/j/ep/a/P5GRjMjgPXyPH8TfwCsLzsq/?lang=es#>
- Aristizábal, E. (2019). Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales. *Revista eleuthera*, 20, 75-95. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.5>
- Archila Neira, M. (1997). El Frente Nacional: una historia de enemistad social. *Anuario Colombiano de historia social y de la cultura*.
- Archila, M. (2012, Mayo). El Movimiento estudiantil en Colombia: una mirada histórica. En: *Revista del Observatorio Social de América Latina*, No. 31. Buenos Aires: Clacso.
- Arvone, R. (1978). Políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. *Revista Colombiana de Educació.*, (1), 8-37.
- Barba, R & López, M. (2017). La transformación de los procesos de evaluación en educación infantil mediante la formación permanente a través de la investigación-acción. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 674-679. <http://micologia.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/800>



- Belilla, M. & Laverde, D. (2018). Ciudadanía y participación: una mirada desde la infancia escolarizada. Tomado de:
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14309/BelillaBecerraMiryamPatricia2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bertely-Busquets, M., Levinson, B. y Sandoval-Flores, E. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(34), 825-840.
- Botiş, A. (2019). Project Zero in Project Spectrum-a Successful Curriculum. *Education and Applied Didactics*, 3(2), 47-54. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=885668>
- Buck, S. Aparecida, A. (2005). Educação para pensar questões socioambientais e qualidade de vida [Educación para pensar en cuestiones socioambientales y calidad de vida]. *Educar em Revista*, (25), 197-212.
- Buldu, M., & Erden, F. T. (2017). An investigation of Turkish early childhood teachers' self-reported beliefs and practices regarding assessment. *Journal of Education and Future*. (11), 29-49. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296544>
- Buzzelli, C. A. (2018). The moral dimensions of assessment in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 154-166. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949118778021>
- Brenneman, K. (2017). Assessment for Preschool Science Learning and Learning Environments. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1), n1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931225.pdf>
- Cabrera, E. (2017). Reflexión Sobre la Dignidad del Niño y Niña. *Revista Colombiana De Bioética*, 12(2), 90–100. Recuperado de <https://doi.org/10.18270/rcb.v12i2.1924>
- Cáceres Mesa, M. L., Gómez Meléndez, L. E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 196-207. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-196.pdf>
- Cañón, M. F., Marín, D., Fasanelli, R. (2018). Pensando en la salud de niños y niñas, el aporte desde las representaciones sociales. *Infancias Imágenes*, 17 (2), 197-208. Tomado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/13293/14240>



- Castro, Guzmán y Marín (2012) Diseño y Validación de un Instrumento para la Evaluación de competencias en Preescolar. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000100012&script=sci_abstract
- Cobacango, F. & Simbaña, M. (2023). Pedagogía Waldorf: Revisión al desarrollo integral en niños menores de cinco años. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(5), 1010-1021.
- Concha, J. P., & Ríos, V. D. L. (2018). Ronald Kay, nuestro contemporáneo. *Aisthesis*, 231-234.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-71812018000200231&script=sci_arttext
- Chablé, G. V., & Delgado, L. T. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, 6, 55-65.
- De Carvalho Santana, J. & Vilar, J. (2023). A Relação Sociedade-Natureza a Partir da Pedagogia Waldorf [La relación de sociedad- naturaleza desde la pedagogía Waldorf]. *Revista Vitruvian Cogitationes*, 4(1), 60-76.
- DeLuca, C., Pyle, A., Roy, S., Chalas, A., & Danniels, E. (2019). Perspectives on Kindergarten Assessment: Toward a Common Understanding. *Teachers College Record*, 121(3), 1-58. <https://www.tcrecord.org/books/exec.asp?ContentID=22591>
- DeMAUSE, L. (1974). La evolución de la infancia. Historia de la infancia. Madrid: Alianza.
http://psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.pdf
- Dussel, I. (S/F). Hay una multiplicidad de Infancias. *Repositorio UNAD*.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4871/514517%20infancia.pdf>
;js
- Duman, G. (2017). Using Performance-Based Assessment in Early Childhood Education. *Educational Research and Practice*, p. 225- 238.
- Dvořáková, K. (2018). Assessment and final reports in foreign language lessons: A case study from a Czech Waldorf school. http://acta.bibl.u-szeged.hu/58149/1/edulingua_2018_001_035-049.pdf
- Enesco, Ll. (2009). El concepto de infancia a lo largo de la historia. España. *Universidad complutense de Madrid*.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44054811/La_infancia_en_la_historia-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1658013211&Signature=aYj3XrZC-b-



- kWgvAMluUoJcjysELisqY8SHWBg1brqjQ8EWYznPI9g8iHfeSDJq3bf5IQboyPG
OS~uw20gpSOoCS-bD8jOQ-iJlGkprfy-
L~n2w3Ea95wgQS1xDtAwxQ7mAcQwmW1~UGp24Ue7QkiMkitobHugqoGGd6
yRtraAuzCc02DfjcJCNZCok6A8JTOeyn~MPkqb02CnYI4uxl~N4T98X4NLj-
g9HAKGi2vGfBloyJb4NMkmwLG1jUtBEMCMWIo4JCQHzuSSkQFy0KT~5GH
mztaPxV9vfXeuCPrjblPz3r8JXMJrZRWxKlhbH1JQQrmMTBY0NxtB0Ahl9Ong_
_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Ennew, J. (2018). La niñez como bien comercial. *Sociedad e Infancias*, (2), 309-322.
Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/186494394.pdf>
- Espinosa, Ó., Cardozo, J. M. C., Galeano, A., Mora, G. P. & Vargas, L. Y. A. (2010). Acerca del rediseño curricular por ciclos. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, Universidad de San Buenaventura. 24(55), 213-238.
- Falcón, A, & Serpa, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), 22-31.
- Frongillo, C. (2016). *La importancia del ser musical. Desarrollo y práctica de un plan de estudios en música*. Waldorf publications.
- Forero, N. C. P. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias imágenes*, 16(2), 228-241. Tomado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/12268/13328>
- García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista general de información y documentación*, 3 (1), 11.
- Garcés Giraldo, Á. M. (2018). La enseñanza de la literatura en las experiencias de formación de la Pedagogía Waldorf.
- Garzón, J. E. C. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 3-23. R
- Gidseg, E. (2008). "Waldorf education" Early Childhood Education And International Encyclopedia. p. 833-835. ISBN 0-313-34143-5
- Giraldo, D., García, L., González, J, & Rodríguez, M.(2018). La planeación pedagógica para la atención integral en la primera infancia. *Textos y Sentidos*, (17), 155-177.



- Girard, O. & Quiroga P. (2018). La expansión internacional de la pedagogía Waldorf: un análisis histórico. *Temps d'educació*.
- Gómez Meléndez, L. E., Cáceres Mesa, M. L., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). La Evaluación del Aprendizaje en la Educación Preescolar.: Aproximación al Estado del Conocimiento. *Conrado*, 14(62), 242-250. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442018000200037&script=sci_arttext&tlng=pt
- Gómez, M. V., García-, L. M., & García, Á. P. (2019). Crítica a la idea de infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 153-168. Tomado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3353/987>
- Guevara, R. (2017). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *Revista Folios*, (44),165-179.[fecha de Consulta 26 de Agosto de 2021]. ISSN: 0123-4870. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>.
- Gutiérrez, S. A., & Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51.Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-33.pdf>.
- Grau, O, Ibáñez, R. (2020). Los procesos de evaluación y toma de decisiones en el desarrollo y aprendizaje de los párvulos en jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana, Chile. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-20. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/pel/v57n1/0719-0409-pel-57-01-00103.pdf>
- Grau, Álvarez y Núñez (2010) La concepción en Infancia en Matthew Lipman. *Revista de artes y humanidades UNICA*. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976013.pdf>
- Herrera, I. (2018). *Evaluación para el aprendizaje*. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22/20>
- Hidalgo, M, Pupo, C y Reyes, S (2020). Una Concepción Pedagógica De La Evaluación Del Aprendizaje En La Primera Infancia. *Revista Varela*, 20(56), 189-203. <http://www.revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/22>



- Igelmo, J. & Quiroga, P. (2018). La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana. *La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana*, 75-94. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3017594>
- Kaya, İ. (2018) "Examination of preschool teachers' opinion on alternative assessment." . <http://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11352/3472/Kaya.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Koray, Ö., & Kahraman, E. (2019). Pre-Service Preschool Teachers' Opinions about the Formative Assessment. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(1), 77-87. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201689.pdf>
- Kurniah, N, Andreswari, D, & Kusumah, R. (2019). Achievement of Development on Early Childhood Based on National Education Standard. In *Proceedings of the International Conference on Educational Sciences and Teacher Profession (ICETeP 2018)* (pp. 351-354).
- Levi, T. Seidl, E. (2023). Uma escola exigente: estratégias de escolarização em instituições Waldorf 1 A demanding school: schooling strategies in Waldorf institutions [Una escuela exigente: estrategias de escolarización en las instituciones Waldorf]. *Artigos. Educ. pesqui.* (49), 1 -19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349258607>
- Liebel, M. (2019). Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial. Autoctonía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), 97-110. Recuperado de: <http://www.autoctonia.cl/index.php/autoc/article/view/134/243>
- Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2017). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488-501. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.20569>.
- Lowell, A., Maypilama, E. L., Fasoli, L., Gundjarranbuy, R., Godwin-Thompson, J., Guyula, A., ... & McEldowney, R. (2018). Building Yolŋu skills, knowledge, and priorities into early childhood assessment and support: protocol for a qualitative study. *JMIR research protocols*, 7(3), e50. <https://www.researchprotocols.org/2018/3/e50/>
- Luiza, F. Freitas, I. (2018). O Ensino de Química no Ensino Fundamental em uma Escola Waldorf: possíveis Olhares [La Enseñanza de Química en la Enseñanza Fundamental



- en una Escuela Waldorf: Posibles Miradas]. *Olhar de Professor*, 21(2), 266-280.
<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.21i2.0007>
- Luciano da Conceição, L. (2018). O ensino de música e a pedagogia Waldorf: revisão da literatura [Enseñanza musical y Pedagogía Waldorf: revisión de la literatura]. *Anais do SIMPOM*, (5).
- Marín, M., Quintero, P. & Rivera, S. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis (En línea)*, 164-183. Tomado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/3196/2441>
- Marín, M. A. G. (2019). La importancia de la estimulación adecuada durante el neurodesarrollo en la primera infancia. *Revista Senderos Pedagógicos/ISSN: 2145-8243/E-ISSN: 2590-8456*, 10(10), 103-120.
- McMillan, J. (2007). Evaluación formativa en el aula: de la teoría a la práctica. *New York and London: Teachers College Press*. Columbia University.
- Mejía, L. (2023). Pedagogía de la madre Tierra y Eurytmia: diálogo intercultural de saberes pedagógicos. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 16(5), 1-13.
- Mendoza, R. Peñafiel, E. (2022). Colonia vacacional: pedagogías Reggio Emilia, Waldorf y María Montessori en espacios virtuales de juego y aprendizaje en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, 2021. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/664>
- Molina, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342.
- Moreno, M. T. M. (2020). Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. *Educación*, 26(1), 63-72. Tomado de: <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2186/2253>
- Moscoso, L and Díaz, L (2018). Adoption of Healthy Forms of Behavior During Childhood: Analysis of the Concept. *Aquichan* [online]. 2018, vol.18, n.2, pp.171-185. ISSN 1657-5997. <https://doi.org/10.5294/aqui.2018.18.2.5>
- Murris, K., Smalley, K., & Allan, B. (2020). Post Developmental Conceptions of Child and Childhood in Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.



- <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1425>
- Núñez, N. B. (2019). Niñez y Dictadura: Implicancias en la Participación Ciudadana de la Niñez en Chile. *SOLONIK*, 25. Recuperado de http://fundacionhenrydunant.org/images/stories/Publicaciones_FunHD/Revista%20Solonik/Revista%20Solonik%20N%C2%B05%20-%20Julio%202019.pdf#page=29
- Osorio, E. (2018). Infancia: entre subjetivación y sujetación. Una mirada desde la antropología histórico-pedagógica. *Kénosis*, 6(10). Recuperado de <http://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/131/172>
- Ospina, M. (2017) *Saberes en la formación de docentes para la educación de la primera infancia. Memorias del 4 encuentro internacional de educación infantil*, 60. Tomado de: <https://omepworld.org/wp-content/uploads/2021/02/LIBRO-DIGITAL-4TO-ENCUENTRO-EDICION-19-septiembre-2017-1.pdf#page=60>
- Ortiz Varela, O., Viramontes Anaya, E., Campos Arroyo, A.D. (2013). La evaluación de aprendizajes basados en competencias en el nivel de preescolar. *Ra Ximhai*, 9 (4), Universidad Autónoma Indígena de México, el Fuerte, México, 95-105.
- Paixão, L. (2022). Análise de metodologias ativas de ensino-aprendizagem abordadas no COBENGE [Análisis de metodologías activas de enseñanza - aprendizaje cubiertas en COBENGE].
- Pachón, X. (1984). *Consideraciones acerca de la evolución de la infancia. Revista colombiana de antropología*, 25, 211-233. [file:///Users/linapiedadgomez/Downloads/apinilla,+Consideraciones+acerca+de+la+evoluci%C3%B3n+de+la+infancia%20\(1\).pdf](file:///Users/linapiedadgomez/Downloads/apinilla,+Consideraciones+acerca+de+la+evoluci%C3%B3n+de+la+infancia%20(1).pdf)
- Quiroga, P. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia, una propuesta teórica singular. *Bordón: revista de pedagogía*, 79- 92.
- Quiroga, P. (2019). Génesis, difusión y traducción de la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 203-227.
- Ramírez, M. T. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía*; No. 379.



- Ramírez, Y. (2020). Neurociencias aplicadas a la educación preescolar. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(4), 287-289. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v83n4/0034-8597-rnp-83-04-287.pdf>
- Ravetllat, I. (2021). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 89-108. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153701>
- Rawson, M. (2015). La evaluación: una perspectiva Waldorf. *Research Bulletin del Waldorf Research Institute*, XX, 2. https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/rawson_laevaluacion.pdf
- Resa, A, Reyes, N, Revuelta, M, Santiesteban A & Sanz, C. (2022). La investigación histórico-educativa. Balance, líneas y enfoques historiográficos actuales a través de un estudio de caso. *New Trends in Qualitative Research*, 12, e567-e567.
- Reyes, C. E. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Revista Praxis Educativa*. México. <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/3283/v23n3a07reyes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rincón Verdugo, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de la infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 20(31). Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Riveiro, F. Stoltz, T. (2021). Criatividade na pedagogia sociointeracionista e na Pedagogia Waldorf: implicações para o trabalho com superdotados [Creatividad en la pedagogía sociointeraccionista y Pedagogía Waldorf: implicaciones para trabajar con personas superdotadas]. *Educar em Revista*. (37) 1 - 18. <https://www.scielo.br/j/er/a/8LDgpxJh8Qw7tL7dhNLsVft/?lang=pt>
- Rockwell, E. (2005). La investigación etnográfica realizada en el die (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos, serie Documentos DIE 54, México: Departamento de Investigaciones Educativas
- Sánchez, A (2020). Pedagogía Waldorf, el ser observado desde la evaluación.
- Sarmiento, P., & Tovar, M. C. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica Scielo*, 38(4), 54-63. Obtenido de



http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1657-95342007000600006&lng=es&tlng=es

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*.

Setzer, V. (2020). Pedagogía Waldorf: 100 años de suceso [Pedagogía Waldorf: 100 años de éxito].
https://www.researchgate.net/publication/341220098_PEDAGOGIA_WALDORF_100_ANOS_DE_SUCESSO?channel=doi&linkId=5eb48ed492851cd50da1246e&showFulltext=true

Schmelzer, A. (S/F). Psicología del desarrollo. Waldorf Library.

Schutz, A. (2003). Teoría del mundo de la vida 1: Las capas pragmáticas del mundo de la vida (Vol. 1). Edición de la obra de Alfred Schütz. Constanza: UVK.

Tejel, E. (2018). Pedagogía Waldorf. Mirando horizontes. *Publicaciones Didácticas*. (100), 554 - 559. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851457.pdf>

Tzuriel, D. (2020). Dynamic cognitive assessment for preschool age children. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-942>

Vanegas, B. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Revista Ratio Juris*, 12(24), 127-142.

Vázquez Avilés, N. (2019). La evaluación educativa como estrategia didáctica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (febrero).

Vera, C. (1986). Notas para un análisis de la política educativa de López Michelsen 1974-1978 (primaria y media). *Revista Colombiana de Educación*, (17).

Voltarelli, M., L. Gaitán B. & Leyra Fatou (2018): *La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes*, Política y Sociedad, 55(1), pp. 283-309.

Zabalza, M. A. (2017). Evaluar en Educación Infantil. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 9-14.

Fuentes de la Web



- Álvarez Rufs, M. (2018). *Estado del Arte: Posverdad y Fake News*. Costa Rica. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Malvarez/AlvarezRufs_Manuel_TFM.pdf
- Bach Junior, J. & Guerra, M. G. M. (2018). O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização [El currículo de la Pedagogía Waldorf y el desafío de actualizarlo]. *Revista e-Curriculum*, 16(3), 857-878.
- Barrientos, A. B. (2022). Revisión crítica de la historia y desarrollo de la educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad. *Revista de humanidades*, (45), 171-196.
- Berlín, T (s.f.) *Juan Berlín. Waldorf México*. Recuperado el 13 de octubre de 2023 de <https://waldorfmexico.org/juan-berlin/>
- Cardoso, T. Imaí, C. (2021) Parâmetros de Projeto para Escolas Waldorf Arquitetura. *Arquitectura Revista*. (17) 1, 111-133. DOI: <https://doi.org/10.4013/arq.2021.171.07>
- Carlgren, F. (2020). *Pedagogía Waldorf*. Editorial Antroposófica.
- Carlgren, F. (1989). *Pedagogía Waldorf, una educación hacia la libertad*. Editorial Rudolf Steiner. https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/04/pedagogia_waldorf_calgren.pdf
- Centro de desarrollo Antroposófico. (2019). Información [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 20 de julio de 2023, de <https://www.facebook.com/centroantroposofico/posts/2528217157405218/>
- Centro Pedagógico Mandala. (21 de octubre de 2021). [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/100064067431979/posts/pfbid02cxJL15ZwM3kmC2Ag27AdYbcvrwDfzZ6rgU4QykD4BYhLwsCyyL88TKnwNLqCUfgkl/?mibextid=cr9u03>
- City and country school. (s.f) *Sobre Nosotros*. Recuperado el 13 de octubre de 2023, de <https://www.cityandcountry.org/about-us/>. *Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 8, e178122-e178122.
- Cobacango, F. & Simbaña, M. (2023). Pedagogía Waldorf: Revisión al desarrollo integral en niños menores de cinco años. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(5), 1010-1021.
- Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez. (Productores). (16 de noviembre de 2022). “Vol 3. Así nació el Colegio Waldorf en Cali” (Ep1) [Episodio de Podcast]. . Spotify.



https://open.spotify.com/episode/2rtMI9215GjQgoTDQBpJ1Y?si=VDIBp_8GTcC_z5Vg5Pwxbw

Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez. (Productores). (16 de noviembre de 2022). “*Vol 4. Así nació el Colegio Waldorf en Cali*” (Ep 2) [Episodio de Podcast]. . Spotify. <https://open.spotify.com/episode/63BuEuPyukUBgJJXRN86VY?si=kHqaQMeaTAynK5wfCDbYsw>

Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez. (Productores). (16 de noviembre de 2022). “*Vol 5. Así nació el Colegio Waldorf en Cali*” (Ep 3) [Episodio de Podcast]. . Spotify. <https://open.spotify.com/episode/2huJeYHdN4RV7V8tT1tU5m?si=hq1NdwHtTyu5NnFny5Xdvg>

Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez. (Productores). (16 de noviembre de 2022). “*Vol 6. Así nació el Colegio Waldorf en Cali*” (Ep 4) [Episodio de Podcast]. . Spotify. <https://open.spotify.com/episode/53tG3ztNM6yy1cVVm6oIur?si=MgOyjnNIRxCoaFOH1r-lwQ>

Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez. (Productores). (2022- a la actualidad). *Waldorf hacia la libertad* [Audio en Podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/show/3KMIzhcH3oFO4TthIdpZuc?si=75m15wtCR46Uj4JtI0Dmyw>

Comunidad Waldorf de la Sierra Tandil. (2021). Información [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 7 de septiembre de 2021, de <https://www.facebook.com/1424672787833430/posts/pfbid02Taymz3QGYaMfJT78ZidDNSFN5q1UnMTyEQJ1KsCzmy8kR8bPMVnPPkcvscGi8rLXl/?mibextid=cr9u03>

Chubarovsky, T. (25 de junio de 2021). *Cómo hacer una mesa de estación de verano*. Tamara Chubarovsky, recursos para acompañar el aprendizaje, lenguaje y desarrollo de los niños. <https://www.tamarachubarovsky.com/tag/mesa-de-estacion/>

Del Frari, L. Pereira, C. (2019). As contribuições da Pedagogia Waldorf para a aprendizagem e o neurodesenvolvimento infantil no ensino fundamental [Los aportes de la Pedagogía Waldorf al aprendizaje y neurodesarrollo de los niños en la escuela primaria]. *Research, Society and Development*. 8 (3) 1- 13. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i3.799>



- Directory of Steiner-Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers worldwide. (Septiembre de 2022). Waldorf World List. <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>
- Equipo Misión Waldorf. Educación para la Libertad. (2021) Rubicón: El Cambio de las Niñas y Niños a los 9 Años. <https://www.pedagogiawaldorf.com/post/rubicon-el-cambio-de-los-nueve-a%C3%B1os>
- Escuela Waldorf: Albacete La Colmena. (s.f.) Educación Waldorf en el Mundo. Recuperado el 23 de julio de 2023, de <https://waldorfbacete.org/pedagogia-waldorf/educacion-waldorf-en-el-mundo>
- Facio, F. (2015). Arquitectura orgánico-Antroposófico. Numinous N.º 1. <https://numinousantroposofia.com/arquitectura-organico-antroposofica/>
- Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. (2022). *Waldorf World List*. <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>
- Garcia, E. (2017). Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22 (79), 97-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27956721008>
- Göbel, N. (s.f.). *Así empezó todo: la historia de la Waldorfschule*. Waldorf100. org. <https://www.waldorf-100.org/es/pedagogia-waldorf/historia/>
- Hoffman, V. (30 de mayo de 2023). *Creación de nuevas celebraciones Waldorf basadas en las condiciones locales*. The online Waldorf library. https://www.waldorflibrary.org/images/VeraHoffman_Celebraciones.pdf
- Lam, L. G. (2021). *La infancia de las cosas. Consideraciones acerca de la niñez de los pames septentrionales de Ciudad del Maíz, San Luis Potosí*. *AnthropoChildren*.
- Leime, M. (2023). *Talleres de estimulación de la atención selectiva para el área de la Matemática, desde un enfoque de eurytmia pedagógica, en los niños de séptimo de básica en la Unidad educativa Particular "San Luis Gonzaga", del sector de la Armenia, en el período 2022*. [Tesis de maestría. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/25740>



- Luciano da Conceição, L. (2018). O ensino de música e a pedagogia Waldorf: revisão da literatura [Enseñanza musical y Pedagogía Waldorf: revisión de la literatura]. *Anais do SIMPOM*, (5).
- Meirelles, D. (2020). Corpo sensível: narrativas transversais entre a Dança Moderna e arte da Eurytmia [Cuerpo sensible: narrativas transversales entre la Danza Moderna y el arte de la Eurytmia]. *Olhares*, 59-70.
- Morais, P. (2019). As aulas de educação física na pedagogia waldorf: um estudo de caso [Lecciones de educación física en la pedagogía de waldorf: un estudio de caso]. *Research, Society and Development*. [hp://orcid.org/0000-0003-2614-0127](http://orcid.org/0000-0003-2614-0127)
- Ogletree, E. (1996). *The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A Survey*. ERIC: USA, pp. 1-12. En línea: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED400948.pdf>
- OMPI. (s.f.) Clasificación de Niza. Recuperado el 18 de julio de 2023 de <https://www.wipo.int/classifications/nice/es/>
- Pamplona, E. (2019). La participación de las familias en la escuela, un pilar en la escuela Waldorf. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (27) 25-26. Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Steinerwaldorf.com. (septiembre de 2022). *Waldorf World list*. https://www.steinerwaldorf.world/fileadmin/redakteure/downloads/Waldorf_World_List.pdf
- Tejel Diez, E. (2018). Mirando horizontes: pedagogía Waldorf. *Publicaciones didácticas*. 100, 554- 559. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851457.pdf>
- Vargas, M. (2020). Arquitectura y antroposofía: La pedagogía Waldorf en los espacios de aprendizaje Colegio San Christoferus y Colegio Waldorf. Lima, Perú. *P&A. Pedagogía y Arquitectura*, (4), 79-91. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uHNDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA63&dq=historia+de+colegios+waldorf&ots=8Pa7vXCDV9&sig=LSFgmvna3gyazuASP7T1cDhRTIE#v=onepage&q&f=false>
- Velásquez, V. (2021). *La importancia de la motricidad fina en el nivel inicial*. Obtenido de <https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/2605>



Zimmermann, H. (2001). *Waldorf-Pädagogik weltweit*. Ed. Freunde der Erziehungskunst.
<https://www.freunde-waldorf.de/die-freunde/buecher-und-magazine/waldorfpaedagogik-weltweit/teil-1/die-grundlagen-der-waldorfpaedagogik/>

Tesis

- Azcurre, C. D. (2019). *Aportes potenciales de la euritmia de Steiner a la práctica musical, a la luz de la cognición musical corporeizada* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89502>
- Calero, S. (2012). *Pedagogías sociales en las prácticas de alimentación: producción de la corporalidad y relaciones de conocimiento*. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/23270>
- Garrido, O. (2020). *Pedagogías alternativas: revisión teórica y análisis*. [Tesis de maestría, Universidad de Burgos]. <https://riubu.ubu.es/>
- Háklár, D. (2021). *EMBER ÉS ZENE, GYÓGYÍTÁS A ZENE EREJÉVEL: a látható zene és látható beszéd: euritmia az óvodában* [El Hombre y la Música, Curación con el Poder de la Música: Música Visible y Habla Visible: Euritmia en la Guardería] [Tesis doctoral, Universidad de Soproni de Egipto]. Repositorio Institucional de la Universidad de Soproni. <http://diploma.uni-sopron.hu/7616/>
- Leime, M. (2023). *Talleres de estimulación de la atención selectiva para el área de la Matemática, desde un enfoque de euritmia pedagógica, en los niños de séptimo de básica en la Unidad educativa Particular "San Luis Gonzaga", del sector de la Armenia, en el período 2022*. [Tesis de maestría. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador]. de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/25740>
- Marcos, M. (2014). *Historia y actualidad de la pedagogía Waldorf*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Ortiz, J. (2012) *El peso de la tradición: evaluación educativa y cultura en Colombia. 1900-1968* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL.



- Sánchez, S. (2020). *La Educación Lenta, fundamentos teóricos y concreción práctica de una corriente pedagógica*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/e398153f-f7a4-4de0-b369-446e8fbae749>
- Sánchez, A. (2020). *Pedagogía Waldorf, el ser observado desde la evaluación*. [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional).
[http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12622/Pedagog%
%c3%ada_Waldorf_el_ser_observado_desde_la_evaluaci%c3%b3n.pdf?sequence=
1&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12622/Pedagog%c3%ada_Waldorf_el_ser_observado_desde_la_evaluaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Velásquez Bustinza, R. A. (2020). *Grafomotricidad y escritura cursiva en estudiantes de primer grado de una institución educativa de Mi Perú*. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola de Perú] 2019.
[https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/209e85ad-97ae-4c77-8267-
5846a39f6c6a/content](https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/209e85ad-97ae-4c77-8267-5846a39f6c6a/content)
- Vergara Segura S. (2021). *Las representaciones sociales de la infancia en la literatura mexicana de principios del siglo XXI: una aproximación desde la sociocrítica* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma De Baja California Sur). Recuperado de http://uabcs.mx/genero/public/files/VERGAR_1.PDF

Documentos Legales

- Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de Diciembre 1948, 217 A (III), disponible en [https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-
human-rights](https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights)
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia. (1991). Colombia.
- Características de una Escuela Waldorf / Steiner. (14 de noviembre de 2014). Foro Internacional de Escuelas Waldorf / Steiner (Círculo de la HAYA) Dentro de la Sección Pedagógica.



- Caracterización de los Distintivos Esenciales de la Pedagogía Waldorf. (19 a 22 de noviembre de 2009). Conferencia Internacional Escuelas Waldorf / Rudolf Steiner dentro de la Sección Pedagógica (Círculo de la HAYA).
- Circular. El preescolar, semillero de paz y convivencia (2001). Secretaría de educación de Boyacá.
- Colegio Waldorf Luis Horacio Gómez. (2005). Proyecto Educativo Institucional. Cali-Colombia.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1975). *Ley 43 de 1975*. Obtenido de funcionpublica.gov.co: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=288>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016* . Obtenido de icbf.gov.co: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Documento N°25. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en educación inicial. (2014) Bogotá, Colombia.
- Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil- Revisada: Desde el nacimiento hasta los seis años. (2016). Gobierno nacional de Colombia. Ministerio de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia.
- International Association for Steiner / Waldorf Early Childhood Education. IASWECE. (Mayo de 2014). Características Esenciales de la Educación Waldorf/Steiner para la Primera Infancia.
- La protección del concepto educativo de Rudolf Steiner*. Documento elaborado por solicitud de la Asociación Alemana de Escuelas Waldorf. (2016). Thomas, R.
- Lineamientos curriculares para el preescolar. (1998). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 19 Junio 2023].



- Presidencia de la República de Colombia. (1997). Decreto 2247. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. (11 de septiembre de 1997).
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. (16 de abril de 2009). Bogotá D.C. Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (1997). Decreto 2247. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. (11 de septiembre de 1997). Bogotá Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de educación nacional] Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de Agosto de 1994.
- Propuesta curricular piloto para Preescolar. (1996). Bogotá, Colombia
- Real Decreto 1630/2006. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. (29 de diciembre de 2006). España.
- Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral (2014) Ministerio de Educación Nacional.

Escritos de Rudolf Steiner

- Steiner, R. (2014). *Fundamentos de la educación Waldorf I. El estudio del hombre como base de la pedagogía*. Editorial Rudolf Steiner. [Primera edición 1974. Traducción al español por Juan Berlín].
- Steiner, R. (2012). *Fundamentos de la educación Waldorf III. Coloquios pedagógicos*. Editorial Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2019). *Fundamentos de la educación Waldorf II. Metodología y didáctica*. Editorial Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1977). *Teosofía. Introducción al conocimiento suprasensible del mundo y del destino humano*. 9ª ed. Biblioteca antroposófica. Buenos Aires. [Primera edición 1904]
- Steiner, R. (2013). *El primer septenio. La Educación Preescolar según las Enseñanzas de Rudolf Steiner*. Editorial Antroposófica.



- Steiner, R. (2013). *El segundo septenio. Fundamentos Pedagógicos para el Saludable Desarrollo del Ser Humano*. Editorial antroposófica. [Traducido por Juan Berlín]
- Steiner, R. (2013) *Andar, hablar y pensar. El primer septenio. La educación preescolar según las enseñanzas de Rudolf Steiner* (pp. 13-26) Editorial Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2019). *El Tercer Septenio. Observaciones sobre la Adolescencia*. Rudolf Steiner. Editorial antroposófica.
- Steiner, R. (1924). Principios antroposóficos. *Pedagogía Waldorf. Formación en principios y valores de la espiritualidad*.
- Steiner, R. (1923). *Las artes y su misión*. Conferencia. Mayo 16. Título en alemán *Das Künstlerische in seiner Weltmission*].
- Steiner, R. (2004) Navidad, Pascua, San Juan, Micael: El Ritmo del Año en cuatro Imaginaciones. Editorial Antroposófica Argentina.
- Uhrmacher, B. (1995). Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25 (4), 381-406.