



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Desafíos de la pedagogía Waldorf ante la crisis del COVID-19. Análisis de un estudio de caso en la Provincia de Neuquén, Argentina.

Juana Santamarina

Legajo N° 29146

Mentora: Valeria Juliana Spinelli

Buenos Aires, Diciembre 2022

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento especial a mi mentora, Valeria Spinelli, por acompañarme cálida e incondicionalmente a lo largo de este trabajo de reflexión y escritura. Por impulsarme y desafiarme siempre a más.

A los profesores que me han inspirado, enseñado y guiado a lo largo de mi vida. Su ejemplo fue y seguirá siendo esencial en mi carrera profesional y vida personal.

A las docentes, madres y padres de la escuela Waldorf, que me prestaron su tiempo y compartieron conmigo sus experiencias para hacer posible esta investigación.

A mi trabajo actual, por brindarme tiempo para dedicarle a esta tesis e impulsarme a terminarla.

A mi familia, por brindarme la oportunidad de formarme en esta prestigiosa universidad y apoyarme en todo momento. Particularmente durante los días más difíciles de la pandemia.

A mis amigas, amigos y seres queridos, que siempre supieron estar presentes para acompañarme y cuidarme. Especialmente a mis amigos de la Licenciatura: gracias por transitar junto a mí todos estos años de formación. Fueron tantos los sentimientos y aprendizajes compartidos, que hicieron de estos últimos años un abrir y cerrar de ojos.

Jamás podría haber hecho esto sin ustedes.

A todos ellos y a todas las personas que de alguna manera u otra fueron parte de este camino, estaré por siempre agradecida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1: PEDAGOGÍA WALDORF. CONTEXTO Y NARRATIVAS PEDAGÓGICAS	9
Origen y principios de la pedagogía Waldorf	9
Rudolf Steiner	9
Principios de la pedagogía Waldorf	11
Expansión por el mundo y su llegada a Argentina	17
CAPÍTULO 2: LAS PANTALLAS TECNOLÓGICAS EN LA PEDAGOGÍA WALDORF. ESTUDIOS PREVIOS Y SUPUESTOS TEÓRICOS	21
Investigaciones sobre el uso de la pantallas tecnológicas en las pedagogía Waldorf	21
Miradas de la pedagogía Waldorf acerca del uso de las pantallas tecnológicas	21
Otras miradas acerca del uso de las pantallas tecnológicas	25
Aproximación teórica para el análisis	27
CAPÍTULO 3: ENFOQUE METODOLÓGICO	36
Decisiones metodológicas	36
Estudio de caso: Escuela Waldorf Coihue Bonito	38
Dificultades en el proceso de investigación	40
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LA ESCUELA WALDORF BAJO ESTUDIO DURANTE LA PANDEMIA	42
Contexto epidemiológico y estrategias utilizadas para abordar la continuidad pedagógica	42
Contexto epidemiológico	42
Estrategias utilizadas para abordar la continuidad pedagógica en Coihue bonito	45
CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES	51
FUTURAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXO	63

INTRODUCCIÓN

*En tiempos muy remotos,
el Espíritu de la Tierra fue a ver al Espíritu del Cielo
y le suplicó: Sé hablar con el Espíritu Humano pero te ruego
me des un lenguaje para hablar con el Corazón Humano.
Entonces el bondadoso Espíritu del Cielo le regaló
al suplicante Espíritu de la Tierra, el Arte.*

Rudolf Steiner

En el mundo de las pedagogías alternativas es posible hallar una gran diversidad de pensamientos filosóficos y sociales, así como concepciones políticas diferentes. Sin embargo, todas se asemejan al sostener una mirada crítica respecto de la escolarización hegemónica occidental moderna. El hecho de compartir la caracterización de ser *pedagogías alternativas* las engloba en tanto que cada una promueve ideas, técnicas, y/o estrategias que se distancian del modelo educativo tradicional. A su vez, hay quienes aluden a estas pedagogías como *innovadoras* y, si consideramos que nacieron hace casi más de un siglo, es pertinente cuestionar esta adjetivación. No obstante, se las considera innovadoras en el contexto en el cual surgen, a principios del siglo XX, en pleno auge de importantes transformaciones sociales, entre ellas, los movimientos de renovación pedagógica que se rebelan contra la escuela tradicional, centrada en el maestro y su conocimiento (Ray, 2016).

En términos generales, las pedagogías alternativas criticaron a las tradicionales sobre la uniformidad y rigidez, el autoritarismo, la disciplina, el formalismo, el didactismo y la competencia, el aprendizaje memorístico, la valoración exclusivamente a la dimensión academicoinstructiva o cognitiva intelectual y el reprimir la libertad de la infancia (Carbonell Sebarroja, 2015., Landívar, 1984., y Palacios 1978 en Narváez, 2006). Con el fin de presentar una propuesta alternativa a la pedagogía tradicional plantean ciertas modificaciones, que para la época, eran consideradas innovadoras: educar en libertad, en y sobre la naturaleza, que los alumnos tengan un papel activo, capaz de comprender las consecuencias globales con independencia intelectual pero también fomentando el trabajo en grupo y la creatividad (García 2014., De la Torre, 1995., Martínez y Hernández, 2013., y Pérez, 2016). En la actualidad hay quienes continúan considerándolas innovadoras debido a que la educación tradicional sigue basándose en prácticas aún más antiguas, en prácticas donde el docente se para delante de un grupo de alumnos a imponer un discurso y es el centro de la enseñanza, estableciendo cómo, cuánto y qué se enseña. Se espera que los alumnos memoricen, repitan y respondan exámenes estandarizados para lo que no hay respuestas creativas ni críticas, solo una respuesta correcta extraída del material didáctico por excelencia: el libro de texto. Las

pedagogías alternativas consideran obsoleta a la pedagogía tradicional, frente a los cambios sociales, culturales, políticos y económicos del siglo XXI. La sociedad cambiante plantea nuevas necesidades y demandas, que según Zubiría (2019), generan un desfase entre el sistema educativo tradicional y la sociedad.

Dado a la gran serie de pedagogías alternativas existentes, pero sin profundizar en cada una de ellas, resulta importante mencionar la existencia de las propuestas pedagógicas alternativas a la pedagogía tradicional, tales como, las pedagogías Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, Pikler, Freinet, Amara Berri, escuelas libres, escuelas bosque, entre otras (García, 2017).

Ahora bien, el tema específico que concierne a esta tesina versa sobre cómo una escuela Waldorf de un pueblo de Neuquén se enfrentó a los desafíos educativos ante la pandemia por COVID-19 y abordó la continuidad pedagógica en ese período. Se trata de una de las pedagogías alternativas en auge de los últimos años en Argentina: la pedagogía Waldorf. Este enfoque surge en 1919 en Alemania, luego de la Primera Guerra Mundial, en base a las concepciones de su creador, Rudolf Steiner, fiel seguidor de Goethe, filósofo, médico, literario, artista y educador, de origen austriaco. Tras años de diversos estudios, escritos y conferencias y con la misión de designar nuevos métodos con base científica para el estudio del alma, es que nació la Antroposofía. Esta es la columna vertebral de su obra, y teniéndola como base teórica, surgieron los postulados de la pedagogía Waldorf. Uno de sus objetivos primordiales fue crear una escuela para toda la sociedad, sin importar la clase social para que todos pudieran tener la oportunidad de recibir la misma formación.

En 1907 cuando Steiner publica su ensayo *La educación a la luz de la Ciencia Espiritual* describe las principales fases del desarrollo del niño, sosteniendo que serían las bases de un enfoque saludable. Uno de sus tantos argumentos invita a que en los primeros años de vida los niños exploren y experimenten el mundo a través de sus sentidos, desarrollando su creatividad para más adelante desarrollar y cultivar su propio juicio. Años más tarde, este ensayo sirvió de inspiración y sustento para la creación de la primera escuela Waldorf.

Si bien Steiner no llegó a conocer el mundo tecnológico que nos rodea y del cual somos parte, el ensayo de 1907, logra ser, de cierta manera, uno de los documentos referentes hacia el principio pedagógico que se sostiene actualmente en la pedagogía Waldorf vinculado a mantener a los alumnos separados de las pantallas y el mundo tecnológico en las primeras infancias. Según la UNESCO, este es el período que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla

notablemente. La idea de que los pequeños vivencien el mundo con sus sentidos y luego desarrollen su propio juicio crítico, en la actualidad se entiende como requisito previo fundamental para que los niños más adelante traten con las tecnologías y sepan cómo hacerlo. Además, como daremos a conocer más adelante, existen diversos estudios empíricos que denotan que aprender con aparatos portátiles tiene un efecto negativo en los resultados y el desarrollo del alumno.

Sumado a esto, y dado que resulta ser lo que despertó el interés del trabajo, cabe señalar el contexto global contemporáneo de pandemia, como consecuencia del COVID-19. La situación pandémica derivó en una crisis mundial que afectó todos los aspectos de la vida de las personas, no solo cuestiones de salud física y mortalidad, sino también en términos de consecuencias sociales, económicas, culturales y políticas difíciles de medir. Hay quienes comparan a esta catástrofe con la de una guerra mundial.

Como se menciona en el texto del Banco Interamericano de Desarrollo, en marzo de 2020, se tomaron medidas políticas de aislamiento social preventivo y obligatorio para evitar aglomeración de personas en espacios físicos con el objetivo de reducir la propagación del virus mundial (Bergamaschi et al., 2020). Las instituciones educativas no fueron la excepción; la suspensión de clases presenciales se volvió un desafío inédito para el sistema educativo. Ante esto, los gobiernos pusieron en marcha iniciativas de enseñanza remota para dar persistencia al trabajo pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La digitalización y las pantallas tecnológicas se posicionaron con firmeza en la vida de las personas. Y precisamente en el ámbito de la educación surgió la migración masiva de la presencialidad hacia el modo virtual y/o remoto. Por supuesto, esto trajo consecuencias al sistema educativo, que ya reflejaba desigualdades previo a esta situación, pero se vió agravado por otras, tal como, condiciones habitacionales (e ingresos del hogar) y el acceso a dispositivos tecnológicos y sobre todo a la conectividad. En este sentido, la posibilidad de sostener el trabajo pedagógico pasó a depender de los recursos que las familias tuvieran a su alcance para acompañar las tareas educativas.

De este modo, y entendiendo que la tecnología pasó a ser el canal pedagógico primordial en el sistema educativo, como consecuencia de la pandemia por COVID-19, este trabajo se propuso investigar qué sucedió en una escuela Waldorf situada en Neuquén durante la suspensión de la presencialidad a raíz de las medidas de aislamiento impuestas por el estallido de la pandemia causa del COVID-19 y en qué medida esto continúa impactando en la actualidad. En relación a ello, se pretende dar cuenta de la postura que adopta la pedagogía Waldorf sobre el uso de las pantallas tecnológicas.

Frente a esta problemática, emerge la pregunta de investigación que busca comprender cuáles fueron las estrategias de continuidad pedagógica que se utilizaron en las escuelas Waldorf en el contexto de pandemia por el COVID-19. Para responder a este interrogante, se efectuó un recorte, tomando como caso de estudio la escuela *Coihue Bonito*: una escuela Waldorf ubicada en la provincia de Neuquén, Argentina. En este marco, nos planteamos una serie de interrogantes: ¿qué estrategias de continuidad pedagógica se utilizaron en la escuela Waldorf *Coihue Bonito* de Neuquén, en el contexto de pandemia por el COVID-19? ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza desplegadas en esta escuela durante la pandemia? Entendiendo que las clases virtuales fueron la estrategia pedagógica por excelencia en la educación tradicional y conociendo el principio del modelo educativo Waldorf que busca mantener a los niños y niñas distanciados de las nuevas tecnologías, ¿acaso las escuelas Waldorf, y específicamente la escuela bajo el presente estudio, utilizaron dispositivos tecnológicos? Y de ser así, ¿cuáles fueron los dispositivos tecnológicos mediante los cuales se canalizó la continuidad pedagógica? ¿Cuáles fueron las estrategias de legitimación del uso de estas tecnologías? ¿Cómo fue el proceso de aprendizaje y enseñanza llevado a cabo? ¿Se vieron afectados principios de la pedagogía Waldorf? ¿Cuáles, cómo y por qué?

Este trabajo se propone identificar las estrategias de continuidad pedagógica utilizadas durante el contexto de pandemia por COVID-19, analizando el uso (o no) de las pantallas tecnológicas atento a la concepción que la pedagogía Waldorf posee sobre éstas, en la escuela Waldorf *Coihue Bonito* en la provincia de Neuquén, Argentina.

Con el fin de alcanzar este propósito, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar y caracterizar las estrategias pedagógicas de la escuela Waldorf *Coihue Bonito* implementadas en el contexto de pandemia para asegurar la continuidad pedagógica en el contexto de la pandemia por COVID-19.
2. Analizar las estrategias de adaptación que la escuela implementó, cuáles de estas fueron utilizadas al inicio de la pandemia y se vieron (dis)continuadas y mediante qué canales se llevaron a cabo.
3. Investigar cómo y qué tipo de tecnologías se incorporaron (o no) en este proceso atento a la concepción que la pedagogía Waldorf tiene sobre éstas y sobre su lugar en los procesos de enseñanza.

En pos de abordar los objetivos explicitados, se realizó un estudio cualitativo cuya estrategia principal de abordaje fue la realización de entrevistas presenciales en profundidad con docentes y padres de la institución Waldorf *Coihue Bonito*.

La secuencia argumental del trabajo está dividida en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta la contextualización de la pedagogía Waldorf, sus principales concepciones educativas y su recorrido histórico. En el segundo capítulo se desarrolla el Estado del arte y el enfoque conceptual de la investigación, con el fin de situar la presente investigación en el marco de trabajos previos vinculados con la temática elegida y la definición de los conceptos principales en función del análisis del caso de estudio. En el tercer capítulo se exponen las decisiones metodológicas de la investigación y contextualiza el caso de estudio (su historia, ubicación y manejos pedagógicos). En el cuarto capítulo, se identifican y describen las estrategias pedagógicas de la escuela Waldorf de Neuquén implementadas durante el contexto de pandemia, con el fin de analizar las decisiones tomadas por esta misma. Asimismo, se profundiza sobre la incorporación o no de las pantallas tecnológicas en este proceso de continuidad pedagógica, considerando el rol que ocupa dentro de la pedagogía Waldorf y su lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las reflexiones de cierre del trabajo, donde se exponen los resultados finales y discusiones acerca del problema de investigación. A modo de cierre, se esbozan posibles líneas de indagación a futuro.

Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1: PEDAGOGÍA WALDORF. CONTEXTO Y NARRATIVAS PEDAGÓGICAS

Cuando un niño puede relacionar lo que aprende con sus propias experiencias, su interés vital se despierta, su memoria se activa, y lo que aprendió se vuelve suyo.

Rudolf Steiner

En este capítulo se hará una contextualización sobre la pedagogía Waldorf exponiendo su recorrido histórico por las principales concepciones y filosofía educativa que sostiene. Además, se presentará su expansión por el mundo y su llegada a nuestro país.

Origen y principios de la pedagogía Waldorf

Rudolf Steiner

Rudolf Steiner fue el fundador de la pedagogía Waldorf. En sus primeros años como académico, Steiner, adepto a Goethe, se dedicó a investigar y experimentar la naturaleza que le familiarizaron con el método científico de Goethe. Centrado en la conexión e interrelación de los fenómenos que debía mostrar todo experimento. Goethe pensaba la ciencia con el espíritu del arte y consideraba la Naturaleza como un todo animado y el mundo como un organismo vivo que respiraba y transformaba constantemente (Morrón, 2015). Steiner escribió publicaciones y editó una parte de su obra (Carlgren, 2002, p.6). No obstante, una vez finalizado su trabajo de las publicaciones de Goethe y de otros académicos tales como Schopenhauer y Nietzsche, se trasladó a Berlín, donde ejerció durante 6 años como docente en la Escuela de Formación de Adultos fundada por Wilheim Liebknecht.

Hacia 1900 comenzó a dar conferencias sobre sus publicaciones en pequeños grupos y allí dió a conocer la misión que él tenía: hallar nuevos métodos científicos sobre la investigación del alma y la esfera espiritual del hombre. Ante esto, fue considerado teósofo e insertado como Secretario General de la Sección Alemana de la Sociedad Teosófica. Sin embargo, en 1913, una serie de diferencias de ideas impulsaron su salida de la sociedad Teosófica y motivaron a Steiner a fundar la sociedad Antroposófica, que argumentaba que el hombre es motor de conocimiento. Allí, Steiner podría publicar sus ideas libremente (Ray, 2016). Así fue que fundó el movimiento filosófico de Antroposofía (del griego *anthropos*, hombre, y *sophia*, sabiduría), entendida como una corriente

esotérica occidental y denominada como una filosofía espiritual. Además, diseñó y construyó, junto con la colaboración de numerosos artistas del mundo, el Goetheanum¹ en Donarch, Suiza, nombrado así en homenaje a Goethe. En aquel lugar se estudiaron en profundidad los métodos científicos-espirituales, sentando así las bases de la Antroposofía. Steiner definió a la Antroposofía de la siguiente manera: “La Antroposofía es un camino de conocimiento que pretende guiar lo espiritual en el ser humano a lo espiritual del universo” (Steiner, 1985, citado en Hernández et al. 2014). Dando a conocer su mensaje al mundo, que el individuo pueda entenderse y encontrarse como ser físico, anímico y espiritual.

La primera escuela Waldorf

Luego de la Primera Guerra Mundial, Alemania quedó devastada a causa de los vencedores. El resto de Europa también se vio destruida y gravemente afectada tras uno de los mayores conflictos armados de la historia. Sufrieron la pérdida de entre ocho y diez millones de habitantes, miles de cientos de heridos, y la mayoría pertenecientes a la generación productiva (Menendez, 1995). Además, se incrementó la deuda pública y exterior en los países centrales de la guerra (Francia, Gran Bretaña, Alemania e Italia). Sumado a esto, el desarrollo tecnológico y la revolución industrial también habían deshumanizado y llevado a una crisis de valores a la sociedad (García, 2017, p. 63).

Es en este contexto, Steiner advierte la crisis de la estructura de organización social y propone la *Triformación social* para superar estos cambios que generaban tensiones en la población, uno de los principales fundamentos de la Antroposofía. En la sociedad, y especialmente en el individuo, se pueden distinguir tres sectores: la esfera económica, la cultural-espiritual, y la jurídica-política. Steiner propuso esto considerando a los tres sectores como tres funciones sociales que coexisten en recíproca independencia (Carlgren, 2002, p.8). Cada una de estas esferas se vería guiada por las necesidades humanas de: libertad (en el ámbito cultural-espiritual para no dejarse influir por el Estado o la economía), igualdad (adjudicada al ámbito político-jurídico con el fin de tener los mismos derechos para todos) y fraternidad (a la economía) (Foster, 1984, y García, 2017). En definitiva, según Crottogini (2004), Steiner buscaba descentralizar el estado unitario, en una vida cultural y espiritual libre, una vida jurídica democrática y una vida económica asociativa.

¹ Es el centro de una red mundial activa de personas comprometidas espiritualmente y además sede central de la Escuela Libre Superior para la Ciencia Espiritual y de la sociedad Antroposófica General (Held et al., 2013)

Así fue, que con interés por reestructurar la sociedad alemana, nació la primera escuela Waldorf libre. Se fundó en abril de 1919, en Stuttgart, sur de Alemania, con la iniciativa de Emil Molt, Director General de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, quien con el fin de educar a los hijos e hijas de los trabajadores de su fábrica y formarlos libremente, lo invitó a Steiner organizarla y dirigirla bajo los fundamentos de la Antroposofía (Asociación de Centros educativos Waldorf, 2017). Entusiasmado con la propuesta, aceptó la invitación. Steiner, dió una conferencia en la fábrica, para exponer sus ideas ante los trabajadores sobre esta nueva educación diferente, con doce cursos (que abarcaba enseñanza primaria y secundaria), y que estaba abierta para todos, sin importar la clase social de la que provengan (Carlgren, 2002, p.10). Es por esto, que con la cooperación de Molt, desarrolló, según Moreno (2010): “las bases metodológicas y didácticas de una pedagogía que parte de un conocimiento profundo de la naturaleza humana y se adapta a las distintas fases evolutivas del ser humano.” (p. 204). De modo que dirigió durante seis años esta nueva escuela siguiendo sus ideales de *triformación social*, hasta su muerte en 1925.

Principios de la pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf busca guiar al niño hacia un desarrollo claro y equilibrado de su intelecto, hacia un sentir enriquecido artísticamente y al fortalecimiento de una voluntad sana y activa, de tal modo que sus pensamientos, sentimientos y actos puedan enfrentarse a los desafíos prácticos de la vida (Moreno, 2010).

Para Steiner, el pilar fundamental de esta pedagogía se basa en las leyes antroposóficas, es decir, un profundo conocimiento y desarrollo del ser humano a través de la espiritualidad de los individuos. Conocer su cuerpo físico y todo lo que lo conforma en su totalidad (Martínez Maldonado, 2019).

Uno de los aspectos más conocidos de esta pedagogía es el arte mediante el cual se guían los procesos de aprendizaje y enseñanza, el arte como forma de enseñar. El rol que se le concede a la música, a la euritmia (arte de la educación en movimiento), a las obras de teatro, y otras prácticas artísticas es primordial y fundamental para equilibrar el sentir artístico con el trabajo intelectual. En el año 1894 Steiner publica *La Filosofía de la Libertad* donde se destaca la idea acerca de que la educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. En este sentido, las actividades desarrolladas en las escuelas Waldorf donde el niño libera su mente jugando e interactuando libremente con el entorno son denominadas actividades de expansión. Mientras que las actividades que requieren un

esfuerzo intelectual más elevado, tal como, los cuentos, las rutinas, los títeres, actividades artísticas, etc. son las actividades de concentración (Fabre, 2015, citado en Moreno, 2010).

Según Steiner (1991): “...al arte de educar, hay que tener un conocimiento de los miembros de la naturaleza humana, así como el desarrollo de cada uno de ellos; saber sobre que parte hemos de actuar en determinada edad y como debidamente hacerlo.” (p. 21). Es por eso, que esta pedagogía intenta proveer al niño/a de lo que necesita en el momento determinado que se encuentra, y no lo que la sociedad pretende de ello/as.

Esta pedagogía se basa en el contacto interpersonal entre maestros y niños. Su enfoque está dirigido a mantener el vínculo entre el estudiante, la escuela y las familias. La pedagogía Waldorf busca educar al niño en libertad, potenciando la curiosidad por aprender y formando seres humanos con alto autoestima y creatividad (Hernández, 2019). Sumado a esto, en estas escuelas no poseen la figura de un director, ni una cierta jerarquía. No obstante, ello no significa que no estén organizados, cada docente es responsable de la evolución de sus alumnos y de su clase, y son ellos quienes coordinan y dirigen los centros educativos. Es decir, se encargan de organizar la formación, los horarios y la administración de la comunidad e institución educativa (Martínez, 2017 y Hernández, 2019).

En cuanto a la relación docente-alumno, en las primeras infancias, el maestro debe actuar consciente de que es un ejemplo a imitar para el infante (Hernández, 2019). Es decir, no es el saber sino la actuación del docente la influencia en el aprendizaje en sí. Además, durante el primer septenio los niños estrechan sus relaciones con el mismo profesor-tutor. Otro aspecto esencial desarrollado por Steiner para los docentes Waldorf con para sus alumnos, es el trabajo consciente sobre el temperamento propio (Carlgren, 2002). El autor explica que es necesario que el docente tenga la capacidad de autocontrol emocional. Asimismo, Moreno (2010) sustenta que los maestros se sumergen en un proceso de retroalimentación de su propia práctica educativa, para mejorar y adaptarse a los nuevos tiempos. Al finalizar el curso, los profesores se reúnen para conversar y revisar su práctica docente con el fin de mejorarla según las necesidades de sus alumnos.

Cabe destacar el rol de las familias en la pedagogía Waldorf, dado que es un pilar fundamental para el desarrollo evolutivo del niño. Como señala Hernández (2019) es importante que familias y escuelas trabajen colaborativamente para el desarrollo eficaz del infante. ¿Cómo? Realizando reuniones pedagógicas, grupo de trabajo y talleres, haciendo partícipe a las familias de las labores internas de la escuela, tal como, la administración del centro educativo, los asuntos legales, y el mantenimiento del mismo (Moreno, 2010, Fominaya, 2019 y Hernández, 2019). Así se fomenta una profunda y buena relación entre

familias y el equipo docente. Retomando lo mencionado por Carlgren (2002) sobre el consciente temperamento por parte del docente, esto mismo aplica a los padres. Dado que lo que ocurre en el seno familiar debe ser un ejemplo también. Estos deben poder ser pacientes ante situaciones que generen indignación o enfado provenientes de sus hijos, es decir, no actuar de la misma manera, con la misma emoción (Hernández, 2019). De esa manera se le da la posibilidad al niño de reflexionar sobre su emoción y su manera de actuar. En este sentido, tanto docentes como padres deben ser conscientes de sus emociones y su carácter, para el bien mayor de su hijo y/o alumno.

Asimismo, esta pedagogía atribuye gran importancia a los ritmos necesarios para el proceso de educar a los niños. Como explica Carlgren (2002) en su obra, todo niño vive en un ritmo de “vigilia y sueño, de aprender y olvidar” (p. 26). Y por eso, en la educación Waldorf se tienen en cuenta los ritmos naturales del día, la enseñanza por períodos pedagógicos (para intensificar la concentración del niño), y las prácticas artísticas (para educar la voluntad). Además, no solo se consideran los ritmos diarios para trabajar, sino que se tienen en cuenta los semanales y anuales de las fiestas, tradiciones y celebraciones del entorno (Fabre, 2015). Por ejemplo, en los ritmos diarios se aprende el alfabeto o la tabla de multiplicar con la ayuda de pasos rítmicos o palmadas (Moreno, 2010). Esta repetición de contenidos rítmicos asegura la salud, seguridad, bienestar y armonía del niño (Chubarovsky, 2018).

En este sentido, se estructura orgánicamente el trabajo de cada día atento al niño, por ejemplo, durante la mañana estos tienen mayor facilidad intelectual, por lo que se llevan actividades de concentración en las materias con mayor saber, pensar y comprender (Carlgren, 2002, p.26). Por lo general estas asignaturas son denominadas “la clase principal”, dado que se da en las primeras dos horas de la mañana durante cuatro o cinco semanas (períodos lectivos de asignaturas), con una previa parte rítmica, por ejemplo: se toca algún instrumento, se recitan poemas o se canta, durante unos 20 minutos. El método de los períodos lectivos de asignaturas fomenta que el alumnado se concentre profundamente en una disciplina/tema, sacando el máximo rendimiento sin agotarse, cambiando continuamente de asignatura (Moreno, 2010). Luego de la asignatura principal de la mañana, siguen las clases de repetición rítmica, ya sea, euritmia, deporte, lenguas extranjeras o música. Así, luego de estas, durante la tarde, continúan con actividades de expansión donde los niños liberan su mente e interactúan con el entorno, tales como las clases artísticas o de obrar práctica (taller, jardinería, experimentos científicos, entre otros). Ambas actividades (de concentración y de expansión), se combinan para que el niño mantenga un ritmo de trabajo con un nivel superior

de esfuerzo y otras más de descanso, para así mantener a la mente y motivación más despierta (Fabres, 2015)

Con respecto a los materiales de trabajo, en la pedagogía Waldorf existen infinidad de recursos. En los jardines de infancia por ejemplo, se utilizan lápices, tiza, barro, pinceles, al igual que materiales de la naturaleza, como pueden ser piedras, maderas de todo tipo, ramas y hojas. Gran parte de los juguetes y de los materiales que los alumnos usan, son construidos por ellos mismos y por sus profesores con elementos naturales como greda, carbón, lana, madera, etc (Universidad de La Sabana, 2019). Sin embargo no cuentan con libros, únicamente en la última etapa educativa. Sumado a esto, las escuelas Waldorf argentinas siguen el currículum establecido por el Ministerio de Educación de la Nación de nuestro país añadiendo asignaturas de carácter artístico y prácticas artesanales. Desde el teatro y la pintura, hasta la elaboración de esculturas de barro, piedra y madera.

En cuanto a la estructura de la educación de la pedagogía Waldorf, Steiner sostuvo que el hombre es un ser triconformado² por: espíritu, alma y cuerpo. Cuyas capacidades del desarrollo integral se desenvuelven en camino hacia la adultez, es decir, primera infancia, niñez intermedia y adolescencia (Martínez, 2017). A estas tres etapas psicológicas distintas las nombró septenios, dada su duración de siete años (Steiner, 2005).

El primer septenio corresponde a jardín de infantes, y va desde el nacimiento hasta los siete años, en donde predominan el movimiento y la fantasía, dejando de lado el estímulo intelectual³. Se le otorga gran importancia al juego libre con materiales no estructurados, de manera que se pueda estimular la creatividad e imaginación y se aprende por imitación, por lo que el maestro debe ser una persona íntegra que de un ejemplo inspirador, acompañado de los padres. El segundo septenio va de los siete a los catorce años, y es una etapa denominada por el sentimiento. Según García (2017) el niño desarrolla una admiración por el maestro guía y aprende porque desea imitarlo. Es por eso que en esta etapa el maestro es una figura de autoridad, pero a su vez, amorosa. Además, cada materia se estudia por tres o más semanas, dado que Steiner argumentaba que el aprendizaje resultaría más eficiente cuando se le dedica el mayor tiempo posible a un tema (pasar cada hora de asignatura no permite profundizar). Aquí emerge un proceso de olvido/recuerdo que permite asentar el conocimiento al alumno de una manera más significativa. Puesto que hay una asignatura principal, dictada las primeras tres horas del día, y luego se realizan otras actividades (García, 2017, p.65). Y por

² proveniente de la teoría de Steiner de *Triformación Social*.

³ Según los principios de la pedagogía Waldorf, no se considera adecuado estimular el desarrollo intelectual hasta los 7 años.

último, en el tercero, que va de los catorce a los veintiún años, irrumpe el pensamiento. Se busca que los alumnos sean capaces de defender su propio punto de vista y que desarrollen el sentido de la responsabilidad social. Además ya no hay un único maestro por grupo. Como bien mencionan Quiroga Uceda y Zaldívar (2013): “los septenios son la base conceptual de la educación de naturaleza antroposófica” (p. 83).

En cuanto a la dimensión evaluativa, las escuelas Waldorf no contemplan exámenes tradicionales de ningún tipo, dado que sostienen que perturban el proceso educativo del niño. Además de no utilizar libros de texto, los alumnos no tienen tarea para el hogar. Asimismo, la falta de calificaciones evita la competitividad entre los compañeros y cuida la naturaleza del niño (Moreno, 2010). Según Hernández: “La evaluación Waldorf tiene tres pilares: la autoevaluación, la evaluación del grupo y la evaluación del docente” (Hernández, 2019, p.23). Además agrega que las observaciones hechas son constructivas y basadas en el respeto. Entendiendo a la evaluación como una individual que describe el desarrollo de las aptitudes del niño de forma global (Moreno, 2010). Para profundizar en el tema, Hernández en Thomas (2015) indica que

El propio alumno se hace una crítica constructiva a su trabajo, mostrando los puntos fuertes, lo que ha mejorado y lo que ha de mejorar. Después de que cada uno de ellos haya realizado su evaluación, el docente se dispondrá a hacer una evaluación teniendo en cuenta la del resto. Este tipo de forma y herramienta evaluativa muestra la verdadera realidad del aprendizaje del niño (Hernández, 2019, p. 23 citado a Thomas, 2015).

En este sentido, entendemos cómo el proceso de evaluación Waldorf está orientado hacia el aprendizaje del alumno teniendo en cuenta la perspectiva antroposófica, es decir, el desarrollo del alumno, su proceso de adquisición de conocimiento y cómo ha evolucionado individualmente (Rawson, 2017).

Hacia el final de la formación Waldorf, la escuela Waldorf busca la manera de que el alumnado pueda graduarse de igual manera que los alumnos de las escuelas tradicionales. Así es que traducen sus calificaciones textuales, entendidas como evaluaciones cualitativas, en notas numéricas o se realizan pruebas de rendimiento específicas, siendo estas evaluaciones cuantitativas (Moreno, 2010). El sistema educativo por el que se sigue rigiendo nuestro país es en base a estas últimas.

Al igual que estos principios educativos que siguen los fundamentos de la Antroposofía, la arquitectura de estas escuelas también lo hace. Se la denomina arquitectura orgánica que promueve la armonía entre el mundo natural y el hábitat humano (Forsee, 2015). Rudolf Steiner creía que la arquitectura era la integración de todas las manifestaciones artísticas, dando forma a un espacio generado para un ambiente de protección, familiaridad y

calidez. Por lo tanto, no solo el aspecto estético aportado por el arte es un hecho importante, sino que los espacios de las escuelas Waldorf deben ser capaces de transmitir a los estudiantes un alto sentimiento de apropiación y los ambientes interiores deben ser adecuados a cada actividad desarrollada (clases de escultura, carpintería, etc). Sumado a esto, los materiales utilizados para llevar a cabo la edificación de las escuelas Waldorf, son aquellos como la madera, el adobe y el ladrillo, ya que estos aportan calidez.

También deben ser consistentes con la edad y el ciclo de desarrollo de los niños que los ocupan (Migliani, 2020). Por ejemplo, es fundamental, que los primeros siete años el niño se sienta como en casa, por eso, las aulas de este septenio buscan generar un sentimiento y ambiente de hogar, acogedor y seguro (Quiroga e Igelmo, 2013). Cabe destacar también, el aspecto rítmico puesto en la arquitectura a través de la repetición de elementos, marcos o ventanas, por ejemplo. Al igual que la forma geométrica de las aulas en los diferentes septenios. A modo de ejemplo, en los primeros años, las aulas tienen un diseño predominantemente orgánico. Se va introduciendo el ángulo y las clases se vuelven más alargadas a medida que pasa el tiempo. Así, todo lo que tiene líneas más redondeadas está unificado y es más ligero (estudiantes de preescolar). Con los años, todo se vuelve más firme, más articulado y angular. Esta estrategia tiene como objetivo que el niño perciba el concepto de la creación de formas, arraigando en él un sentido estético más profundo. Estas escuelas se constituyen con techos ondulantes.

Asimismo, la naturaleza, la luz, los colores... son grandes aspectos de esta pedagogía a tener en cuenta a la hora de realizar su obra arquitectónica. La naturaleza se presenta como material para las distintas actividades escolares y se considera beneficiosa para la salud psicoemocional de los alumnos. Además se recomienda el uso de materiales de revestimiento natural y construcción. De igual manera, la luz natural (iluminación) también es deseable para estas escuelas. En cuanto a los colores, se recomienda una gama de colores específica para cada septenio, ya que, según la filosofía antroposófica, los colores cambian según la madurez del niño. Para los más pequeños las aulas son de colores cálidos y claros (especialmente rojizos y naranjas), relacionados con las actividades activas y festivas, más presentes en la vida diaria de este grupo de edad. Los tonos fríos (azulados y verdosos) se recomiendan para estudiantes de edad intermedia, asociados con actividades que requieren un mayor nivel de concentración. Y para los mayores colores que se contrasten fuertemente,

(como blanco y negro). En las paredes, la pintura generalmente sigue una técnica específica desarrollada por Steiner llamada *Lazure*⁴ que tiene como finalidad hacerlas más vívidas.

Tanto la conexión con la naturaleza, como la iluminación y los colores adecuados están directamente vinculados con la importancia de lo sensorial en el desarrollo humano de cada individuo. Por eso, se cree que combinados generan un espacio y ambiente de aprendizaje físico, capaz de potenciar a los niños en su proceso de desarrollo y creatividad.

En este sentido, podemos asegurar que los elementos arquitectónicos de una escuela Waldorf son parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje y enseñanza de los niños, al igual que de su desarrollo. Esta pedagogía propone trabajar en conceptos como la metamorfosis de la forma, los colores y la geometría de la manera más completa posible, potenciando en los niños la libertad de percibir y explorar completamente los entornos.

Expansión por el mundo y su llegada a Argentina

La primera escuela Waldorf se fundó el 9 de septiembre de 1919 en la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart, Alemania (Quiroga y Girard, 2015). Steiner habló sobre la creación una escuela con doce cursos que abarcara tanto la enseñanza primaria como secundaria y que fuera para toda la sociedad, sin excepciones socioeconómicas, incluso antes de que aún se fundara (Carlgren, 2002). En sus inicios, esta escuela contaba con 12 maestros y 256 alumnos distribuidos en 8 clases (Martin, 2014). Cabe destacar que fue tal el interés por parte de la sociedad ante la apertura de esta primera escuela que para 1925 alcanzó: 897 alumnos, 27 clases y 56 profesores (Esterl, 2006, p. 70). Además, la demanda por parte de los docentes para que Steiner realizara conferencias específicas donde desarrollaría el método seguido en su escuela y las personas que visitaron la Freie Waldorfschule en los primeros años de práctica, atraparon el interés de un gran número de personas (Quiroga y Girard, 2015). Steiner también dictó conferencias en Suiza, varias ciudades de Inglaterra, en los Países Bajos y Noruega. Sumado a esto, la difusión que la Antroposofía estaba teniendo en Alemania y Europa impulsó cierta expansión y popularidad en la primera mitad del siglo XX.

Para 1921, la pedagogía Waldorf se expande más allá de las fronteras alemanas, en los países más próximos y se crea la primera escuela Waldorf Friedwart, en Dornach, Suiza. Más tarde, en 1928, tres años después de su fallecimiento, se funda la primera escuela Waldorf fuera de Europa, situada en Estados Unidos, Nueva York.

⁴ Véase ejemplo en portafolio de pinturas *Lazure*:
https://lazure.com/site/lazure-portfolio/?utm_medium=website&utm_source=plataformaarquitectura.cl

Hasta los inicios de la Segunda Guerra Mundial se fundaron treinta y cuatro escuelas Waldorf libres en Alemania, Suiza, Holanda, Inglaterra, Noruega, Suecia, Hungría, Austria e incluso Estados Unidos. Cada escuela portó con diferentes nombres, apoyados por Steiner, tal como la Goetheschule, la Friedwawartschule o la Vrije School (Göbel, 2019). Según Quiroga y Girard, estas escuelas tuvieron una buena recepción en este primer período de expansión, indicando que

Tanto las familias como las autoridades manifestaron su predisposición a colaborar en la continuidad de los diferentes proyectos que se fueron abriendo. Especialmente en el contexto de Alemania la propuesta educativa Waldorf consiguió responder a la necesidad de renovar los sistemas educativos tras la finalización de la Primera Guerra Mundial (Quiroga y Girard, 2015, p. 95).

Sin embargo, con la llegada de Hitler y el partido Nazi a Alemania en 1933, esta expansión se vió interrumpida. Es más, el plan educativo de este partido se centraba en unificar el ámbito educativo lo más velozmente posible, y las escuelas waldorf se hallaban extranjerías al sistema educativo del Nacional Socialismo el cual impulsaban (Werner y von Plato, 2001, p.26). Dejando como solución única cerrar estas escuelas en los territorios bajo el poder del ejército Nazi. En Alemania este acontecimiento se dió entre los años 1936 y 1941, en Austria se clausuró en 1938 la escuela de Viena y la escuela de La Haya cerró sus puertas para el año 1941 (Quiroga y Girard, 2015, p. 95).

No obstante, entre los actores de la comunidad Waldorf existía la esperanza de que esta prohibición sería un corte temporal. De hecho, previo a la guerra, un número de docentes Waldorf se quedaron en los países ocupados y desde allí, con la familias que lo acordaran, continuaron dando clases en la clandestinidad en casas particulares (Quiroga y Girard, 2015, p. 96). Y tanto Gran Bretaña y Estados Unidos como Suiza, se vieron reforzados por un número de docentes que escapaban de los países tomados por Hitler.

Así fue, que durante 1945, al finalizar la guerra, el entusiasmo por parte de los profesores, padres y niños de levantar sus antiguas escuelas se vió potenciado. En octubre de ese mismo año tuvo lugar el primer congreso educativo Waldorf que acordó la reapertura de los diversos centros (Werner y von Plato, 2001, p. 27).

Por consiguiente, luego de casi dos décadas, en 1957, México implementa la propuesta Waldorf. Así fue, que durante la década del sesenta se difundió la pedagogía Waldorf a países de América Latina, tales como, Chile, Uruguay y Perú, y en los años setenta se sumó Colombia (Quiroga Uceda, 2018). Según Quiroga (2018), dos de los factores que explicaban la lentitud del proceso de expansión estaban vinculados a dos requisitos: “haber estudiado en profundidad la obra de Steiner y conocer bien dos lenguas (una de ellas, el alemán)” (Quiroga Uceda, 2018, p. 217). Además, el autor agrega a modo de ejemplo, el caso de Juan Berlín:

traductor referente de la obra de Steiner al español y su difusión por América Latina y España.

La gran expansión del movimiento Waldorf los años posteriores a la segunda guerra mundial, en gran parte fue, por un lado, gracias a la lógica discursiva que propuso imponer la paz y la reconstrucción educativa. Por otro lado, a la migración masiva. Así, la apertura de las escuelas Waldorf en los países que habían estado bajo el régimen Nazi fueron especialmente significativas. Para 1956 existían sesenta y dos centros Waldorf en el mundo: veinticuatro en Alemania, siete en: los Países Bajos, Gran Bretaña y en Estados Unidos, cinco en Suiza, dos en: Francia, Dinamarca y Noruega, y uno en: Bélgica, Italia, Suecia y Finlandia, en Brasil y en Argentina (Quiroga y Girard, 2015, p. 97). Las décadas de los sesenta y setenta fueron de gran expansión. En Estados Unidos, por ejemplo, mientras que en 1956 había siete centros, hacia 1960 este número crecía a once, y ya para los setenta había veintiuno (Alsop, 2001, p. 189). Para 1975 existían ciento trece centros Waldorf en el mundo (Quiroga y Girard, 2015, p. 100).

Según Quiroga y Girard: “la década de los años ochenta fue el tiempo en el que se produjo el mayor aumento de iniciativas Waldorf en la historia del movimiento” (Quiroga y Girard, 2015, p. 101). Contándose trescientas seis escuelas en veintitrés países diferentes para el año 1985. Ya para los noventa el número de escuelas se quintuplicó desde los años setenta. Esta popularidad puede verse como consecuencia de clave política: con el giro hacia el neoconservadurismo en las potencias mundiales, (por ejemplo, Margaret Thacher en 1979 en Reino Unido y Ronald Reagan en 1980 en Estados Unidos) excepto España y Portugal, debido a sus regímenes dictatoriales. Portugal logró abrir su primer jardín de infantes Waldorf en 1983, tras la caída de la dictadura salazarista. En el caso de España, con la muerte de Franco, para 1975 se fundó el jardín de infancia Micael.

Acercándonos a la actualidad, hay tres frentes que se vieron relacionados al progresivo crecimiento de escuelas Waldorf: “la adaptación de la pedagogía Waldorf a otros espacios educativos, la organización de los docentes waldorf⁵ y la articulación de relaciones estratégicas con otras organizaciones educativas de carácter internacional” (Quiroga y Girard, 2015, p. 103). Mil treinta y nueve centros educativos Waldorf oficialmente reconocidos para el año 2014 (casi el doble respecto del noventa). Para 2017 se alcanzaron: “1.095 escuelas (240 escuelas en Alemania, 497 en el resto de Europa y 358 fuera de Europa) en casi 100 países y con cerca de 250.0000 alumnos y alumnas, lo que constituye uno de los movimientos

⁵ Las *World Waldorf Teacher's Conference* (Primer encuentro fue realizado en el año 1983).

escolares independientes más grandes a nivel internacional” (Escuela Waldorf Albacete La Colmena, 2012). El interés por la pedagogía Waldorf se vió reflejado en la expansión global, convirtiéndose en el movimiento escolar libre más grande del mundo (Göbel, 2019).

Resulta importante destacar que del otro lado del océano, en 1940 se fundó la primera escuela Waldorf en Argentina: el colegio Rudolf Steiner, ubicado en Buenos Aires, Florida. Institución que en la actualidad sigue en vigencia. Para el año 1968, dos de las maestras que trabajaron en ese primer colegio Waldorf, Anne Marie Ohering y Ursula Arndt, se reunieron junto con un grupo de padres en la localidad de San Isidro, Buenos Aires y establecieron la escuela Waldorf San Miguel Arcángel (Tracchia, 2018).

Esta pedagogía llegó a la provincia de Neuquén en 2010 gracias al impulso de unas pocas familias que buscaban una alternativa en la educación de sus hijos. Particularmente, la escuela bajo estudio, en sus inicios contaba con seis familias y al año siguiente ya eran parte casi el doble; veintiún familias y once niños. Actualmente forman parte del proyecto unas cuarenta familias.

En ese contexto, es que la pedagogía Waldorf fue ganando terreno, en un país como el de Argentina, donde prevalecía la pedagogía tradicional y donde aún en la actualidad prevalece. La pedagogía Waldorf en Argentina se enfrenta con dificultades, tales como el desconocimiento por parte de la sociedad que infieren que los niños que estudian bajo el enfoque de la pedagogía Waldorf pierden oportunidades de aprendizaje o no cuentan con las competencias necesarias para sumarse a la universidad o insertarse en el mundo laboral (Tracchia, 2018). Actualmente en el mundo hay más de tres mil centros waldorf y más de treinta se encuentran en la provincia de Buenos Aires (Grupo Sancor Seguros, 2010).

CAPÍTULO 2: LAS PANTALLAS TECNOLÓGICAS EN LA PEDAGOGÍA WALDORF. ESTUDIOS PREVIOS Y SUPUESTOS TEÓRICOS

*El niño ha de ser recibido con respeto,
educado con amor y puesto en la
vida finalmente en libertad.*

Rudolf Steiner

En este capítulo se presentarán el estado del arte y el enfoque conceptual de la investigación. Con el fin de que las investigaciones previas vinculadas a la temática elegida y los conceptos principales del trabajo enmarquen nuestra investigación. En el estado del arte, se expone un contrapunto entre dos perspectivas teóricas; los autores a favor del uso de las pantallas en la pedagogía Waldorf y aquellos en contra de su uso. En el marco teórico se profundizaron nociones pertinentes para el trabajo, no desarrolladas hasta el momento, tales como: estrategia didáctica y pedagógica, continuidad pedagógica, tecnología, nuevas tecnologías y pantallas electrónicas.

Investigaciones sobre el uso de las pantallas tecnológicas en la pedagogía Waldorf

Antes de exponer los antecedentes de investigación, vale la pena mencionar la escasez de estudios existentes sobre el uso de las pantallas tecnológicas en la pedagogía Waldorf en el contexto de la pandemia COVID-19. Sin embargo, se presentan los dos enfoques que sostienen distintos autores. En primera instancia, se encuentran los académicos que respaldan los fundamentos Waldorf en contra del uso de las pantallas en las escuelas Waldorf. Y en segunda instancia, se hallan los autores que aluden a la incorporación del mundo tecnológico en esta pedagogía.

Miradas de la pedagogía Waldorf acerca del uso de las pantallas tecnológicas

La pedagogía Waldorf tiene ciertos principios educativos, como hemos mencionado anteriormente. Uno de ellos es mantener distanciados a los alumnos de las nuevas tecnologías y de las pantallas, puesto que se defiende que el conocimiento se debe adquirir de la forma más física y activa posible (García, 2017; Stemman, 2018; Safit, 2020). Artopoulos (2018) define a esta situación como la uberización de la educación, realizando una metáfora entre la postura negativa que tienen los taxistas frente a los Uber, es la misma que tiene la pedagogía

Waldorf ante la tecnología. En definitiva, esta posición es una que cree que la tecnología es un peligro para la educación actual.

En el libro *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*, García alude a la crítica existente hacia la televisión debido a la pasividad y sedentarismo que esta genera y a los juguetes que no estimulan la imaginación, como aquellos que consisten en darle clic a un botón (2017). Asimismo, Miller y Almon (2015) explican al respecto que: “Muchos niños de la clase privilegiada necesitan apoyo a la hora de jugar creativamente debido al exceso de medios electrónicos y actividades organizadas que hay en sus vidas. Les cuesta mucho trabajo sacar sus propias ideas a la luz.” (p.5). Por eso, sugiere que a los niños pequeños es necesario hacerlos partícipes en tareas cotidianas, tales como: ordenar, cocinar o cualquier quehacer del hogar, para darle inspiración a través del trabajo real, dado que a estos los transforman en un juego creativo debido a su poder imitación que hay en los primeros años de vida (Almon, 2016).

Sumado a esto, existen investigaciones empíricas que demuestran que aprender con aparatos portátiles tiene un efecto negativo⁶ en los resultados del alumnado (Alliance for childhood, 2017; Stemman, 2018; Mellon, 2021). En esta misma línea argumental, Almon, Levin y Linn (2012) aseguran que: “El exceso de tiempo frente a la pantalla está vinculado a una serie de problemas infantiles incluyendo la obesidad, trastorno de sueño, y problemas de aprendizaje, atención y tipo social” (p. 5). Poniendo en riesgo la salud emocional, pero por sobre todo la física de los niños. Asimismo, pasar gran cantidad de tiempo frente a las pantallas tecnológicas puede generar en un niño trastornos de desarrollo de lenguaje y de atención (Zimmerman et al., 2007, Zheng et al. 2014), un rendimiento educativo inferior (Hancox et al. 2005), menor nivel de empatía (Richard et al., 2010), problemas actitudinales y comportamentales en la escuela (Weis & Cerankosky 2010), menor satisfacción con la propia vida y tendencia a la depresión (Lepp et al. 2014)

Cabe señalar también, el argumento de Nancy Mellon en su artículo nombrado *El poder de los cuentos en la era de las pantallas* (2021) sobre la decisión de los profesores y padres respecto del tiempo de uso de los aparatos electrónicos al ver cómo los niños se quedan hipnotizados ante las pantallas, y la incoherencia que se presenta por parte de los padres al usar sus propios dispositivos delante de los niños, ignorando las reglas previamente establecidas por ellos mismos. En cuanto a esto último, me parece relevante aclarar que la

⁶ los efectos varían según las edades, pero, por ejemplo, para niños de edad temprana (2-3 años) el efecto puede notarse tanto en dificultades psicológicas, tales como, hiperactividad, problemas emocionales y dificultades con otros niños, como en complicaciones físicas: obesidad infantil e incluso sueño perturbado (Page et. al, 2010)

mayoría de las familias Waldorf acostumbran un estilo de vida alineado con los fundamentos y principios Waldorf. Es por eso que se habla de *incoherencia* por parte de los padres al usar las pantallas tecnológicas. Sin embargo, si nos adentramos al contexto de pandemia a causa del COVID-19, esta acción entendida como incoherente, podría ser el único canal de comunicación posible tanto para la continuidad pedagógica como para la continuidad laboral de los padres de familia. En fin, se podría sostener que la incoherencia depende del contexto en el que se encuentren.

Retomando lo mencionado acerca de los estudios rigurosos que muestran el efecto negativo de aprender con dispositivos tecnológicos, tales como *Virtual Child*, de Cris Rowan o *I-Minds*, de Mari Swingle, Mellon, indica que

los efectos de las pantallas pueden manifestarse en disfunciones nerviosas y en trastornos respiratorios o de personalidad (...) su visión aísla y aleja a los niños de su inmersión en el mundo real de calor humano, lucha, alegría y ocio (Mellon, 2021, p.2).

En esta misma línea de investigaciones, se encuentra el libro de Almon, Levin y Linn (2012) *Ante el dilema de la pantalla: los niños pequeños, la tecnología y la educación temprana* donde se desarrolla el desafío para la comunidad de la primera infancia frente a la afluencia de las pantallas. Además, presenta un apartado sobre los abundantes estudios existentes sobre el tiempo de pantalla de los niños pequeños y sus efectos. A modo de ejemplo, una de las investigaciones demuestran que: “Para niños menores de 3, (...) los medios de pantalla son una mala herramienta para la adquisición del lenguaje y de vocabulario y sugieren que están más bien vinculados al retrasado en la adquisición del lenguaje” (Almon, Levin, y Linn, 2012, p.8). Las pantallas tienen una incidencia negativa en el desarrollo del pensamiento crítico, deshumanizan el aprendizaje y la interacción humana y afectan en la capacidad de atención de los niños. En definitiva, los resultados que presentan constatan que el tiempo en pantalla no trae ningún beneficio real para los niños de temprana edad, sino todo lo contrario.

Otro ejemplo que desarrollan las autoras refiere a un estudio realizado por Lillard, A. S. & Peterson, J. (2011) titulado: *The immediate impact of different types of television on young children's executive function.*, que indica que “para preescolares, tan solo 20 minutos mirando una caricatura de ritmo rápido ha demostrado tener un impacto negativo sobre las funciones ejecutivas, incluyendo la atención, la capacidad de retrasar la gratificación, autorregulación y solución de problemas” (Lillard, A. S. y Peterson, J., 2011 en Almon, Levin y Linn, 2012, p. 5). En este sentido, buscan fomentar el límite de tiempo que los niños le dedican a las tecnologías y al contenido de las mismas, dado que es importante para su

salud, desarrollo y aprendizaje. Almon, Levin, Linn, (2012) desarrollan datos cuantitativos sobre investigaciones empíricas realizadas, y entre estas por ejemplo, exponen que: “El 29% de bebés menores de 1 año mira la televisión y vídeos durante un promedio de aproximadamente 90 minutos. El 23% tiene un televisor en su dormitorio” (Rideout, 2011 citado por Almon, Levin, Linn, 2012, p.5). Nuevamente, aquí se evidencia el daño físico que las pantallas tecnológicas provocarían en los niños de temprana edad. No podemos negarnos ante el volumen creciente de estudios que estudian los efectos perjudiciales que las pantallas tienen sobre los niños.

Por otro lado, Chubarovsky (2018), pedagoga y especialista en desarrollo infantil, hace referencia al congreso dado por INPP (Instituto de Psicología Neurofisiológica): “Bases fisiológicas del aprendizaje”, donde Víctor García Molina (optometrista) explicó y dió a conocer los problemas oculares en la infancia y la relación que existe entre la tecnología y el aprendizaje. Además, da a conocer las consecuencias oculares e indica

(1) tensión corporal, que produce dolores de espalda, (2) Menor movilidad del ojo, interfiriendo en el seguimiento ocular necesario para la lectura, (3) Menor parpadeo, produciendo sequedad, fatiga y molestia ocular, que interfiere negativamente en la lectura, (4) Dificultad en el ajuste binocular (convergencia), lo que dificulta la focalizar de la visión en un punto, acarreado problemas para la lectura y problemas de atención, (5) inflexibilidad acomodativa, lo que conlleva problemas con el ajuste cerca lejos, que interfiere en la acción de copiar de la pizarra, etc (p.2).

En este sentido, Chubarovsky (2018) deja en evidencia que las pantallas y el acceso fácil e inmediato a ellas por parte de los niños puede generar consecuencias claras y concretas. Sumado a estos factores, la autora agrega que reduce la capacidad de atención, influencia en el rendimiento escolar, fatiga visual, genera incrementación de irritabilidad, menor autocontrol y gestión de emociones (Chubarovsky, 2018). Además, agrega que cuanto más pequeño es el niño, mayores los efectos y riesgos, debido al hecho de que cuanto más pequeño es el niño, más plástico es el cerebro y por ende, más sensible a las estimulaciones e influencias erróneas y nocivas (Chubarovsky, 2018). En esta misma línea argumentativa, García (2018) menciona que: “durante los primeros 6 años de vida, el ojo está aún en proceso de maduración y es muy susceptible a influencias negativas” (p. 4). En este sentido, el experto en salud ocular, alerta sobre la necesidad de reducir al máximo el uso de las pantallas y recomienda no exponer a los niños a estas, y contrarrestar esto con prácticas positivas (García, 2018 en Chubarovsky, 2018).

Otro punto a considerar es la distinción de la relación humana que se puede establecer tanto en la presencialidad educativa como en la virtualidad educativa. Mendiola (2020) citado en Mendoza Castillo (2020), explica que

Mientras que en un aula el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus alumnos, en un

evento a distancia la interacción depende de conexiones, velocidad de transmisión de datos, video y audio de calidad. Estar en dos dimensiones en vez de tres es un factor de agotamiento psicológico y hay que emplear mayor esfuerzo en expresarse y en comprender al otro. (p.346).

En esta misma línea de desarrollo, Gabriela Salom, pedagogo Waldorf, en una entrevista realizada por el diario El Observador (2015), fundamenta que no se le puede ofrecer una pantalla de dos dimensiones a un niño o niña para aprender, dado que el alma del ser humano se transmite a través del vínculo humano. En palabras de Salom (2015): “Al utilizar pantallas perdemos la capacidad de análisis verdadero de saber que el vínculo humano se da a través de lo humano y no a través de una enseñanza mediatizada.” (minuto 2:25). En definitiva, busca dar a entender que la pedagogía Waldorf se basa en el aprendizaje relacionado al vínculo con un otro, con la naturaleza, con el mundo, con el entorno que nos rodea, y de ninguna manera las pantallas pueden reemplazar esto.

La revisión de la literatura especializada alineada con los riesgos del uso de las pantallas tecnológicas en los niños refiere a los efectos negativos tanto en su salud física como espiritual. Así, los estudios empíricos realizados por expertos evidencian que las pantallas tecnológicas en los más pequeños son nocivas para su desarrollo personal y educativo. Habiendo expuesto estas investigaciones y los efectos negativos sobre el uso de pantallas tecnológicas en la infancia que éstas ponen de manifiesto, no buscamos declararles la guerra a las tecnologías, sino más bien evidenciar la importancia de proteger el entorno de desarrollo de los niños, su bienestar y derecho a disfrutar de una infancia sana y segura (Chubarovsky, 2018).

Otras miradas acerca del uso de las pantallas tecnológicas

En este punto, es relevante traer la perspectiva de aquellos autores que fundamentan y sostienen que, a pesar de la difícil relación existente entre la pedagogía Waldorf y las pantallas tecnológicas, y el daño que estas ocasionan, eventualmente, se deberán encontrar maneras de guiar a los alumnos incluyéndolas, dado que la historia de la civilización, es decir, el mundo en el que vivimos, actualmente es inseparable de la historia de la tecnología (Safit, 2020; Mitchell, 2021). Mitchell en su artículo indica que

Para cuando un estudiante se gradúe de la escuela secundaria, debería haberse conectado con las principales tecnologías de nuestra era, desde la computadora hasta un motor de combustión interna y conocer lo que sucede cuando pulsamos un interruptor y se encienden las luces. Es necesario entender estas cosas para sentirse como en casa en el mundo. De lo contrario no somos capaces de vivir en conciencia plena (...) Ningún individuo podrá conservar su independencia en nuestro mundo laboral contemporáneo a menos que una educación emancipadora lo haya dotado de la capacidad práctica para hacerlo. Una educación es emancipadora solo cuando permite a los jóvenes expandir y estabilizar sus

personalidades individuales antes de enfrentar las condiciones que prevalecen en una civilización dominada por la tecnología. La educación debe capacitar a los estudiantes para participar de manera responsable y creativa. Debemos ver los cambios técnicos y sociales de nuestro tiempo como una etapa en el desarrollo de la humanidad. (Mitchell, 2021, p.13).

Aquí, el autor busca explicar que la tarea de la educación debe ser la de dirigir la tecnología hacia el bienestar a largo plazo de la humanidad, y no de manera contraria (Mitchell, 2021). Asimismo, Crespo y Palaguachi (2020), sostienen que las TIC (Tecnologías de información y comunicación) en los últimos años se convirtieron en un impactante y revolucionario fenómeno social. En términos socio-históricos y también culturales, la sociedad se ha convertido en un mundo virtual que influye en cómo nos relacionamos. En definitiva, habitamos un mundo digital (Schmidt, 2019).

Asimismo, Roxana Murdochowicz, Directora del programa Escuela y Medios en el Ministerio de Educación de la Nación, alude a esta época como: “la era de la pantalla global” (Murdochowicz, 2008, p. 2). Donde la pantalla en sí, se encuentra en todo lugar y en todo momento. Pantallas de todos los tamaños, en todos los lugares: restaurantes, aeropuertos, tiendas, bares, en los autos, aviones e incluso en nuestras casas. Nunca hemos tenido tanta pantalla, como indica Lipovetsky (2009) citado por Murdochowicz (2008): “no solo para ver el mundo, sino para vivir nuestra vida” (p.2).

Safit (2020) en su artículo acerca del futuro de la pedagogía Waldorf del siglo XXI, menciona que la pedagogía Waldorf necesita reevaluar su relación con la tecnología. Dado que sostiene que con una buena comprensión del papel de las tecnologías en el desarrollo del ser humano, se podrá traducir en la capacidad de los estudiantes para discernir cuándo están utilizando las herramientas tecnológicas o viceversa: cuándo ellos están siendo utilizados por las tecnologías. Es decir: “cuándo son las máquinas las que lo ayudan en su percepción y pensamiento, y cuando les ceden su juicio a las máquinas para que hagan el trabajo por ellos, para *ser* por ellos.” (Safit, 2020, p.3). En definitiva, busca exponer que la educación para el siglo XXI debe estar acorde a las exigencias del mundo moderno y es por eso que hay que capacitar en el uso efectivo de las nuevas tecnologías.

Cardini *et. al* (2020) en su libro titulado: *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*, aluden al desafío que se le presenta al sistema educativo frente a la suspensión de las clases presenciales y mencionan el carácter imprescindible de sostener de algún modo la interacción entre docentes y alumnos. En palabras de los autores: “La tecnología es una aliada clave en este sentido” (p. 10). Además, como menciona la UNESCO en su libro: *Reimaginar juntos nuestro futuro*, la tecnología y pantallas digitales deben tener

como objetivo apoyar, sostener y acompañar a las escuelas, y de ninguna manera reemplazarlas (UNESCO, 2021).

Continuando con esta línea argumentativa, Crespo y Palaguachi (2020) desarrollan las ventajas de la tecnología en el ámbito educativo y dicen explícitamente que la tecnología: “ha revolucionado la forma de enseñar, así como de aprender.” (p.292). Es por eso, que aluden a la tecnología y las pantallas tecnológicas como una herramienta al servicio de la educación. Agregan también, que durante la época de pandemia a causa del COVID-19, el desafío de educar es solo posible gracias a las pantallas tecnológicas del mundo actual (Crespo y Palaguachi, 2020).

Desde esta perspectiva, se pone en evidencia que las pantallas tecnológicas no son en sí mismas negativas o positivas, sino que lo importante es el uso que de ellas se hace, aún en metodologías como la Waldorf en las que no están contempladas ni promovidas desde su origen.

Más allá de vivir en una era tecnológica, sobre la base de las investigaciones detalladas y puestas en diálogo en este trabajo, inferimos que el uso de las pantallas tecnológicas no es deseable para los niños pequeños. Hay mucha energía vital que se desarrolla en esos años y si el cerebro de los niños está siendo estimulado por estas pantallas con el brillo antinatural que ellas emana y un contenido y/o material didáctico que no es acorde a la currícula de lo que el niño tiene que estar recibiendo en determinados períodos de su vida, no se estaría potenciando el bienestar integral del niño y su desarrollo para los aprendizajes. Sin embargo, si nos enfocamos en este caso de estudio particular en un contexto de emergencia sanitaria a causa de la pandemia por el COVID-19 que derivó en ajustes excepcionales ante la presencialidad escolar, entendemos que los niños obtenían de las pantallas tecnológicas principalmente el contacto con sus maestros, los contenidos acordes a su edad y a su a su rítmica pedagógica, entendemos que el uso de pantallas tecnológicas como herramienta educativa se trató de un recurso imprescindible, aún en el contexto de la pedagogía Waldorf, para abordar la continuidad pedagógica, como se desprende de nuestro caso de estudio.

Aproximación teórica para el análisis

La pedagogía Waldorf es una pedagogía alternativa que se fundamenta en la corriente esotérica de la Antroposofía, concepto vinculado a conocer la espiritualidad del ser humano a través de la espiritualidad del universo. En adición, su fundador: Rudolf Steiner, tenía como

objetivo crear una escuela para toda la sociedad, sin limitaciones socio-económicas. Asimismo, uno de los principios fundamentales de la pedagogía Waldorf es el de mantener a los alumnos separados de las pantallas tecnológicas.

El presente trabajo pretende comprender cuáles fueron las estrategias de continuidad pedagógica que se utilizaron en las escuelas Waldorf en el contexto de pandemia por el COVID-19 en la escuela Coihue Bonito, ubicada en la provincia de Neuquén. Habiendo desarrollado tanto el origen, los principios fundamentales de la pedagogía Waldorf y su expansión por el mundo, es que a continuación se hará hincapié en los conceptos clave para la investigación: estrategia, estrategia didáctica y estrategia pedagógica, continuidad pedagógica, tecnología (nuevas tecnologías y pantallas tecnológicas).

Estrategia

Este término se origina en el contexto militar de los griegos, donde la estrategia era la actividad del general del ejército (el estratega). Este último proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares con el fin de guiar a sus tropas hacia el cumplimiento de sus objetivos (DIIE, 2010).

Ahora bien, siendo conscientes de la variedad de definiciones otorgadas sobre el término, elegimos la desarrollada por De la Torre (2000) entendida como “(...) el ámbito educativo que se viene utilizando como significado de métodos, procedimiento, principio, etc.” (p. 108). A su vez, la Dirección de Investigación e Innovación Educativa (2010) indica que

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue (p.1).

Haciendo hincapié en la práctica educativa, el docente es quien hace uso de ciertas estrategias para conseguir las metas seleccionadas. Por ende, la aplicación de éstas requiere planificación de procedimientos y selección de recursos por parte del docente, quien determinará el control de la ejecución (Montero, 2014). Además, las estrategias en el aula pueden ser de enseñanza y de aprendizaje y tal como sostiene Díaz (2010) estas deben considerarse como complementarias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje e ir encaminadas al objetivo de que el aprendiz sea más autónomo y reflexivo (p. 118).

En cuanto a las estrategias vinculadas a la práctica educativa, Mora, Sandoval y Acosta (2013) mencionan la articulación directa entre las estrategias pedagógicas y didácticas. Según las autoras: “las primeras son la base para la generación de las segundas, porque van en concordancia con el principio pedagógico fundante.” (Mora, Sandoval y Acosta, 2013, p. 103). Además, Montero (2014) agrega que las estrategias pedagógicas proporcionan la base que permite, tanto a los docentes como a alumnos, obtener el alcance de las competencias a través de las estrategias didácticas. En primera instancia, encontramos necesario explicitar nuestro posicionamiento respecto de la definición de *estrategias pedagógicas* para comprender las estrategias didácticas, dado que orientan el proceso educativo.

Estrategia pedagógica

Habiendo propuesto el significado atribuido a *estrategia* en esta investigación, se abordará el concepto de pedagogía, siendo ambos conceptos los componentes de la noción a definir.

La Real Academia Española define en primera instancia a la pedagogía como: “Ciencia que se ocupa de la enseñanza, especialmente la infantil” (RAE, 10 de Mayo de 2022). Sin embargo, en este caso, se alude a la pedagogía como la capacidad para enseñar o educar, como aquella práctica del pedagogo (RAE, 10 de Mayo de 2022). En la pedagogía se estudian los procesos de formación, tanto del proceso de reflexión del aprendizaje y enseñanza, como de la construcción del conocimiento (Duran, Velásquez, & Cárdenas, 2013).

Ahora bien, siguiendo la línea teórica de Mora, Sandal y Acosta (2013), delimitan al concepto de estrategia pedagógica de la siguiente manera: “Son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes.” (p. 103). Por tanto, se puede decir que hay infinidad de estrategias pedagógicas, dado que hay una gran variedad de caminos hacia la meta de aprendizaje. Las estrategias pedagógicas deben ser acorde a los diversos estilos de aprendizajes⁷ existentes y así efectivizar el proceso de enseñanza y elevar la calidad educativa (Cortés y García, 2017).

Cabe destacar que, habiendo desarrollado los términos anteriores, se enfatizará en uno de los conceptos centrales en función de la presente tesina: las estrategias pedagógicas. Según Montero (2014), las estrategias pedagógicas son definidas como: “El producto de una

⁷ Teoría de los estilos de aprendizaje: indica que las estrategias pedagógicas del aula deben ser acordes a los diferentes estilos de aprendizaje. (Aragón y Jiménez, 2012)

actividad planificada y creativa del maestro para llegar a la meta.” (p.10) Sumado a esta definición, la autora alude sobre las estrategias pedagógicas como aquellas acciones y estructura que el docente debe realizar para desarrollar diversos hechos desde el proceso de enseñanza y aprendizaje (Montero, 2014). Además, el docente es el que facilita y promueve el desarrollo de las habilidades, es aquel que ofrece las herramientas clave para lograr comprender el mundo que nos rodea (Lanfrancesco, 2003 en Cortés y García, 2017). Morrison (2005) también menciona que gracias a las estrategias pedagógicas, el docente es quien puede llevar y transmitir contenido y conocimiento de los temas de un modo significativo y creativo, siempre y cuando, se utilicen las herramientas de la manera adecuada. Esta forma será adecuada, siempre que, aquella tenga como fin estimular y lograr el desarrollo de las habilidades del estudiante, por medio de un planeamiento consciente e innovador (Cortés y García, 2017). En este sentido, cabe destacar que las estrategias son utilizadas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, siempre que estén apoyadas en alguna concepción de aprendizaje (Beltrán, 2002; Montero, 2014; y Cortés y García 2017).

Con respecto a la función que cumplen esta diversidad de estrategias pedagógicas, hallamos tanto la interiorización de contenidos como el desarrollo de habilidades motrices, cognitivas y comunicativas, permitiendo el desarrollo integral del alumnado (Lanfrancesco, 2003 en Cortés y García, 2017). De todas maneras, como mencionamos previamente, el docente es el encargado de promover estas habilidades por medio de las herramientas adecuadas cada vez, a cada momento, en cada contexto. Estas estrategias deben ser utilizadas acorde a la planificación del contenido para poder llevar a cabo el desarrollo integral de los alumnos. Sin esta alineación entre la planificación de estrategias pedagógicas, contenido y herramientas adecuadas, el desarrollo integral de los alumnos se vería librado a un alto grado de incertidumbre.

Estrategia didáctica

En lo que respecta a la estrategia didáctica, Feo (2010) la define de la siguiente manera

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (*métodos, técnicas, actividades*) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p. 222).

¿Por qué el autor alude tanto al docente como a los estudiantes en la definición de las estrategias? Porque si bien las estrategias didácticas son llevadas a cabo e instruidas por parte del docente, son los estudiantes quienes logran construir el aprendizaje por medio de las estrategias didácticas. En consecuencia, Feo (2010) afirma que las estrategias didácticas son procedimientos deliberados por el aprendizaje o enseñanza con una intencionalidad definida, por lo que hallamos una gran variedad de definiciones, donde la complejidad de los elementos depende de la subjetividad, los recursos y el contexto existente donde se dan las acciones didácticas (Feo, 2010).

Montero (2014) hace referencia al Instituto Tecnológico de Monterrey (DIIE, 2010) que indica que las estrategias didácticas relacionan la planificación del proceso de aprendizaje y enseñanza, según la conciencia y reflexión del docente, implica un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo ejecutar la acción didáctica y así llegar a alcanzar la meta de aprendizaje.

Mora, Sandoval y Acosta (2013) denominan a las estrategias didácticas como: “el resultado de la concepción de aprendizaje en el aula o ambiente diseñado con esta finalidad y de la concepción que se tiene sobre el conocimiento...” (p. 103). Además, agregan que se puede hacer referencia a cierta transmisión o construcción del conocimiento, ciertas concepciones determinan su actuación en el aula (Mora, Sandoval y Acosta, 2013).

Por último, pero no menos importante, Feo (2010) menciona que dentro de las estrategias didácticas existen las secuencias didácticas. En palabras del autor, se define a estas últimas de la siguiente manera: “Todos aquellos procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica” (Feo, 2010, p. 229). Se encuentran divididos en momentos y eventos instruccionales guiados hacia el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado, que debido a la gran variedad de puntos de vista sobre la temática, existen diversas maneras de caracterizar a la secuencia didáctica (Feo, 2010). No se profundizará en la clasificación de las diversas maneras de secuencia didáctica, dado que no es de uso necesario para el trabajo.

Continuidad pedagógica

En el 2013, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires publicó un libro destinado a los supervisores educativos del nivel superior, donde se hizo referencia a la continuidad pedagógica, señalando que

Se refiere a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar –durante el año– el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir (Dirección General de Cultura y Educación, 2013, p.6).

Cabe destacar que el concepto, desde hace nueve años, ya hace referencia a los problemas de emergencia que podrían ocurrir. Es por eso, que determinan a la continuidad pedagógica como las estrategias a implementar para garantizar el proceso de aprendizaje y enseñanza del alumnado frente a cualquier problema coyuntural o de emergencia. Es decir, priorizando siempre las trayectorias educativas y garantizando las diferentes acciones programadas en los distintos niveles de gestión, sin interrupción de esa continuidad (Dirección General de Cultura y Educación, 2013).

Sumado a esto, vincularon el concepto de continuidad pedagógica con el de inclusión. Debido a que todas las prácticas educativas se ven atravesadas por quiénes quedan dentro o fuera del sistema, como consecuencia de las condiciones en que éstas se llevan a cabo (Dirección General de Cultura y Educación, 2013, p.6). Por ende, si relacionamos esto último con el contexto actual de pandemia y la educación a distancia, se puede mencionar que la inclusión fue un concepto clave. Dado que una gran cantidad de estudiantes quedaron por fuera del sistema educativo por falta de recursos de sus familias, tal como lo fue la falta de conectividad, reflejando desigualdades asociadas al tiempo de enseñanza, disponibilidad de material didáctico y tecnológico (Cardini et. al, 2020).

Profundizando en el concepto de continuidad pedagógica vinculado estrechamente a la situación pandémica sobre la educación durante el aislamiento social, el Consejo General de Educación del Gobierno de Entre Ríos (2020) lo propone como el seguimiento a los procesos de aprendizaje y enseñanza en situaciones de no presencialidad de docentes y alumnos. Sumado a esto, indican que

Se propone la continuidad en torno a generar las condiciones pedagógicas fuera del aula, desarrollando procesos de evaluación formativa mediante los cuales obtienen, analizan, producen información con el fin de tomar decisiones pedagógico-didácticas sobre la enseñanza y los aprendizajes (Consejo General de Educación Gobierno de Entre Ríos, 2020, p.48).

Estos procesos de evaluación son aquellas valoraciones que permiten dar información sobre los aprendizajes de los estudiantes en función de sus habilidades y necesidades (CGDE, 2020).

Tecnología; nuevas tecnologías y pantallas tecnológicas.

El presente trabajo pone foco a la tecnología vinculada al mundo educativo. La UNESCO (1984) concibe a la tecnología educativa como aquellos medios nacidos de la

revolución de las comunicaciones, tal como, los medios audiovisuales y ordenadores, para usos educativos. No obstante, como bien afirma Martín (2010), la tecnología educativa no se limita a una serie de dispositivos usados en la enseñanza, como sí se hacía en los años sesenta.

En pos de comprobar esta limitación, se define al concepto de tecnología, término de origen griego, *téckne*, (del significado saber hacer con conocimiento de causa) que significa arte, oficio o destreza y logos; estudio o conocimiento (James, 2007). Es decir, se entiende a la Tecnología como el conocimiento aplicado a la solución de un problema o al mejoramiento de alguna capacidad humana (James, 2007). Sumado a estas definiciones, el diccionario de La Real Academia Española define a la tecnología como: “Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico” (RAE, 16 de mayo de 2022). En definitiva, como sugiere Martín (2010), la tecnología es entendida como la aplicación de las técnicas basadas en planteamientos teóricos, en un cuerpo de conocimientos integrado a un plan intencional con objetivos específicos.

Según Pedró (2015) la tecnología en educación hace referencia a los dispositivos, tales como, computadoras, tablets, celulares, pizarras interactivas, entre otros. Además, el autor alude a los servicios e indica que: “El principal servicio digital en el mundo educativo es la conectividad” (Pedró, 2015, p. 16). Asimismo, se refiere a la producción de contenidos por parte del alumnado y a las aplicaciones digitales (tanto a las aplicaciones utilizadas por los estudiantes para compartir contenidos y comunicarse por redes sociales, como a las plataformas digitales, vinculadas a la administración y gestión escolar). Una de las generalizaciones más inmediatas al hablar de tecnología educativa es la creencia de que solo las máquinas o artefactos más recientes son tecnología (Sancho Gil, 2001).

Habiendo presentado una serie de definiciones y debates posibles en torno a la tecnología, resulta clave mencionar que el presente trabajo entenderá por tecnología exclusivamente a los dispositivos y pantallas, tales como computadoras, tablets, celulares, pizarras interactivas, entre otros (Pedró, 2015).

Ahora bien, cabe destacar la noción de nuevas tecnologías. En primera instancia, el adjetivo *nuevo* hace referencia a tecnologías recientes y novedosas a las ya existentes. A la hora de definir a las nuevas tecnologías, se considera adecuado tener en cuenta variables, tales como, la información que se tiene de la tecnología, o el acceso (o no) a los últimos avances de la tecnología (Lorido, 2005).

En su momento, Castells (1986), anticipó la trascendencia de estas nuevas tecnologías, haciendo referencia al nuevo espectro que recorrería el mundo con gran importancia histórica y cambios en todos los niveles de la sociedad por venir.

Siguiendo con lo desarrollado por el autor, Lorigo (2005) afirma que

Las nuevas tecnologías en la actualidad comprenden básicamente el estudio y aplicación de las tecnologías digitales y los sistemas de telecomunicación; es decir, ordenadores multimedia y periféricos como el escáner, las impresoras, cámaras digitales, etc., y las redes de ordenadores, cuyo máximo exponente es la red Internet. Estos medios no solo han ampliado y mejorado exponencialmente nuestra capacidad para manejar, tratar y comunicar información y conocimiento por sí mismos, sino que además han asimilado prácticamente todos los demás recursos que ahora se integran en ellos (p. 1).

Así, los desarrollos tecnológicos avanzan a pasos agigantados, y lo que un día es revolucionario y novedoso, como por ejemplo: el escáner o las cámaras digitales, en la actualidad deja de serlo. Entonces, las nuevas tecnologías son aquellas que forman parte de lo que conocemos como “revolución digital”, abarcando la amplia gama de tecnologías existentes y por venir. En palabras de Jonathan Llamas: “Las ‘nuevas tecnologías’ son aquellas corrientes tecnológicas que están marcando un cambio en el modelo industrial y social en la economía global” (2021, p.1). El autor destaca ciertas nuevas tecnologías como las principales en la actualidad: la inteligencia artificial (IA), la cadena de bloques (*blockchain*), internet de las cosas (IoT), realidad aumentada y virtual (VR), y vehículos voladores no tripulados (drones).

Estas nuevas tecnologías generan cambios en la sociedad, y en lo que respecta a la educación, abre la posibilidad de realizar actividades pedagógicas y educar a distancia, que antes eran impensables de realizar sin que sea de forma presencial (Llamas, 16 de junio de 2021). Además, las nuevas tecnologías se comercializan y diferencian del resto como “interactivas” en comparación a viejas tecnologías tal como la televisión o el video (Alianza para la infancia, 2012). Esto no implica que se hayan dejado de utilizar la televisión o el video. En esta investigación, hacemos referencia a las *nuevas tecnologías* dentro del ámbito educativo.

En cuanto a la tecnología educativa, los distintos dispositivos asociados a las tecnologías utilizadas en la educación tradicional, con el tiempo fueron mutando hacia nuevos dispositivos. Además, en el presente, podemos encontrar nuevas tecnologías dentro del sector educativo, por ejemplo: el e-learning, la realidad virtual como la inteligencia artificial (Zubiaur, 15 de diciembre de 2021).

Sin embargo, para que las Nuevas Tecnologías se apliquen como tales en la educación es necesario, como indica Vázquez Gómez (1987) citado en Elstein (2020): “que se cumplan

ciertos requisitos básicos, tales como contar con una adecuada fundamentación en modelos antropológicos, culturales y educativos que favorezcan una intervención didáctica apropiada, además de una adecuada formación de los profesores” (p.1).

Cabe señalar, que dentro de las nuevas tecnologías, se encuentran las pantallas tecnológicas⁸. Por un lado, al referirse de pantalla se alude al lienzo sobre el cual el artefacto se encarga de proyectar ciertas imágenes, y al dispositivo que permite la visualización de datos (Porto y Merino, 2010). Por otro lado, el término “tecnológicas” en este caso se aplica como adjetivo calificativo de pantallas, para hacer referencia a su formato electrónico y/o digital. Este concepto es uno de los más importantes del presente trabajo.

A modo de cierre, en cuanto a la revisión de bibliografía especializada, por un lado, identificamos investigaciones acerca de los daños y efectos negativos que trae el uso de las pantallas tecnológicas en los niños. Y por otro lado, dimos a conocer estudios sobre las cuestiones positivas que el uso de las pantallas tecnológicas traen acorde al mundo moderno en el cual vivimos. Estos estudios evidencian (en ambos sentidos) que si bien las pantallas tienen un efecto negativo en la salud física y emocional de los niños, también se abre debate con respecto al contexto en las cuales se utilizan, como por ejemplo el contexto de pandemia por COVID-19 de la presente investigación.

Con respecto al enfoque conceptual, para definir los conceptos centrales del presente trabajo, cabe señalar que se desarticularon y delimitaron nuevos conceptos en función del análisis del caso de estudio. Es decir, previamente a definir estrategia pedagógica, se precisó el concepto de estrategia, y a su vez, se lo diferenció de estrategia didáctica, para su mayor comprensión. Asimismo, se determinaron las nociones de tecnología y nuevas tecnologías, para la mayor comprensión de pantallas tecnológicas. En definitiva, se circunscribieron tres conceptos clave para la investigación: estrategia pedagógica, continuidad pedagógica y pantallas tecnológicas.

⁸ También conocidas como: “pantallas”, “tecnologías de las pantallas”, “pantallas digitales”, “pantallas táctiles”, “dispositivos tecnológicos”, “aparatos electrónicos”, etc.

CAPÍTULO 3: ENFOQUE METODOLÓGICO

*La base de todo verdadero desarrollo espiritual
es una vida en armonía con las leyes
de la naturaleza y la razón.*

Rudolf Steiner

En este capítulo se presentarán las decisiones metodológicas que se llevaron a cabo durante la investigación, las cuales incluyen el desarrollo de las estrategias metodológicas, la contextualización de nuestro caso de estudio y lo que fue sucediendo durante el trabajo de campo. El período temporal analizado comienza en marzo de 2020 y se desarrolla hasta Marzo 2021, haciendo énfasis en las semanas de ASPO (*Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio*), con el fin de estudiar las decisiones y estrategias pedagógicas llevadas a cabo por la escuela seleccionada. En este recorrido se indagó acerca de cuáles fueron estas estrategias, a través de qué canales se llevaron a cabo, durante cuánto tiempo y hasta qué punto se continuaron o no durante la pandemia. Cabe destacar que la información relevada para este último apartado se dió a partir de entrevistas a las maestras de la escuela realizadas por la autora de esta tesina.

Decisiones metodológicas

La presente tesina materializa una investigación de enfoque cualitativo. Según Balcázar Nava et al. (2013) la investigación cualitativa nace de: “experiencias de personas y grupos sociales que no son medibles; pero aportan al conocimiento de la experiencia humana y los fenómenos sociales, cuyo entendimiento acrecienta el acervo del saber sobre la sociedad y nosotros mismos” (p.7). Además, agrega que, epistemológicamente, estas investigaciones se ocupan de la construcción del conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen. Asimismo, Silverman (2010) afirma que un estudio cualitativo intenta profundizar acerca de las experiencias y opiniones de los individuos sin buscar evidencia estadística para poder respaldar o rechazar una hipótesis. Entendiendo que el presente trabajo aborda diálogos entre creencias, acciones, pensamientos e incluso sentimientos de diversas personas y que el conocimiento es una producción humana, es que se trata de una investigación de corte cualitativo.

Dentro del terreno de la investigación cualitativa se distinguen una variedad de diseños, entre los cuales se encuentra el estudio de caso (Kazez, 2009). Este trabajo es

definido como un estudio de caso, dado que, como explican Neiman y Quaranta (2006), el caso es establecido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de individuos, relaciones e instituciones sociales. Al respecto, Stake (1994) menciona lo siguiente:

El estudio de un caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados (Stake, 1994: 236, citado en Kazez (2009); traducción de Neiman y Quaranta, 2006).

En este sentido, tal como explicaron los autores (Neiman y Quarante, 2006), el presente trabajo es un caso de estudio que se propuso estudiar en profundidad las estrategias respecto del uso de pantallas tecnológicas en el contexto de pandemia por COVID-19 en la comunidad educativa de la escuela Waldorf *Coihue Bonita* situada en la provincia de Neuquén, Argentina. Es decir, tanto las familias y alumnos, como los docentes Waldorf de la escuela fueron los actores principales que nos llevaron a comprender las consonancias y disonancias entre los fundamentos Waldorf y el uso de pantallas tecnológicas en un contexto de emergencia sanitaria que no permitió la presencialidad en las escuelas durante todo el 2020 y parte del 2021.

Yin (1994), explica que el “motor para realizar estudios de casos proviene del deseo de entender fenómenos sociales complejos” (Kazez, 2009, p.3). En este trabajo de investigación, el fenómeno a comprender son las medidas llevadas a cabo por la comunidad educativa a causa de la pandemia por COVID-19. Es decir, la continuidad pedagógica llevada a cabo durante la pandemia, que dará cuenta de las creencias y principios de la Pedagogía Waldorf.

Cabe señalar que no es posible establecer generalizaciones profundas sobre la pedagogía Waldorf a partir del presente trabajo, dado que nos centramos en un caso específico delimitado en un tiempo y espacio.

Como parte de la estrategia de recolección de datos, se realizaron siete entrevistas presenciales⁹ semi-estructuradas: cinco a maestras de la escuela Waldorf en la que realizamos nuestro estudio de caso y dos a padres y madres de la comunidad educativa. Este tipo de entrevistas generan situaciones de conversaciones que facilitan la expresión natural de percepciones por parte del sujeto siendo entrevistado (Flick, 2012). En este tipo de entrevistas, la flexibilidad en lo que refiere a las preguntas planteadas permite que la respuesta y atención se vayan direccionando hacia lo que vaya surgiendo a partir de las respuestas brindadas por el entrevistado, ajustándose a lo que el entrevistado quisiera

⁹ Para detalle acerca del instrumento de entrevistas ver [Anexo](#).

mencionar (Merriam, 2009; Díaz-Bravo et. al, 2013) y siempre orientadas por las dimensiones planteadas en los objetivos.

La pertinencia de los sujetos entrevistados está dada, por un lado, a que son los docentes quienes acompañan a los niños en su proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de todo un septenio¹⁰. Teniendo en cuenta la importancia del acompañamiento particularmente en la pedagogía Waldorf, creemos que los maestros fueron un pilar esencial durante el tiempo de Continuidad pedagógica y por eso el recorte. Por otro lado, en la pedagogía Waldorf es importante que en todas las etapas se establezca una relación estrecha entre la escuela y la familia, es decir, buscan la implicación de las familias (García, 2017). Es por ello que se llevaron a cabo entrevistas a los padres y madres de la escuela Waldorf bajo estudio, otro pilar fundamental en la pedagogía en cuestión y en el período de Continuidad pedagógica. .

Estudio de caso: Escuela Waldorf Coihue Bonito

El caso seleccionado es una escuela Waldorf ubicada en la provincia de Neuquén, Argentina. El criterio de selección fue, por un lado, el interés por investigar una de las dos escuelas Waldorf existentes en la provincia de Neuquén, y por otro lado, la posibilidad para acceder a la institución. La escuela elegida se encuentra en un pueblo que cuenta con una población de 11.000 habitantes aproximadamente, carácter que la destaca de entre tantas existentes y resulta relevante para la investigación.

Se hace referencia a la escuela Waldorf Coihue Bonito, nombre fantasioso creado para preservar el anonimato de la institución real. Esta escuela inició en 2010 gracias al impulso de unas pocas familias que buscaban una alternativa en la educación de sus hijos. Una de las madres fundadoras que fue entrevistada, comentó que todo empezó en el quincho de la casa de uno de los padres, con seis familias entusiastas y trabajadoras. Para 2011, eran parte de la escuela veintiún familias y once niños.

Coihue bonito fue y sigue siendo un proyecto autogestionado, es decir, genera los recursos para su funcionamiento a través de los aportes y actividades que la comunidad de familias y docentes realiza en conjunto. Por ejemplo, se encuentra la elaboración de los dulces de frambuesas, la creación de canastas fraternas de productos saludables durante el 2020, la ilustración y diseño del Calendario 2021 y ferias a beneficio durante el 2022 .

¹⁰ Con el fin de tener una visión global del desarrollo de cada niño (García, 2017,p.66)

En el presente forman parte del proyecto unas cuarenta familias. Asimismo, cuentan con una escuela Primaria¹¹ iniciada en 2015 y el Jardín Maternal y de Infantes¹² iniciado en 2011. En adición, cuentan con nueve maestras entre ambos niveles, es decir, en su totalidad.

En cuanto a sus inicios, a principios del año 2012 se hace oficial el jardín y se convierten en una Asociación Civil sin fines de lucro, que por dentro está el funcionamiento de la escuela. Los padres son socios fundadores de esa asociación, siendo las figuras legales que acompañan la escuela. Una de las madres fundadoras y también docente Waldorf, aclaró que a pesar de este oficialismo de la escuela, no se realizaron subsidios por parte del Consejo Provincial y continuaron siendo una escuela autogestiva.

Fue sede del Encuentro Patagónico de Familias y Maestros dos veces (en 2012 y 2019). Se recibió la visita de capacitadores de diferentes lugares, entre ellos, una de las referentes en Argentina y Latinoamérica sobre la pedagogía Waldorf: Úrsula Vallendor. Toda la comunidad fue invitada a participar. Además se realizan variedad de talleres abiertos a la comunidad, tanto para niños como adultos, de actividades afines a la pedagogía.

Resulta importante desarrollar las trabas y limitaciones que fueron teniendo en el proceso de su gestación y crecimiento como institución. Una de las maestras entrevistadas expresó que al año de iniciar, el 4 de junio de 2011 explotó el volcán Puyehue, ubicado a 45 kilómetros del pueblo de la escuela bajo estudio, emitió la salida de cien millones de toneladas de material piroclástico (ceniza, humo, arena, lava solidificada). El viento oeste-este generó que la mayoría de ese material flotante cruzara la cordillera y se asentara sobre la Patagonia argentina. Uno de los padres fundadores de la escuela entrevistado, nos manifestó que muchas familias tuvieron que evacuar del pueblo, y asimismo, familias de la comunidad de la escuela. En adición, explicó que tuvieron que continuar con las clases en la casa de una familia miembro, dado que las instalaciones quedaron bajo arena de ceniza volcánica.

En suma, una de las madres fundadoras y docente Waldorf, nos reveló que otra de las consecuencias de la erupción del volcán y dificultad del tamaño pueblo donde residen, es que derivó en una gran escasez de docentes con formación Waldorf. Asimismo, detalló que para el 2015 (año donde se da inicio a la escuela primaria), en plena crisis de escasez de docentes Waldorf, la comunidad de maestras y padres le ofrecieron el puesto de maestra Waldorf de la escuela junto a otras dos madres mientras realizaban su formación. Casi sin alternativa

¹¹Reconocida como tal por el Consejo Provincial de Educación de Neuquén en el año 2018 (Madre fundadora entrevistada)

¹² Reconocido como tal por el Consejo Provincial de Educación de Neuquén en el año 2012 (Madres fundadora entrevistada)

aceptaron el desafío. Actualmente en la escuela bajo estudio hay cuatro maestras con formación Waldorf finalizada y cinco en proceso de formación.

Además, señaló que existe solo una formación itinerante¹³ que te garantiza la maestría con orientación Waldorf en la Patagonia: la del Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno¹⁴. Si bien la infraestructura institucional está ubicada en Buenos Aires, al ser la única, brinda la formación en todo el país.

La escuela bajo estudio está ubicada al lado de la ruta y durante el año 2018 comienza una gran construcción para lograr una circunvalación con el fin de evitar el paso de camiones ruteros por el pueblo. Esto provocó otra dificultad para la escuela: le cortaron todos los servicios públicos de suministro (agua, electricidad y gas). Por lo tanto, tuvieron que salir a buscar otra locación. Así fue como hallaron una casona en el pueblo que alquilaron durante ese año y la adaptaron para hacer funcionar la escuela. Para 2019, recuperaron los servicios y volvieron a su edificio institucional habitual. Durante ese año, una de las madres fundadoras y docente, explica que todas las maestras Waldorf de ese año fueron mamás-maestras debido a la gran carencia de docentes Waldorf. Las causas de esta escasez pertenecen a una suma de factores contextuales: el mal clima, la dificultad de hallar alquileres económicamente accesibles y la demanda de tiempo de trabajo de la escuela Waldorf. Estos son algunos de los principales factores según una de las madres fundadoras entrevistadas.

Finalmente, y en relación con el presente trabajo de investigación, la última gran complicación llegó en 2020 con la pandemia a causa del COVID-19. Como consecuencia, la escuela se vio obligada a cerrar sus puertas, al igual que el resto de las instituciones educativas del país, hasta próximos avisos.

Dificultades en el proceso de investigación

Resulta oportuno dar a conocer que esta investigación presenta ciertas particularidades en cuanto a su alcance y profundidad analítica.

En primera instancia, se reconoce que el estudio de caso no permite establecer conclusiones generales ya que se trata de una muestra reducida a un caso único en particular. Por ende, los resultados no son generalizables o extrapolables, como ya hemos mencionado.

¹³ En Bariloche, el Bolsón y Epuyén.

¹⁴“La formación consta de 25 módulos que se realizan en cinco encuentros anuales de viernes de 18 a 21hs sábado de 9 a 18 y domingo de 9 a 13hs conjuntamente con los profesores que brindan los cursos y cinco encuentros de un sábado al mes de 9 a 17.30 donde los alumnos se reúnen para realizar los trabajos prácticos que los profesores les dejan.” (Escuela de Formación Pedagógica Waldorf, Recuperado de: <https://efpwaldorf.com/dev/>)

En segunda instancia, se utilizaron únicamente entrevistas semi estructuradas como instrumento de investigación, esto puede generar diferencias entre los discursos de los docentes y sus prácticas pedagógicas reales. Si bien hubiese sido enriquecedor poder realizar observaciones de clase, lo que fue contemplado en el diseño original no fue posible dado que durante la época disponible para el trabajo de campo los alumnos estaban en receso invernal. Una vez retomadas las clases luego del receso, el tiempo para materializar las observaciones se volvió acotado dado mi programado regreso a Buenos Aires, además de ciertas cuestiones burocráticas relacionadas con la necesidad de autorizaciones por parte de los padres que demandaron un redireccionamiento con respecto al plan de observaciones.

En tercera instancia, pese a que el trabajo de investigación se centra en el contexto de pandemia durante el año 2020, las entrevistas fueron realizadas a lo largo de 2022. Si bien esto permitió que las personas entrevistadas pudieran hablar sobre sus experiencias con retrospectiva, el tiempo se ve alejado de la realidad por lo que entre los hechos y su recolección puede haber alterado sus discursos. En definitiva, la lejanía a esas situaciones podría considerarse como una posible limitación.

En cuarta instancia una limitación clave fue que a la investigación le faltó la voz de un actor central: los alumnos. Por una cuestión de índole legal y burocrático relacionado con la necesidad de ciertas autorizaciones, no se pudieron realizar entrevistas a los estudiantes, cuya perspectiva acerca de las estrategias pedagógicas durante el 2020 hubiese sido sumamente valiosa.

Por último, una gran limitación fue que el contexto global de pandemia en el que se enmarca nuestra investigación, como mencionamos anteriormente, transcurrió en un tiempo pasado. No obstante, el fenómeno pandémico continúa siendo contemporáneo y esto significa que constantemente se publican nuevas investigaciones, con lo cual es difícil mantenerse actualizada con lo último investigado y situar el trabajo en el marco de otras investigaciones en lo que refiere a la post pandemia en la cual aún nos encontramos insertos entendiendo la necesidad de realizar un corte al momento de presentación de esta Tesina. Es importante recordar en esta instancia que las investigaciones relacionadas con nuestro tema de investigación representan un volumen mínimo.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LA ESCUELA WALDORF BAJO ESTUDIO DURANTE LA PANDEMIA

*Como la flor anuncia el fruto,
así la niñez del hombre
es la promesa de
su vida futura.*

Rudolf Steiner

En este capítulo se presentan las estrategias pedagógicas implementadas durante el contexto de pandemia a causa del COVID-19 en la escuela Waldorf *Coihue Bonito* y se analiza el uso de las pantallas tecnológicas para promover la continuidad pedagógica de sus alumnos, teniendo en cuenta la concepción que la pedagogía Waldorf posee sobre éstas y las diferentes miradas acerca del uso de las pantallas tecnológicas desarrolladas en investigaciones recientes.

Contexto epidemiológico y estrategias utilizadas para abordar la continuidad pedagógica

A lo largo del presente apartado, se presenta el contexto epidemiológico en el que se dió la continuidad pedagógica durante el 2020 y luego se describe las estrategias pedagógicas para llevar a cabo la continuidad educativa en esta escuela Waldorf durante esta época.

Contexto epidemiológico

Para comenzar, la continuidad pedagógica durante el año 2020 fue un gran desafío para todas las instituciones educativas del mundo, debido a las particularidades del contexto de emergencia sanitaria y los desafíos circunstanciales. En este contexto, la planificación y el sostenimiento de estrategias pedagógicas presentaron nuevos términos y condiciones. Sin embargo, no todas las escuelas transitaron los mismos procesos de cambio y desafíos.

En lo que respecta a la Argentina, el 16 de marzo de 2020 el Ministerio de Educación de la Nación sancionó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos del país a través de la Resolución N°108/2020. Luego, el 21 de marzo de 2020 fue extendida por el decreto N°297/2020 sancionado por el Poder Ejecutivo Nacional, el cual dispuso el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esto supuso la modificación del

artículo 109 de la Ley de Educación Nacional para habilitar la educación a distancia en todos los niveles educativos (Ley 27.550, 30/6/2020).

A partir de este cierre generalizado de las instituciones escolares, el Ministerio de Educación de la Nación dispuso propuestas pedagógicas¹⁵ y una guía de recursos con herramientas digitales para todos los niveles del sistema educativo argentino a través de diversas estrategias, plataformas, y materiales¹⁶. La mayoría de los sitios web de los ministerios dejó presente en un lugar de cierta visibilidad al programa nacional *Seguimos Educando*¹⁷, con el correspondiente enlace de acceso. Sin embargo, entre los portales educativos generados por las distintas jurisdicciones para garantizar la continuidad pedagógica durante este contexto, se hallaron: Continuemos Educando (Provincia de Buenos Aires), Seguí enseñando y aprendiendo (CABA), Seguimos Aprendiendo (Catamarca), Plataforma Educativa Chaqueña: ELE (Chaco), Chubut Educa (Chubut), Tu Escuela en Casa (Córdoba), Corrientes Aprende (Corrientes), Contenidos en Casa (Entre Ríos), Formosa estudia en casa (Formosa), Jujuy aprende en casa (Jujuy), Estudiar cuidándonos (La Pampa), Escuela Digital. Aprendamos juntos Mendoza (Mendoza), Programa de Innovación Educativa “Plataforma Guacurari” (Misiones), Aprendizajes 2.0 (Neuquén), Seguimos Aprendiendo (Río Negro), Mi escuela (Salta), Nuestra aula en línea (San Juan), Aprendo igual, modo virtual/ Aulas virtuales (San Luis), Clases virtuales con voz para vos (Santa Cruz), Seguimos aprendiendo desde casa (Santa Fe), Aprendo en Casa (Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur) y Conectate con la escuela (Tucumán). (Ambo, Montesinos y Schoo, 2020).

Las posibilidades de aprovechamiento de las diversas estrategias y los recursos educativos resultaron muy heterogéneos. El sostenimiento del vínculo entre los docentes, alumnos y familias en relación al impacto sobre los aprendizajes fueron muy variados en las distintas instituciones educativas del país. Esto se vio reflejado en los resultados de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica llevada a cabo por el Ministerio de Educación Argentina durante los meses de junio y julio de 2020. Además, esta evaluación tenía como objetivo no solo relevar el estado de situación de la educación en el marco del aislamiento social, sino que poder generar estrategias para planificar el regreso a las aulas. Se

¹⁵ Disponibles en: <https://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>

¹⁶ Disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-tecnologica/servicios-y-pais-digital/pais-digital/guia-de-recursos-para-la>

¹⁷ Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando>

encuestaron 21.471 docentes de todo el país y 2.800 familias (Ministerio de Educación, 2020).

Conforme a los resultados de esta evaluación, todas las escuelas llevaron adelante propuestas de continuidad pedagógica, tres cuartas partes de las y los docentes encuestados señalaron que pudieron adecuar su propuesta de enseñanza al contexto en hasta dos semanas como máximo (Ministerio de Educación, 2020). Además, el 95% de los hogares recibió propuestas pedagógicas durante todo el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio. En adición, los resultados denotan que el canal de comunicación más utilizado para los intercambios docentes, estudiantes y familias, en todos los niveles de enseñanza, territorios y sectores sociales fueron los teléfonos celulares.

Sin embargo, las encuestas realizadas en la evaluación dieron a conocer que menos de la mitad de los hogares cuentan con acceso fijo de Internet de buena calidad en la señal, 3 de cada 10 de hogares no tiene acceso fijo a Internet: 27% accede solo por celular y 3% no tiene internet de ningún tipo (Ministerio de Educación, 2020). En suma, la evaluación da a conocer que el piso tecnológico de los hogares que asisten a escuelas del sector privado duplica al de los que asisten al sector estatal.

A su vez, la mayoría de los docentes encuestados coincide en que la restricción tecnológica ha sido la principal dificultad para enseñar en la pandemia. Solo un tercio (37%) de las y los docentes tiene una computadora que puede usar de manera exclusiva, sin necesidad de compartirla con otras personas en el hogar (Ministerio de Educación, 2020). En este sentido, se evidencia que el equipamiento tecnológico y la conectividad son las principales dificultades de las familias y los estudiantes para seguir la propuesta educativa.

Continuando con las desigualdades en las experiencias de educación remota de emergencia que atravesaron los estudiantes: se vió condicionada, en gran medida, por la conectividad y el equipamiento (los recursos disponibles en los hogares). Tal como se mencionó hacia el comienzo del trabajo, ante este contexto, las posibilidades de sostener la educación y el trabajo pedagógico pasaron a depender de los recursos que las familias tuvieran en sus hogares para acompañar las tareas educativas de sus hijos. Esto dejó en evidencia tanto las desigualdades vinculadas a disponibilidad de recursos didácticos, equipamiento, tecnología y condiciones de infraestructura del sistema educativo, como también desigualdades a nivel socio-económico asociadas a las condiciones habitacionales e ingresos del hogar.

Estrategias utilizadas para abordar la continuidad pedagógica en Coihue bonito

Ahora bien, habiendo desarrollado el contexto epidemiológico y las propuestas y ciertos resultados de continuidad pedagógica a nivel nacional, nos adentramos en las decisiones, modalidades y estrategias pedagógicas utilizadas por la escuela Waldorf bajo estudio.

Para organizar la información relevada a partir de todas las entrevistas realizadas, se distinguieron las principales estrategias pedagógicas y se las codificó en base a la construcción de tres etapas cronológicas para el abordaje del análisis. En primera instancia, se identificó la etapa de reorganización, que se dio durante los meses de Marzo a Mayo aproximadamente. En la segunda etapa, se dió lugar a la reacomodación de ritmos, transcurrida durante los meses de Abril a Julio aproximadamente. Y en tercer y último lugar, se puso en evidencia la materialización de la continuidad pedagógica, entre los meses de Agosto a Diciembre aproximadamente.

Ahora bien, en líneas generales, las decisiones tomadas por la escuela Waldorf bajo estudio en relación a la continuidad pedagógica y la vida de la escuela, se vieron orientadas a identificar la situación personal de cada alumno, el ambiente seguro de aprendizaje y el acercamiento y disponibilidad para con los alumnos (entrevistas 2, 4 y 5).

En cuanto a las primeras decisiones tomadas a nivel institución escolar, la escuela bajo estudio, luego de respetar el aislamiento y cerrar sus puertas, se vió obligada a organizar reuniones por Zoom entre el equipo de docentes y con los padres de familia. Dado que, como se explicó en los primeros párrafos sobre los principios Waldorf, no existe una figura de Director/a como tal, sino que, la tríada escuela-familias-alumnos sostiene la propuesta democrática participativa en la gestión escolar. Tal como sostuvo la docente de los niños/as más pequeños: “las decisiones de la vida de la escuela son tomadas entre el grupo de maestras” (entrevista 4). Aludiendo a las decisiones de carácter pedagógico del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Se evidencia aquí la necesidad e importancia de la colaboración entre familias y escuela para el desarrollo eficaz del infante (Moreno, 2010, Fominaya, 2019, Hernández, 2019).

En esas primeras reuniones surgieron un gran número de inquietudes y preguntas, tales como: ¿qué decisiones se iban a tomar a nivel pedagógico?, ¿cómo se iba a continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿mediante qué medios iban a llevarse a cabo las clases?, entre otras tantas. No obstante, como mencionó una de las docentes de los niños/as

de 8 y 9 años en esas primeras reuniones: “No dimos consejo a las familias sobre la situación actual de pandemia, porque estaba al alcance de la mano. Lo que sí intentamos hacer fue traer un poco de calma, ¿no?” (entrevista 3). A pesar de que las maestras tenían las mismas o incluso más dudas con respecto al sostenimiento educativo de los niños/as, en esas primeras reuniones intentaron transmitir mensajes de calma, acompañamiento y resolución, evitando alterar aún más a las familias de la comunidad.

Además, la docente en cuestión agregó que para organizarse las maestras se dividieron por grados para tener reuniones por Zoom con los padres de las familias para comunicar la modalidad y los ritmos de trabajo pedagógico.

Siguiendo con la primera etapa de reorganización, y con el objetivo de acompañar e identificar la situación personal de cada alumno, una de las docentes de los niños más grandes del nivel primario expresó:

Al principio, durante el mes de marzo, donde era todo muy muy cerrado, me había hecho una grilla con cada alumno, donde les avisaba una semana, un día antes y los llamaba por videollamada. Entonces teníamos un encuentro virtual con mucha cotidianeidad. Y bueno, eso hizo que la relación se mantuviese muy fluida, seguíamos estando juntos, a pesar de que no nos veíamos físicamente (entrevista 1).

Reafirmando aquí, uno de los objetivos por parte de la escuela bajo estudio, relacionado a generar humanidad, acercamiento y disponibilidad con cada alumno durante esta etapa de incertidumbre durante el contexto de emergencia sanitaria (entrevista 1). Y, a su vez, poder identificar la situación personal de cada alumno/a para saber y entender la mejor forma de acompañarlo/as.

La totalidad de las maestras afirmaron haber trabajado conjuntamente y en comunidad. En palabras de la docente de los niños/as de 11 y 12 años: “Se trabajó con las familias, conjuntamente observando que es lo más saludable para sus niños. Se hacían reuniones virtuales con las familias y tuvieron un muy buen acompañamiento con las docentes” (entrevista 1). No obstante, esta maestra compartió que hubo familias de la comunidad que no estaban de acuerdo con exponer a sus niños a las pantallas tecnológicas e insistían en reunirse presencialmente con distanciamiento y medidas de protección. De todas maneras, luego de conversar la situación, esto no sucedió. Se evidencia aquí el desafío de no contar con una figura directiva a la hora de tomar decisiones institucionales y llegar a un acuerdo entre las distintas partes de la comunidad educativa.

Haciendo énfasis en la segunda etapa, la de recomodación de ritmos, las maestras optaron por armar grupos de WhatsApp con las madres y padres de familia de cada grado, donde se les enviaba la planificación semanal de actividades para la familias, el material

didáctico, tales como, audios cuento y videos para aprender las Rítmicas, sumado a las actividades diarias todas las semanas. Una de las docentes explicó: “Al principio notamos que cada cosa que mandábamos recibía respuestas por parte de todos. Así que tuvimos que acordar con los padres que solo yo podía mandar cosas y nadie debía responder.” (entrevista 2).

En cuanto al material didáctico que se enviaba, por lo general, eran videos y audios explicativos de corta duración. Una de las maestras contó su proceso de la siguiente manera:

Y desde que comenzó esto, a las siete de la mañana yo mando, por el grupo de WhatsApp que hice con los padres, (el cual solo puedo mandar cosas yo y los padres no pueden responder). Las grabaciones que hice con las actividades del día, con una aplicación que se llama in-shot, ahí la subo a YouTube y mando el link con ese video. Y el audio, es un audio de voz del teléfono que grabo explicando y/o comentando ciertos asuntos (entrevista 2).

Tal como se desarrolló previamente, la pedagogía Waldorf, específicamente la Antroposofía, tienen una posición tomada sobre las pantallas tecnológicas. Y si bien en esta etapa la escuela bajo estudio buscó la menor interacción y exposición con estos medios y pantallas, no hallaron otra alternativa y se vieron enfrentados a dar continuidad pedagógica mediante estos canales. Además, una de las maestras entrevistada agregó que se enfrentaron a cuestiones de destiempos en los ritmos del proceso de enseñanza y aprendizaje a la hora de enviar el material vía estos grupos de WhatsApp, dado que hubo familias que no respetaron las horas de trabajo planificadas para sus hijos/as, sin comprender la importancia que este tiempo de trabajo tiene en la pedagogía Waldorf. De esta manera, ciertas familias elegían los tiempos de trabajo de sus hijos acorde a la inquietud del niño o al quehacer personal y familiar. En este sentido, se desprende de las entrevistas un ejemplo concreto de un padre que le ofrece a su hijo el material didáctico enviado por la docente cuando el niño se encontraba más tranquilo (aprovechando estos momentos para sentarse a trabajar) y dejando los momentos de inquietud o agitación por parte del niño para que este juegue o realice otra actividad (entrevista 2). Con respecto a este ejemplo, la maestra indicó que

eso para nosotros fue un desafío porque buscábamos que la rítmica del día siga sosteniéndose dentro del niño, que después de levantarse, empezará la mañana con ese tipo de actividad que seguíamos haciendo antes, ya que su cuerpo etérico está acostumbrado a hacer esa actividad a esa hora a ese día y encontramos beneficiosos para el niño que esto se sostuviera (entrevista 2).

Resulta interesante destacar la importancia sobre los ritmos de aprendizaje a los que alude la entrevistada, dado que sostener el método de períodos lectivos y trabajo pedagógico atentos a la estructura orgánica de los niños/as es uno de los aspectos fundamentales de la pedagogía Waldorf (Carlgren, 2002., Moreno 2010., Fabre, 2015). Sumado a esto, la docente explicó que pudieron tener una reunión con los padres para explicar la importancia de respetar los ritmos de aprendizaje y hacer foco en el cumplimiento de la planificación y las

actividades enviadas lo máximo posible (entrevista 2). Si bien se notaron mejoras con respecto a este tema, de acuerdo con lo expresado en la entrevista 2, también hubo entendimiento y acompañamiento por parte de las maestras hacia las familias en este contexto tan particular. En palabras de una de las docentes entrevistadas: “cada uno hace lo que puede con esta situación. Lo mismo aplica para nuestra escuela y pedagogía.” (entrevista 1). Así pues, es que el ejemplo citado de estrategia didáctica para la continuidad pedagógica fue uno de los más utilizados por la escuela bajo estudio en esta etapa de reacomodación de ritmos pedagógicos. Sin embargo, como bien expone una de las madres entrevistadas: “A veces nos sugieren, de ser posible, imprimir las tareas así los chicos no miran la pantalla. Otras veces yo paso las cosas a mano así pueden trabajar desde ahí” (madre entrevistada 1). Con el fin de mantener lo más distanciado posible a los niños/as de las pantallas tecnológicas.

Con respecto a los ritmos de aprendizaje y enseñanza que se fueron teniendo en cuenta, una de las maestras explicó que, en líneas generales, se hacían ritmos de tres días. Como se mencionó anteriormente, la pedagogía Waldorf le asigna gran importancia a la configuración consciente de los ritmos diarios, semanales, anuales, e incluso a celebraciones y fiestas tradicionales (Fabre, 2015). El fin de generar una repetición de contenidos rítmicos no solo se debe a la continuidad de las actividades trabajadas para provocar un recuerdo de lo que se vió el día anterior sino para promover el desarrollo óptimo y el bienestar psíquico y afectivo del niño/a a la hora de mostrarse seguro sabiendo qué es lo que va a suceder (Sassmannhausen, 2007., Til-ler, 2011). Una de las maestras entrevistada expresó su caso a modo de ejemplo:

el primer día yo doy una imagen, una imagen que es representativa de lo que va a venir. Entonces cuento un pequeño cuentito de lo que va a venir, y hacemos algo artístico ese día, con relación a la imagen que que conté. El segundo día, hacemos la plasmación de esa imagen, digamos, trabajamos más en el cuaderno. Y al tercer día hacemos una ejercitación. Y este ritmo de tres, se repite siempre, digamos, el primer día, segundo y tercero, y el cuarto es nuevamente el primer día (entrevista 5).

Esta cita busca dar a entender que los ritmos de enseñanza y aprendizaje en la pedagogía Waldorf están centrados exclusivamente en los del niño/a y por eso son tan fundamentales. Cabe destacar que Carlgren (2002) alude a esto mismo, explicando que la educación Waldorf toma en consideración los ritmos naturales del día para la enseñanza por períodos pedagógicos (para intensificar la concentración del niño), y las prácticas artísticas (para educar la voluntad). Sobre todo porque los ayuda a sentirse cómodos y seguros en ese ambiente pedagógico. Asimismo, la docente explicó que una vez que entran en el engranaje didáctico, a medida que van pasando los días y las semanas, ya saben qué es lo que está por venir. Haciendo foco no únicamente en los ritmos pedagógicos diurnos, sino teniendo en

cuenta los semanales y anuales de las fiestas, tradiciones y celebraciones del entorno (Fabre, 2015). Paralelamente, otra de las maestras entrevistadas expresó un ejemplo sobre los ritmos e indicó que estaba enseñando la cursiva y que sus alumnos ya sabían que ese día, por ejemplo, se enseñaban tres letras cursivas nuevas. Incluso sabían que al día siguiente iban las letras más chicas y que al próximo iba a tocar la ejercitación. Es decir, ambos casos de la escuela bajo estudio, intentan dar a conocer que el enfoque de la pedagogía Waldorf está puesto en los ritmos de los procesos de aprendizaje para el crecimiento del niño/a en un ambiente sano y seguro (Carlgren, 2002; Moreno, 2010; y Fabre, 2015). En definitiva, la docente de los niños de 8 y 9 años de edad aseguró que: “Para la pedagogía Waldorf el ritmo es oro y para nosotros importa más el proceso que los resultados. La verdad es que si no hubo un ritmo para hacer la tarea, poco importa si la tarea está hecha.” (entrevista 3).

Adentrándonos en la tercera y última etapa, hacia finales del 2020, ciertos grados (sobre todo los más pequeños) comenzaron a priorizar el encuentro y reunirse en hogares de familia. Según expresó una de las maestras de los más pequeños entrevistadas: “Dada la necesidad, y a lo salutógeno que es para los niños verse, las familias empezaron a juntarse, o a juntar a los niños, al aire libre en una casa. Eso es mejor para ellos.” (docente 5). La entrevistada continuó explicando que las pantallas tecnológicas son medios de comunicación tan fríos que por más que uno/a intenta transmitir humanidad y calidez, no siempre se llega.

Además, una de las madres entrevistadas sostuvo que gran parte de las actividades pasan por el cuerpo y hacerlas en los hogares sin una maestra guía se hacía imposible. En esta misma línea argumentativa, una de las maestras señaló: “¿Cómo le explicas y pedís al padre que haga una rítmica? Lo que importa es todo lo que nosotros como pedagogía Waldorf, nutrimos al alma, y eso no se lo estamos pudiendo dar. Porque eso se da de manera presencial.” (entrevista 3). Así fue, que dado al acuerdo entre padres y maestras se retornó paulatinamente a la escuela, dándole especial atención a la clase principal durante la mañana (Carlgren, 2002). Para asistir a la institución escolar se dividieron los días de la semana según los grados respetando cierto distanciamiento. Oficialmente, retomaron por completo las clases presenciales para Marzo 2021, respetando las burbujas, sin hacer uso del barbijo. La gran mayoría de docentes y familias entrevistadas sostuvieron que el retorno a la presencialidad fue gracias al lugar geográfico y la tranquilidad del mismo.

A modo de cierre, y en cuanto al ámbito educativo, la pandemia ocasionada por el COVID-19 impactó y perjudicó a toda la población mundial. La continuidad pedagógica resultó ser un gran desafío para todas las instituciones educativas del país. En este trabajo nos

enfocamos en el desafío que representó para la escuela bajo estudio en función de su adherencia a la pedagogía Waldorf, el sostenimiento de lo educativo en este contexto. En particular respecto de las concepciones que esta pedagogía tiene acerca de las pantallas tecnológicas como una fuente de distracción, daño físico y espiritual para el crecimiento del niño (Almon, Levin y Linn, 2012; Alliance for childhood, 2017; García, 2017; Stemman, 2018; Mellon, 2021), que se sumaron a la incertidumbre sobre lo que sucedería con la continuidad pedagógica, el presente excepcional en tiempos de pandemia y el futuro de la pedagogía Waldorf una vez atravesada la emergencia sanitaria.

Frente a este contexto y a la problemática de emergencia sanitaria se vieron obligados a poner el sostenimiento pedagógico del niño/a por encima del principio Waldorf vinculado al distanciamiento de las pantallas tecnológicas. Dado que la principal estrategia para abordar la continuidad pedagógica se vio implicada mediante el uso de estas pantallas. Sin embargo, en este caso de estudio las familias y escuela buscaron incentivar el menor uso de tiempo posible de interacción entre los niños y las pantallas tecnológicas. Incluso, para los grados más pequeños, esta interacción se dio por medio de sus padres, con el objetivo de que no utilicen ni se expongan a las pantallas tecnológicas.

CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES

*Germinan las plantas en lo profundo de la tierra.
Brotan las hierbas por el poder del aire.
Maduran los frutos con la fuerza del sol,
así germina el alma en el fondo del corazón.
Así brota el poder del espíritu a la luz del mundo.
Así madura la fuerza del hombre
al resplandor divino.*

Rudolf Steiner

A lo largo de este trabajo, se ha intentado explorar e identificar las estrategias pedagógicas utilizadas para abordar la continuidad pedagógica durante la época de pandemia por COVID-19, analizando el uso de las pantallas tecnológicas atento a la concepción que la pedagogía Waldorf posee sobre estas, en la escuela Waldorf bajo estudio ubicada en la provincia de Neuquén, Argentina.

Esta investigación surge a partir del principio pedagógico que plantea la educación Waldorf sobre el daño que causa el uso de las pantallas tecnológicas en los niños/as. Sumado a esto, la inquietud por investigar qué sucedió realmente en las escuelas Waldorf de Argentina durante la suspensión de la presencialidad a raíz de las medidas de aislamiento impuestas por el estallido de la pandemia por el COVID-19. Entendiendo que en el resto de las pedagogías del mundo el canal de comunicación por excelencia fue por medio del uso de las pantallas tecnológicas.

Para comenzar, resulta necesario retomar y resumir lo desarrollado previamente en este trabajo. Donde en un primer capítulo se hizo hincapié en el origen y los principios de la pedagogía Waldorf. Además, se expuso la expansión de la pedagogía por el mundo y su llegada a Argentina. En el segundo capítulo, se lleva a cabo el Estado del arte y el marco teórico de la investigación, con el fin de revisar las investigaciones previas vinculadas a la temática elegida y definir los conceptos principales del trabajo para el total entendimiento del mismo. En el tercer capítulo, se presentaron las decisiones metodológicas del presente trabajo, lo que incluye la contextualización de la escuela bajo estudio y lo que realmente sucedió en el campo. Luego, en el cuarto capítulo nos adentramos en el contexto epidemiológico en el que se dió la continuidad pedagógica durante el 2020 y a partir de la información relevada a través de las entrevistas realizadas se describieron y analizaron las estrategias pedagógicas, y el uso de las pantallas tecnológicas atento a sus concepciones sobre

estas, para llevar a cabo la continuidad pedagógica en esta escuela Waldorf durante esta época.

A partir de las entrevistas realizadas, tanto a maestras como a madres y padres de familia de la comunidad educativa, fue posible identificar las principales estrategias pedagógicas y canales por los cuales se puso en marcha la continuidad pedagógica en la escuela Waldorf bajo estudio durante este contexto de emergencia sanitaria.

Como se mencionó en el capítulo anterior, se construyó la categorización de tres etapas para la organización de la información reunida. Se identificaron las siguientes etapas: la reorganización (1), la reacomodación de ritmos (2) y la materialización de la continuidad pedagógica (3).

Adentrándonos en el proceso de continuidad pedagógica al cual se vieron enfrentados, en la primera etapa buscaron identificar los problemas a nivel educativo que debían afrontar y organizarse para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la mejor manera posible y poniendo como prioridad el ambiente sano y seguro de los alumnos. Así fue, que las estrategias pedagógicas durante este período fueron, por un lado, una serie de reuniones por Zoom con las familias de la comunidad educativa de la escuela bajo estudio. Por otro lado, las docentes se organizaron para realizar videollamadas diarias con sus alumnos, con el fin de mantener una cotidianidad y acercamiento con ellos.

Con respecto a la segunda etapa de reacomodación de ritmos, las estrategias pedagógicas puestas en acción fueron la generación de grupos de WhatsApp con las madres y padres de familia de cada grado, donde se les enviaba la planificación semanal de actividades para la familias, el material didáctico (audios cuento y videos para aprender las Rítmicas) sumado a las actividades diarias todas las semanas. Se enfrentaron al desafío de destiempos en los ritmos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciertas familias que no cumplían con la planificación de actividades enviadas por los grupos de WhatsApp, ya sea por cuestiones actitudinales del niño o por aspectos personales vinculados a utilizar ese momento para quehaceres del hogar o trabajo de las familias. Antes estos desafíos particulares el abordaje fue realizar un encuentro por Zoom con las familias enfatizando la importancia del cumplimiento de los ritmos de trabajo de sus hijos/as en base a lo que la pedagogía Waldorf sostiene.

En cuanto a los últimos meses del 2020, y adentrándonos en la tercera y última etapa, ciertos grados (sobre todo los más pequeños) comenzaron a priorizar el encuentro y reunirse en hogares de familia. Tanto maestras, como padres y madres de familia de la comunidad educativa expresaron que esto era debido a que era lo mejor para los alumnos y sus hijos/a.

Sosteniendo que las pantallas tecnológicas son medios de comunicación tan fríos que por más que uno/a intenta transmitir humanidad y calidez, no siempre se llega. Además, la mayoría de los entrevistados coincidieron en que la pedagogía Waldorf pasa por el cuerpo, el entorno, el contacto con la naturaleza y con un otro, y nada de esto podía suceder mediante una pantalla tecnológica.

A modo de cierre, podemos decir que se evidencia el uso de pantallas tecnológicas para llevar a cabo las estrategias en pos de abordar la continuidad pedagógica en la escuela Waldorf bajo estudio a pesar de los principios de la pedagogía Waldorf por mantener separados a los alumnos de aquéllas. No obstante, la mayoría de los entrevistados aludieron a intentar brindarles a los niños la menor interacción posible con las pantallas tecnológicas e incluso, en la última etapa, esta estrategia se vio discontinuada con el retorno a la presencialidad.

Es interesante mencionar que a pesar de las concepciones y fundamentos educativos que cualquier pedagogía pueda tener el contexto no puede dejar de ser contemplado resultando esencial para el proceso de aprendizaje y enseñanza, particularmente en nuestro caso de estudio cuyos principios relativos al uso de pantallas tecnológicas, enmarcados en la pedagogía Waldorf, se oponen a lo que la realidad demandó. El proceso de enseñanza-aprendizaje se ve inserto en un contexto social e histórico que le otorga un significado determinado, siempre situado (Edwards, 1985). Dado que como se observó y analizó en este caso, el contexto de pandemia a causa del COVID-19 marcó y delimitó la toma de decisiones de ciertas estrategias pedagógicas que pusieron en tela de juicio el principio pedagógico sobre no utilizar pantallas tecnológicas para el proceso de aprendizaje y enseñanza de los alumnos. Y tal como señaló una de las maestras entrevistadas: “cada uno hace lo que puede con esta situación. Lo mismo aplica para nuestra escuela y pedagogía” (entrevista 1). En definitiva, el análisis de nuestro caso de estudio pone en manifiesto que los fundamentos teórico-filosóficos de la pedagogía Waldorf están al servicio de la realidad que las prácticas, la puesta en marcha y la materialización de esos principios, está siempre sujeta a la cambiante - siempre en construcción- realidad social y en este caso, educativa.

FUTURAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN

Resulta pertinente, luego de las reflexiones finales, proponer nuevos temas en los que sería interesante profundizar, en pos de enriquecer el debate pedagógico actual.

En primer lugar, como se mencionó anteriormente, el hecho de que la presente investigación haya sido en torno a un estudio de caso, los resultados obtenidos no son generalizables. Por lo que resulta interesante realizar un estudio comparativo acerca de qué ocurrió en otras escuelas Waldorf y qué estrategias pedagógicas utilizaron durante la educación remota. Sería interesante esta extensión de investigación en más escuelas para recolectar información acerca de cómo fue la continuidad pedagógica en otras escuelas Waldorf, incluso en distintos contextos con diferentes culturas institucionales. Particularmente, sería valioso indagar en cómo se desarrollaron las estrategias pedagógicas para abordar la continuidad pedagógica en distintas escuelas Waldorf en Argentina y en diferentes países para realizar un análisis comparativo.

En segundo lugar, si bien en el presente trabajo enfocamos la investigación en torno a la continuidad pedagógica y las estrategias para el sostenimiento educativo, resultaría interesante investigar y analizar los efectos particulares, ya sean a nivel pedagógico y/o personal, en los niños que se vieron atravesados por el contexto pandemia en estas escuelas, comparativamente con escuelas que no responden a la Pedagogía Waldorf.

En tercer lugar, otra línea de indagación posible sería analizar qué sucedió en otras pedagogías alternativas, cómo fue la continuidad pedagógica y qué estrategias utilizaron durante la pandemia en otras pedagogías. Desde luego, todas estas futuras investigaciones no tendrían por qué reducirse solo a esta escuela, pero sería interesante, en este caso, ver si se generaron estrategias para la continuidad pedagógica similares en distintas pedagogías alternativas.

Por último, sería relevante investigar qué ocurrió con todos los avances realizados en materia de estrategias pedagógicas una vez regresada la presencialidad. En este sentido, consideramos importante conocer qué fue lo que se pudo capitalizar de lo aprendido: ¿qué estrategias pedagógicas o canales de comunicación utilizados el año previo se continuaron? ¿cuáles se discontinuaron? ¿qué modificaciones se hicieron en las prácticas didácticas? ¿se modificó la participación de las familias? ¿cómo se vieron afectados los alumnos?

Resulta necesario hacerse preguntas de este índole en una pedagogía como la Waldorf ya que no hay antecedentes de este contexto de emergencia sanitaria que sirvan de referencia para futuras investigaciones. Justamente, se hace alusión en el presente trabajo a un hecho

histórico como lo fue el de la pandemia a causa del COVID-19, que forzó a toda una generación a migrar de la presencialidad educativa a la pantalla tecnológica.



Universidad de
San Andrés

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alirio Pérez, A., Africano Gelvez, B. B., Febrez-Cordero Colmenárez, M. A., & Carrillo Ramírez, T. E., (2016) Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66),237-247. (fecha de Consulta 7 de Octubre de 2021). ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35649692005>
- Almon, J.W., Levin, D.E., y Linn, S. (2012). *Ante el dilema de la pantalla: Los niños pequeños, la tecnología y la educación temprana*. Boston, MA: Campaña por una Infancia sin comerciales; New York, NY: Alianza para la Infancia.
- Almon, J. (2016). "El poder curativo del juego". Octubre 14, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/spalmon_healingplay.pdf
- Ambao, C; Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2020). Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. CABA: MEN.
- Artopoulos, A. (6 de Agosto de 2018). Innovaciones educativas en la era digital. Clase magistral 6/08/2018, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Balcázar Nava, P., González-Arriata, N., Gurrola, G.M., y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México (Ed.)
- Bergamaschi, A., Cardini, A., D'Alessandre, V., Torre, E., y Olliver, E. (2020) Educar en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social. Banco Interamericano de Desarrollo. DOI <http://dx.doi.org/10.18235/0002494>
- Cardini, A.; D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. Programa de Educación. CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/>
- Carlgren, F. (2002). *Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad*. Editorial Rudolf Steiner, Madrid.
- Campaña Por Una Infancia Sin Comerciales, Alianza Para La Infancia, Maestros Resistiendo El Entretenimiento Infantil Perjudicial (2012, octubre). *Ante el dilema de la pantalla: Los niños pequeños, la tecnología y la educación temprana*. Boston, MA: Campaña Por Una Infancia Sin Comerciales; New York, NY: Alianza Para La Infancia.
- Chubarovsky, T. (2018). *Visión, tecnología y aprendizaje*. Disponible en: <https://www.tamarachubarovsky.com/2018/08/01/vision-tecnologia-y-aprendizaje/>
- Chubarovsky, T. (2018). *Por qué son importante el ritmo y los ritos en la crianza*. Disponible en: <https://www.tamarachubarovsky.com/2018/09/09/el-ritmo-y-los-ritos-en-la-crianza/>
- Cortés, A., & Garcia, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de

niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio- Colombia. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 10(1), 125–143. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06>

Crespo, M., & Palaguachi, M. (2020). Educación con Tecnología en una Pandemia: Breve Análisis. *Revista Cientific*, 5(17),292-310, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542>

De la Torre Sermeño, F. (2005). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Alfaomega.

De Luca, M., P. (5 de junio de 2020) *Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas*. Análisis Fundación Carolina. Serie: Formación virtual. Agenda 2030. ISSN: 2695-4362 https://doi.org/10.33960/AC_33.2020

De Zubiría Samper, J. (2019) *Los retos a la educación en el siglo XXI*. Recuperado de <https://antoniorc72.files.wordpress.com/2013/06/lectura-en-el-siglo-xxi.pdf>

Delgado Fernandez, M., Solano González, A. (30 de agosto de 2009). *Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje*. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” (R E A I E)*, ISSN 1409-4703, Vol. 9, N°2, pp (1-21)

De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada*. Madrid: Escuela Española.

De la Torre, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras y creativas*. Barcelona: Octaedro.

Díaz, F. B. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Dirección de Investigación e Innovación Educativa ITESM (2010). *Técnicas didácticas. Centro Virtual de Técnicas Didácticas*. Recuperado el 12 de marzo de 2014 de: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm

Dirección General de Cultura y Educación. (2020). *Propuesta para la continuidad pedagógica en la educación secundaria ciclo básico*. Buenos Aires Provincia.

Duran Chinchilla, C., Velasquez Pérez, T., & Cardenas García, M. (septiembre de 2013). El modelo pedagógico de la UFPS y su relación con las prácticas educativas. Cartagena de Indias, Colombia: Asociación Colombiana de Ingenierías ACOFI.

Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Edwards, V. (1985). *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, de la ciudad de México.

Escuela de Formación Pedagógica Waldorf (10 de Julio de 2022). Recuperado de: <https://efpwaldorf.com/dev/>

- Escuela Waldorf Albacete La Colmena. (8 de noviembre de 2021). <https://waldorfbacete.org/preguntas-frecuentes#faq05>
- Esterl, D. (2001) *Where Waldorf education began*, en Gobel, N.; Heuser, S. (ed.) *Waldorf Education Worldwide*. Berlín, Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, pp. 44-46.
- Elstein, S. (2020) Nuevas Tecnologías y educación. Hacia una nueva perspectiva en la formación de profesores. (Universidad Nacional de Río Cuarto) Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Elstein.htm>
- Fabre Mestres, A. (2015). Pedagogía Waldorf: Trabajar la creatividad para fomentar la Educación Emocional en Educación Infantil (Trabajo fin de grado, Universidad Internacional de la Rioja) Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2849/Anna_Fabre_Mestres.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flick, U . (2012) *El diseño de investigación cualitativa*. EDICIONES MORATA, S. L. Madrid, España.
- Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García González, Enrique. (2014). *Morín, Edgar: La nueva realidad de la enseñanza*. México: Trillas.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Capítulo 4: Pedagogía Waldorf. Edit: Litera libros.
- Göbel, N. (2019). *Así empezó todo: la historia de la waldorfschule*. Waldorf 100 Learn to change the world. <https://www.waldorf-100.org/es/pedagogia-waldorf/historia/>
- Gualda Chambo, A. (2018). ¿Qué es la pedagogía Waldorf? Alternativas a la educación convencional. Revista digital Inisem.
- Hamui-Sutton. A., Varela-Ruiz, M., (10 de septiembre de 2012). *La técnica de grupos focales*. SciELO Analytics, vol 2, nº5. ISSN 2007-5057
- Held, W., Rietmann, O., Dix, T., Pfisterer, R., Fishcer, C., (2013). *La antroposofía y el Goetheanum*. Editorial Sociedad Antroposófica General, Donarch/Suiza.
- Hernández, M. (2019). Comparativa entre pedagogías alternativas: Montessori y Waldorf. (Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna).
- James, G. (2007). Techniques, Technology and Tekne: The Ethical Use of Guidelines in the Practice of Interventional Pain Management. Recuperado de: <https://www.painphysicianjournal.com/current/pdf?article=Nzcy&journal=31>
- Jiménez Avilés, Á. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21 (no54), 103 – 125.

- Jiménez Vera, K. L y Llumiquinga Sangovalín, P. F. (2017) La pedagogía Waldorf en educación inicial (Trabajo fin de grado, Universidad Técnica de Cotopaxi).
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71- 89.
- Landívar, J.G. (1984) Alternativas educativas durante el siglo XX. Revista Guiniguada. Digitalización realizada por la ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006
- Lanfrancesco, G. (2003). La educación integral en el preescolar: Propuesta pedagógica. Bogotá, D.C: Editorial Magisterio.
- Levy, P. (2020) «Coronation», en *Pierre Levy's Blog*, 13 de mayo. <https://pierrelevyblog.com/2020/05/13/coronation/> [Consultado el 22 de julio de 2020].
- Lorido, Martín Pérez. (2005). Nuevas tecnologías y educación. *Cadernos de Psicopedagogia*, 5(9), 00. Recuperado en 16 de maio de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-1049200500010007&lng=pt&tlng=es.
- Lillard, A. S. & Peterson, J. (2011). The immediate impact of different types of television on young children's executive function. *Pediatrics*, 128(4), pp. 644-649.
- Llamas, J. (16 de junio, 2021). *Nuevas tecnologías*. Economipedia.com: <https://economipedia.com/definiciones/nuevas-tecnologias.html>
- Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita, & Torruco-García, Uri, & Díaz-Bravo, Laura (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167.[fecha de Consulta 4 de Agosto de 2022]. ISSN: 2007-865X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Doín, G. (2013) Pedagogías alternativas: problemáticas comunes y desafíos. *PANORAMA*, Vol. N°10, 13-24.
- Martín, A. G. (2010). *Educación multimedia y nuevas tecnologías* (Vol. 9). Ediciones de la Torre.
- Martin, J.M.M. (2014) Historia y actualidad de la pedagogía Waldorf. (Tesis de maestría, Universidad de Valladolid). Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-124675/Historia%20y%20actualidad%20de%20la%20pedagogia%CC%80a%20Waldorf%20segui%CC%80n%20Marii%CC%80a%20Jesui%CC%80s%20Marcos%20Martii%CC%80n.pdf>
- Mellon, N. (18 de marzo de 2021). *El poder de los cuentos en la era de las pantallas*. The Only Waldorf Library. <https://waldorflibrary.org/articulos-en-espanol/1413-el-poder-de-los-cuentos-en-la-era-de-las-pantallas>
- Mendoza Catillo, L. (2020) *Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (ISSNe: 2448-878X; ISSN: 0185-1284), Vol. 50 Núm Especial, pp. 343-352

- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Victoria: John Wiley & Sons.
- Migliani, A. (20 de marzo de 2020). *Cómo diseñar escuelas e interiores basados en pedagogía waldorf*. Arch daily. <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/935973/como-disenar-escuelas-e-interiores-basados-en-la-pedagogia-waldorf>
- Miller, E. & Almon, J. (2015). "Crisis en el kinder- por qué los niños necesitan jugar en la escuela". Octubre 14, 2020, de "The online Waldorf library" Sitio web: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/crisis_kinder1.pdf
- Mitchell, D. (22 enero de 2021). *La tecnología y la celebración del trabajo desarrollado en la pedagogía Waldorf*. The Online Waldorf Library. <https://waldorflibrary.org/articulos-en-espanol/1405-la-tecnologia-y-la-celebracion-de-l-trabajo-desarrollado-en-la-pedagogia-waldorf>
- Ministerio de Educación. (2020). *El Ministerio de Educación realizará una evaluación nacional para conocer cómo se desarrolla la continuidad pedagógica durante la pandemia y planificar el regreso a las aulas*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-realizara-una-evaluacion-nacional-para-conocer-como-se>
- Moreno Moreno, M. (2010). *Pedagogía Waldorf. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artísticas para la inclusión social*, vol. 5, 203 – 209.
- Morrón, L. (24 de julio de 2015). *Goethe, pensar la ciencia con el espíritu del arte*. Cuaderno de Cultura científica en Naukas. <https://culturacientifica.com/2015/07/24/goethe-pensar-la-ciencia-con-el-espiritu-del-arte/#:~:text=Para%20%C3%A9l%20los%20principios%20y,varios%20%C3%A1ngulos%20y%20diversas%20disciplinas>.
- Narváez, Eleazar (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35),629-636.[fecha de Consulta 24 de junio de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006), "Los estudios de caso en la investigación sociológica". En: de Gialdino, Vasilachis (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.
- Page, A. S., Cooper, A. R., Griew, P., & Jago, R. (2010). Children's screen viewing is related to psychological difficulties irrespective of physical activity. *Pediatrics*, 126(5), pp. 1011-1017
- Pérez Porto, J. y Merino, M. (Publicado: 2010. Actualizado: 2012.) *Definición de pantalla*. <https://definicion.de/pantalla/>

- Quiroga Uceda, P., Igelmo Zaldívar, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular. *Revista de pedagogía*, vol. 65 (1), 79 – 92.
- Quiroga Uceda, P., (2018). Génesis, difusión y traducción de la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner. Universidad Nacional de educación a distancia. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Vol 23, 203-227.
- Ray, M. (2016) *Los modelos pedagógicos alternativos de educación infantil: Reggio Emilia, Montessori y Waldorf*. Trabajo de graduación de UdeSa.
- Rawson, M. (2017) Pedagogía Waldorf: un ciclo continuo de renovación. [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://waldorflibrary.org/images/stories/articles/rawson_china.pdf
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [7 de octubre de 2021].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [10 de Mayo de 2022].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [16 de Mayo de 2022].
- Safit, I. (7 de diciembre de 2020). *Extendiendo el Arco*. The Only Waldorf Library. <https://waldorflibrary.org/articulos-en-espanol/1402-extendiendo-el-arco>
- Sancor Seguros (2010). *Escuela Waldorf: una escuela que crece con el niño*. <https://web.gruposancorseguros.com/ar/es/novedades/escuelas-waldorf>
- Sassmannshausen, W. (2007). Fomento del movimiento. En R. P. Sassmannshausen, *Indicaciones de pedagogía Waldorf para niños de 3 a 9 años* (100-104). Madrid: Rudolf Steiner, S.A
- Schmidt, R. (15 de Julio de 2019) *El cambio digital como un cambio social*. Waldorf resources. Recuperado de <https://www.waldorf-resources.org/es/una-sola-vista/el-cambio-digital-como-un-cambio-social>
- Silverman, D. (Ed.). (2010). *Qualitative research*. California: SAGE.
- Simons, R., Van der Linden, J., & Duffy, T. (2000). New learning: Three ways to learn in a new balance. In Simons, van der Linden, & Duffy (eds) *New learning* (21-36). The Netherlands: Kluwer Academic publishers.
- Steiner, R. (1991): *La educación del niño Metodología de la enseñanza*. Madrid, España. Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2005). *El primer septenio*. (J. Berlín, Trad.) Buenos Aires: Antroposófica.

- Stemann, K. (18 de diciembre de 2018). *La googlificación en el aula: la invasión de la alta tecnología en nuestras escuelas*. The Online Waldorf Library. <https://waldorflibrary.org/articulos-en-espanol/1370-la-googlificacion-en-el-aula-la-invasion-de-la-alta-tecnologia-en-nuestras-escuelas>
- Thomas, R. (2005). *Evaluar, valorar, examinar y aprender*. Sección Pedagógica del Goetheanum.
- Til·ler, E. E. (2011). *Escoles Waldorf-Steiner El Til·ler*. Recuperado el 2 de octubre de 2022 de <http://www.escolawaldorf.org/nweb/node/235>
- Tracchia, C. R. (2018). *Propuesta Pedagógica Waldorf para la Primera Infancia en la República Argentina*. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina.
- Uhrmacher, P. B. (1995) *La escolarización poco común: Una mirada histórica de Rudolf Steiner, la Antroposofía, y la Educación Waldorf*. Investigación del Plan de estudios, Vol. 25, No. 4, pp. 381-406. Publicado por Tylor & Francis, Ltd (2016). Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia. Recuperado de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/5.pdf
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Executive summary. Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Universidad de La Sabana. (31 de octubre de 2019) *Pedagogía Waldorf: ¿qué es y cómo funciona?*. [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=u6mtt1vztgg>
- Zimmermann, H. (2001) *Waldorf-Pädagogik weltweit*, Ed: Freunde der Erziehungskunst. Recuperado de <https://www.goetheanum-paedagogik.ch/es/pedagogia/fundamentos-de-la-pedagogia-waldorf/la-imagen-del-ser-humano-en-la-ciencia-espiritual-antroposofica>
- Zubiaur, J (15 de diciembre de 2021). *Las 7 tecnologías que están revolucionando la educación*. <https://spartanhack.com/7-tecnologias-estan-revolucionando-educacion/>
- La escuela Coihue Bonito anunció la construcción de su nuevo edificio (4 de febrero de 2021) *La Angostura Digital*. Recuperado de: <https://www.laangosturadigital.com.ar/educacion/la-escuela-tierra-alegre-anuncio-la-construccion-de-su-nuevo-edificio>
- La escuela Waldorf se adapta a las clases virtuales sin usar pantallas (7 de junio de 2021) *LM Neuquén*. Recuperado de: <https://www.lmneuquen.com/la-escuela-waldorf-que-se-adapta-las-clases-virtuales-us-ar-pantallas-n804046>
- Gabriela Salom y Fabián Tena sobre la pedagogía Waldorf (1 de junio 2015). *Diario El Observador*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XNJRS2feFyY>

ANEXO

Anexo I

Guía de preguntas de entrevista a Docentes

DOCENTES
<p>PERFIL DEL ENTREVISTADO</p> <hr/> <p>¿Hace cuánto te desempeñas como docente waldorf? ¿Y en esta escuela?</p> <p>¿Realizaste algún estudio previo? (<i>profesorado waldorf</i>)</p> <p>¿Qué septenio/año enseñas?</p> <p>¿Cómo definirías brevemente a la pedagogía Waldorf? (<i>2, 3 aspectos</i>)</p> <p>Principalmente, ¿Por qué decidiste trabajar en una escuela Waldorf? ¿Qué es lo que más te gusta de ser docente waldorf?</p> <hr/>
<p>SOBRE LA TECNOLOGÍA</p> <hr/> <p>¿Qué se entiende por tecnología? y ¿Qué sostiene la pedagogía Waldorf sobre la tecnología?</p> <p>y específicamente ¿cómo es el vínculo con la tecnología en su escuela? (<i>es tajante, moderado, etc</i>)</p> <hr/>
<p>IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LAS ESCUELAS WALDORF</p> <hr/> <p>En relación al contexto de pandemia del 2020, me gustaría saber cómo era su trabajo antes de este momento y cómo fue el impacto de las clases en su experiencia personal.</p> <p>¿Qué medidas tomó la escuela frente a la pandemia? (<i>¿hubo reuniones, avisos, etc?</i>) ¿lograron adaptarse? ¿Cómo fue la adaptación?</p> <p>¿En qué medida consideras que se modificó tu rol?</p> <p>¿Cómo fue la continuidad pedagógica/ritmos de aprendizaje? (<i>estrategias pedagógicas/didácticas que se llevaron a cabo.</i>) (<i>¿Qué estrategias utilizadas al inicio de la pandemia siguieron como antes y cuáles se vieron modificadas, y mediante qué canales se llevaron a cabo?</i>)</p>

Habiendo pasado casi dos años desde la pandemia, ¿qué efectos crees que dejó la pandemia en el aprendizaje? ¿Acaso notas algún aspecto que surgió en el 2020 y quedó instaurado?

Crees que a las pedagogías alternativas, como en este caso, a la Waldorf, ¿fue mayor el impacto o los efectos de la pandemia? (*Manejo de las TIC*)

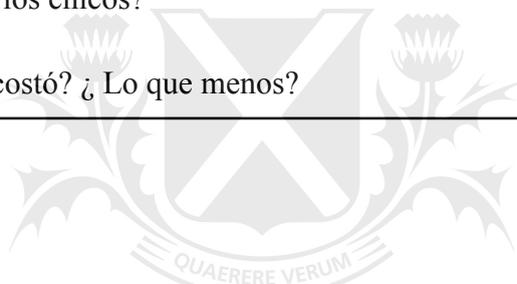
VINCULO DOCENTE-ALUMNO-
FAMILIAS

Siguiendo con estas preguntas sobre los efectos de la pandemia, ¿notaste cambios en el vínculo con tus alumnos? ¿Y con las familias?

¿Notaste más o menos intervenciones/apoyo por parte de los padres?

¿Qué cambios notaste en los chicos?

¿Qué fue lo que más les costó? ¿Lo que menos?



Anexo II

Universidad de

Guía de preguntas de entrevista a padres

San Andrés

PADRES

PERFIL PERSONAL

¿Cuántos hijxs tenes y vienen a la escuela?

¿Cuántos años tienen?

¿Por qué decidieron enviar a sus hijxs a una escuela Waldorf?

¿Cómo definirías brevemente a la pedagogía Waldorf? (1,2 aspectos)

SOBRE LA TECNOLOGÍA

¿Qué entiendes por tecnología? y ¿cómo ves que es la relación de la pedagogía Waldorf con esta?

¿Qué opinas del uso de la tecnología en los niños?

opcional: ¿cómo manejan el uso de la tecnología en su hogar?

IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA ESCUELA WALDORF

En relación al contexto de pandemia de 2020, me gustaría saber:

¿Cómo fue y qué medidas tomó la escuela? (¿hubo reuniones o avisos?)

¿Cómo fue la adaptación? ¿lograron adaptarse?

¿Creen que su vínculo con la escuela se vio modificado? En caso de responder que Sí: ¿en qué aspectos?

¿Cómo notaron ustedes el impacto (*del cierre de la escuela*) en sus hijos?

¿Qué creen que fue lo que más les costó? y ¿Lo que menos?

Habiendo pasado casi 2 años desde la pandemia, ¿qué efectos crees que dejó la pandemia en el aprendizaje? ¿Acaso notas algún aspecto que surgió en el 2020 a causa de la pandemia y quedó instalado?