

IV Jornadas de Becarios y tesistas 2014

Magalí Dallegre¹

magalidallegre@gmail.com

Tema de tesina: Los habitus inculcados por medio del trabajo pedagógico y la estructura del discurso pedagógico en una escuela y jardín Waldorf

Director: Marcelo Gómez

Proyecto: “Los movimientos Sociales como agentes de producción de significación. Procesos de enmarcado y lucha simbólica en los campos de la comunicación y la educación.”

PROYECTO PUN Q NRO. 1248/13

Pedagogía Waldorf: ¿Libertad o control social? Un estudio de caso en un jardín y escuela Waldorf

Introducción

Las escuelas Waldorf aún no son un actor de relevancia en el campo educativo. El conocimiento acerca de este método no es generalizado entre los docentes ni entre aquellos que se encuentran del lado de la demanda (padres y madres con hijos/as en edad escolar). Sin embargo, hoy en día estas escuelas son consideradas como uno de los movimientos escolares independientes más grandes a nivel mundial. El número de escuelas Waldorf es aproximadamente de 1.003², distribuidas en sesenta países. En la Argentina se encuentran aproximadamente treinta instituciones Waldorf³. A pesar de ello, este método educativo ha recibido escasa atención en el mundo académico. Predomina, así, representaciones producidas por sus mismos promotores (maestras, docentes y “padres Waldorf”) que enfatizan una visión idealizada de la misma y algunas visiones más críticas que la ilustran como un movimiento sectario.

Este trabajo de investigación se propone presentar cierta selección de los resultados de una investigación que conforma la tesina de grado, la cual fue, en parte, realizada en el marco de una Beca de Formación Inicial en la Investigación de la Secretaría de Investigación y Transferencia de la Universidad Nacional de Quilmes. La selección que se realizó para el desarrollo de esta ponencia tiene por objetivo analizar cómo es el control en este modelo pedagógico. Se propone como una pedagogía para la libertad. Ahora bien, ¿cómo es efectivamente controlado el adquiriente en esta pedagogía?

1Lic. en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Quilmes). Becaria en la “Beca de formación inicial en la investigación de la secretaria de investigación y transferencia” (UNQ), categoría 1.

2Disponible desde Internet en: <http://www.waldorfschule.info/en/waldorfschule-bund/adresses/international-associations-and-waldorf-schools/index.html>, revisado el 13/10/2011.

3Disponible desde Internet en: http://padreswaldorf.com.ar/?page_id=1025, revisado el 14/10/ 2011.

Para ello, en primer lugar, se lleva a cabo una breve contextualización de esta pedagogía en el marco educativo. Luego, se describe, someramente, las características del caso bajo análisis. En tercer y cuarto lugar se expone los aspectos metodológicos y teóricos utilizados. Acto seguido, se analiza las características de este modelo pedagógico en relación al enmarcamiento, con el objetivo de precisar su modalidad y determinar efectivamente quién ejerce el control en la práctica pedagógica. Para luego adentrarse en la forma que adquiere el control social en este código pedagógico. En consecuencia, se desarrolla el sistema de evaluación que se establece en este caso, tomando en cuenta, asimismo, cómo son las relaciones sociales entre maestras, madres y padres, y alumnos/as, y cómo incide la exhaustividad que se pretende inculcar por fuera del ámbito propiamente escolar en relación al control social.

1. La pedagogía Waldorf y el contexto educativo

La erosión de la escuela como espacio de transmisión cultural produce un escenario en el que se ubica un discurso que plantea a la pedagogía tradicional como un modelo agotado que debe ser reemplazado por enfoques pedagógicos alternativos. En consecuencia, la pedagogía Waldorf (en adelante PW) se presenta como una práctica educativa que se encuentra desvinculada de la crisis educativa proponiendo una novedosa síntesis de ideas que comprende un énfasis en la individualidad y su desarrollo; hace hincapié en otros métodos didácticos anclados en las “necesidades evolutivas”, propone un proceso educativo integral, considerando el aspecto espiritual como una clave fundamental que la orienta; y se supone “más natural”. Esta tradición pedagógica se construye a partir de narrativas que privilegian el mundo campesino, una visión anti-modernista que reniega del uso temprano y “excesivo” de las NTIC y plantea una niñez basada en el desarrollo de la imaginación y la creatividad por medio de la realización de actividades recreativas “pasadas de moda” como dibujar, cantar, teatralizar, entre otras. Los juguetes Waldorf poseen un estilo caracterizado por la austeridad y la simpleza. También se distingue un estilo arquitectónico y decorativo, asociado con la madera, los colores cálidos y esfumados, y el uso de ventanas de gran tamaño. La PW se basa en la antroposofía⁴, filosofía creada por Rudolf Steiner⁵, al igual que la pedagogía, que

4 Es una filosofía que reúne el intento de integrar el conocimiento y la experiencia espiritual y científica. Postula la unidad entre cuerpo, alma y espíritu.

5 Fue un filósofo, arquitecto y esotérico nacido en Kraljevec en 1861, territorio perteneciente al imperio Austro-Húngaro en ese entonces, y actualmente zona Croata (Clouder y Rawson; 2002 citado por Grimoldi; 2005: 174). Obtuvo reconocimiento social como crítico literario y filósofo.

propone una forma particular de concebir el desarrollo de los/las niños/as⁶ y concibe el rol de la maestra como una tarea sagrada, en tanto debe ayudar al espíritu de sus alumnos/as a crecer. Comprende una teoría del desarrollo que integra concepciones evolutivas y espirituales, y diversos modos clasificatorios de los individuos⁷. A su vez, este universo simbólico integra conceptos, ritos, y figuras cristianas con ideas de tinte oriental. “El niño” es un ser sagrado que viene a la tierra con una misión, la cual se vincula con el aprendizaje espiritual particular de cada ser. Pareciera que esta práctica pedagógica se relaciona con lo que Puiggrós denomina como *espiritualismo pedagógico*. Este concepto enfatiza la vinculación entre la educación y la filosofía. La autora sostiene que el espectro que comprende el mismo es amplio “desde el krausismo hasta el fascismo, y desde la escuela nueva o activa hasta ciertas expresiones del peronismo” (1995; 72), y se basa en la concepción de la educación como la formación del “ser total”, buscando la unidad entre naturaleza y espíritu.” (1995; 72).

2. Características generales del caso

El “jardín de la Aurora” se encuentra ubicado en el partido de Quilmes, en la provincia de Buenos Aires, específicamente en la rivera del mismo, en un barrio que en su mayoría se distingue por marcados contrastes de clase. Mientras que en gran medida constituye un barrio conformado por clases bajas, donde abundan las viviendas precarias, se encuentran también restaurantes y clubes deportivos de un prestigio social medio-alto, así como viviendas de amplias comodidades. Es importante señalar que es un jardín reciente creado en el año 2009, que se inició en otra ubicación espacial y como un taller de juegos para niños/as. La escuela primaria, en construcción, también es reciente. Sólo disponía de primero y segundo grado del nivel primario al momento de realizar el trabajo de campo y las entrevistas (2012). Asimismo, poseía una matrícula de 10 alumnos en jardín, 4 alumnos en primer grado, y 4 alumnos en segundo grado. El total de familias era de 15, entre las que se contaba con 7 madres divorciadas o separadas. Se puede sostener que la clase media⁸ es preponderante. Se encuentra

6 La teoría del desarrollo Waldorf se asocia con un corpus teórico que establece complejas relaciones siguiendo una periodización por septenios. La misma propone desarrollos específicos en cada etapa que deben ser acompañados por una práctica pedagógica que se corresponda con los mismos. Para una profundización en esta temática, véase “La práctica pedagógica: La educación del niño y el joven” de Rudolf Steiner y “Estudio sobre el hombre como base de la pedagogía” del mismo autor.

7 Para adentrarse en los esquemas clasificatorios utilizados en esta pedagogía, véase “Enfermedad y Temperamento” de Markus Treichler y “El niño en edad escolar. Misiones conjuntas del médico y del maestro. Cuestiones constitucionales en la edad escolar” de Michaela Glöckler.

8 La categoría ‘clase media’ tiende a ser compleja en cuanto a la definición de sus límites. Este trabajo no pretende adentrarse en el extenso debate propio de esta categoría, por lo que se considera la división que realiza Bernstein. Por un lado, la clase baja trabajadora, la cual se inserta en una división del trabajo sencilla y se vincula estrechamente con un contexto específico y local con una base material. Por el otro, la clase

presencia de sectores bajos, en efecto hay dos alumnas becadas, y podríamos decir que también la clase media- alta en un porcentaje poco representativo. El terreno donde se ubica el jardín y escuela fue donado y la construcción se realiza por medio de eventos (cenas, por ejemplo) llevados a cabo por la misma comunidad escolar que tienen por finalidad recaudar fondos. También han recibido donaciones de materiales y fuerza de trabajo. En su momento contaban con una edificación de dos pisos.

3. Aspectos metodológicos

El abordaje metodológico se desarrolla desde un enfoque cualitativo. Es un estudio de caso, pues se pretende ser parte de la cotidianidad de un jardín y escuela Waldorf con el fin de reconstruir las prácticas pedagógicas conservando el sentido característico de las mismas. Se utilizan fuentes múltiples (primarias y secundarias) y los datos producidos se destacan no sólo por su amplitud sino también por sus niveles de análisis: diversas variables y dimensiones. Si bien se analiza un jardín y escuela Waldorf, los agentes que lo conforman (maestras, madres, padres y alumnos/as) forman parte también del mismo. En concreto, se pretende conocer cómo es el control social que distingue a este modelo pedagógico, esto es, las prácticas sociales y pedagógicas en relación a esta temática. De manera que se sigue la línea de investigación de los análisis cualitativos, los cuales no distinguen la unidad de análisis de la unidad de recolección (Gallart; 1992: 120). Es necesario destacar que a pesar de que las escuelas Waldorf poseen una estructura curricular, determinados modos de ejercer las relaciones pedagógicas, creencias y valores comunes, y que están diseminadas en diversos países, ello no significa que todas sean idénticas. Pues, aunque todas porten la misma filosofía y elementos comunes que se repiten en las más diversas circunstancias, cada una adquiere modismos singulares. Por ello, este estudio de caso, como todos ellos, no se traducirá en información generalizable a todo el universo Waldorf, en tanto que focaliza el análisis en un caso y en este sentido carece de validez externa. El análisis que se desarrolla a continuación

media, la cual se encuentra laboralmente en una relación más indirecta, independiente de un contexto específico y se destaca por una mayor complejidad de la división social del trabajo (Bernstein; 1997: 31, 32).

En general, las viviendas presentan cierto confort y acceso a los servicios públicos, aunque la mayoría no posee la propiedad que habita. Las familias suelen poseer movilidad propia y trabajo estable. Los niveles socio-ocupacionales son medios y altos (profesionales, administrativos y comerciantes), con escasa representación de la clase trabajadora (un obrero metalúrgico y una empleada doméstica). Algunos se encuentran insertos en la formalidad laboral, mientras que otros trabajan por cuenta propia. Sólo se encuentra un caso de una familia conformada por una madre divorciada o separada que pertenece a una clase social baja. La informalidad y escasez laboral, sumado a una vivienda precaria son algunos de los rasgos que distinguen a esta familia del resto de las que conforman el panorama.

comprende la *participación con observación*⁹ (Guber; 2004) de un total de ocho talleres de verano, tres jornadas de trabajo¹⁰, un evento recaudador, una charla sobre el significado de las Pascuas” y una clase de eurytmia, llevadas a cabo en el jardín- escuela que es objeto de estudio durante fines del año 2011 y principios del 2012. Se observó y sistematizó también una clase completa de un día en el nivel inicial, y otra en el nivel primario. La previa a una entrevista implicó poder presenciar el final de una clase de acuarela, y un tiempo muerto luego de la clase de confección de farolitos en primero y segundo grado. Se asistió a una clase de amasado de pan en nivel inicial. De los 18 alumnos/as que concurrían al jardín y escuela en el inicio del ciclo lectivo 2012, se encontraban 15 familias, de las cuales se cubrieron 8 por medio de entrevistas a madres, y, en menor medida, a padres de las mismas. El ingreso de niños/as nuevos, y la ausencia de contacto con algunos de estos padres y madres, sumado a cuestiones que imposibilitaron la entrevista a algunas familias (mudanza, parto) tuvieron consecuencias sobre las entrevistas finalmente realizadas. De todos modos, la selección de los/las entrevistados/as estuvo guiada por dimensiones como: el género (en tanto que este determina el grado de participación), el nivel socioeconómico de las familias, la condición psicofísica de los/las alumnos/as, la condición de ex-alumnos del jardín y escuela, el grado de participación y compromiso con el proyecto educativo, la representatividad Waldorf en las maestras¹¹, la condición simultánea de madres y maestras, y la condición de docente recientemente incorporada. Se realizaron un total de trece entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo durante el 2011 y 2012; ocho a madres, tres a padres y tres a maestras, de las cuales una de ellas es paralelamente madre. Siguiendo las sugerencias de Taylor y Bogdan

9 La “participación con observación” o “participación observante” se distingue del “observador participante”, en tanto que considera la participación, la vivencia, la inmersión subjetiva como herramientas que posibilitan el conocimiento de un sistema cultural. Mientras que el primero alude a la posibilidad del investigador de desempeñar uno o varios roles locales, el segundo refiere a una posición distante y externa, que sólo se involucra en la dinámica del grupo en situaciones ineludibles (Guber; 2004). La participación es un elemento utilizado en el trabajo de campo. Ello permite un conocimiento mutuo, entre el observador y los sujetos de estudio, beneficioso no sólo en tanto que posibilita el acceso dentro del grupo, sino que a su vez, favorece un entendimiento profundo de las relaciones sociales que se establecen dentro del jardín. De acuerdo con Guber, “La participación es, pues, no sólo una herramienta de obtención de información, sino el proceso mismo de conocimiento de la perspectiva del actor, pues éste es el que abre las puertas y ofrece las coyunturas culturalmente válidas para los niveles de inserción y aprendizaje del investigador.” (Guber; 2004: 188).

10 Son denominadas de esta forma las actividades que se llevan a cabo en este centro educativo con el objetivo de resolver cuestiones de mantenimiento del jardín y escuela. Se invitan a los padres, madres y maestras, acompañados/as de sus hijos/as, y durante las mismas se trabaja colectivamente.

11 Con “representatividad Waldorf” se pretende señalar a aquellas maestras que poseen una formación y experiencia Waldorf de cierta relevancia. En general, las maestras que se encontraban tanto en el nivel inicial como en la primaria, eran nuevas en el centro educativo y devenían de una larga trayectoria en escuelas tradicionales, a excepción de una maestra de jardín de carácter suplente, la maestra de labores y la de música.

(1998: 44), se planteó desde un inicio el anonimato y confidencialidad a los entrevistados con el fin de que se sintieran libres en el transcurso de la entrevista y pudiesen confesar cuestiones que sin aquella garantía son inaccesibles. En la mayoría de los casos, esta aclaración inicial fue tomada como carente de importancia, aunque fue crucial en un caso y funcionó exitosamente. Debido a esto, se decidió utilizar nombres de fantasía para todos los entrevistados.

4. Marco teórico

Toda práctica pedagógica conlleva un ejercicio de poder y control social. Educar es inculcar modos de percepción, orientación, maneras de comportarse, en fin, disposiciones cognitivas y afectiva sobre los sujetos que se ven sometidos a este proceso. La modalidad que adopta la práctica pedagógica se encuentra vinculada con la forma que adquiere el código pedagógico. El modelo teórico de Basil Bernstein proporciona las herramientas conceptuales para indagar la forma que adquiere el control social y el sistema de evaluación en el caso seleccionado. Los conceptos de pedagogías visibles e invisibles o modelos de competencia y de actuación, hacen referencia a modalidades pedagógicas distintas. Básicamente, la diferencia radica en que mientras que una se caracteriza, a grandes rasgos, por formas de control social y relaciones jerárquicas visibles, la otra tiende a ocultarlas, a volverlas invisibles. Lo central de este planteo en relación a la problemática que se intenta desarrollar es que los modos de control social difieren según el código pedagógico. Específicamente, la noción de enmarcamiento alude a las formas legítimas de comunicación llevadas a cabo en la práctica pedagógica. En este sentido, regula las reglas de realización para la producción del discurso, y se vincula con el “quien controla algo” (Bernstein; 1998: 44). Este concepto refiere a cómo se ejerce el control sobre la selección de la comunicación, las reglas jerárquicas, de secuencia y de ritmo, esto es, la tasa prevista de adquisición, y los criterios. Este principio posee una forma fuerte y otra débil. En el enmarcamiento fuerte, el transmisor regula de manera explícita la selección, la secuencia, el ritmo, los criterios, y la base social de la comunicación. En el caso de que el enmarcamiento sea débil, el adquirente dispone de mayor control sobre la selección, la secuencia, el ritmo y los criterios. Sin embargo, Bernstein describe como un “mayor control aparente” (Bernstein; 1988: 45).

Así pues, se toman los conceptos de pedagogía invisible, enmarcamiento y control social con el fin de conocer el modo que adquiere este último, así como también la forma de evaluación

que caracteriza a este modelo pedagógico.

5. Modalidad del código pedagógico Waldorf

Enmarcamiento

Reglas jerárquicas

Bernstein sostiene que las teorías que orientan las prácticas pedagógicas invisible se posicionan críticamente respecto del transmisor como aquel que impone significados y reemplazan “la dominación por la facilitación, la imposición por la acomodación.” (Bernstein, 1997: 78). Por lo observado tanto durante el trabajo de campo, como lo relevado por las entrevistas, se deduce que en este jardín y escuela se supone que el maestro no impone, sino que facilita, mejor dicho, guía al alumno. La “autoridad amada” reemplaza el abuso de poder y la “autoridad arbitraria”. Este concepto es el que informa la relación pedagógica de acuerdo con los informantes. El mismo se basa en que la fuerza de la autoridad, del respeto, se debe al “amor” que se construye entre las maestras y los/las niños/as.

Porque acá la autoridad se construye por el vínculo afectivo. Entonces si ellos te respetan, te respetan desde ahí. No porque te tienen miedo. Te respetan porque te tienen cariño. Porque sos su autoridad amada. Entonces ellos te quieren y no te quieren ver mal. Entonces te hacen caso. No es le tengo miedo a la maestra entonces me quedo quieto así duro porque le tengo miedo. Es otra autoridad. Y que es re [sic] necesaria para estructurarlos, para darles estructura y que las cosas son así. (Marcela, 30 años, maestra de primero y segundo grado, “Primer entrevista a Marcela”, 2012)

En este sentido, “la afectividad es percibida como si fuera el corazón de la autoridad pedagógica” (Dubet y Martuccelli, 1998: 166). Por ello, de acuerdo con las maestras, los niños y niñas obedecen las órdenes de los adultos, y en función de ello detentan su poder. Las maestras son valoradas por detentar una forma no autoritaria de poder, de acuerdo con los padres y madres de los adquirentes. El trato delicado, suave, y respetuoso que establecen con los/las niños/as es estimado en forma positiva. En este sentido, las asimetrías en las relaciones de poder son legitimadas a través de unas reglas de jerarquía que posicionan positivamente al transmisor de acuerdo a los valores con que se los relaciona. Las reglas de jerarquía se vuelven difusas, ocultas y legítimas mediante el concepto de “autoridad amada”¹². En este sentido, “El carácter arbitrario de estas relaciones de poder desaparece, ocultado por el principio de clasificación, ya que el principio de clasificación llega a adquirir la fuerza de

¹² Bourdieu alude a las “maneras suaves” de ejercer el poder de violencia simbólica. En este sentido, sostiene: “Colmar a los alumnos de afecto (...) empleando diminutivos o calificativos cariñosos, estimulando insistentemente a la comprensión afectiva, etc., es dotarse de un instrumento de represión, la negación del afecto, más sutil, pero no menos arbitrario” (Bourdieu y Passeron; 1979: 9).

orden natural y las identidades que construye aparecen como reales auténticas, integrales, y como fuentes de integridad.” (Bernstein; 1998: 39).

Reglas de selección

A excepción de los espacios libres como son el recreo y el bloque de juego libre en jardín, la selección de los contenidos es realizada por los transmisores. Son las maestras que poseen mayor experiencia en la pedagogía quienes en última instancia deciden qué contenidos y de qué forma pueden las maestras titulares presentar la clase de cada día:

Nosotros que tenemos a Lucrecia que ella hace años que está en la pedagogía y la verdad es que trae ella. “Bueno ahora después de esto viene esto y después viene esto, y después viene esto.” [sic] Nos manejamos así. Yo todavía no tuve contacto con ningún diseño curricular. Ninguna cosa que diga. [sic] Siempre mirando carpetas de otros colegios, cuadernos de otros colegios. Nos manejamos así. (Marcela, 30 años, maestra de primero y segundo grado, “Primer entrevista a Marcela”, 2012)

Las técnicas utilizadas en el proceso de enseñanza se encuentran estructuradas. La alfabetización es distinta a la llevada a cabo en la escuela tradicional. Se cuenta un cuento presentándoles a los niños alguna letra en la imagen de un objeto que es parte de la historia narrada. El cuento puede ser seleccionado por la maestra. Pero, debe ser aceptado, en última instancia, por aquellas maestras que detentan mayor conocimiento Waldorf. Además de ello, se sugieren los cuentos de los hermanos Grimm como bibliografía recomendada. En general, las temáticas presentan: reyes, reinas, hadas y gnomos, entre otros. Esto se realiza en detrimento de la cultura en donde se sitúa el alumno/a. A este respecto, un padre comentó:

Como no soy un estudioso de eso me surgen dudas de decir: “Che, pero esto tal vez podría ser más, podríamos aggiornarlo más”. Un cuento. Se trabaja mucho los cuentos que son de culturas nórdicas, y que no hay mucho de nuestra cultura y a veces planteo cosas. (Marcos, 36 años, diseñador gráfico y escultor, padre de una nena de nivel inicial, “Entrevista a Marcos”, 2012)

El estereotipo de un niño o una niña viviendo en el campo es bastante representativo de la imagen que se busca instalar en esta tradición pedagógica, y de hecho es un recurso narrativo muy utilizado.

Si yo cuento un chico en Palermo, con la play prendida ni se entera si llueve o hay sol. Entonces, no es que contamos cosas de campo porque queremos vivir en la prehistoria sino que, en realidad, antes el hombre estaba más relacionado con el mundo. Entonces, las historias de antes o de lugares que parecen más quedados en el tiempo son más sencillas para contar qué le pasa al hombre con la naturaleza, o con una cosa de la naturaleza. Es muy difícil contar qué le pasa a una persona que esta totalmente abstraída de la naturaleza. Entonces, por eso las historias te dije una chi... [sic], una nena en el campo y no te dije, eh... No porque a veces nos dicen: “Hay esas historias que ustedes cuentan de caballeros y de príncipes y de gente campesina, tan ajena a la realidad.” Mucha gente piensa eso. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

El repertorio bibliográfico (que comprende en primer grado, cuentos; en segundo, fábulas y leyendas; en tercero, la historia de la creación y narraciones contenidas en el antiguo testamento; en cuarto grado, leyendas germanas; en quinto, leyendas griegas; y de sexto a octavo grado, historia romana y medieval, historia de los pueblos, poemas y biografías) (Zumbuehl-Mischler; s.f) supone basarse en las necesidades de cada septenio. La selección que se realiza, entonces, se encuentra determinada por los transmisores y los adquirientes parecieran no poseer injerencia sobre la misma. La selección, al ser distinta a la de una escuela tradicional, como el hincapié en el arte, el énfasis en los cuentos, un método completamente diferente de alfabetización, y la argumentación de basar el método pedagógico en la necesidades evolutivas y particulares de cada niño/a, aparenta ser débil. Pero al indagar, se encuentra que hasta la clase de acuarelas posee estrictas reglas sobre el uso de los colores. Se asistió a una clase de acuarelas perteneciente a primer y segundo grado, en la que se observó que tanto la temática como los colores (sólo dos: amarillo y verde claro) se encontraban prescritos. De manera que si se tiene en cuenta la teoría del desarrollo que la PW plantea, se puede concluir que el enmarcamiento en cuanto a la selección, es estricto y cerrado, fuerte, pero al diferir de aquel planteado en la escuela tradicional aparenta mayor flexibilidad.

Reglas de secuencia

Las reglas de secuencia son las reglas que regulan el proceso de transmisión en el tiempo y establecen la secuencia por la que debe pasar el niño, más precisamente los comportamientos, actitudes, y estados que debe presentar conforme a las distintas etapas que señala la teoría. La secuencia, en el caso en cuestión, se corresponde con la “evolución por septenio”, es decir, la teoría del desarrollo Waldorf. Las pedagogías invisibles se caracterizan por poseer reglas de secuencia que tienden a ser implícitas y lentas. En lo que respecta al ritmo concedido a las reglas de secuencia, podríamos sostener que se trata de una característica de la pedagogía invisible, más que visible. Este modelo pedagógico hace uso intensivo de la repetición y rutinización, buscando en efecto, producir seguridad en los adquirientes a través de la anticipación de las actividades, entre otras cuestiones. En este sentido, las reglas de secuencia se vuelven explícitas a través de un proceso de repetición implícito. Sin embargo, la teoría del desarrollo en la que se basa esta pedagogía pareciera no ser explícita. Esto es, permanecen en

mayor medida oculta a los niños. Grimoldi, afirma que una maestra Waldorf comentó que muchos niños se egresan de esas escuelas sin conocer quien fue Rudolf Steiner (2005: 190). Esto indica que la teoría que enmarca la forma de aprendizaje de los adquirientes, es muchas veces invisibilizada. Bernstein plantea que las teorías complejas del desarrollo del niño que implica a las pedagogías invisibles posee la característica de no ser conocida por el/la niño/a en la misma forma en que este puede llegar a conocer las reglas de una pedagogía visible, en la cual son claras y explícitas (1998: 139). Entre las reglas que se desprenden de esta teoría del desarrollo se puede mencionar la no intelectualización precoz que se asocia con las necesidades que los adquirientes tienen en el primer septenio, y que de intelectualizar en esa etapa, se estarían produciendo desordenes en el “cuerpo físico”.

Entonces por ejemplo, cuando nosotros decimos que no es aconsejado que un niño de jardín, primer septenio, sea intelectual o se intelectualice. No quiere decir que el niño no lo pueda hacer. Si yo a un niño de jardín le enseño, inglés, francés, computación lo va aprender hasta capaz más rápido que un adulto. No es que no lo pueda hacer. Es que el niño tiene sus energías en esos siete años dispuestas en primer lugar para constituir su cuerpo físico. Sus órganos interiores. Nosotros nacemos con los órganos sin terminar desarrollar. Con los órganos sexuales sin terminar de desarrollar. Con un montón de cosas que se van desarrollando mientras estamos vivos, ¿no? Entonces si nosotros le pedimos al niño que ponga fuerza y energía en aprender computación o en aprender inglés o aprender a escribir. El la va a poner, pero en realidad se la estas sacando al desarrollo de su cuerpo físico. Por eso es que nosotros intentamos que todo lo que aprenden este apuntando a que desarrolle su cuerpo físico. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

Además de ello, en el primer septenio, es decir, en el nivel inicial, se considera que los adquirientes, como consecuencia de que están constituyendo su cuerpo físico, deben aprender lo siguiente: “Yo acá le digo a los padres que les enseñamos en jardín a respirar y a dormir.”. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012). De manera resumida, de acuerdo con una maestra: En el segundo septenio esta armando su cuerpo etérico, la vitalidad la fuerza, la energía que va a tener ese cuerpo físico y en el tercer septenio su cuerpo astral. ¿No? Todas las emociones y todo eso.” (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012). De manera que en el segundo septenio, consideran que deben incentivar la voluntad de los/las niños/as: “Por eso los chicos construyen, siembran, se hacen su ropa. Pesan, van para acá, van para allá. Hacen trabajos de fuerza. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

En relación al tercer septenio, consideran que al encontrarse el plano emocional y sexual en pleno desarrollo, se debe favorecer el intelecto.

Y entonces ahora cómo hacer que esas fuerzas estén a disposición de mi vida y no mi vida a disposición de esas fuerzas. Eh y entonces el desarrollo del pensamiento casi como una forma científica de desarrollar el pensamiento de estructurarlo, de darle orden al pensamiento, de agudizar y profundizar el pensamiento, que es lo que se trabaja en la secundaria, es lo que me va a dejar que toda esa catarata de emociones se encauce, que yo pueda controlar eso. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

Otro supuesto Waldorf plantea que el uso de las NTIC es perjudicial antes de los trece o catorce años, y en consecuencia, buscan limitar este consumo.

Reglas de ritmo

Las reglas de secuencia suponen unas reglas de ritmo. Este refiere a “tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado. Esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia.” (Bernstein, 1997: 75) Esta pedagogía posee un concepto de tiempo distinto al de la escuela tradicional. En la escuela primaria (primer y segundo grado) cada “bloque” disciplinario: lengua, matemáticas y formas¹³, se encuentra aproximadamente organizado temporalmente. Las primeras dos materias se despliegan en un lapso temporal que varía de tres a cuatro semanas dependiendo del grupo de adquirientes y el tiempo requerido para el proceso de aprendizaje de los mismos. Es decir, durante ese período sólo se trabaja una disciplina. De todos modos, la maestra no posee demasiado control sobre esta dimensión, pues el orden, la alternancia y el lapso temporal dedicado a cada bloque le viene dado como una regla del método Waldorf. Suponen un mayor grado de flexibilidad y disponibilidad temporal, pues este se adecua a los adquirientes, según esta pedagogía. Por tanto, podría plantearse que el tiempo se caracteriza por la lentitud:

Es un ritmo paulatino, lento y siempre como esto de [sic] respetando al niño. También el contenido se da, se tiene que dar, pero si para hoy planificaste, no sé, y hoy vinieron como alterados o algún nene con una situación en particular que eso nos desvió la atención, y bueno no sé pudo dar. Se da mañana. Como eso. Estar atentos un poco a lo que ellos traen. (Marcela, 30 años, maestra de primero y segundo

¹³“Formas” es una especie de materia a la que se dedica una semana luego de los bloques de matemática y lengua. Dibujo de formas se lleva a cabo en primero, segundo y tercero. Esto consiste en realizar dibujos y enfatizar el movimiento de los mismos. Sostienen que es una actividad que ayuda a preparar la mano para la escritura y el ritmo del niño. Así, por ejemplo, de acuerdo con una maestra esto consiste en: “una forma que esta en movimiento, y ahora cómo ese movimiento se traslada y se plasma en una forma en el cuaderno. Entonces ellos, mueven los brazos, mueven las piernas, hacen con el dedo, ¿no? Como que hay todo una situación y aparece esa forma. La forma siempre tiene que ver, además de que genera el fluir de la mano, la forma siempre es una forma arquetípica geométrica. Siempre hay una relación de dos en uno, de dos en dos, agarro dos, me llevo uno, curva para acá, curva para allá. Dibujar un número, por ejemplo. Si yo te doy dos cordones, y pongo los cordones en las zapatillas, vos te sabes hacer el nudo, el moño. Si yo te pido que lo dibujes... y ¿qué línea pasa por arriba, y qué línea pasa por abajo? Bueno eso es dibujo de formas. Dibujar es movimiento. (...) Es complejo.” (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

grado, “Primer entrevista a Marcela”, 2012)

Los tres primeros años de educación primaria presentan un defasaje desventajoso en relación a los conocimientos enseñados en la escuela tradicional. El ritmo de enseñanza y aprendizaje se describe como dinámico ya que las clases tienden a presentar diversas y sucesivas actividades (una actividad requiere fuerza y control físico, otra busca impulsar la creatividad, mientras que la “hora del cuento” introduce una temática cognitiva). En esta pedagogía se busca que el ritmo sea dinámico, lento y estructurado. Al niño/a se le presenta el ritmo y el o ella debe ajustarse al mismo. El método de enseñanza en jardín es rutinario. Cada día de la semana esta vinculado a un quehacer particular, a un color y a una comida. Y así, cada martes realizan lo mismo, comen lo mismo, se coloca el mantel del mismo color, y la vestimenta de las maestras se ajusta al color del día. Si bien esto tiene, de acuerdo con las maestras Waldorf, un sentido específico: que conozcan que es el día del arroz, del violeta y el día que hacen acuarela, pues según ellas aprender que es lunes es demasiado abstracto para ellos, da cuenta de una rutinización del proceso de aprendizaje. Es decir, se observó la generación de un conocimiento que se da por efecto de la repetencia.

Todos los lunes hay arroz, todos los martes hay cebada, y así. Cada día hay un menú especial, que ellos lo conocen y hay un mantel de un color especial que viene con esa comida, ya conocen. Hacen la relación solos. No saben que es miércoles, pero saben que se come milanesas de mijo, y que hay un mantel amarillo y que amasamos pan. Entonces es ese día. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

Lo mismo ocurre con el cuento, ya que el mismo es leído, narrado, y teatralizado todos los días durante un mes aproximadamente. Según esta teoría del desarrollo, se postula que la rutina ya sea escolar o de la vida cotidiana son beneficiosos para los niños, pues generan una coherencia que pueden experimentar en la práctica, en el cuerpo, y esto es fundamental para la autoformación del individuo (Baganz, Hoeck, 2005). En el nivel inicial, al momento del cuento, durante la observación de una clase, algunos niños demostraron desinterés por escuchar el cuento que ya conocían y esto se plasmó en una actitud de boicot por una parte de ellos. Un niño y una niña adulteraban la posición corporal sentándose de costado, y charlaban entre sí. (Clase en nivel inicial, hora del cuento, 19/06/2012) En primaria, también se notó un caso donde un niño demostraba aburrimiento ante el desacelerado ritmo escolar. Habiendo terminado con bastante antelación de realizar una tarea, la cual consistía en copiar un dibujo del pizarrón, y por el cual fue halagado por una maestra, se puso a cantar y hacer actividades no propuestas por las maestras. En ese sentido provocaba interrupción en la clase, ya que la

mayoría de sus compañeros no habían finalizado aquella tarea (Clase en primero y segundo grado, 18/06/2012). Es necesario destacar que, de todas formas, el caso contrario, en el cual los adquirientes demuestran interés y motivación ante el proceso educativo planteado por el transmisor también se manifestó durante la observación realizada.

Reglas de criterios

Las reglas de criterios refieren a los principios que se supone que el adquiriente debe asimilar para aplicar a su propia práctica como a la de los otros. Estos le permiten comprender “lo que se considera comunicación legítima o ilegítima, relación social o posición” (Bernstein; 1997: 75). Pueden ser explícitos y específicos, en el caso de que se tienda a señalar al adquiriente lo esperado, es decir que conocerá los criterios, o implícitos, múltiples y difusos, si es que el educando desconoce los criterios que tiene que cumplir. En palabras de Bernstein: “Es como si esta práctica pedagógica crease un espacio en el que el adquiriente pudiera crear su texto en condiciones de limitaciones externas en apariencia mínimas y en un contexto y relación social que parecen muy favorables para el texto “espontáneo” que ofrece el adquiriente.” (Bernstein, 1997: 79). En el caso bajo análisis, en los espacios libres como el recreo o el juego libre en el nivel inicial, el adquiriente parece no poseer “límites” en cuanto a su accionar en términos creativos.

Entonces, ellos tienen un espacio de juego. Que está acompañado de las maestras, eh muchas cuestiones de imágenes que se sugieren para el juego. Pero ellos juegan a lo que quieren. Tienen disponible toda la sala y todo lo que hay en la sala. Pueden sacar dar vuelta, todo lo que quieren. De hecho puedes venir en esos momentos y nada está en su lugar. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

A excepción de estos, no se evidencia la misma tendencia para que aparezca el “texto espontáneo” en otros espacios dentro del horario escolar. Si bien los cuadernos de los adquirientes no poseen renglones, y son de un estilo y tamaño mayor al cuaderno convencional, las posibilidades de plasmar un texto espontáneo en el mismo, al parecer, son restringidas. En la clase observada en el nivel primario, los adquirientes debían copiar exactamente lo que se encontraba en el pizarrón. El dibujo debía ser reproducido lo más fielmente posible. Incluso la maestra les instruía acerca de los colores utilizados en cada elemento del mismo, pues tenían pastas de una amplia variedad dentro de cada gama de color (Observación de clase en primaria, 18/06/2012). En este sentido, las reglas de criterio son explícitas y específicas. No obstante, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje existen rasgos de tendencia implícita. En el nivel inicial, no hay un contenido específico a transmitir.

La pedagogía Waldorf considera que es un período donde el niño debe imitar y jugar. En consecuencia, el aspecto implícito y difuso de las reglas de criterios se encuentra más presente. Por medio de la imitación, es decir, de manera no explícita y específica, se pretende enseñar:

Los maestros son un ejemplo para esos niños. Y no es lo que dice la maestra, sino lo que hace la maestra. Yo no aprendo a poner el mantelito y a comer una galletita y a tomar el té porque la maestra va y dice “agarra la bolsita y pónelo”. No. La maestra se sienta en la mesa, se dice la oración, se hace con ellos. Y es eso. La maestra hace y todo el tiempo mantiene su forma contra ellos. Contra ellos no, con ellos. En otro jardín yo veo que está la palabra puesta todo el tiempo. Bueno saquen las bolsitas, se sientan en filas. Y la maestra no lo hace. Las maestras, mientras ellos meriendan, llenan los cuadernos de comunicaciones, se van a buscar tal cosa. No es un ejemplo. Es el que dice lo que hay que hacer. La pedagogía Waldorf hace lo que hay que hacer. Eso es una gran diferencia. Y el niño de jardín imita. Imita. Y qué mejor ejemplo que se haga lo que hay que hacer. (Juana, 32 años, maestra de música y músico terapeuta, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

Es decir, lo que se busca es evitar, en lo posible, los criterios explícitos y específicos:

Y las maestras ahí plantean la actividad no diciendo: “Vamos hacer pintura en acuarelas”. Sino que se ponen a pintar. Van poniendo hoja, y se van sumando de a poco y empiezan a pintar. O el día que es el amasado de pan traen el bollo y empiezan. Y sin hablar, cantando, eso sólo se va armando. Supuestamente tiene que pasar eso. ¡Jeje! Y así con las distintas actividades. (Marina, 29 años, madre de dos niños, de nivel inicial y segundo grado, profesora de yoga y danza, “Segunda entrevista a Marina”, 2012)

De manera que si bien las actividades propuestas son específicas (amasar pan, pintar, etc.) la propuesta de las mismas adquiere un sentido implícito. No hay criterios explícitos sobre lo que se debe hacer. Por otro lado, al momento de corregir, las maestras deben, en cierto sentido, producir un mensaje más explícito. En los grados disponibles del nivel primario se podría plantear que los criterios adquieren un tinte “mágico”.

El alma y el espíritu de estos niños esta en el momento aproximado en que el hombre vivía en la antigua india. ¿Y esto que quiere decir? (...) quiere decir que los niños piensan, por decirlo de alguna forma que en educación se entienda, piensan como pensaba el hombre de esa época cultural. ¿Y cómo pensaba el hombre de esa época cultural? Entre otras cosas, el creía en los seres que estaban detrás de las cosas, en los seres elementales, en los seres del agua, la tierra, el fuego, el eh.... Creía que todo lo material era una mera ilusión, y que detrás estaba la realidad. Esto del maya. Y entonces nosotros así hablamos con los niños, de esa forma. Ellos realmente están creyendo en eso. Y entonces nosotros acompañamos ese sentimiento o esa vivencia que ellos tienen. De esa manera, entonces cuando hay que corregir una letra porque salió mal o la palabra se escribió al revés, eh... no le decimos: “esto esta mal”, y lo tachamos, sino que le decimos que: “tal vez un duende vino y desordenó las letras y las tenemos que ordenar”. Y les decimos que “vino un hada y les arreglo la hoja que estaba arrugada”, eh y esas cosas. Y ellos realmente ven a ese duende corriendo. No porque lo vean realmente. No es que están locos los niños. Pero lo ven en su alma ¿no? Y para ellos es real como vivencia. No porque se les aparezca el duende. Hay que, como ser claros en eso, ¡jeje! Porque sino a veces parecemos un poco locos. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Primera entrevista a Lucrecia”, 2012)

En este sentido, las reglas de criterios que se buscan instalar entre los adquirentes se

relacionan con un esquema en el que prepondera el pensamiento mágico animista. De manera que aquellos niños que demuestren una desviación de estos criterios, como se observó con el caso de un niño que según las maestras “tiene preocupaciones de adulto”, es destacado como un signo de alarma. Las preocupaciones de los/las niños/as deben ser “infantiles”.

Que el niño realmente se preocupa por lo que se tiene que preocupar. No sé. “Hoy quiero que la `A` me salga más linda”. “Hoy ¿qué manualidad puedo hacer?” Esa Tiene que ser la preocupación de un niño. “¿Y de qué color voy a pintar este dibujo?” Y no sé, “no tengo azul”. Eso tiene que ser la preocupación del niño y no los temas adultos. (Juana, 32 años, maestra de música y músico terapeuta, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

Concretamente, la enseñanza se transmite en forma implícita. La maestra no hace alusión explícita al tema que va a ser enseñado.

Primero se genera como esto de que va a aparecer el ángel del cinco, o va a aparecer algo especial. Como esta cosa de estar expectantes. Y no sé, después se cortó una manzana y aparece una estrella de cinco puntas, y se observa eso. Como que se va, esto, vivenciando desde otros planos. Hasta que llega el número cinco. Se lee un cuento que tiene que ver con el número cinco, pero no aparece el número cinco acá. Ponéle: hay personajes que tienen que hacer cinco cosas. Se vivencia de diferentes lugares hasta que, a mi me pasó, por ejemplo, un nene de primero salió y le dijo al papá “¿no sabes papá hoy aprendí la letra A!” ¿No? Como esta cosa de sorpresa, de regalo. Vino el `ángel del 1`. Y se apropian de esa manera el conocimiento.” (Juana, 32 años, maestra de música y músico terapeuta, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

De esta manera, lo que sostiene Bernstein, específicamente que en la pedagogía invisible “El aprendizaje es un acto tácito e invisible.” (Bernstein; 1975: 6), se cumple en este caso. Para concluir, los criterios son explícitos en lo respectivo a la copia del dibujo del cuento. Pero en lo que corresponde al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en nivel inicial como en primero y segundo, se encuentran rasgos implícitos y difusos.

6. El control social

En las pedagogías invisibles, de acuerdo con Bernstein, el control no descansa en formas severas, visibles e imperativas. Dado que este tipo de pedagogías se muestran críticas de las relaciones de autoridad y se basan en el transmisor como facilitador o guía, “ (...) el control es inherente a la comunicación interpersonal elaborada en un contexto donde es posible la máxima vigilancia. En otras palabras, el control esta encubierto en el proceso de comunicación interpersonal” (Bernstein, 1975: 17).

En correspondencia con lo mencionado previamente, el control social que predomina en este caso adquiere una forma encubierta, pues se realiza por medio de la comunicación

interpersonal.

Tenés charlas individuales, por ahí vos ves que uno vino más o menos. Entonces lo sacas afuera, charlas. Hablas, les decís, les hablas una, dos veces. Después de la segunda, la tercera ya si le hablas es un reto, ¿no? Como que también sino queda todo en nada. En la contención y no en el límite. Que también tiene que estar. Un equilibrio. (Marcela, 30 años, maestra de primero y segundo grado, “Primer entrevista a Marcela”, 2012)

Las maestras en la pedagogía Waldorf con sus canciones suaves y armoniosas, van tarareando las indicaciones, como si estas no fueran dichas por ellas (Observación de clase en el nivel inicial, 19/06/2012). En consecuencia, el orden normativo pareciera poseer un sesgo implícito. Y la perspectiva que se adopta en relación a las “desviaciones del comportamiento” pareciera ser más “holística” que en la pedagogía tradicional. El enfoque aplicado es de carácter terapéutico. Se intenta encontrar las “variables” que inciden en el “mal comportamiento”, para luego realizar un trabajo terapéutico que resuelva la “problemática”.

Una de las cosas lindas que tiene la escuela Waldorf es que cuando surge un problema de conducta o, al contrario, de nenes más inhibidos se busca un camino para entrar. Se pregunta: “¿por qué será así? ¿Por qué estará así?”. Y se la observa. Y se busca tratar de encontrar una solución para ese niño, ¿no? Y tratar de ver el trasfondo, que no se aparezca el reto. Es, no sé, interactivo, y “¿qué necesita?”. “Contención.” Y por ahí necesita límites. Y la manera no es gritándole, y sentándolo en la sillita, y te vas al rincón. Buscándole actividades que los ayuden a esa contención. Por ejemplo, ahora Cala esta súper bien, pero el año pasado: “La quilombero” [sic] del jardín. Le pegaba a todo el mundo. Y a mí como maestra me angustió y como padre [sic] ni te cuento. Tenía cosas de adentro que hacía que yo dije: “¡Chau!”. Por ahí en otras escuelas aparecería el reto, la cosa de no vas hacer tal cosa. Y como que en el jardín se buscaba la vuelta. Bueno necesita límites. También se daba todo esto. Tenía alergia en la piel, y la piel tiene que ver con el tema de los límites. Entonces bueno: tiene problemas en la piel y con los límites entonces necesita esto. Los padres, nosotros, “¿qué está pasando?” Entonces se ven todos los factores que pueden provocar esa actitud en ella. Entonces las maestras ¿qué buscaron? Actividades que la ayuden a eso. Por ejemplo, en el juego libre, envolverla en tela. Esta contención, límite. Nosotros desde casa ponernos firmes en alguna cosa. Tratar de limitar más la rutina. Tener firmeza en el “sí” y en el “no” sin llegar al reto. Si llora y tiene que patear bueno, que lllore y que patalee. Como ir buscando contención desde todos lados. Y la verdad que cambió un montón Cala. Obviamente está más grande. El ser más grandes ya de por sí te cambia. Pero se busca esa solución. (Juana, 32 años, maestra de música y músico terapeuta, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

En general, al menos en el nivel inicial, no se expresa en forma oral las correcciones, sino que el transmisor corrige una postura, ademán o acción sin pronunciar palabra alguna, con un gesto físico ejercido sobre el/la niño/a: “Después vino la maestra con más agua caliente y un poco de agua fría e iba corriendo con sus manos las de los niños y evitando que tocaran el agua caliente. Con un gesto demostró que no debían tocar el agua. Y agregó agua a la palangana” (Observación de clase en el nivel inicial, 19/06/2012).

En el primario, las normas adquieren un tinte más rígido. A modo de ejemplo:

Lo que yo observo es que tenés que nombrarlos muchas veces para que te respondan. Están haciendo alguna macana y le decís: “vení fulanito, fulanito vení”, ¿no? Como que les cuesta. Entonces, yo lo que uso es cuento: ¡Uno, dos! Y al número tres están acá. Lo empecé a hacer una vez, funcionó, y ahora lo uso. Y ya como que quedo establecido, ¿no? “¡Ya llega el tres!” y vienen por lo menos a decir “¿qué querés?”. O sea después se vuelven a ir. Pero eso de registrar que uno lo está llamando, ¿no?. (Marcela, 30 años, maestra de primero y segundo grado, “Primer entrevista a Marcela”, 2012)

Esto constituye una diferencia marcada con respecto a la pedagogía tradicional, donde la dimensión normativa adquiere un carácter expresamente censor y explícito. Durante la realización del trabajo de campo, en el jardín había una maestra de escuela tradicional que se encontraba con problemas para adecuar su comportamiento pedagógico al modelo Waldorf. Así pues, se pudo observar con detalle la diferencia entre el orden normativo Waldorf y el tradicional. El primero tiende a ser solapado. A modo de ilustración: una maestra advirtió que un niño que suele verse envuelto en situaciones conflictivas y agresivas, estaba empujando a otro niño. Para disuadirlo, comenzó a hablarle y contarle cosas, lo cual resultó exitoso, pues lo disuadió. En cambio, en el orden normativo tradicional, las normas suelen adquirir un sentido más explícito: una maestra más tradicional, al ver que un niño se levantaba de su silla luego de merendar, y que el resto continuaba merendando, le dijo que tenía que sentarse, y que hasta que no se levantaran todos, no tenía que levantarse (Clase de jardín, merienda, 19/06/2012).

En síntesis, pareciera que en la PW se intenta que el orden normativo no adquiera un sentido negativo y se haga explícito.

7. El sistema de evaluación

Otro aspecto de la pedagogía invisible es que los lineamientos que guían a las maestras en la evaluación que hacen de los/las niños/niñas se halla vedado a sus adquirentes en tanto que no son conocedores de los fundamentos que guían esta práctica. Todo ello es propio de aquellas pedagogías que se basan en la clasificación y enmarcamiento débil (Bernstein; 1998). De acuerdo con las maestras entrevistadas, la evaluación es constante, y no deriva en una nota mensurable:

No hay boletines, no hay pruebas. No se hace una evaluación en cuanto a lo cognitivo porque no se separa la evaluación. Todo el tiempo estás viendo y evaluando qué le va a hacer bien a ese niño y qué no le va hacer bien. O cómo está o cómo deja de estar. Entonces todo el tiempo, es permanente porque estás pendiente de eso. “Uy, hoy vino con esto. ¿Y por qué vino así?, ¿qué le habrá pasado en la casa?” Y empezás a indagar, empezás a llamar “ah bueno, fulanito estaba así porque le paso esto”. Entonces ya ahí cambio, ¿viste? O sea es una evaluación permanente. No dejás de evaluarlos. De evaluarlos desde ahí desde: “haber, ¿cómo ayudarlo?”, o qué es lo que necesitan en cada momento. (Marcela, 30

años, maestra de primero y segundo grado, “Primer entrevista a Marcela”, 2012)

Los/las niños/as deben recitar un lema públicamente en su aula en un día determinado de la semana. Estos son escritos por la maestra especialmente para cada uno de sus alumnos/as, y narran “cuestiones interiores” de los mismos (comportamientos, personalidad, etc.). Así pues, los aspectos más interiores de cada niño/a son altamente susceptibles de hacerse públicos. De acuerdo con una maestra, el lema es concebido como la devolución de la evaluación a los adquirentes (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012). Además, todos los años, los padres y madres deben escribir una biografía de su hijo/a. A medida que el curso de los años pasa, la misma se va actualizando. El control es estrecho. No sólo se cuenta, de esta manera, con la observación de las maestras, sino que además, se suma la mirada de los padres y las madres, quienes hacen público las vivencias, comportamientos, sentimientos y características psicológicas de sus hijos/as.

Siguiendo esta línea, el juego permite una evaluación constante del estado del/ de la niño/a, pues el mismo demuestra “exteriormente” su “interior”. Bernstein señala que el juego permite la evaluación, y la misma se encuentra sostenida por una teoría que abarca tanto el hacer como el no- hacer, posibilitando una estrecha vigilancia de los niños y niñas. Según este autor: “Se espera que se haga pública la mayor cantidad posible de sentimientos, fantasías, temores y aspiraciones infantiles. La supervisión del niño es total. En este sentido, para él es difícil ocultar algo y también para los padres. El proceso de comunicación actúa para hacer visible lo invisible, a través del lenguaje, y esto puede llevar consigo su propia patología.” (Bernstein; 1997: 92). Una maestra destaca en este sentido:

En la sala, que por lo general los maestros están acompañando ese juego pero no se meten con ellos. Tal vez le pueden dar una [sic], si ven que hay riña entre un niño, pueden darle como una propuesta o ponerse hacer algo para que alguien venga y lo imite. Pero no es que se meten en el juego. Porque en el juego se observa muchas cosas del niño también. No es casual que un nene esté jugando a la lucha todo el tiempo. Ni que quiera ser el superhéroe todo el tiempo. Y hay otros que siempre quieren ser el bebé. Como que es una lectura desde el maestro que es muy rica del juego. (Juana, 32 años, maestra de música y músico terapeuta, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

De este modo, no deja de ser paradójico que la promoción de la creatividad y la aparente liberación del sistema evaluador conlleve un aumento en su vigilancia y control continuo (Bernstein; 1997: 90). De hecho, una de las actividades de las maestras consiste en la observación de un niño o niña específico durante un lapso de tiempo. Estas observaciones son puestas en debate en las reuniones semanales a las que deben asistir. En este sentido, la

pedagogía invisible “facilita y estimula las representaciones individuales en el sentido de mostrarlas y revelarlas.” (Bernstein; 1997: 90). Asimismo, cada observación de los/las niños/as se encuentra enmarcada por un criterio que refiere a la teoría pedagógica. Esta demarca los signos, su lectura y su tratamiento. “(...) en estas teorías, el niño se transforma en un texto que solo el transmisor puede leer. En otras palabras, el trabajador social, el psicoterapeuta busca ciertos signos, pero estos sólo representan algo para el profesor y puede que el niño nunca sea conciente del significado de sus propios signos, pues su lectura requiere complejas teorías.” (Bernstein, 1997: 78).

En relación a ello cabe comentar una situación del trabajo de campo. Un agente que se encontraba realizando la formación pedagógica Waldorf comentó que estaba realizando observaciones de clases, y que se le prestaba atención a la configuración física. Específicamente, analizaban el tamaño de la cabeza. De acuerdo con este sujeto, los/las niños/as de cabeza grande pretenden grandeza, y ser tratados como tales. Esta ilustración, demuestra que en la pedagogía Waldorf los rasgos físicos tienden a corresponderse con determinados comportamientos. Se produce, de esta manera, un determinismo biológico, que puede llegar a generar efectos de tipo pigmalión ya sean positivos o negativos¹⁴. Esto no es un dato menor si se considera que Basil Bernstein señala la posibilidad de que estas teorías del desarrollo que sustentan las pedagogías invisibles se vinculen a profundas concepciones biológicas.

Por otra parte, es necesario destacar que en esta escuela la repitencia no existe.

No se repite. Porque los grados en realidad están dados por la edad. No por lo que uno sabe o deja de saber. Entonces no hay repitencia. Si vos tenés siete años, tenés que estar en primero, si tenés ocho, tenés que estar en segundo. Sepas o no sepas. Sepas entre comillas, por ahí lo que te pediría una escuela tradicional. Eh porque la evolución en cuanto al alma y a lo espiritual de ellos, a los ocho años es de todos los niños igual. Estés cognitivamente más avanzado o no. Entonces tenés ocho años, tu alma necesita esto, y estas en un grupo de chicos de ocho años. Entonces no hay repitencia. (Marcela, 30 años, maestra de primero y segundo grado, “Primer entrevista a Marcela”, 2012)

La cita anterior ilustra una mayor preocupación de los transmisores por adecuar la práctica pedagógica a las necesidades espirituales, sin considerar demasiado relevante el aprendizaje intelectual. No obstante, otra maestra señala en este sentido que la repitencia no es una posibilidad en esta pedagogía debido a que cuando las expectativas de logro no se cumplen, se

14 Gómez resalta el hecho de que el problema de los estereotipos demuestra “la enorme influencia que el concepto que el docente se hace de sus alumnos tiene en el concepto que los alumnos se hacen de sí mismos.” (Gómez; 1991: 3). Es en este sentido que resulta interesante preguntarse por los efectos que los estereotipos Waldorf ejercen en los/las alumnos/as.

trabaja focalizadamente.

No hay como una instancia de aprobado desaprobado. No tiene sentido, porque nosotros trabajamos hasta que las cosas pasen. Trabajamos nosotros, trabajamos en el recreo, en la casa a la tarde, trabajamos con los padres. Trabajamos hasta que las cosas pasen lo mejor que ese niño pueda hacerlo, pero que lo haga. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

Para concluir, esta escuela realiza una evaluación basada en un sistema evaluativo difuso, no métrico, pero que sin embargo es más abarcador. Los aspectos subjetivos, la “psicología” de cada niño, es un hecho a analizar y perfeccionar en esta pedagogía. En este sentido se genera un criterio de evaluación que no es fácilmente mensurable. La teoría de Rudolf Steiner es la fuente a partir de la cual se proporciona un marco de percepción, comprensión y evaluación de los comportamientos, sentimientos, actitudes y rasgos físicos de los niños.

8. “Eso habla muy mal de los padres de ...”

Este jardín y escuela es pensado por sus integrantes como una comunidad. La dinámica que propone este colegio en cuanto a las relaciones entre maestras, padres y madres, es estrecha, fluida, y “expresa” la *continuidad* que se pretende entre el ámbito escolar y el familiar.

Y esto es como si fuera como que se empieza a transformar en una familia, ¿no? Como que con los padres tenés contacto cuando traen a los nenes, los vienen a buscar. O si tenés alguna jornada también vienen. Vienen a eurtimia, vienen a los talleres, en jornada de huerta están. Entonces, el contacto ya no es tan académico como sería en otra escuela que vos le entregas al hijo, te lo da. Acá tenés los números de teléfono. Te comunicas, lo llamas. O sea es un contacto que fluye y terminas involucrándote. Que es a lo que apunta. (Marcela, 30 años, maestra de primero y segundo grado, “Entrevista a Marcela”, 2012)

Los maestros suelen señalar comportamientos, actitudes y costumbres desviadas, y consejos para re-encauzarlos. Y la familiaridad y cercanía entre estos agentes sociales, hace posible que el campo educativo ejerza un control social más totalizador. Para ilustrar esto, se puede mencionar un comentario sobre un niño que le dibujó a otro muchas televisiones para dárselo en forma de obsequio. La madre del dibujante lo mencionó en un taller de verano y la directora encubierta¹⁵ agregó al respecto “Eso habla muy mal de los padres de Tino”, es decir

15 Se caracteriza a este actor social como directora encubierta debido a que implícitamente, a través de la observación y argumentación de otros actores del jardín- escuela, se comprobó que su rol coincidía con el de una directora en tanto es la que guía y dirige la mayoría, sino todas, las actividades institucionales y pedagógicas de la escuela y jardín. Vale destacar que esta denominación no es emic, es decir, no se

del niño que recibió el dibujo de las teles. Esta anécdota refleja el control que se ejerce dentro del endogrupo escolar que implica no sólo a los alumnos y alumnas, sino que también integra a los padres y madres, generando estrechos vínculos que posibilitan una regulación del comportamiento de todos los integrantes en forma pormenorizada. En este sentido, la directora encubierta¹⁶ tiende a regular aquellas cuestiones que no se encuadran dentro del habitus Waldorf. Pareciera que se conforma una subdivisión de valores dicotómicos en Waldorf y anti- Waldorf. A este respecto se puede mencionar también el hecho de que los dibujos, al menos en los grados que se encuentran involucrados en el jardín y escuela, deben ser realizados preferentemente con pastas o ceritas, mientras que el uso de lapiceras y temáticas violentas representan lo anti- Waldorf. De manera que, en referencia a un dibujo hecho con lapicera e ilustrando una situación de disparos de unos a otros, una madre comentó: “Si lo ve Lucrecia (*la directora encubierta*) se muere”.

Es así que se encuentra una división entre aquellas familias que se acercan en mayor medida a la antroposofía, y participan del “grupo de estudio de padres” y cursos que se brindan en la institución, y las que se mantienen alejados de estas instancias socializadoras.

Dado el alto grado de participación que requiere para su funcionamiento, la característica totalizadora del control social que se ejerce en las relaciones pedagógicas, y la teoría pedagógica Waldorf, que orienta determinadas prácticas sociales y se condensa en un estilo de vida específico, las relaciones sociales entre los actores más activos, las madres, tiende a ser de carácter endogámico:

Al principio como que uno descubre un lugar. Bueno, como que lo idealizas demasiado. Yo creo de que [sic] en cuanto a lo social, te ahorra, ¿no? Suponéte que en una relación son como veinte pasos para que la relación se afiance con alguien, y acá te ahorra quince. Porque ya llegas con ideales parecidos, buscando lo mismo y te ponen en una sintonía con el otro que por lo menos en otros ámbitos de mi vida yo no lo viví. Y eso está buenísimo. Pero también creo que de esta sintonía que tenés con el otro, cuando hay alguien que no la comparte, eh, no somos muy abiertos para esa otra persona. Y en eso creo que nos falta trabajar muchísimo a todos. (Renata, 31 años, psicóloga social, madre de un niño de segundo grado, “Primera entrevista a Renata”, 2012)

desprende del campo social y la perspectiva de los agentes sociales propiamente, sino que es un constructo propio del observador, por lo que se vincula con el punto de vista étic.

La pedagogía Waldorf, de acuerdo con las fuentes secundarias consultadas y por lo obtenido en las fuentes primarias, no posee una organización jerárquica, sino que pretende horizontalidad por medio de un órgano colegiado de maestras, y la integración participativa de los padres y las madres a través de reuniones periódicas. En la práctica, el poder decisorio y la influencia mayor pertenece a las maestras que poseen mayor experiencia y conocimiento en la pedagogía y la participación de padres más involucrados.

De todos modos, no todos los integrantes de esta comunidad escolar viven las relaciones sociales dentro de esta comunidad de la misma manera. Y los padres, en su mayoría, los pocos que participan, no establecen relaciones tan cerradas como en el caso de las madres, pues ellos no se ven interpelados del mismo modo y con la misma fuerza. Son las madres quienes desarrollan relaciones interpersonales más estrechas.

9. “Acompañando lo más posible a cómo es en la escuela”. La exhaustividad y el control

El habitus, en tanto sistema estructurado y estructurador de representaciones y prácticas, como modos de ser, de percibir y valorar, que se inculca por medio del trabajo pedagógico pretende ser exhaustivo, es decir, reproducir lo más fielmente posible la arbitrariedad cultural que tiene por objetivo inculcar (Bourdieu, 1979). Ahora bien, ¿de qué manera se relaciona esta cualidad del habitus con el control social?

Debido a que el habitus que se inculca por medio del trabajo pedagógico en este caso pretende ser exhaustivo, el control sobre aquellas experiencias, situaciones de vida, que pongan en peligro tal condición, buscarán ser reducidas, acotadas.

El ámbito doméstico exige ser exhaustivo. De manera que, la pedagogía Waldorf y sus principios tienen que tener una correspondencia en este espacio.

Porque digamos si uno tampoco acompaña la pedagogía. Ellos van a la escuela cuatro horas. Si después va a venir a mi casa y hace todo lo contrario tampoco tendría sentido. Entonces, si bien uno se desvía un poquito del camino y los deja ver un poco de tele y les pone el disfraz de no sé que [sic], y tiene juguetes de plástico. Pero bueno ir tratando, de a poco ir modificando eso y acompañando lo más posible a cómo es en la escuela. (Paola, 44 años, madre de una niña en nivel primario, comerciante, “Primera entrevista a Paola”, 2012)

Pero la condición de exhaustividad es puesta en peligro en la familia, no sólo por los padres y madres, pues la reproducción del trabajo pedagógico en el hogar no es una copia fiel 100%, sino que, además, interviene el grupo familiar como amenaza interruptora del mismo.

Sería hermoso que todas las familias tengan ese momento, y ese ritmo de vida. Es muy difícil. Y a veces se nos hace muy difícil a nosotros recrear como papás ese ambiente en nuestra casa. Es más fácil controlar ese medio ambiente sin que la sociedad lo invada por ruidos y cosas violentas. Es más fácil de controlarlo que en una casa, donde vienen tus papás o los abuelos y los tíos, los primos con juguetes, con películas. Es muy complicado. (Marcos, 36 años, diseñador gráfico y escultor, padre de una nena de nivel inicial, “Entrevista a Marcos”, 2012)

Debido a esto se tiende a generar relaciones endogámicas entre los miembros del jardín, ya

que al evitar contacto con agentes no socializados en los principios pedagógicos Waldorf, se restringe la posibilidad de que el habitus transmitido en las relaciones sociales extra-escolares no sea exhaustivo.

Entre la familia que no apoya lo que uno tiene como estilo de vida. Entonces eso, a pesar de la cercanía te aleja en un montón de cosas. La verdad que si alguien tiene que cuidar a los nenes por alguna cuestión, prefiero que los cuiden una mamá del jardín que mi hermano o mi hermana porque sé que ese día van a estar como sobreexcitados. Pero también tienen un día en que están con sus tíos y eso está contemplado. (Renata, 31 años, psicóloga social, madre de un niño de segundo grado, “Segunda entrevista a Renata”, 2012)

De esta manera, los agentes cobran valor en relación a su cercanía o lejanía con la PW. Por otro lado, pero en el mismo sentido, el compromiso con los ideales de la PW constituye, en efecto, un requisito de admisión. De acuerdo con una madre: “Acá lo que se admite es la familia. El niño va a la escuela, pero la familia es la que ingresa.” (Renata, 31 años, psicóloga social, madre de un niño de segundo grado, “Segunda entrevista a Renata”, 2012). De esta manera, se busca evitar el ingreso de familias que no demuestren interés, compromiso y apoyo a este proyecto escolar. Es decir, que su compromiso y motivación sean lo más exhaustivo posible.

En realidad nosotros queremos que ésta sea una escuela para todos. Entonces, lo primero que sucede es que la puerta siempre esta abierta. La primera situación es “bienvenido”, ¿no? Lo que sigue, un poco que no debería estar ahí es que somos muy poquitos y nunca tuvimos, aún cuando fuimos más, nunca tuvimos las vacantes cubiertas. Entonces, siempre es “buenísimo que viene alguien más”. Y a veces eso nos juega un poco en contra porque “buenísimo que viene alguien más”, y a veces no es alguien más que tiene que llegar. O no está decidido, o no está convencido, o no es por las razones correctas. Igualmente yo soy bastante bruja ahí, bastante malvada, y pongo como “esto tiene que ser así, esto asa” [sic]. Entonces, los niños son todos bienvenidos. A veces es posible recibirlos y a veces no. Y ese no tiene que ver, más que con el niño, con el niño casi nunca tiene que ver, eh... podría decirte que nunca tiene que ver con el niño. Algunas veces tiene que ver con sus padres: si los dos padres no están de acuerdo con que el niño esté en la escuela no podemos recibirlo, porque esto no es cualquier escuela y el padre tiene que saber el compromiso que va a tomar, y por qué camino va a ir su hijo. Y tiene que estar de acuerdo con eso. (Lucrecia, 35 años, maestra de jardín y escuela de materias manuales, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

Así pues, el ingreso al jardín y escuela se encuentra mediado por un mecanismo de selección de los/las alumnos/as que conforma un control ideológico de las razones de elección y el futuro compromiso del “padre”. Se busca, así, evitar factores que puedan desencadenar una interrupción del proceso de inculcación pedagógica escolar. Esto se vincula también con la durabilidad del habitus, pues al buscar evitar situaciones de interrupción del habitus escolar, se pretende establecer una duración suficiente para producir una formación duradera.

Reflexiones finales

Las pedagogías invisibles se caracterizan por poseer un enmarcamiento débil y dan lugar a lo que parecería una práctica pedagógica que le otorga mayor libertad y control al adquirente. En este caso particular, esa libertad aparente deriva de la singularidad que distingue a este modelo educativo. Pues, en efecto, la misma se ve coartada por las pautas y principios que establece la pedagogía Waldorf y aquellas maestras que orientan su práctica docente en relación a estas.

La escuela Waldorf, su estilo arquitectónico, junto con sus requerimientos edilicios y estilísticos promueve una imagen estrechamente asociada con la creatividad, lo natural, en fin, con una educación que se vincula con una atmósfera amena, cálida y “amigable”.

La PW es promotora de una forma de escolarización asociada a “las necesidades evolutivas” de los/las niños/as. De acuerdo con el imaginario de sus integrantes, está desvinculada de la crisis educativa ya que ésta se asocia con el modelo educativo tradicional de enseñanza (al que se lo considera obsoleto y agotado). Es considerada una pedagogía para la libertad, que desarrolla la creatividad y la imaginación. Asimismo, se relaciona con un ejercicio de la autoridad legítimo basado en el afecto. De esta manera, se posiciona como una oferta educativa atractiva para cierto sector que “entusiasmado” con esta representación se adentra en este sistema de pensamiento y de escolarización sobre el cual, en general, poco saben y en el que las madres terminan participando activamente.

Como ya se mencionó, la libertad pretende ser uno de los objetivos fundamentales de esta pedagogía que se denomina como “pedagogía para la libertad”. Steiner sostiene que la misma consiste en imponer límites. De hecho, suponen que es por medio de la autoridad, y la entrega a la misma, fundamentalmente durante el segundo septenio, que se logra la libertad (Steiner; 1923). La libertad sería, entonces, aquella que se ejerce luego de que la arbitrariedad cultural ha sido inculcada exitosamente.

Otra paradoja es que, finalmente, la libertad como finalidad pedagógica, en efecto, se vincula con una práctica pedagógica que se basa en un modo de control social estrecho y personalizado, es decir, que controla los aspectos más subjetivos de sus adquirentes.

Bibliografía

- Bernstein, B., (1997). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. (Vol. 4), Morata, Madrid, pp. 13- 99, 137-220.
- Bernstein, B., (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad (Vol. 1). Madrid: Morata, pp. 15-107, 117-166, 184-189, 210-222.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1979). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: editorial Laia, Libro 1.

Dubet y Martuccelli (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, España: Losada, pp. 11-184, 399-431.

Gallart, M. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación, (pp. 107- 140). Buenos Aires: CEAL.

Grimoldi, M. S. (2005). Narrativa folklórica y construcción de identidad en el discurso de las Escuelas Waldorf. En Palleiro, M. I. (comp.) Narrativa: Identidades y Memorias (pp. 171-200). Buenos Aires: Editorial Dunken.

Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Buenos Aires: Paidós, pp. 27- 81, 119-125, 171- 188.

Puiggrós, A. (1995). Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX, Buenos Aires: compañía editora Espasa Calpe, pp. 37-122.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, España: Paidós, pp. 15- 99.

Bibliografía electrónica:

Baganz, D.; Eller, H.; Hoeck, R.; Jachmann, T.; kaiser, M.; Krueger, K.; Matthes, H.; Mckeen, C.; Patzlaff, R.; Rawson, M.; Sassmannshausen, W.; Voges, A. (2005). Guía rectora de la pedagogía Waldorf para la infancia desde los 3 a los 9 años. [Página Web]. Recuperado de <http://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php?s=pedagogia> [2013, Mayo 14].

Bernstein, B. (1975). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles, Díaz, M. (trad). En Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a sociology of language. Vol. 3. London: R. K. P. Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein06.pdf [2012, Julio 6].

Glöckler, Michaela (2003). Educación hoy: ¿Libertad o colocación de límites? Recuperado de <http://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php?s=23> [2013, Noviembre 11].

Gómez, M. (1991). La disciplina escolar y los procesos intersubjetivos entre docentes y alumnos. (pp. 2-8). Recuperado de http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmgomez.blog.unq.edu.ar%2Fmodules%2Fdocmanager%2Fget_file.php%3Fcurrent_file%3D106%26current_dir%3D10&ei=Z6YMU_abO5DgsASCt4KIAw&usg=AFQjCNF7Qu-tHTdP4Mqtkw8xNwGdqBxZZZA&sig2=Ab-v96K8JkNTcUkSaiWNdA&bvm=bv.61725948,d.cWc [2013, Junio 5].

Steiner, R. (1923). La práctica pedagógica: La educación del niño y el joven. [Página Web]. Recuperado de <http://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php?s=140> <http://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php?s=163>

Zumbuehl-Mischler, R. (s.f). La narración en la escuela y en el hogar. [Página Web]. Recuperado de <http://www.medicosescolares.com.ar/inicio.php?s=11> [2013, Noviembre 15].