

Los métodos de investigación para maestros Waldorf¹

Martyn Rawson

Muchas de las cosas que distinguen a la educación Waldorf son poco usuales en la educación de hoy en día. La primera de ellas es que un ser humano es comprendido plenamente si tomamos en cuenta los aspectos que no podemos ver, es decir, los aspectos espirituales de un niño. Otra característica es asumir de forma explícita que un maestro debe investigar los contenidos, los métodos de enseñanza y los factores que influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Además, la educación Waldorf se basa en una epistemología y ontología que no conoce límites en lo que se refiere al conocimiento de aspectos espirituales de la vida. Es por ello que es de vital importancia que los métodos a través de los cuales se genera dicho conocimiento sean reconocidos y accesibles a los maestros.

Un año después de la fundación de la Escuela Waldorf en 1919, Rudolf Steiner, quien entonces era director de la escuela, llevó a cabo un curso para maestros en el que incorporó nuevas perspectivas sobre las observaciones

que los maestros hicieron sobre sus trabajos. Describió un método que, si se utiliza de forma constante durante algunos años, permite a los maestros captar rápidamente la esencia de lo que es necesario hacer, por ejemplo, para planificar las clases y para reconocer y cumplir con las necesidades de los alumnos. Steiner describió este método como «conocimiento del ser humano adquirido mediante la meditación».2 Esto comprende el estudio de la naturaleza del desarrollo del ser humano, la meditación sobre dicho estudio y luego el «recuerdo creativo».3 Steiner caracteriza el resultado de trabajar de dicha manera a continuación:

Si trabajas en el estudio del humano en desarrollo como lo hemos estado haciendo, en primer lugar, lo experimentas de forma consciente; si luego meditas sobre ello, se produce un proceso de digestión en tu alma y espíritu que hacen de ti un maestro y educador. Así como el metabolismo te hace sentir vivo, esta digestión meditativa de un verdadero estudio del hombre te hace un educador.

Simplemente te encuentras con el niño de una forma completamente diferente cuando experimentas los resultados de un verdadero estudio antropológico del hombre. Y si seguimos volviendo a ideas como éstas, aunque fuera solo por cinco minutos al día, toda nuestra vida interna espiritual comenzará a moverse. Produciremos tantos pensamientos y emociones que simplemente fluirán de nosotros. Si meditas sobre el estudio del hombre durante la noche, a la mañana siguiente sabrás en un instante... qué hacer con este o aquel alumno.⁴

Si tomamos estas pequeñas indicaciones en términos de metodologías de investigación prácticas,⁵ podemos interpretarlas como a continuación. Steiner denomina la primera etapa de este método *estudio*. Si interpretamos esto en un sentido más amplio, el mismo se refiere a hacer observaciones, mantenernos al día con la bibliografía importante, reflexionar sobre ideas acerca de la tarea educativa y entablar conversaciones con colegas, todo lo que Steiner consideraba las actividades usuales de los maestros o de las reuniones de maestros. Las reuniones de maestros deberían ser una «universidad viviente para la Junta de Maestros, una academia de entrenamiento constante...».⁶ En un sentido amplio, considero que el estudio abarca lo que se denominaría, en un proceso de investigación,

recopilación de información. Esto podría incluir una serie de métodos de investigación, tales como la observación participante, el estudio de casos o niños, entrevista, cuestionario, evaluación de documentos, o una investigación o revisión relevante de textos; en otras palabras, los métodos típicos de la investigación cualitativa o interpretativa.⁷

Steiner denomina la siguiente etapa de este método *meditación*. Utiliza una analogía con la digestión, pero no brinda instrucciones precisas. La palabra «meditar» sugiere una forma de reflexionar y contemplar, y sugiere una práctica regular. No obstante, la analogía con la digestión exige un proceso de olvido constante: somos conscientes del sabor y textura de la comida mientras comemos, pero luego, afortunadamente, no somos conscientes de ello mientras la digerimos. Tal vez lo que Steiner quería representar se asemeja a lo que Schmuk describe como auto reflexión personal o «auto meditación que incluye visualizar dónde estás, dónde has estado, y a dónde podrías ir».⁸ Steiner enfatiza el elemento de la práctica repetitiva.

La tercera etapa, luego de la comprensión meditativa, es el *recuerdo creativo*⁹, en este caso, considero que Steiner hace referencia al proceso

mediante el cual se ilumina la práctica no solo por lo que hemos entendido sino también por la intuición. Es el arte de hacer lo correcto en el momento correcto. Lutzker ha analizado recientemente textos sobre la intuición en la enseñanza, especialmente aquellos escritos por Schön.¹⁰ Kiersch ha recalcado cuán importante es tener en cuenta que este proceso del recuerdo creativo no es «el proceso normal de recordar con el que algunas acciones pedagógicas concretas pueden basarse de forma lógica en perspectivas antropológicas. A lo que aquí se apunta es a «la recepción de algo interno» que proviene del suprasensible y espiritual universo de la intuición».¹¹ Dicho proceso de recordar es análogo a la «observación reflexiva».

En el proceso de adquisición del conocimiento de manera meditativa del ser humano en desarrollo, proceso que puede denominarse método de *reflexión meditativa*, reconocemos la epistemología de Steiner en los pasos mediante los cuales adquirimos conocimiento del mundo. Steiner propuso dos fuentes a través de las que generamos conocimiento: lo que percibimos del mundo a través de nuestros sentidos y lo que incorporamos en forma de ideas y conceptos en el acto de pensar. Al

pensar, el ser humano tiene acceso a verdades universales. Al percibir, construimos una perspectiva empírica del mundo que es necesariamente subjetiva. El mundo se nos revela, según Steiner, en nuestra mente, o como también lo explica, en nuestra alma. El alma es el escenario sobre el que se revelan eventos cósmicos y en el cual no somos observadores pasivos sino cocreadores activos; como lo describe Steiner en su tesis doctoral, *Truth and Science*. Cambiamos lo que percibimos y en el proceso nosotros cambiamos.¹²

La falta explícita en el método de reflexión meditativa de Steiner, aunque amplia e implícitamente argumentada, es la necesidad de reflexionar sobre los actos de intuición y sus consecuencias en la práctica. Esto es fundamental si lo que se desea es que este método cumpla con los estándares esenciales de investigación.¹³ Cada maestro debe desarrollar dicha reflexión, por ejemplo, al evaluar las clases, y también debe ocurrir en el diálogo con maestros colegas.

Todo el proceso tiene como objetivo revelar algo de la existencia del fenómeno y esta perspectiva proporciona una base para la participación significativa y activa. La pregunta es: ¿Qué se expresa a través de la información, a través de

nuestras percepciones, y cómo lo experimentamos? Solo esta pregunta nos conduce a una idea provisoria de la existencia del fenómeno.

La meditación como investigación contemplativa

La meditación puede ser un método de investigación poco común, pero si nos enfocamos en el aspecto de la investigación que nos exige pensar acerca del fenómeno que nos interesa, entonces estamos de acuerdo sobre la importancia de la calidad de este pensamiento. Se puede considerar la meditación como procesos de reflexión reforzados; una concentración en el foco del fenómeno, y una disciplina mental. En el método arriba descrito, la meditación posee dos aspectos fundamentales: la contemplación enfocada y reiterativa y el olvido. Olvidar quiere decir «soltar» y dejar que el contenido de las imágenes mentales y de los pensamientos salga de la consciencia; el foco de atención está en otra parte, por ejemplo, cuando nos quedamos dormidos. Steiner consideraba que las ideas y experiencias continuaban siendo procesadas en el inconsciente, y la investigación neurológica moderna confirma esto.¹⁴ Ideas, experiencias e incluso habilidades cambian y se intensifican luego de un período de inconsciencia.

En los últimos años se ha establecido un dialogo entre la neurociencia y la meditación. Una publicación reciente registra el dialogo entre el distinguido neurólogo Wolf Singer, director del Instituto de Neurología Max-Planck de Frankfurt, y Matthieu, un monje budista que solía ser científico molecular:

WS: Parece que estás utilizando tu sistema de control intencional para activar representaciones internas, para poner tu atención en estas y trabajar con ellas como si estuvieras abordando información desde afuera; casi como si la atención que controla las habilidades cognitivas del cerebro estuviera siendo utilizada para explorar el mundo interno. Tal vez la capacidad de distinguir y de percibir estos procesos aumenta si se enfoca la atención en los procesos internos de la misma forma en la que tu atención se enfoca en eventos del mundo exterior. ¿Podría ser que a través de la meditación la percepción de estados interiores simplemente se agudiza?

MR: ...o tal vez solo la metaconsciencia para un estado que quieres desarrollar más, como la empatía...

WS: ...con la intención de estabilizar estos estados mentales...

MR: ...para mantener el estado de meditación en todo momento...

WS: ...para mantener el foco de atención en determinados estados internos, que pueden ser emociones sobre los contenidos de las imágenes mentales. En principio esto significaría utilizar la misma estrategia que utilizamos cuando nos concentramos en cierto segmento del mundo exterior o cuando queremos concentrarnos en cierta actividad; excepto que la mayoría de nosotros no estamos familiarizados con esta estrategia de enfocarnos en estados internos...

MR: *Eso se corresponde con la definición de meditación, para cultivar un determinado estado mental o espiritual, sin ser distraído.*¹⁵

Siguiendo esta descripción sobre los efectos de la meditación, podemos ver que con práctica es posible enfocarse en procesos internos, sean pensamientos o emociones, o información que hubiésemos recopilado y estructurado de la misma manera en que un empirista se enfoca en el mundo externo. Esto sería un tipo de empirismo interno o, como lo denomina Goethe, *anschauende Urteilkraft*; formar una opinión a través de la contemplación. Esto es lo que Steiner llamó «imaginación exacta», enfocar nuestra atención libre de prejuicios en fenómenos y procesos mentales y observar cómo se desarrollan, cómo se revelan, y cómo nos afectan.¹⁶

El físico Arthur Zajonc ha descrito recientemente un método de «investigación contemplativa» que tiene mucho en común con la reflexión meditativa que he descrito.¹⁷ Basándose en una amplia variedad de corrientes y prácticas (budismo zen, sofismo, meditación jesuita, el idealismo de Goethe y Steiner, y la era romántica, inclusive Coleridge y Emerson) Zajonc argumentó que, con preparación interna adecuada, un investigador puede llegar a un nivel elevado de conciencia que puede potenciar nuestras capacidades perceptuales y cognitivas. Al crear un espacio interno de calma y concentración, la mente puede volverse más receptiva y clara. De hecho, la creación del estado o conciencia contemplativo, si bien inicialmente se enfoca en lo interno, también puede incluir una preparación para una mayor conciencia cuando dirigimos la atención hacia el mundo. En palabras de Zajonc:

Cuando meditamos nos movemos entre la atención focalizada y la atención libre de prejuicios... Luego de un tiempo de concentrarnos de forma vívida en el contenido de la meditación, se libera el contenido. Aquello que se retenía, se suelta. Nuestra atención se intensifica. Estamos completamente presentes. Se ha preparado de manera intencional un espacio psíquico interior y permanecemos en ese

espacio. Esperamos, sin anticipar, sin expectativas, presentes en el momento para dar la bienvenida a lo que sea que surja en el silencio infinito.¹⁸

Zacon denomina este proceso la *respiración de la atención o respiración cognitiva*. Primero, el meditador se enfoca en un contenido; luego vacía su mente para crear un espacio interior en el que las actividades y las relaciones, en lugar de las formas externas, puedan revelarse. Este camino no se aleja del mundo de los sentidos, el mundo de la observación y de la experiencia empírica, sino que abre la mente a la complejidad interna de la vida. «La meditación es la educación para experimentar la vida desde nuestro interior».¹⁹

Este punto tiene mucho en común con el concepto de Barfield sobre la «participación». Owen Barfield, un filósofo y lingüista inglés, ha sido denominado el profeta del posmodernismo por su crítica al positivismo (realizada en la década de 1920) y por el rol que asignó al lenguaje en la creación del conocimiento. La mayor preocupación de Barfield era la pérdida del sentido en una época de materialismo. Barfield describió la evolución de la conciencia humana. Caracterizó la conciencia de la era moderna como marcada por el «trauma del materialismo». Barfield

consideraba que el materialismo era «considerar los objetos materiales que percibimos como lo real en lugar de como productos del acto de percepción».²¹

Barfield observó, en lo que llamó la «idolatría» de la percepción, el hábito de aceptar el mundo como se nos presenta, como algo dado, sin mayores niveles de sentido, y sin la exigencia de más actividades por parte del percibidor.²² Para Barfield el acto de percepción no era la aceptación pasiva de lo que ya existía afuera, sino que la percepción se generaba de forma activa. En el transcurso de la evolución cultural, los seres humanos perdieron, poco a poco, la capacidad de experimentar de forma directa la realidad, ya que tanto lo que comprendían del mundo como el lenguaje que utilizaban se volvieron más abstractos. De este modo, las personas perdieron la capacidad de derivar sentido de su percepción del mundo. Las metáforas comenzaron a reemplazar la experiencia directa. «La realidad, que solía ser evidente, y por lo tanto no conceptualmente experimentada, pero que ahora podía ser alcanzada solo mediante el esfuerzo de la mente individual; esto es lo que contiene una verdadera metáfora poética».²³

Solo mediante lo que Barfield denominó «dicción poética»²⁴ es que alcanzamos un estado de lo que él llamaba participación, en el cual nuestra comprensión de la realidad es directa. La manera de superar la idolatría y el trauma del materialismo es perseguir una nueva forma de participación por medio del pensamiento. Barfield recurrió a la distinción entre *natura natirata* («Naturaleza creada») y *natura naturans* («Naturaleza activa») para diferenciar los objetos inertes percibidos en el mundo y las actividades y procesos que los crean. Al desarrollar una nueva conciencia, una a la que todavía tenemos acceso en la metáfora y en la dicción poética, podemos participar o experimentar esas actividades de forma directa. El trauma del materialismo moderno o positivismo moderno está en creer que el mundo que percibimos de manera pasiva como *natura naturata* es todo lo que existe. Al igual que Goethe y Steiner, Barfield buscaba la actividad dentro de la vida a través de un proceso activo de creación del conocimiento. Para Barfield, el camino a la realidad a través del mundo yacía, para la mente moderna, en la imaginación, en la «dicción poética».

Al igual que Steiner, Barfield utilizaba con frecuencia los términos *conciencia* y *espíritu* de manera sinónima. Para ambos la conciencia era una propiedad

en sí misma, como la energía o la luz. La conciencia plena era, para Steiner, el conocimiento íntegro de todas las dimensiones de la realidad material y espiritual, de la apariencia externa y del ser.

La reflexión meditativa es un proceso que transforma nuestra conciencia sobre las apariencias externas en un procesamiento de la realidad. Esto es lo que Zajonc llama «el dominio de la actividades y las relaciones, en el cual todo es vínculos y movimiento, todo se desplaza entre lo potencial y lo real una y otra vez. Y la acción/ser se encuentra en la base de todo».²⁵

Para basarnos en los aportes de Zajonc y de Barfield, podemos observar una conexión entre la reflexión meditativa y la creación de una imagen a través de la imaginación o una intuición. Estudio el mundo y percibo a través de mis sentidos. Formo imágenes mentales en base a lo que experimento. Al meditar, me abro a procesos que se encuentran por debajo del mundo que percibo. Puedo hacerlo porque estos mismos procesos están activos dentro de mí, tanto como las fuerzas formativas de mi cuerpo, como los procesos formativos de mi cognición.²⁶

Estos procesos pueden llegar a revelarse en mi pensamiento poco a poco; la meditación no es un proceso

que deba forzarse. Si estos procesos se me revelan en la mente, puedo expresar y resumir lo que experimento ahora en la forma de una imagen, una fotografía, un diseño, una metáfora o un concepto. En otras palabras, la suma de mi experiencia se integra artísticamente en una imagen de una naturaleza más completa que la de la instancia específica que la provocó. Esta imagen o concepto complejo puede tener múltiples significados, como una fotografía; y expresa algo de la esencia de lo que veo y experimento. Yo «sé» como leer las «fotografías» y puedo interpretarlas, así como un médico antroposófico puede entender a su paciente e indicarle un remedio o terapia específico. El médico evalúa la evidencia y emite un juicio basándose en la «fotografía» de la persona y en la enfermedad. Esto es lo que describía Steiner cuando decía que el maestro sabrá en un instante que necesitará el alumno y qué enfoque pedagógico es el adecuado. Aquí la intuición emerge por la participación del observador en el proceso de lo que se observa. Ambos son transformados por la experiencia y esto, también, es parte de la naturaleza de la intuición. La intuición no es únicamente una idea brillante que se nos ocurre. La intuición activa nuestro ser de un modo más profundo. Además, con el tiempo la intuición se vuelve una habilidad, una capacidad

que podemos utilizar para entender el mundo mientras lo estudiamos.

El maestro como investigador y aprendiz: Conocimiento en contexto

La reflexión meditativa es esencialmente el proceso de aprendizaje enriquecido e involucra el desarrollo de habilidades específicas que los maestros necesitan para poder observar y «leer» a los niños, para luego reflejarlo en pensamientos posteriores, emociones y acciones. Dicha habilidad no se adquiere de manera rápida o ni bien se empieza a enseñar, sino que comprende competencias adquiridas mediante la práctica. Concretamente, la investigación del practicante es un proceso de desarrollo que va desde la inexperiencia hasta volverse experto.²⁷ Ingold denomina este proceso *enskilment*, el cual se caracteriza como un proceso de observación y reflexión inmerso en un contexto de participación práctica con el mundo.²⁸ De acuerdo con el enfoque sociocultural de Schön²⁹ y Lave y Wenger,³⁰ la enseñanza como arte es una práctica que para ser desarrollada con mayor profundidad depende de un proceso de conocimiento en la práctica. También involucra la clase de reflexión activa que Ingold llama *imaginación*.³¹

Además, como dice Kelly: «el proceso del conocimiento en la práctica no se encuentra dentro de las personas; se encuentra distribuido entre maestros, alumnos, objetos conceptuales como los modelos y teorías, y objetos físicos como los libros y las computadoras».32 Este enfoque es alentador y complejo para maestros que se sienten solos en el aula pero que desean adecuarse a la perspectiva de Steiner de que el discurso entre maestros es fundamental; que una «academia viviente» debería llevarse a cabo semanalmente para facilitar lo que llamamos conocimiento en la práctica.

Este enfoque también aclara la naturaleza de la investigación meditativa, la cual es individual por naturaleza. Una de las condiciones para elevar la práctica reflexiva meditativa al nivel de investigación es el discurso escolar y el reconocimiento de que cada escuela tiene una cultura. Esta cultura escolar es más que la suma del conocimiento que posee cada miembro de la escuela, y «atañe no a las situaciones específicas sino a las prácticas laborales específicas y sus respectivas formas de conocer y pensar que definen las circunstancias particulares de la escuela».33 Por este motivo Kelly describe el contexto del aprendizaje del maestro y la creación de la competencia del maestro.

Para el método reflexivo meditativo esto implica que el discurso entre colegas es parte del proceso y que el entendimiento tiene lugar en el contexto de la conciencia para una escuela específica como una organización en formación.34

Basándose en la teoría constructivista social de Vygotsky,35 la cual describe el aprendizaje como el motor del desarrollo y la creación de conocimiento esencialmente colaborativa, Wells ve el conocimiento como algo incipiente, contextual y, sobre todo, dialógico. Caracteriza el conocimiento como

...el entendimiento enriquecido de un problema o situación logrado por los participantes, por una parte, y la representación de ese entendimiento que se produce en el proceso, por otra. Asimismo, ni el entendimiento de los participantes ni la representación del conocimiento puede ser apropiada por otros, a no ser que ellos también se involucren en una solución de problemas similar.36

El conocimiento en este sentido no es algo que alguien puede poseer y dárselo a otros, sino más bien un proceso en el que uno puede participar. El conocimiento se genera como una acción activa y, desde el punto de vista de Wells, este proceso es en esencia colaborativo. En el diálogo (que también incluye el diálogo individual

al pensar) los participantes activos generan conocimiento. Según Lave y Wenger, el aprendizaje no es una actividad independiente y separada en la vida sino una parte integral de la interacción con el mundo y con otros dentro de una «comunidad de práctica».37

Lo que Wells denomina «estudio dialógico» no es solo un método de construcción del conocimiento en el aula, sino también un método de investigación primordial. Además, en oposición a los métodos de investigación convencionales, en los cuales se plantea una teoría que se verifica algorítmicamente y luego se aplica (que como Ingold ha demostrado, separa las actividades del conocimiento y de la acción38), el conocimiento se cultiva en un contexto específico a través del diálogo.

Cómo fortalecer la investigación educativa

Tanto el método reflexivo de Steiner como la investigación contemplativa de Zajonc pueden fortalecer todos los procesos en los ciclos diarios o semanales de la enseñanza, que incluye la planificación, acción (por ejemplo, enseñar), repaso, estudio y discurso. Los dos enfoques respaldan el proceso de intuición y, practicados con regularidad, ayudan a mantener

el desarrollo de las capacidades que conciernen al aprendizaje del maestro y la adquisición de experiencia. Para que esta actividad llegue a ser estudiada, la clave es la naturaleza de la reflexión crítica después del evento.

Apoyo la definición de Wellington sobre la investigación educativa,39 en la que él se basa en Stenhouse40 al describir la investigación como el estudio auto crítico, crítico y sistemático que tiene como objetivo contribuir al progreso del conocimiento. Adhiero al principio fundamental de Stenhouse; la investigación del practicante busca llegar no solo a entender el aprendizaje y la enseñanza, sino también a enriquecerlos.

Actualmente estudio, en una serie de contextos educacionales y terapéuticos, en qué medida un método de reflexión meditativa puede integrarse a un ciclo del aprendizaje de los practicantes con el objetivo de fortalecer el aprendizaje profesional. Según los resultados preliminares, muchos practicantes reconocen el valor de la intuición en su juicio profesional y están interesados en explorar formas de cultivar esos procesos intuitivos a través de la meditación. Para ello, he desarrollado un método que asocia el conocimiento adquirido mediante meditación de Steiner y la investigación contemplativa de

Zajonc. Se les pide a los participantes que registren reflexiones personales sobre la experiencia, así como sobre los resultados del discurso con colegas. El trabajo se encuentra en una etapa inicial, pero los resultados son alentadores. Veo este trabajo e investigación como un aspecto importante no solo de la educación Waldorf sino de la educación en todo contexto. Por este motivo, también me encuentro trabajando con colegas fuera de la educación Waldorf.

En palabras de da Viega: «la revisión y educación en curso de las prácticas educativas a través de la observación y de la investigación científica, y teniendo en cuenta los cambios antropológicos, biológicos y sociales que han sucedido»⁴¹ son esenciales para el desarrollo profesional continuo de la educación Waldorf y de sus practicantes. Esta investigación también comprende el estudio de los métodos de investigación del practicante, con inclusión de aquellos basados en la antroposofía.

NOTAS AL FINAL

1. Selección de "Enhancing professional learning: embedding continuing contemplative enquiry into practitioner research" En: Dahlin, B, ed. *Research in Steiner Education*, 2009.
2. Steiner, Rudolf. 1983.
3. Steiner, 1983, p. 32.
4. Steiner, 1983, p. 25.
5. Consultar, por ejemplo, Wellington, 2006.
6. Steiner, 1972, p. 208.
7. Wellington, 2006.
8. Schmuck, 2006, p. 19.
9. Steiner, 1983, p. 32.
10. Lutzker, 2007; Schön, 1983; consultar también Noddings y Shore, 1984; Copei, 1966.
11. Kiersch, 2008, p. 68.
12. Consultar Sijmons, 2008; Schieren, 2007; Welburn, 2004.
13. Consultar, por ejemplo, Poulson y Wallace, 2004.
14. Damasio, 2004; Edelman, 2004.
15. Singer & Ricard, 2008, pp. 61-62. Traducción del autor desde el idioma alemán. En la última oración MR utiliza la palabra *Geisteszustand*, que también puede traducirse como «estado espiritual».
16. Steiner, 1963.
17. Zajonc, 2009.
18. Ibid., p. 39.
19. Ibid., p. 46.
20. Gruenler, 1998.
21. Ibid.
22. Barfield, 1957.
23. Barfield, 1928, p. 88.
24. Ibid.
25. Zajonc, 2009, p. 195.
26. Steiner, 1996.

27. Kelly, 2006; Lave y Wenger, 1991.
28. Ingold, 2000, p. 416.
29. Schön, 1983.
30. Lave y Wenger, 1991.
31. Ingold, 2000, p. 418.
32. Kelly, 2006, p. 507.
33. Compendio de Kelly 2006; Lave y Wenger, 1991, p. 507.
34. Wells, 1994 y 2000.
35. Vygotsky, 1978.
36. Wells, 1994, p. 13.
37. Lave y Wenger, 1991, citado en Wells, 2000, p. 4.
38. Ingold, 2000, p. 416.
39. Wellington, 2006.
40. Stenhouse, 1988.
41. da Viegas, 2006, p. 41.

FUENTES

- Barfield, O. (1928) *Poetic Diction. A Study in Meaning*. London: Methuen.
- _____. (1957) *Saving the Appearances: A Study in Idolatry*. London: Faber and Faber.
- Copie, F. (1966) *Der Fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Damasio, A. (2004) *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. London: Vintage Random House.
- Da Veiga, M. (2006) Die Diskursfähigkeit der Waldorfpädagogik und ihre bildungsphilosophischen Grundlagen: Ein essay. In *Waldorfpädagogik: Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs*, Bauer, H.P. & Schneider, P. (editores). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Edelman, G. (2004) *Wider than the Sky: The Phenomenal Gift of Consciousness*. New Haven and London: Yale University Press.
- Gruenler, C. (1998) Owen Barfield: Prophet of Postmodernism, lecture given at Mythcon 1998 at the C.S. Lewis Centenary Conference, on the Barfield Scholarship website: http://davidlavery.net/barfield/Barfield_Scholarship/Gruenler.htm.
- Ingold, T. (2000) *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skills*. London: Routledge.
- Kelly, P. (2006) "What Is Teacher Learning? A Socio-cultural Perspective." *Oxford Review*

-
- of Education*, Vol. 32, No. 4, septiembre 2006, pp. 505-519.
- Kiersch, J. (2008) *Vom Land aufs Meer: Steiners Esoterik in veränderten Umfeld*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lutzker, P. (2007) *The Art of Foreign Language Teaching*. Freiburg: Franke Verlag.
- Noddings, N. and Shore, P.J. (1984) *Awakening the Inner Eye. Intuition in Education*. New York and London: Teachers College Press.
- Poulson, L. and Wallace, M. (2004) *Learning to Read Critically in Teaching and Learning*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Schieren, J. (2007) "Methodische Aspekte Anthroposophische Forschung," in *Anthroposophie*, Michaeli 2007. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schmuck, R.A. (2006) *Practical Action Research for Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sijmons, J. (2008) *Phänomenologie und Idealismus: Struktur und Methode der Philosophie Rudolf Steiners*. Basel: Schwabe Verlag.
- Singer, W. and Ricard, M. (2008) *Hirnforschung und Meditation: Ein Dialog*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, edition unseld.
- Steiner, R. (1983) *Spiritual Knowledge of Man as the Fount of Educational Art*, lecture held on 21st September 1920, in *Meditatively Acquired Knowledge of Man*, Dornach, study material in preparation for the World Conference of Waldorf School Teachers at the Goetheanum, abril 4-9, 1983.
- Steiner, R. (1996) *The Foundations of Human Experience*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- _____. (1972) *A Modern Art of Education*. London: Rudolf Steiner Press.
- _____. (1963) *The Philosophy of Spiritual Activity and Truth and Knowledge*. Introduced by Hugo S. Bergman. West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications, Inc.
- _____. (1978) *A Theory of Knowledge*. Spring Valley, NY: Anthroposophic Press.
- Stenhouse L. (1988) "Artistry and Teaching: The Teacher as Focus of Research and Development," in *Alternative Perspectives on School Improvement*. Hopkins, D. and Wideen, M. (editors). Lewes: Falmer Press.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (1994) *Changing Schools from Within: Creating Communities of Inquiry*. Toronto: OISE Press.
-

- _____. (2000) "Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky," in *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. Lee, C.D. and Smagorisky, editors. New York: Cambridge University Press.
- Welburn, A. (2004) *Rudolf Steiner's Philosophy and the Crisis of Contemporary Thought*. Edinburgh: Floris Books.
- Wellington, J. (2006) *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Zajonc, A. (2009) *Meditation as Contemplative Enquiry: When Knowing Becomes Love*. Hudson, NY: Lindisfarne Press.

MARTYN RAWSON *ha sido maestro en Waldorf por más de 25 años en el Reino Unido y en Alemania. Es miembro del College of the Pedagogical of the Anthroposophical Society en Dornach, Suiza, y actualmente dirige proyectos de investigación para Pädagogische Forschungsstelle (Instituto de investigación Waldorf) en Stuttgart. Ha publicado diez libros y varios artículos. Aquellas personas o instituciones interesadas en participar de su investigación u obtener más información acerca de los métodos estudiados pueden contactarse con el autor a rawsonmartyn@hotmail.com*

Traducción al español dentro del proyecto PerMundo para la traducción gratuita de páginas web y documentos para ONG y asociaciones sin ánimo de lucro. Proyecto dirigido por Mondo Agit. Traductora: Maria Delisa Gayoso