

Pedagogía Waldorf: un ciclo continuo de renovación

Martyn Rawson

Resumen: Para muchas personas el Currículo Waldorf forma parte de la definición de la pedagogía Waldorf. Creen que una escuela es Waldorf (o Steiner) si utiliza el currículo Waldorf. Sin embargo, las cosas no son tan sencillas.

Martyn Rawson escribió este artículo como introducción para la edición china de «Las tareas educativas y el contenido del Currículo Steiner/Waldorf».

En primer lugar, cabe afirmar que no existe un Currículo Waldorf definitivo, válido universalmente e inalterable.

Hay muchos currículos que son Waldorf por su carácter, incluyendo el *Libro Amarillo* o *Las tareas educativas y el contenido del Currículo Steiner/Waldorf* que, según tengo entendido, ha sido traducido a 18 lenguas.

El libro, publicado por primera vez en el año 2000, fue un intento de describir los principios básicos que conforman la pedagogía Waldorf en unos términos que pudieran entender tanto personas conocedoras de la misma como las que son ajenas a ella, y especialmente las autoridades públicas del ámbito

educativo. Intentaba emplear una terminología accesible y explicar todos sus términos clave. En segundo lugar, describía prácticas habituales que los grupos de «especialistas» Waldorf consideraban representativas. Por prácticas me refiero a lo que se enseña y por qué. Es justo decir que, en algunos casos, otros «especialistas» Waldorf discreparon de lo que escribimos en aquel entonces. Por eso, fue escrito de una forma en la que se decía que uno puede hacer tal cosa o tal otra, y se daban ejemplos evitando expresiones como «en la quinta clase hay que enseñar eso o lo otro». El libro no es prescriptivo, sino descriptivo.

Los anteriores currículos Waldorf se basaban en las afirmaciones de Steiner extraídas de sus conferencias y debates con docentes de la Escuela Waldorf original de Stuttgart, recopiladas por Karl Stockmeyer y Caroline von Heydebrandt. El currículo aplicado en las escuelas Waldorf en sus inicios se formó a partir de una mezcla de las prácticas basadas en las recomendaciones de Steiner y la tradición de las prácticas llevadas a cabo en los primeros colegios Waldorf

y que paulatinamente conformaron lo que podríamos llamar un «cuerpo de conocimiento Waldorf». A menudo esto se canonizó, especialmente al ser trasladado a otras lenguas y países. Este cuerpo de conocimiento adquirió muchas veces un cierto estatus de ortodoxia y conformó la base de «la forma en que hacemos las cosas» partiendo del supuesto de que cada detalle es significativo e inalterable.

Así pues, ¿qué estatus tienen los ejemplos del currículo? Muchos de ellos son ideas excelentes que se han utilizado durante décadas y que parecen tener el efecto deseado. Otros mejor considerarlos como buenos ejemplos. Rüdiger Iwan, un docente Waldorf alemán autor de un libro crítico con la pedagogía Waldorf (1), lo ha bautizado como el «principio de la cuchara de madera». Se refiere a que como primera actividad de carpintería se talla una cuchara de madera, algo que ahora es habitual en casi todas las escuelas Waldorf. Parece que Steiner pidió a los profesores de carpintería de la escuela Waldorf original algo útil que pudieran hacer los niños. Los profesores propusieron una cuchara y Steiner estuvo de acuerdo. La respuesta de Steiner se podría entender como que esta era la solución definitiva o, como plantea Iwan, simplemente una buena propuesta junto a otras soluciones posibles.

Esto pone de manifiesto, de forma sucinta, el problema del concepto de un currículo Waldorf definitivo. Algunas ideas pueden ser buenas en una situación pero

pueden no tener sentido en otra. Como los niños alemanes aprenden a tejer con lana, ¿significa que debe ser algo estándar incluso en países donde no se suele hacer (tal vez tejan con algodón)? Algunas ideas jamás fueron buenas. Si en algunas escuelas Waldorf tradicionales los niños aprenden a tocar la flauta (algo que los profesores de música de las escuelas Waldorf del mundo occidental hace años que critican porque resulta muy poco musical que grupos de niños toquen la flauta), ¿significa que todos los niños deben tocar la flauta desde la primera clase en adelante? Algunas ideas son muy buenas pero no deberían estandarizarse sin más. Christof Wiechert ha escrito que la idea de la parte rítmica de la lección principal no proviene de Steiner y, aunque a veces es útil, no se debería considerar como una parte estándar de la lección.

Por lo tanto, ¿cómo saben los profesores Waldorf qué es lo correcto? Desde sus inicios, el reto de la pedagogía Waldorf ha sido elaborar un currículo teniendo en cuenta el contexto local, practicarlo, revisarlo, evaluarlo para, luego, modificarlo.

Pedagogía Waldorf: un ciclo continuo de renovación

El 13 de enero de 1921 Steiner justificó en una reunión de padres la autonomía de los profesores aduciendo que solo los que conocen a los niños y trabajan con ellos desde la pedagogía pueden tener realmente una conexión espiritual

con ellos y ser capaces de «leer» sus necesidades de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, los profesores tienen que revisar y evaluar continuamente su docencia y el aprendizaje de los alumnos. Dijo, «desde que empezamos nuestro trabajo, mes a mes hemos revisado con esmero cómo funcionan nuestros principios con los niños. En los próximos años, algunas cosas se llevarán a cabo acorde con puntos de vista diferentes y más completos que en años anteriores. Así es como nos gustaría gobernar esta escuela: a partir de una actividad que es directa y pura, como sin duda debe ser si fluye de las profundidades espirituales»(2).

Si desgranamos esta afirmación y la expresamos en términos modernos podríamos decir: las escuelas Waldorf practican la dirección escolar colegiada. Los profesores evalúan su práctica aplicando los principios de la pedagogía Waldorf como criterio, lo que da lugar a un proceso iterativo de aprendizaje y destreza de los docentes y al desarrollo de la calidad. Eso se hará de forma holística empleando valores sustantivos o principios clave como referencias de navegación para orientarse. Más adelante trato la cuestión de cuáles podrían ser esos criterios Waldorf.

Los docentes Waldorf principiantes se inician en las prácticas de la comunidad docente Waldorf a través de sus compañeros más experimentados. El currículo es una parte nuclear de estas prácticas, es un recurso sensato y es un

buen consejo decir a los principiantes que lo sigan. No obstante, los profesores experimentados revisan continuamente su docencia y especialmente el aprendizaje real de sus alumnos. Con frecuencia, la pedagogía Waldorf ha hecho mucho hincapié en la enseñanza y el desarrollo individual del niño, pero ha dejado de lado la evaluación de la docencia y del aprendizaje transversal más global en las clases y asignaturas, aunque se proporcionan directrices para ello en el «*Libro amarillo*» y se han seguido elaborando. (3)

En general la calidad del aprendizaje es alta, pero eso no significa que no podría mejorar, llegar a más niños, hacer posible un aprendizaje más rico i transformador que podría permitir que todos los niños alcanzaran su potencial. Por eso el currículo es abierto, emergente, situacional y depende en gran medida de cómo se imparte.

Como destaca el pedagogo e investigador John Hattie en su libro *Visible Learning for Teachers* (4), el factor más importante para la calidad del aprendizaje de un alumno es cuando los docentes entienden que su papel es entender los efectos de su docencia (lo que incluye su forma de ser como personas) en los procesos de aprendizaje de los alumnos y cuando los alumnos aprenden a entender sus propios procesos de aprendizaje. Estos hallazgos casan muy bien con las recomendaciones de Steiner.

Currículo más que estandarización

Hoy día estamos acostumbrados a currículos escolares que predominantemente se centran en los resultados del aprendizaje. La mayoría de currículos estatales presentan una lista de resultados en forma de conocimientos y habilidades—a menudo llamados competencias—que se supone que los alumnos han adquirido al final de su periodo de escolarización para que puedan contribuir a la moderna y globalizada economía del conocimiento o para que puedan encajar de otras formas en la sociedad actual. La mayoría de estándares educativos nacionales se centran en la alfabetización, la educación matemática, las ciencias y la informática. No cabe duda de que son importantes pero ignoran la importante contribución del desarrollo personal, las habilidades interculturales, el juicio y la capacidad cívica ética y democrática.

Según la profesora Martha Nussbaum (5), una educación moderna para la ciudadanía ética se basa en permitir que niños y jóvenes cultiven tres cualidades importantes: los poderes del juicio crítico, el civismo cosmopolita y la empatía narrativa. La capacidad de formarse juicios éticos como individuos éticos implica la habilidad de actuar conscientemente y de forma responsable a partir de la propia opinión. El cosmopolitismo es la capacidad de convivir en paz con personas de orígenes

culturales diferentes en el respeto mutuo y la tolerancia. La empatía narrativa es la habilidad de experimentar el mundo desde la perspectiva de la Otra Persona: de ser literalmente capaz de contar la historia de la otra persona y darle sentido.

Nussbaum y el ganador del premio Nobel Amartya Sen han elaborado lo que llaman el enfoque del desarrollo y las capacidades humanas (6), que esboza las condiciones básicas para que las personas desarrollen las capacidades necesarias para contribuir activamente al progreso social. La pedagogía Waldorf pretende proporcionar un contexto pedagógico práctico para alcanzar estos objetivos.

Entre los académicos existe un amplio consenso (7) en torno a que la habilidad más importante que hoy necesitan realmente los jóvenes es la capacidad de navegar en las nuevas economías y en una vida social fragmentada. Es decir, que puedan construir identidades estables y coherentes en situaciones vitales diferentes y en un contexto social que cambia rápidamente. Para poder navegar, uno tiene que ubicarse en el mundo en relación a uno mismo, a los demás y al mundo.

Con frecuencia, la educación se basa, desde una edad temprana, en la competitividad. La motivación de los niños para aprender se reduce a obtener una nota, aprobar exámenes, lograr premios y acumular tantas calificaciones como sea posible.

De acuerdo con las investigaciones del profesor Stephen Ball (8), el sistema educativo a nivel mundial es un gran negocio dominado por la estandarización, el rendimiento, el control y la gestión. El psicoterapeuta Paul Verhaeghe (9) lo expresa así: la solidaridad social competitiva no existe y no nos debería sorprender si nuestros alumnos nos preguntan ¿qué vale que haga esto? o ¿qué reconocimiento obtendré si lo hago?

La naturaleza del currículo Waldorf

Un currículo que refleja los principios pedagógicos Waldorf se puede considerar un currículo Waldorf. Un currículo Waldorf asume la labor de preparar a los niños y los jóvenes para los retos del mundo de una forma bastante distinta. Describe experiencias, actividades, temas, material narrativo y fenómenos que pueden ofrecer a los niños y a los jóvenes contextos de aprendizaje en los que se pueden formar y conformar ellos mismos, educar sus habilidades, cultivar sus sensaciones, definir y redefinir su relación con el mundo y con los demás y, sobre todo, desarrollar nuevas ideas. En vez de presentar resultados prescritos—a menudo descritos y definidos con todo lujo de detalle, paso a paso, lo que deja poco margen a la docencia creativa—, un currículo Waldorf facilita un aprendizaje y un desarrollo general, integrado y holístico.

Estas experiencias se crean mediante métodos que tratan la edad evolutiva del

alumno de forma abierta. El currículo Waldorf evita especificar los resultados con demasiado detalle puesto que en última instancia cada persona construye su propia relación con el mundo. Es por supuesto adecuado y desde luego pedagógicamente necesario que los profesores sepan qué deberían y pueden lograr como mínimo sus alumnos. Los alumnos también deberían saber qué se espera de ellos. Y se les debe ayudar a reconocer si están alcanzando su potencial de aprendizaje y cómo, y qué habilidades mínimas son esenciales. Si aún no son capaces de alcanzar ese nivel, necesitan apoyo para lograrlo. Existe una gran diferencia entre unos objetivos estándar mínimos a alcanzar tan determinados que puede que muchos se queden por detrás (como es el caso de muchos sistemas basados en exámenes) y entre mostrar a cada persona y grupo qué puede lograr y cómo hacerlo. Los logros deben estar al alcance de todos, por eso se deben individualizar. El mensaje principal a los alumnos es ¿puedes hacerlo mejor de lo que lo has hecho hasta ahora? La pedagogía Waldorf no promueve un clima competitivo entre ganadores y perdedores, pese a que sí valoramos los logros reales y significativos.

He aquí dos afirmaciones clave de Steiner sobre logros educativos:

«No deberíamos preguntar: ¿qué necesita saber o ser capaz de hacer una persona para encajar en el orden social existente?

Sino que deberíamos preguntar: ¿qué vive en cada ser humano y qué puede desarrollarse en él? Solo entonces será posible orientar las nuevas cualidades de cada generación emergente a la sociedad. De modo que la sociedad cambiará y será lo que estos individuos desarrollados en plenitud construyan mediante su compromiso con el orden existente. La nueva generación no se debería convertir meramente en lo que el orden social existente quiere que sean»(10).

«La mejor manera de transmitir a la comunidad las capacidades que cada niño desarrolla es que su educación sea responsabilidad exclusiva de aquellos cuyo juicio descansa en un fundamento espiritual. Solo en el seno de una comunidad cultural libre se puede determinar correctamente hasta qué medida se debe enseñar a un niño una cosa u otra. Como hacer vinculantes estas determinaciones también es una cuestión de la comunidad»(11)

Por supuesto, las escuelas Waldorf también están comprometidas con hacer posible que los niños adquieran técnicas y habilidades culturales necesarias para aprender y participar en la sociedad así como para superar exámenes. Eso incluye la capacidad de leer y acceder a literatura de todo tipo, la de expresarse uno mismo plenamente por escrito y oralmente, la capacidad de trabajar con números y valores numéricos, de utilizar herramientas de todo tipo y dominar lenguas extranjeras. Así pues, el *Libro Amarillo* describía resultados

de aprendizaje específicos relativos a estos campos para cada clase hasta la octava. Estos no son por supuesto *los únicos* resultados de aprendizaje. Son simplemente los únicos que son necesarios para la comunicación y para el trabajo académico y científico y que se pueden supervisar de forma realista. Sabemos que cada asignatura que se imparte en una escuela Waldorf y cada proyecto y cada tarea práctica permite que los niños y jóvenes se desarrollen de forma holística (cabeza, mano y corazón).

Por lo tanto, un currículo *Waldorf* describe asignaturas, experiencias y temas que hacen posible el desarrollo de los alumnos. Hace hincapié en los asuntos importantes que tienen que ver con estos temas y ofrece criterios para elegirlos. Por este motivo, el currículo es aplicable a cada niño sean cuales sean sus habilidades, intereses, puntos fuertes y débiles, o extracción social. En este sentido, es más universal que específico. El partido que cada ser humano le saque es algo totalmente individual y específico.

El currículo Waldorf responde a contextos de desarrollo cambiantes

El filósofo y docente francés Michel Serres (12) considera que los cambios que se han producido a lo largo de la pasada generación son tan radicales y de un alcance tan grande como los que tuvieron lugar durante la Revolución Neolítica, cuando las sociedades humanas pasaron

de ser nómadas cazadores-recolectores a ser granjeros asentados y, en última instancia, habitantes de urbes. Lo que ha empujado esta revolución es la tecnología digital de las comunicaciones por Internet. Ha empezado a cambiarlo todo, en todo el mundo.

El sociólogo alemán Ulrich Beck (13) ha llamado a estas condiciones la sociedad del riesgo. Una sociedad que también se caracteriza por los procesos de individualización, lo que significa que el individuo ya no se halla inmerso en estructuras sociales seguras y predictibles sino que cada vez está más retraído en sus propios recursos, con poca ayuda de otras personas, con quien ahora compete por trabajos en vez de ser miembros de su misma clase social o comunidad y la solidaridad social que ellas proporcionan.

Michel Serres lo expresa diciendo que casi todas las instituciones sociales, pero especialmente las educativas, están diseñadas para responder a las necesidades de la época cultural anterior y en general son, en consecuencia, obsoletas pese a que serán las últimas en reconocerlo. Las escuelas Waldorf deberían ser la excepción a esta regla.

¿Cómo responde Waldorf a estas condiciones cambiantes?

Las condiciones en las que crecen los niños y los jóvenes han cambiado radicalmente. ¿Qué consecuencias tiene eso para la pedagogía Waldorf?

El desarrollo humano desde el nacimiento hasta la adultez y más allá es una mezcla compleja de herencia genética, social, cultural y factores individuales que interactúan entre sí. Este hecho por sí solo supone la variación individual. No todo se puede explicar por (o se puede achacar a) los antecedentes biológicos, familiares y el estatus económico y social. Hay que tener en cuenta cada uno de estos factores plenamente y no se deben ignorar o subestimar, especialmente los que tienen que ver con la injusticia social.

Sin duda los niños y los jóvenes en distintas edades hacen frente a retos evolutivos diferentes. Algunos sobre todo relacionados con la biología, como el crecimiento físico y la maduración. Somos seres corporizados y cuando nuestros cuerpos cambian, también cambia nuestra relación para con ellos, nosotros mismos y el mundo. Basta con pensar en los cambios relacionados con la pubertad. Los individuos responden de manera diferente al cambio biológico, a menudo de maneras sumamente individuales.

Somos seres sociales y eso significa que la manera en que nos relacionamos con el cambio biológico varía en lo social, cultural e individual. Por ejemplo, de todos es sabido que los miembros de una familia responden de forma distinta con los primogénitos que con los demás hermanos y eso afecta a su desarrollo. En muchas culturas, las actitudes con respecto a los niños y las niñas varían, por no hablar de las actitudes hacia

personas de etnia, origen religioso o estatus social distintos así como las diferencias de la riqueza de la familia. El comienzo de la pubertad, pese a ser obviamente un proceso biológico, también tiene que ver con factores socioeconómicos. Lo podemos comprobar con la edad en que las chicas tienen su primera menstruación. En Europa, ahora eso ocurre antes que en 1919. Por ejemplo, en los años veinte, en el norte de Europa, en Noruega, la pubertad empezaba más tarde que en la Europa central o del sur. Aún hay diferencias significativas entre países desarrollados y en desarrollo.

Las actitudes sociales con respecto a la infancia temprana, la infancia y la juventud han ido variando considerablemente entre sociedades y culturas a lo largo del tiempo. En el 1900 a penas se reconocía la juventud como etapa evolutiva distinta entre la niñez y la adultez, incluso en Europa. Hoy, los sociólogos definen la juventud como una fase distinta entre la niñez y la edad adulta. En occidente, en las sociedades post-industriales, la juventud se considera que va de los 10 a los 26 años. Eso se debe principalmente a que las estructuras de la educación universal han cambiado. El mundo del trabajo es ahora muy diferente de lo que era incluso hace dos generaciones. Las transiciones entre las fases vitales socialmente significativas se han ido borrando y cada vez se solapan más. Muchas más mujeres que en generaciones precedentes pueden

ir a la universidad y tener una carrera profesional. El comportamiento sexual y el tipo de relaciones que son socialmente aceptables han cambiado con el tiempo y entre culturas.

Estos son solo algunos ejemplos que muestran cómo las fases vitales están construidas culturalmente y en buena medida cubren los procesos biológicos. Por eso es importante entender los factores que influyen en el desarrollo localmente.

Así pues, si bien es cierto que el currículo Waldorf pretende responder a tareas evolutivas para cada franja de edad, estas tareas varían en función del contexto social y cultural y la maduración biológica, lo que presenta muchas diferencias individuales. Si tomamos en consideración todos los factores que contribuyen al aprendizaje como las habilidades físicas (coordinación motora), lingüísticas, capacidades sociales, madurez emocional, habilidades prácticas, capacidades cognitivas, etcétera, tenemos un margen amplio dentro del espectro de lo que es normal.

El profesor suizo de desarrollo infantil Remo Largo (14) ha calculado que el margen medio entre niños cuyo desarrollo es normal a la edad de entrar en la escuela (seis años) abarca tres años. A los 14 años (octava clase) iabarca cinco años! Así pues, no hay una trayectoria evolutiva universal detallada y por lo tanto el currículo Waldorf no se corresponde

exactamente a ninguna edad específica. La correspondencia evolutiva es genérica y no detallada. Podemos hablar de la niñez temprana, de la adolescencia temprana, etc. pero no de *un niño de la tercera clase* como si fuera una categoría evolutiva fija. La cuestión es que, si bien cada situación de clase es única, cada una está ubicada en una cultura y un tiempo que conforma la forma en que los adultos ven a los niños y lo que esperan de ellos.

¿Cuáles son entonces las tareas educativas del currículo Steiner Waldorf?

A mi modo de ver —y no todo el mundo está de acuerdo conmigo— las tareas consisten en ofrecer entornos de aprendizaje (incluyendo los espacios, las fórmulas organizativas, la disposición, los materiales adecuados, etc.) en los que los alumnos puedan aprender y desarrollarse de tal forma que optimicen estos procesos. Una de las principales formas en las que el currículo Waldorf apoya este proceso es proponer experiencias adecuadas para que cada niño y joven pueda llevar su aprendizaje al siguiente nivel a partir de la motivación interna, intrínseca y las capacidades existentes. Eso significa que cada alumno puede pasar a la siguiente fase de aprendizaje. El psicólogo ruso Lev Vygotsky (15) lo llamó zona de desarrollo próximo. En este proceso de aprendizaje evolutivo intervienen los docentes, el contenido del currículo, los textos, las herramientas, los materiales, los espacios, etc.

La estructura del currículo Waldorf existente ofrece un camino del desarrollo estructurado o de andamiaje a través de todas las asignaturas y actividades así como a través de la forma en la que está organizado el aprendizaje. Canaliza y guía el desarrollo en vez de seguirlo. El hecho de que todos los niños de una clase en concreto o de un grupo de aprendizaje se encuentren con las mismas historias, experiencias y retos a la vez, a menudo presentados por el mismo maestro (ya sea el tutor o el maestro de la asignatura), armoniza su desarrollo. Algunos estarán a punto para nuevos retos; otros precisarán de apoyo para involucrarse en ellos. He aquí un aspecto muy importante del aprendizaje social.

Es un error pensar que el aprendizaje es solo una actividad individual. Es ante todo una actividad social porque casi todo lo que hacemos en la vida implica a otros, depende de lo que otros han logrado, u otros comunican, o se hace de manera que nuestras acciones puedan beneficiar a otras personas.

Compartir en grupos mixtos (mixtos en cuanto a orígenes, personalidad, intereses y habilidades) de un mismo grupo de edad hasta la decimosegunda clase las mismas experiencias enriquecedoras es uno de los aspectos más importantes de la educación Waldorf porque permite un aprendizaje individualizado basado en experiencias compartidas en un grupo social comprometido con la ayuda mutua y el entendimiento. Todas las

clases Waldorf son una comunidad que desarrolla una fuerte identidad de grupo mediante sus experiencias compartidas y el hecho de que los alumnos llevan a cabo tareas que activan procesos evolutivos. El currículo proporciona las tareas evolutivas. Por lo tanto estos procesos evolutivos nivelan, tal y como ocurre en una comunidad tradicional en la que muchos aspectos de la vida se practican conjuntamente. Los rituales, las fiestas, la vida social de la comunidad de la clase refuerza su identidad colectiva y su sentimiento de pertenencia, tan esencial para que cada persona tenga una base para su propio desarrollo. Cualquiera que se sienta como en casa con su cuerpo y su comunidad social, con distintas series de prácticas comunes y ha practicado los valores de escuchar y preocuparse por los otros, de ser abierto a los demás fuera de esa comunidad de práctica, que ha aprendido la empatía narrativa, la habilidad de contar la historia de otro, está dotado para poder lidiar con la complejidad social en una sociedad por otra parte fragmentada e individualizada que ha perdido muchas de sus estructuras sociales y valores tradicionales. Esta es sin duda la base de la competencia intercultural.

Por supuesto, tener un currículo abierto y sin notas significa que los maestros tienen que seguir el progreso de sus alumnos y su desarrollo con esmero para asegurarse de que los que precisan de ayuda la reciban en seguida. Este es un campo que hay que investigar con urgencia.

Una de las tareas más importantes de los maestros es elaborar el currículo tras comprender los cambios sociales y culturales que conforman la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

¿Qué es la calidad Waldorf?

La pedagogía Waldorf, tal y como lo ha escrito el Dr. Stephen Sagarin en su excelente blog (16), es, principalmente, un proceso emergente. Waldorf no es un mero objeto completo en sí mismo, como una maqueta que simplemente hay que desempaquetar, ensamblar y usar; tampoco es como un programa que hay que instalar y ejecutar con el hardware adecuado. Utilizando una metáfora tal vez más apropiada podríamos decir que tampoco es un manual de módulos, con descriptores de contenido, criterios de evaluación y métodos con lecturas recomendadas (aunque se podría etiquetar como tal). Tampoco es una relación de la práctica de Alemania, o de cualquier otro sitio, que se puede y se debería imitar.

Waldorf es una forma de ver el mundo y el ser humano y es, a partir de aquí, una forma de entrar en la relación pedagógica entre maestros, alumnos y padres. Considera a los seres humanos como individuos sociales, como personas, y no casos o carpetas. Ve el mundo como algo precioso que hay que cuidar. Esta forma de ver y ser es compleja pero creo que se puede descomponer en lo básico, en lo que yo llamo los esenciales Waldorf.

¿De dónde sacamos los criterios Waldorf?

Los criterios para juzgar la calidad Waldorf emanan de dos fuentes fundamentales. La primera fuente comprende el conocimiento generado por los maestros mediante la observación, el estudio, la investigación, la reflexión y la contemplación y el discurso permanente en torno a sus alumnos, a la práctica pedagógica y al contexto natural, social y cultural en cuyo seno está ubicada la educación. Esta fuente es la que llamo experiencia. Se complementa con las experiencias de otras personas que intento hacer mías.

La segunda fuente son las ideas. Eso significa en primer lugar ideas antropológicas sobre cómo los seres humanos crecen, aprenden y se desarrollan. E incluye lo que sabemos de los seres humanos, que es generalmente cierto. A menudo es el conocimiento que tiene una tolerancia amplia de la variación puesto que los seres humanos son increíblemente variados. El segundo grupo de ideas tiene que ver con la noción ideal-arquetípica del desarrollo humano armonioso. La visión espiritual de Rudolf Steiner enriqueció enormemente esta fuente de ideas sobre el desarrollo humano. Es el caso de las ideas que Steiner presentó a los maestros de la primera Escuela Waldorf y que se basan en sus trabajos básicos y en toda una vida de investigación espiritual (17).

La relación de estas fuentes es interesante, compleja y hay que analizarla, porque la situación individual y particular se puede entender a la luz del ideal arquetípico y ese ideal adquiere validez y relevancia solo cuando lo reconocemos en el individuo. Lo concreto—el niño—y las leyes evolutivas generales cobran significado para nosotros a través del crecimiento y el desarrollo armoniosos. El ideal arquetípico está pensado como herramienta—heurística—para mejorar nuestra comprensión tanto de lo particular como de lo general y es una alternativa real al trabajo con estándares normativos.

Estas dos fuentes juntas, la experiencia y las ideas antropológicas/antroposóficas (por ejemplo las que extraemos de la ciencia humana y de la espiritual) conforman la práctica Waldorf. El término antroposofía literalmente significa conocimiento a través del ser humano. La práctica Waldorf y, en consecuencia, el currículo, derivan de la experiencia entendida a la luz de las ideas.

Breve repaso a algunos principios básicos que sustentan el enfoque Waldorf

La siguiente lista caracteriza lo que entiendo como algunos (aunque no todos) los aspectos clave de la pedagogía Waldorf que podemos emplear como criterios para interrogar nuestra práctica. Cada uno de ellos tiene un conjunto de

explicaciones complejas y a menudo solo se pueden entender por completo si se ponen en contexto con otras ideas. En aras de la brevedad, no desarrollaré estos criterios. Se pueden entender como sugerencias.

El punto de vista Waldorf sobre el aprendizaje y el desarrollo implica:

- entender los procesos básicos del aprendizaje holístico, incluidos los procesos de olvido y recuerdo, la formación de habilidades como el yo-sustancia y las fases de conclusión, juicio y concepto;
- reconocer que aprender conlleva la transformación de toda la persona como mente (alma) encarnada y espíritu;
- ver el aprendizaje como un proceso continuo de construcción de una identidad a través de situaciones y relaciones cambiantes;
- reconocer la importancia de la autoformación en contextos sociales, y que el aprendizaje es un proceso social;
- entender que el alumno debe ser activo en el aprendizaje y que la motivación debe llevar a un aprendizaje expansivo que valore el aprendizaje en sí mismo (y no como una acumulación de recompensas) y que lo considere un proceso de cambio interno y de conectividad externa en la que el alumno está conectado con otros alumnos y las ideas se hilvanan.

Enseñar apoya los procesos sanos de aprendizaje y desarrollo si:

- garantiza que los alumnos desarrollen un sentido de coherencia basado en que ellos tengan regularmente la sensación de que se les pide que se impliquen en algo básicamente comprensible, gestionable y con sentido;
- utiliza procesos artísticos, estéticos e interdisciplinarios en el aprendizaje;
- se aprende a través de la palabra, lo que significa empezar desde donde estamos, pasando de lo tangible a lo intangible, yendo del fenómeno al significado, reconociendo la situación real como sintomática de procesos más complejos;
- destina la misma cantidad de tiempo y recursos a las actividades plásticas prácticas, el trabajo artístico, los proyectos y el aprendizaje académico,
- crea oportunidades adecuadas que den lugar a un aprendizaje informal rico en situaciones auténticas para que se pueda producir el aprendizaje para la vida en la vida.

El maestro:

- hace posible y apoya la auto-actividad del alumno;
- utiliza la narrativa e imágenes vivas en todos los niveles para transmitir complejidad;
- tiene destreza artística;
- parte de la «lectura» del niño y del cultivo del tacto pedagógico para

actuar con sentido en el momento pedagógico.

La pedagogía:

- reconoce que los alumnos tienen la necesidad y el derecho de recibir comentarios formativos que puedan entender y que les ayuden a dar el siguiente paso en su aprendizaje;
- requiere maestros que sean capaces de identificar las necesidades de sus alumnos y que sepan cómo tratarlas;
- precisa de habilidades de auto-observación crítica y auto-desarrollo del docente ya que su personalidad es un factor educativo en sí mismo;
- significa ofrecer a los alumnos orientación moral a través del ejemplo.

La práctica educativa:

- se basa en la investigación por parte de los practicantes;
- se basa en el discurso abierto entre practicantes y entre instituciones;
- se basa en la responsabilidad colegiada en cualquier escuela.

Me gustaría hacer hincapié en la importancia de este último punto. Las escuelas Waldorf pueden adquirir muchas formas externas y organizativas, a saber: instituciones privadas, independientes, o también concertadas o públicas. Las escuelas puede que tengan una dirección horizontal, colegiada, sin jerarquías, o bien puede que la dirección esté distribuida en mandatos e incluso puede

haber directores o jefes de estudio. Las escuelas Waldorf de la lista mundial existente presentan estas y otras formas. A mi entender, identificar lo que hace que una escuela sea Waldorf no debería ser algo burocrático (a partir de un listado de criterios evaluados por personas que actualmente no dan clases en una escuela Waldorf) y deberían basarse en pilares conjuntos de auto-evaluación y evaluación entre iguales.

Los principios clave de la gobernanza de la escuela Waldorf son:

- dirección colegiada (que por definición no es jerárquica: está distribuida);
- dirección educativa basada en conocer a los niños y trabajar con ellos (y con sus padres), en una visión compartida de los principios educativos, y en el buen desarrollo de la escuela;
- un compromiso de cada persona con el desarrollo personal y espiritual, un espíritu de servicio y de apoyo mutuo.

Evidentemente los maestros tienen que alcanzar un nivel de pericia profesional antes de poder asumir por completo la responsabilidad del desarrollo de la educación en su escuela. Eso significa contar con las calificaciones y la experiencia adecuadas y demostrar ser competente. Steiner pretendía que la reunión de maestros fuera una academia permanente en la que semanalmente se produjera investigación, aprendizaje, intercambio y desarrollo profesional (un proceso que no se debería reducir a tratar

cuestiones organizativas). Esta debería ser en última instancia la garantía de la relevancia y la calidad. Steiner también esperaba que la pedagogía Waldorf no se basara en la fe y en la creencia en la tradición sino en el pensamiento crítico y en el juicio ético. Sobre todo, estoy convencido de que Steiner no quería que la educación estuviera determinada por organismos externos o burocráticos —lo que incluye entes burocráticos externos Waldorf. Por lo tanto, un currículo Waldorf no puede ser un criterio para decidir si una escuela es o no Waldorf. Ahora bien, se puede considerar que una escuela es Waldorf si pone su empeño en desarrollar un currículo y una práctica educativa como la propuesta más arriba.

NOTAS

- 1 Iwan, R. (2007). *Die neue Waldorfschule: Ein Erfolgsmodell wird renoviert (La nueva Escuela Waldorf: un modelo de éxito que se renueva)*. Reinbek-bei-Hamburg: Rowohlt.
- 2 Steiner, R. (1996). *Rudolf Steiner in the Waldorf school: Lectures and addresses to children, parents and teachers*. Hudson: NY: Anthroposophic Press. p.78/79.
- 3 Ciborski, S. & Ireland, H.-A. (2015). *Assessment for learning in Waldorf classrooms: How Waldorf teachers measure student progress towards lifelong learning*. Bethesda, Palo Alto, CA: Academica Press.
- Mepham, T. & Rawson, M. (2001). *Assessment and learning in Steiner Waldorf education*. Forest Row, UK: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Rawson, M. (2015). "Assessment for learning in Waldorf education." *Research Bulletin for Waldorf Education*. Edición disponible en español aquí.
- 4 Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London.
- 5 Nussbaum, M. (2006). "Education and democratic citizenship." *Journal of Human Development and Capabilities*, 7(3), 385-395.
- 6 Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- 7 du Bois-Reymond, M. (2009). "Models of navigation and life management." In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (pp. 49-57). Abingdon: Routledge.
- 8 Ball, S.J. (2012). *Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- 9 Verhaeghe, P. (2013). *Und Ich? Identität in einer durchökonomisierten Gesellschaft (¿Y yo? Identidad en una sociedad saturada por la economía)* (B. Erdmann & A. Wicharz-Lindner, Trans.). München: Antje Kunstmann Verlag.
- 10 Steiner, R. (1985). *The renewal of the social organism*. Spring Valley, NY: Anthroposophic Press. p.8.
- 11 Steiner, R. (1977). *Towards social renewal: Basic issues of the social question*. London: Rudolf Steiner Press. pp.12-13.
- 12 Serres, M. (2013). *Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation (Invéntate de nuevo! Una declaración de amor a la generación interconectada)* (S. Lorenzer, Trans.). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- 13 Beck, U. (2009). *The world at risk*. Cambridge, UK: Polity Press.

- 14 Largo , R. & Beglinger, M. (2009). *Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen (Los años del alumnado: cómo los niños aprenden mejor)*. Munich: Piper Verlag.
- 15 Vygotsky, L.S. (1978). "The role of play in development." (M. Cole, Trans.) *Mind in Society* (pp.92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 16 Sagarin, Stephen: ssagarin.blogspot.com
- 17 Steiner, R. (1996a). *Estudio del Hombre como base de la pedagogía*. Editorial Antroposófica.

MARTYN RAWSON ha sido maestro Waldorf en escuelas de Inglaterra y de Alemania desde 1979. Es autor de varios libros sobre la pedagogía Waldorf y co-editor del currículo de lengua inglesa que ya ha sido traducido a 18 lenguas. Entre 1996 y 2010 trabajó en la Sección Pedagógica en Dornach. Actualmente es profesor de la Escuela Libre de Elmshorn, Alemania, y en el Seminario de Formación de Maestros Waldorf en Kiel.

Traducido por Montserrat Babí
