

# Pedagogía Waldorf y Educación Pública

Alejandro Ranovsky

*Profesor de Filosofía y de Enseñanza Primaria  
Universidad de Buenos Aires  
Instituto Superior de Formación Docente "Perito Moreno"*



*“¿Es que no son galileos todos estos que están hablando? Pues ¿cómo cada uno de nosotros les oímos en nuestra propia lengua nativa?”*

*Hch, 2, 8*

Desde la fundación de la primera escuela por Rudolf Steiner en 1919, la pedagogía Waldorf procuró constituirse en un aporte a la educación pública; sus primeros destinatarios fueron los hijos de los obreros fabriles y en su espíritu vibra el compromiso de hacerse universal.

Sin embargo, mientras los tiempos demoran el advenimiento de un nuevo orden social trimembrado; mientras las directivas estatales, a cambio de subvenir a la igualdad de oportunidades, invaden el terreno cultural propio de los pedagogos; mientras el subsistema económico fragmenta la oferta educativa poniendo al Estado al servicio de la desigualdad o elitizando el currículum de gestión privada; mientras, en fin, continuamos pariendo dolorosamente la conciencia colectiva, la pedagogía nacida en la fábrica Waldorf ha debido crear una “escuela Waldorf” cuya independencia y diferencia fuera el precio de existir dentro del sistema educativo.

La convivencia de la escuela Waldorf con el sistema fue sufriendo histórica y localmente variedad de contingencias; según la voluntad y capacidad de diálogo de los actores esta relación puede oscilar entre la enemistad y la tolerancia, entre la curiosidad y la suspicacia, entre la indiferencia y la hostilidad. El gran tesoro de una pedagogía viva tiene un secreto, es su arraigo sobre un fundamento espiritualmente nutritivo: esta fortaleza ha sido motivo de su pervivencia, su aumento y su cuidado. Mas la dificultad inherente de acceder por la mera vía informativa a las fuentes de esa riqueza ha generado muchas veces una barrera de incompreensión y, ante un contexto amenazante, la escuela Waldorf ha debido conservarse en un rol de enseñanza alternativa. La paradoja de que una pedagogía basada en el conocimiento profundo del ser humano deba resignarse al resguardo de una parcialidad o el dilema de mimetizarse con un sistema cosificante para sobrevivir, va llegando, creemos, a su fin.

El fundamento científico del currículum no logra vivificar el conocimiento que se vierte en la escuela; el abordaje psico-sociológico del sujeto volcado en la formación docente no logra acercar el maestro a los niños; el análisis institucional no logra sino mostrar los aspectos monstruosos del disciplinamiento por el sistema escolar sin alentar esperanzas de que pueda volverse emancipatorio; la especialización no hace sino estallar el mundo y las relaciones en multiplicidad de objetos que son otras tantas puntas de las cuales los docentes darán cuenta individual para *tupacamarizar* a sus alumnos; la perspectiva política somete a los protagonistas de la relación educativa como instrumentos de una guerra mayor, deshumanizando el vínculo cara a cara; la impronta profesional escinde la labor, de la vida personal, alienando la escuela como la fábrica, abandonando a los niños; la matriz intelectual prohíbe el amor que es la razón de ser de una bienvenida al mundo para los más pequeños y enfría inhumanamente los propósitos de la convivencia en las aulas, en los patios, en el comedor, en todo el espacio escolar; la evaluación de la eficiencia ignora el hecho elemental de

que lo que se siembra sólo es cosecha de largo plazo; el servicio vocacional del que se beneficiarían los niños es el peligroso lugar que la concepción conservadora mantiene para abusar del trabajador...

Si algo de esto es cierto, no queda más tiempo para estar cada uno detrás de su pared, fortaleciéndose supuestamente en el aislamiento. No puede permanecer aislado quien registre ese malestar; el que lo sufre, porque lo sufre; el que no lo sufre, porque tiene algo para decir.

Es hora de desnudar la esencia que cada uno ha celosamente guardado, para ponerla en común al servicio de la infancia y, así, de la humanidad en conjunto.

Afortunadamente es un tiempo en el que lo común no niega lo diverso, no exige para la participación el precio de la homogeneidad; afortunadamente es el tiempo en que lo universal, finalmente, es el concurso total de lo individual y ya no la falsa universalidad que, enmascarando la particularidad más violenta, se cobraba la vida del otro para demostrar que el universo era su réplica y respondía a su medida.

La identidad de la pedagogía Waldorf puede salir de la escuela Waldorf y buscar en el Estado ciego, puntos sensibles, personas videntes. Llamar, hacerse ver sin temer, preguntar con curiosidad, concordar con alegría y ofrecer; ofrecerse para multiplicar y, para eso, encontrar la forma de explicar lo que la mera información tergiversaría, transformar y adaptar a las circunstancias novedosas o desafiantes lo que el compromiso con la manera consuetudinaria de ser fiel al fundamento recomendaría. La pedagogía Waldorf tiene su corazón en su fundamento, por eso se sabe el riesgo de exponerse a la intemperie de un contexto que la recorte mal comprendiendo o negando esa conexión difícil. Sin embargo, no es menor el riesgo que corre dentro del contexto seguro de la escuela Waldorf después de cien años de prácticas consolidadas que pueden ser aprendidas por imitación de manera meramente exterior. De un modo u otro, hacia adentro o hacia fuera, el camino marcado parece ser ineludiblemente el mismo: encontrar la forma de abrir el apetito por el fundamento.

Esto requiere una paciencia y una disposición especialmente centrada en la comprensión del lenguaje común, partiendo de la confianza mostrada con hechos. Si algo del malestar anteriormente descrito está ausente en una escuela; si los niños tienen ganas cotidianas de asistir; si brillan sus ojos frente a un relato; si se entregan cándidamente en la plena certeza de ser contenidos y comprendidos; si el maestro es capaz de intuirlos hasta el punto de aportar a la resolución concreta de los nudos que les impiden aprender y crecer; si la escuela es un ámbito en el que los padres, los docentes y los alumnos se sienten más libres que en la calle; si los docentes, en equipo, deponen sus perfiles disciplinares para gestar unidades complejas de conocimiento que den cuenta teórica de lo vivo y que consecuentemente respeten la dignidad del sujeto que aprende; si por ejemplo el amor es el eje, no sólo del vínculo con los alumnos, sino del trabajo entre los alumnos y entre los docentes y no es la ingenuidad apolítica sino que se da a sí mismo instrumentos dialécticos de progreso material; si, paralelamente, se separa la remuneración del servicio prestado y resulta que se consigue, no sólo mantener el espíritu del servicio vocacional sino también — y por ello — un ingreso digno; si algo de esto se da en una escuela, si algo de aquel malestar no está presente, si los hechos hablan su mensaje de evidencia, entonces podrá surgir la pregunta interesada en saber a qué se debe y, a partir de allí, habrá que hablar en

términos accesibles a quien pregunta de aquello que es la causa fontanal de esa realidad educativa.

Sabemos que las disfunciones de la educación generan diagnósticos, teorías y reformulación de hipótesis, y nuevos consensos académicos y reformas políticas y cursos de readecuación del personal docente, y cambios en la formación y nuevos diagnósticos evaluativos y nuevos intentos o nuevas disfunciones. No hallaremos que el diagnóstico sea el cientificismo, la especialización, el egoísmo gremial, la incompreensión de la infancia, la formación intelectualista y el craso materialismo. De modo que tampoco hallaremos que la terapéutica recomendada en los círculos académicos o políticos sea la pedagogía Waldorf. Es difícil esperar de una perspectiva asumida como competente que encuentre que el problema que analiza es producto de la perspectiva adoptada. Pero, desde la pedagogía Waldorf observamos cómo va progresando paulatinamente la conciencia de la emergencia generalizada de un marco estructural agotado. Esto redundará en un interés creciente por indagar otros marcos. Se trata de una oportunidad que sólo puede ser honrada desde el lenguaje en que tiene lugar el actual debate. Y es una oportunidad porque ya no se trata de articular miméticamente un lenguaje formal infiel al contenido para subsistir, sino de aprender a hablar la lengua de quien pregunta, de quien está dispuesto a escuchar, a recibir y a dar, para intercambiar de/la verdad. Si el fundamento actual de la educación común y el fundamento antroposófico van por rumbos separados es ya un problema, porque la niñez amenazada es más amplia que los alumnos que pueda contener un tipo especial de escuela y porque, frente al interés que genera la pregunta, la reserva no sólo no se justifica sino que constituye una reserva egoísta. Ese problema es un problema de traducción, su solución es la reversión de Babel.<sup>1</sup>

Poner en el centro a los niños requiere un trabajo de diálogo de los adultos. Las incoherencias o el tironeo de los adultos, aún cuando en el mejor de los casos se embanderen todos con “el bien del niño” y no abiertamente con intereses particulares, contradicen el objetivo de ponerlos en el centro, lo hacen ilusorio. Si una escuela debe cerrarse sobre sí para resguardar su esencia, admitiendo como imposible la comprensión o la aceptación de sus fundamentos; si el Estado, para garantizar la igualdad, aplana con la homogeneidad la libertad y la creatividad educativa, tenemos allí un panorama de inconmensurabilidad de los lenguajes que perjudica directamente a los niños: unos deberán pertenecer a una comunidad especial, cuando precisamente esa comunidad pretende llevar a los niños hacia el amor universal; otros deberán estar ajenos a una pedagogía que tal vez pudiera enriquecerlos. Pero si el interés mutuo surge, y el Estado pregunta a la pedagogía Waldorf por sus didácticas y sus fundamentos; y la pedagogía Waldorf aspira al reconocimiento que le abra las puertas hacia la infancia en general y se interesa por el contexto, los aportes y las posibilidades de la educación estatal, entonces, la gran cuestión pasa a ser hallar el lenguaje común.

Sabido es también en la práctica filosófica que la redefinición de los problemas que efectúa una determinada producción teórica implica una creación de conceptos

---

<sup>1</sup> Este acontecimiento es *Pentecostés*, de aquí la cita del epígrafe, que no tiene que ver con la extensión de un mensaje apostólico, sino con la verdadera “buena nueva” de que es posible el mutuo entendimiento.

nuevos, un lenguaje especial que el propio sistema filosófico define. Resulta un nuevo problema filosófico saber si se pueden expresar esos nuevos objetos con categorías viejas, compartidas; por eso es que la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico más. Pero constituye un escándalo de la filosofía el hecho de que se multipliquen indefinidamente las jergas haciendo imposible trabar un diálogo precisamente en la disciplina que le ha dado al diálogo estatus ontológico; constituye un absurdo la reivindicación de universalidad para planteos cuya exclusividad los retiene en círculos cada vez más pequeños.

Si simplifico los términos de mi explicación al punto de que cuando el otro declara haber entendido concluyo que lo comunicado *no es* lo que quise explicar; o si mi exposición es tan precisa y fiel al contenido que no es comprendida por nadie; o si el otro no quiere ni siquiera realizar un mínimo esfuerzo por adquirir conceptos nuevos, o descorrer algunos juicios previos que le impiden ver lo que digo; o si me resigno a no ser comprendido pero invento una máscara que conforma al otro sólo porque no me resigno a no ser aceptado o, peor, si me deleito con su incompreensión porque no valorizo su punto de vista; o si arranco pensando tan sólo en exponer yo y no en escuchar a mi vez, sabiendo que deberé arriesgar la pureza de lo que pienso desde el momento en que acepto que la palabra del otro tiene valor, obligándome a cambiar algo de mi propia visión; en todos estos casos existe en el encuentro, una confrontación, una profundización del aislamiento.

Pero la vocación de reincidir, con miras a un resultado común en la acción —la educación pública— en la necesidad del encuentro, revisitando una y otra vez la tensión entre la intransigencia sobre la precisión de los términos de comunicación y la falsificación de una comprensión vulgarizada y co-construyendo su resolución espiralada, esa vocación constituye el resorte del diálogo mismo.

“Sin duda que la Escuela Waldorf habrá de sujetarse a puntos de vista y disposiciones oficiales; no podremos realizar, ya desde mañana, lo que quisiéramos, sino supeditarnos a los programas oficiales vigentes en cada ciclo escolar. Nuestra enseñanza habrá de permitir a nuestros egresados que puedan cumplir con los requisitos de admisión a los planteles de educación superior, sobre todo a las universidades, lo que implica que no podemos dar a los temas de estudio la estructura que correspondería a nuestro ideal de una verdadera educación humana; en cierto modo, sólo nos será dable aprovechar los resquicios que todavía queden en la tupida malla de la educación pública para que, gracias a ellos, puedan los niños confiados a nuestro cuidado recibir la enseñanza y educación que enteramente corresponda a nuestro concepto de libertad cultural.”<sup>2</sup>

El límite impuesto por la lamentada falta de “verdaderos encuentros” a lo que Rudolf Steiner llama “verdadera formación humana”, es decir, patentizar tan sólo para “los niños confiados a nuestro cuidado” el “grado que se puede lograr de verdadero desarrollo interior”<sup>3</sup> es aquello que desafía aún hoy la vocación social del

---

<sup>2</sup> Rudolf Steiner, GA 297, conferencia dada en Stuttgart, 24-8-1919, en *¿Qué pretende la Escuela Waldorf?*, México D.F., Ed. Waldorf, 1973, p. 2.

<sup>3</sup> Cf. *Ibíd.*

movimiento antropológico. Y, tanto como en 1919, sigue vigente el obstáculo en la forma de una superación de la “fraseología”<sup>4</sup>.

Las condiciones de un nuevo intento actual y local para ensayar un intercambio fértil entre la pedagogía Waldorf y el sistema educativo, entre la pedagogía Waldorf y otras pedagogías, entre la pedagogía Waldorf y la escuela pública o la gestión estatal, la gestión social o la educación no formal, entre el fundamento espiritual y los círculos científicos académicos, se diferencian, en algunos sentidos auspiciosamente, de las condiciones históricas que motivaron recelos mutuos. La escuela Waldorf como realidad mundial y con el recorrido de un siglo en su haber, ya se proyecta más allá de sí misma con un aporte inobjetable; existe un interés genuino de conocerla más profundamente y de pedirle un compromiso con el rumbo general de la educación por parte de las autoridades del sistema de instrucción pública que de pleno derecho integra y esto resulta coincidente con el interés que brota dentro de la propia pedagogía Waldorf de obtener ya un reconocimiento por lo que verdaderamente aporta y hace y no la mera autorización formal para funcionar; al mismo tiempo que se actualizan las expectativas de impacto masivo latentes desde la época de su gestación.<sup>5</sup>

El encuentro, la comunicación buscada, como decimos, parte de los hechos observables, —el bienestar o malestar educativo— y concluye en metas comunes —el respeto por la infancia—, pasando por acciones acordadas conjuntas. No es la ambiciosa búsqueda de la empatía ni de fusionar horizontes. Pero tampoco un baile de máscaras, un intercambio superficial o un comercio de formas.

## La necesidad de una mirada centrada en el niño

La pregunta sobre la traducción necesaria, en versiones más finas, dice: ¿hasta dónde se puede explicar aquello que sólo puede ser vivenciado?, ¿hasta qué punto se puede hacer partícipe a alguien de un fundamento espiritual a través del lenguaje científico actual?, ¿hasta qué punto puede transparentarse la experiencia de un camino interior? Sobre esto, claro, no tenemos respuestas muy satisfactorias, pero sí algo de investigación-acción realizada<sup>6</sup> y algunas sospechas de por dónde caminar.

Ante todo podemos acotar, situándolas, las expectativas de la comprensión mutua a que aspiramos. El debate académico podría acoger entre sus líneas una pedagogía fundamentada espiritualmente, con sólo hacer conciente la tesis metafísica

---

<sup>4</sup> Cf. Íd., p. 3.

<sup>5</sup> “Vê-se, de forma clara, que Rudolf Steiner ao fundar a Escola Waldorf, não teve intenção de acrescentar mais uma escola às boas instituições de ensino particulares com projetos pedagógicos inovadores, já existentes na Europa Central. Seu objetivo era construir uma verdadeira pedagogia da povo (educação popular), que abrangesse a sociedade como um todo. O que importava era criar um ambiente espiritual totalmente novo para a pedagogia. Em um sentido bem amplo; preparar uma nova fundamentação.” Cf. “O Nascimento da Escola Waldorf a Partir dos Impulsos da Trimemoração do Organismo Social - um resumo (baseado em texto homônimo de Herbert Hahn”, en *A Vocação Social da Pedagogia Waldorf. Da consciência à realização*, s.c., publicación de Asociación Comunitaria Monte Azul y otros, s.f.

<sup>6</sup> El proceso de formación del Profesorado “Perito Moreno” orientado desde la pedagogía Waldorf hacia la obtención de titulaciones oficiales.

implícita en la afirmación filosófica del materialismo que excluye un fundamento espiritual del ámbito de lo serio. La pedagogía Waldorf podría procurar expresar su fundamento en lenguaje del debate científico hasta donde pueda ser veraz; esto es suficiente para abrir un amplio territorio compartido que no comporta ninguna claudicación sino que, por el contrario, se compadece mucho mejor con la vocación de universalidad que alienta en toda ciencia y también en la ciencia espiritual antroposófica.

Pongamos un ejemplo. El sistema educativo de nuestro país tiene en su historia un fuerte debate sobre la universalidad de la enseñanza religiosa y el resultado de la opción laica para la oferta escolar pública, entendiendo que el territorio de lo espiritual queda dentro de la órbita privada, soberanía de la familia. De un lado se defiende el derecho de transmitir al niño una doctrina religiosa como parte de la libertad; desde una concepción científica de la vida, esto mismo se interpreta como un adoctrinamiento, es decir como un no respeto de la libertad. Al mismo tiempo, transmitir una concepción científica se defiende como una prescindencia que evita el adoctrinamiento y, en este gesto, que subestima o ignora, se autoconsagra en la práctica como la verdadera universalidad; en consecuencia, podría argüirse contra esta posición la misma crítica contra el adoctrinamiento, si se advierte su costado de nuevo dogmatismo. Si este es el caso, podría pedírsele también a una formación científicista que se limitara al ámbito de decisión del hogar, pero que no se recetara tan sin más cuidado para el ámbito público universal, como política de estado. Ahora bien, si se planteara esta objeción, ¿cómo podría arribarse a una solución coherente que no convirtiera al ámbito escolar en una resultante de tensiones políticas y filosóficas y a las generaciones de niños en productos? ¿Cuál sería la forma de poner al niño *en el centro* y obrar en consecuencia? El método de *partir de los hechos* implicaría aquí, comenzar por el aula. Y si ocurre que en un momento de sus vidas los niños vibran con los mitos y los relatos cosmogónicos y su utilización respetuosa resulta acorde, la educación debería recurrir a esas imágenes, por más religiosas que parezcan y por más científica que se autocomprenda nuestra era. Y si ocurre que en otro momento posterior ellos van corriendo los velos de la realidad encantada para verla descarnadamente como una mera realidad natural, como ha ocurrido históricamente en la historia de los pueblos o en la historia universal, será tal vez pertinente recurrir desde la educación a las biografías de aquellos grandes personajes que concentraron ejemplarmente el paso de la humanidad por un trance similar. De modo que, en el devenir mirado *desde* el niño, serán complementarios Yahvé y Galileo; es más, puede afirmarse que sin Yahvé no habrá *verdadera comprensión* de Galileo y, también viceversa; y este viceversa es tal vez lo más interesante: sin la auténtica comprensión de, para este ejemplo, Galileo (que, dijimos, *sólo es posible como ruptura vivida de la cosmovisión religiosa*), tampoco habrá comprensión del paso realizado y su unilateralidad; porque una verdadera educación para la libertad no puede sino estar centrada en el desarrollo evolutivo del niño, porque será él quien habrá de dar un paso progresivo frente a la generación anterior; si la educación está centrada en las convicciones del adulto, sean conservadoras o sean liberales, y se creen servidas con el mecanismo dogmático de su transmisión intelectual, habrá de reproducirse con la actual generación el debate pendular de la generación anterior.

De aquí podemos extraer que el acuerdo necesario en educación requiere un acuerdo sobre el respeto por la infancia, que debe estar por encima de las convicciones ideológicas de los adultos; esto, para que no sea una mera frase, no es tan fácil, porque requiere una antropología que rescate positivamente la infancia, como un período no tan sólo de transición, sino arquitectónico; como un período no solamente psicológico, sino ontológico; como un estado no original sino histórico; como un estado no solamente natural sino también espiritual, es decir, con un contenido a respetar, no con un contenido a suplantar o a dejar atrás; no como un cúmulo de errores a corregir o espacios vacíos para cubrir, sino como un corazón a proteger y a nutrir para que se vaya desarrollando desde su núcleo ya operante. Afortunadamente en educación ya es una conquista de sentido común considerar que la niñez no es un estado de idiotéz, ni un mero papel sobre el cual escribir: más difícil, sin embargo, es acordar sobre cuál puede ser su contenido. El afirmar que los niños son sabios, — como sería la tesis extrema que resuena en el planteo rousseano del adulto como decadencia o corrupción — nos envía al extremo paradójico de que la escuela es innecesaria o que los niños se autoeducan o que los adultos no tienen nada para ofrecer.

Mas sin ir tan lejos podemos decir que, si asumimos que en la infancia hay algo por respetar, también hay algo de *eso* que debe sobrevivir a la infancia; y, cuando se reconoce que un no-sé-qué-a-respetar-que-debe-sobrevivir está allí presente, las actitudes adultas se ordenan alrededor saludablemente: para cuidarlo, ofreciendo ayuda, apoyo, nutrición y todos los recursos al alcance, con la obligación de la autoeducación para estar a la altura de una misión que excede las propias posibilidades y por ello requiere constante desarrollo de herramientas de percepción e indagación. Si el núcleo a respetar existe en la infancia podríamos seguir debatiendo sobre qué es: esto es materia de investigación; sin embargo, en ese territorio que ha ganado en el sentido común pedagógico la posición de que la infancia no es sólo, como lo indica su etimología<sup>7</sup>, un estado negativo frente a un pleno de la adultez, se rescatan unánimemente algunos atributos que se pueden enumerar, como el asombro, la inocencia, la pureza, la espontaneidad, la confianza en el entorno, la entrega, la fantasía creadora, la frescura, la curiosidad, las preguntas, la convivencia con la realidad de las imágenes, la energía, el entusiasmo, la simpatía, el movimiento... Bastan algunas cosas de esta lista para saber que una educación que se conciba como una instrucción cuyo logro acabado implica el precio de dejar completamente atrás esos rasgos, es el modelo de fabricación de un tipo de adulto, por lo menos, severamente limitado, en el extremo, de una frialdad peligrosa.

Llegamos así a una consecuencia inesperada, a partir del planteo del respeto incondicional por el niño, por la niñez del niño. Claro, si hay un núcleo-a-respetar-que-sobrevive-a-la-infancia, no estamos, propiamente, respetando — ¡simplemente, por si fuera poco! —, al niño en tanto niño. Estamos respetando al ser humano íntegro que él *ya* es. No estamos adoptando una postura pro-infancia, una postura infantilista; sino que estamos apelando a una antropología; y esto implica la obviedad siguiente: sólo podemos tener un adulto adulto, si tenemos un niño niño. Y este adulto, *el que ha*

---

<sup>7</sup> *Infantia* es literalmente incapacidad de hablar. Se refiere a la minoridad en el sentido de la incapacidad para dar testimonio en los tribunales. Cf. Castello, Luis A. y Mársico, Claudia T., *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente*, Buenos Aires, Altamira, 2005.



*crecido*<sup>8</sup> con el núcleo respetado de ese niño, esperamos, podrá mantener alguno de esos dorados atributos en el desarrollo de sus tareas adultas, y el mundo será más humano en sus relaciones. Entonces, no sería de extrañar que, por ejemplo, un planteo científico precoz de la disección de los cuerpos y las imágenes violentas de las pantallas inundando el aula a cualquier edad como si fueran el libre ejercicio progresista prescindente de valores de la escuela universal dieran por resultado una medicina cuyo ritual de ingreso fuera el hacer chistes con los cadáveres en las piletas de formol; y tampoco sería de extrañar que esto se continuara con una concepción completamente fría del objeto “cuerpo humano” a lo largo de la carrera que diera luego por resultado un médico que no se vincula con el paciente, que ignorara cómo tratar el efecto psicosomático o que considerara “esotérico” todo aquello que su enfermo pudiera atribuir a una entidad como su alma. Cuando el alma es el elemento en que vive precisamente el individuo que trata cuando acusa el temor de morir. Y si esto *fuera así* deberíamos honestamente concluir que, tratando de escapar al dogmatismo de los valores del adoctrinamiento religioso, hemos recaído en otro conjunto de valores inculcados dogmáticamente, valores que dejan a la ciencia sin valores, sin control posible.

Como sea que es efectivamente el caso, importa la consecuencia de acordar mirando desde la infancia, en vez de disputar desde los adultos, como si tuviésemos unos u otros la verdad, como si tanto pudiéramos enorgullecernos del mundo que hemos construido como para no confiar en las generaciones que vienen con la esperanza de que nos mejoren. Importa que es la única forma de educar, no *en* libertad, que es imposible, —ya que siempre habremos de transmitir un bagaje de mundo, de conocimientos y experiencia de la vida, aunque no queramos adoctrinar ni adiestrar—, pero sí *para* la libertad de nuestros alumnos concebidos como seres humanos en progreso hacia la autonomía. Y como corolario podríamos considerar que la pretendida experiencia de prescindir de toda visión espiritual, aun cuando la niñez la reclame como su alimento adecuado, es la transmisión acrítica de una doctrina que, arrasando el mencionado núcleo a desarrollar, garantiza la producción de un determinado tipo de adulto homogéneo, consumidor también acrítico y reproductor de un sistema de conocimiento incuestionable por más hipotético que se proclame y cuya frialdad o disponibilidad para cualquier fin pone por lo menos en duda su promoción de una cultura humanista. Mientras que se puede pensar en que, por el contrario, si el ser humano en ciernes es respetado en lo que necesita en cada una de sus etapas, realmente sin dogmatismo y, el núcleo enigmático de la individualidad, así alimentado, es el que atraviesa el desencanto frente a las grandiosas imágenes míticas, la ciencia que ese futuro adulto desarrolle no será la *mera* ciencia, sino una ciencia humanizada.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> literalmente. Cf. Op. cit.

<sup>9</sup> Cuando se habla de *ciencia espiritual* se corre el riesgo de establecer una distinción tan drástica con la “ciencia” que deje a todo este campo como un campo anti-científico o de resonancia religiosa, como un campo de “lo espiritual”, que nada tendría que ver con el estudio de la materia. Creo que es preferible pensar la *ciencia espiritual* como una posibilidad de la propia ciencia, donde “espiritual” es un adjetivo alcanzado por la disciplina científica como aprendizaje superador frente a la etapa de la ciencia materialista, cuando incluye un horizonte teórico infinito, un trabajo integrador desinteresado en pos de “la verdad” y una prudencia práctica que no escinde lo natural de lo social, los hechos de los valores, el “objeto teórico” del mundo de la vida, el desarrollo de la investigación de

## Una experiencia de diálogo

Recapitulemos: comenzamos recordando las condiciones de emergencia de la pedagogía Waldorf y procuramos trazar en algunas líneas la experiencia histórica recorrida, llegando, al menos en el contexto latinoamericano o argentino a un panorama de coexistencia de la escuela Waldorf con las demás escuelas del sistema, reconocida como una alternativa privada más, con un circuito de formación extra-académico y una relación variable según los casos con las autoridades del sistema.

Nuestra investigación-acción ha consistido en intentar, primero, transitar el camino del reconocimiento formal de una institución de formación docente<sup>10</sup> cuyo ideario declare explícitamente el enfoque basado en el conocimiento profundo del ser humano y la pedagogía Waldorf como orientación pedagógica guía. Este camino se explora, en principio, como una necesidad de maestros formados para una pedagogía viva que respete la infancia que, en un contexto de mucha mayor exigencia del respeto por los requisitos formales de titulación, puedan egresar con un título oficial sin necesidad de recorrer una doble formación; obligándonos a fundamentar este abordaje mostrando el respeto cabal del mismo frente a las principales aspiraciones y contenidos básicos de los distintos campos del nuevo diseño curricular oficial para la formación docente de nivel inicial y primario, cuya implementación en 2008 constituyó una oportunidad histórica de confluencia.

El devenir teórico-práctico de la investigación es el concurso de acciones concretas diarias y gestión teórica de constitución y sostén institucional, incluyendo el concurso de fuerzas económicas, jurídicas y administrativas de autogestión, de armado de los cursos y pormenorización de la fundamentación por áreas, por materias, por carreras, por años; atendiendo todo el tiempo a la posibilidad de abrir una brecha inexplorada, un puente entre orillas, una experiencia unificada de andamiaje teórico, programas, clases y prácticas pedagógicas que pudiera exponerse, mostrarse por sí, sin mediación de un dispositivo de justificación, a sendas exigentes miradas simultáneas: la de la antroposofía y la de las autoridades oficiales.

A esto hemos querido llamar *una experiencia de diálogo entre la pedagogía Waldorf y la educación pública*. Este andar fue conduciendo a un resultado teórico-práctico también más amplio que el motor inicial. La necesidad de un maestro con título oficial apto para la pedagogía Waldorf como egresado de una formación unificada, en su idea madre contenía la afirmación de la posibilidad de acercar dos mundos educativos que coexistían paralelos, intuición basada en la experiencia institucional<sup>11</sup> ya vivida durante años de un interés mutuo<sup>12</sup> latente, avivado por la circunstancia histórica.

---

sus condiciones de producción y aplicación, que no escinde la eficiencia del trabajo de los móviles concretos de sus autores..., etc.

<sup>10</sup> Instituto Superior de Formación Docente "Perito Moreno", DIPREGEP N° 7981.

<sup>11</sup> de la Asociación Civil Educadora sin fines de lucro "Luz del Sol"

<sup>12</sup> Del Estado, por los logros evidentes de la escuela Waldorf; de la Asociación, por extender el alcance de la pedagogía Waldorf y de las cualidades valiosas de la comunidad escolar del "Perito Moreno" hacia la comunidad en general.

Reconocer la cualidad de este impulso es clave para interpretar el sentido germinal de la ampliación verificada. Veamos: frente a la necesidad de un maestro con una determinada orientación puedo recurrir a ciertas acciones de capacitación; frente a la necesidad de un maestro con un título oficial, dado que el nivel de informalidad se hace insostenible en las aulas en razón de la responsabilidad institucional y las normas que regulan la tarea, se podría continuar recurriendo o bien a la doble formación, lo que implica por parte de los alumnos (docentes informales ya en ejercicio) un arduo recorrido redundante muchas veces convertido en oficio de aprobar materias con resultado solamente administrativo; o bien a encarar la implementación de un instituto nuevo orientado *hacia* la pedagogía Waldorf cuyo reconocimiento formal actúe como una legitimación o aval oficial. *No ha sido esta última la solución encarada.*

No se ha buscado una legitimación para la pedagogía Waldorf sino que, actuando *desde* la pedagogía Waldorf se procura demostrar su relevancia teórica y sus frutos prácticos para la pedagogía en general, orientándose *hacia la educación en general como un bien público.*

La experiencia ha transitado por ese nudo de tensiones que hemos descripto como diálogo gracias a la resistencia planteada a dos puntas: por un lado, la tendencia de una corriente pedagógica sólidamente fundamentada en la antroposofía a considerarse autosuficiente y a conservarse pura, tendencia que a menudo puede hacerlos creer que no necesitamos más nada y que el título es un mero trámite, y que la escuela pública es un ámbito tan heterodoxo y tan heterónomo que se lo declara perdido, y que los pedagogos que allí ejercen o discuten en la academia sólo merecen ser compadecidos a la distancia, porque nada tienen para aportar, y que un ánimo renovador sólo puede empeorar a la escuela Waldorf. Por el otro, la tendencia homogeneizante del currículum prescriptivo estatal, que procura garantizar resultados uniformes nacionales a partir de los resultados teóricos de la investigación académica y la política educativa, que puede llegar a interpretar las decisiones pedagógicas particulares como anárquicas y que vela por el contenido con la concepción vigente del rigor científico sin habilitar caminos espirituales específicos en el ámbito normado de la universalidad. La posibilidad de reconciliar estas tendencias va requiriendo, frente a unos, forzar la apertura, la salida, el intercambio, mostrar la nutrición mutua en la exposición como la única garantía de vitalidad duradera; frente a otros, ganar el respeto de nuestra identidad pedagógica, valorizarla con una exteriorización fundamentada capaz de sostenerse universal en el debate académico, mostrar la determinación como la única forma concreta de la idea.

El motivo inicial del título oficial y la formación unificada, encerraba, entonces, una tentación – buscar una cobertura legal para seguir desarrollando la escuela Waldorf – y una posibilidad, a saber, la de conquistar nuevos contextos del espacio educativo, enriquecer la pedagogía Waldorf enriqueciendo la pedagogía, buscar horizontes nuevos para una educación popular que es, desde su fundación, mucho más que una pedagogía alternativa. Esta posibilidad, defendida hacia adentro y hacia afuera va llevando a experiencia a través de acción pedagógica y de acción reflexiva.

## **Conocerse a sí mismo a partir del conocimiento del otro**

La acción concreta nos lleva, impulsados por nuestro sueño y por el currículum oficial, hacia el centro comunitario, la calle, la escuela pública, la plaza, la feria. La acción reflexiva nos exige constantemente pensar las condiciones de sostenimiento, transformación y enriquecimiento de la identidad pedagógica, de las convicciones guía. Recordando a Husserl, pienso en la *variación eidética* como el ejercicio que permite distinguir los accidentes de las notas esenciales. Y entonces, la variación eidética del maestro Waldorf puede ser el ejercicio de sacarlo de la escuela Waldorf, ponerle un guardapolvo, conducirlo a un aula con niños cuyas biografías y padres no conoce, asignarle dos o tres temas sueltos de un currículum orientado por la ciencia materialista, que no tengan que ver con el interés de sus alumnos, ni se correspondan con su etapa evolutiva y, dándole algunos fragmentos cortos de tiempo entre recreos, sin contar con los materiales adecuados, verlo en acción, construyendo un vínculo de aprendizaje significativo y respetando absolutamente al niño. Y entonces, si esto último a pesar de todo ocurre, caracterizarlo para saber cuál es la esencia. Lo que podría discutirse es, si por ese procedimiento, se conoce la esencia del maestro Waldorf o la esencia de un buen maestro en general, ya que esa encrucijada difícil es, precisamente, la que deben cotidianamente resolver y resuelven los buenos maestros de las escuelas públicas. Tal vez no importe la diferencia y, hallado ese maestro, simplemente podemos edificar sobre él cualquier escuela digna de ser construida. No nos cabe duda que ese buen maestro podría tener un desempeño excelente si se encontrara en el contexto excelente de una escuela que acuerda con los padres, que cuida el vínculo entre los niños y su autoridad amada a lo largo de los años, que tiene una arquitectura orgánica, un aula bella, materiales nobles y un currículum pensado por un sabio para el desarrollo pleno y sano de la infancia. Lo que trae una duda es lo contrario: si el maestro de la escuela Waldorf no pasara la prueba, ¿podría considerarse un buen maestro? y, si no lo consideráramos así, ¿podríamos llamarlo maestro Waldorf? Sea como fuere, sabemos positivamente que la pedagogía Waldorf requiere una condición en el maestro *que no está dada* por más que la institución acompañe, sabemos que la pedagogía Waldorf puede convertirse en un método muerto, en una receta más, si se la practica sin la vivencia del fundamento. De modo que este contenido vivo, esencial para que la pedagogía Waldorf esté viva en la escuela Waldorf, puede vivir en cualquier parte.

La acción concreta nos muestra resultados positivos, una intervención pedagógica en ámbitos contruidos desde otros supuestos, donde viven otros imaginarios y expectativas, en condiciones materiales diversas y allí, asumiendo cierta identidad de forma tal que no consiste en la adhesión dogmática a ciertos contenidos, un despliegue valioso que puede tener lugar, absorbiendo obstáculos e impulsándose en ellos, y el vínculo vibrante con los niños y la fidelidad a lo profundo y trascendente del encuentro humano a propósito del aprendizaje, formal o informal. Sumergirnos en la tarea nos brinda escenas que son evidencia, que todo relato empobrecería, a las que debemos remitir, como venimos afirmando, en un primer paso, sin anteponer un debate: podemos resumir una conclusión que puede ser verificada con nuevas acciones: la pedagogía Waldorf puede vivir también fuera de la escuela Waldorf si está viva en el maestro. La variación eidética no ha sido para nosotros un ejercicio mental; más difícil resulta recoger el resultado en concepto que pueda aspirar a cierta validez para otros. En este terreno tenemos que limitarnos a brindar modestamente algunos apuntes. ¿Qué notas diferenciales sostienen la esencia a la intemperie, entendiendo

por esencia aquello que debe compartirse y, por compartirse crecer e incrementarse, enriquecerse y aprender y, sin embargo, permanecer siendo ella misma de modo que pueda decirse que es eso-mismo y no otra cosa lo compartido? Intentaremos dar cuenta breve de esta dialéctica de la identidad aplicada a esta investigación.

Si el maestro es un maestro movido por el amor al prójimo, que realiza artísticamente su tarea diaria con entusiasmo y a partir del entusiasmo y la confianza de los niños; si es un maestro que no se encierra en un aula a cumplir un programa, sino que, conectado con los problemas del mundo, conciente del devenir histórico, interviene desde la libertad con absoluto respeto por las necesidades evolutivas de sus alumnos, buscando ampliar diariamente sus capacidades perceptivas para ser digno de leer e influir en las almas ajenas; si esto sólo lo puede hacer trabajando socialmente en conexión con su medio, en diálogo permanente con la comunidad de padres, a la que convoca a hacer juntos la escuela y, sobre todo, en articulación con el colegio de docentes entero, responsable de la ecología social sana en la que los niños viven la posibilidad concreta de un mundo bueno, bello y verdadero... si logramos alguna, varias o muchas de estas notas, estamos rondando la caracterización de una esencia desprendiéndonos de la dependencia de rasgos visibles que suelen ser los primeros en aparecer en las descripciones de nuestra pedagogía. Por supuesto que esos rasgos visibles, los colores de nuestras aulas, las cualidades de nuestro material de trabajo, las pastas, la acuarela, la organización de las actividades, la presencia de la flauta pentatónica, el tejido en gama... etc. no son cosas casuales, ni fácilmente prescindibles o reemplazables y son expresión de lo invisible; pero queremos valorar lo que el duro ensayo de no contar con ello puede traer de beneficioso: en primer lugar, conocer otros ámbitos, otras realidades, llegar a los niños que no pueden llegar a nuestras aulas coloridas; en segundo lugar, llegar, no para prescindir del color, sino para llevar allí precisamente el color; en tercer lugar, volver sobre nosotros mismos para notar, con mayor certeza que antes de nuestra experiencia, de dónde brota el color, con el que no podemos contar, que depende de nosotros, y no nosotros de él.

Podemos usar nuestras pastas, nuestros crayones, claro, porque los maestros Waldorf las usan. Y ese uso tiene evidentemente un valor para los niños. Pero si hacemos la experiencia de prescindir de ellas por un tiempo, probando otros materiales, preguntándonos por la cualidad de los materiales que otros usan y por qué los usan y sobre todo explorando la posibilidad de qué podría resultar, además de bello, sano y adecuado a la edad, también accesible a todos y esto último especialmente, *antes* de juzgar como malos los materiales que sí son accesibles a todos; entonces *tal vez* —pero sólo tal vez— concluiremos, ratificando lo que ya sabíamos, que sólo nuestras pastas son buenas; tal vez —y esto es más interesante—, hayamos encontrado algo más; pero seguramente, —y esto es lo indispensable— en ese volver sobre nosotros habremos conseguido algo de la esencia: sabremos *por qué* usamos nuestras pastas. No es tan importante que las usemos sino que sepamos bien por qué lo hacemos. Entonces, no es de la esencia el qué, sino el por qué y el cómo. La profundidad en la que podemos encontrar por qué algo es bello, sano y adecuado a la edad y estar en condiciones de generarlo, de encontrar su materia, su forma y su función, *de regreso* de la pregunta de si algo puede ser en general bello, sano y adecuado si es exclusivo, ése es un territorio donde puede habitar la esencia: es un lugar al que llegamos no simplemente con ser lo que somos, sino buscando fuera de nosotros, extrañándonos,

para retornar sabiendo quiénes somos. La profundidad con que se puede argumentar lo bello, lo sano, lo adecuado, es infinita: de cara a esta infinitud ineludible nos deja nuestra investigación. Este umbral y esta orientación no son un dato, son una conquista. El camino hacia el interior está abierto, el maestro está en formación, va hacia las fuentes recónditas que hacen, curiosamente, a la posibilidad del gesto espontáneo correcto. Si este camino no está siendo transitado, estamos conquistando fortalezas exteriores, coleccionando herramientas y recetas, dispositivos y aparatos que tenderán a condicionar lo vivo, a no comprenderlo; contra el dinamismo de la cotidianidad con niños, las herramientas funcionarán mejor o peor, pero se irán gastando junto con la amortización de la fe en ellas y en uno mismo como maestro; y los niños se irán moldeando o, en el mejor de los casos, resistiendo a ser moldeados por el artefacto pensado para ellos, curtiéndose en el contacto con la mediación calculada. Los gestos correctos no surgirán nunca de la planificación; a lo sumo las acciones correctas en función de objetivos predeterminados. El maestro que no está en camino hacia adentro, no encuentra motivos para persistir frente a una materialidad adversa, su ideal va envejeciendo y sueña con librarse del aula o de sus alumnos. El maestro investigador es el que encuentra la llave del entusiasmo que se renueva día a día y, desde el interior, accede también al interior del trabajo con sus alumnos y se nutren mutuamente. Ese camino abierto, y transitado, es la clave del crecimiento diario y de poder dar en cada caso con lo adecuado, porque no se trata ya de acertar la receta, ni de condicionar a nadie, sino de ir al aula a vivir, con todo el ser, y desde la vida, proveer lo necesario. Tal vez la única tarea del maestro esencial sea la de estar presente, mas con todo el peso filosófico, que no puede exagerarse, de esa afirmación: estar presente absolutamente, todo él, cada vez más él, cada día algo mejor.

En esta búsqueda de la esencia parece que se desvalorizaran todos los contenidos, las actividades, los recursos, las tradiciones. Que pasaran a un lugar accesorio. La experiencia que hemos realizado no da ese resultado, sino que nos ratifica el valor de todas y cada una de las cosas que configuran nuestra escuela: de aquí un renovado impulso por extenderla, es un tesoro demasiado valioso, debemos repartirlo. Pero el resultado incluye también la vivencia de que la adhesión a esas formas ya conquistadas sin un verdadero camino de experiencia para, aunque sea, volver a ellas como por primera vez, recreándolas y poniéndolas a prueba en la práctica diaria; la actitud de reposar en esas prácticas como en una seguridad heredada desde autoridades indiscutibles es una actitud dogmática que no le hace bien a los niños ni se corresponde con la antroposofía.

Y aquí finalmente llegamos a un nudo que puede ser el puente de unión que buscábamos, un punto de encuentro en un lenguaje común. La mirada desde los niños, nos lleva directamente, salteándonos casi todo lo que tiene que ver con la escuela, hacia los docentes, las maestras y maestros que todos los días se encuentran — ¡o no! — con esos niños, hacia el interior profundo de sus personas, también hacia su niño interno y el proceso de su formación. Y entonces, la pedagogía Waldorf que intenta salir de la escuela Waldorf encuentra su esencia en la antroposofía, en aquello que justamente motivaba el encierro, aquello que es tan difícil de explicar, de abrir, de compartir. Este proceso nos lleva hacia la decisión de cada uno de emprender un rumbo humano según el cual me acerco al otro, a las cosas, al mundo, al cosmos infinito, cuanto más hondo logro trabajar sobre mí mismo. Allí realmente no hay guía,

no hay dogmatismo posible y tampoco exclusividad. Esta invitación puede hacerse *a todos, a cada uno en su lengua.*