

Implicarse (o no) con la comunidad

Neil Boland

Neil Boland propone que revisemos el tiempo, el espacio y la comunidad. En el seno de la escuela, ¿todos experimentan un sentimiento de pertenencia? ¿Qué comunidades están representadas en la escuela? ¿Refleja el currículo todas las comunidades o solamente la clase media europea? En su tercer y último artículo, Neil Boland nos anima a mirarnos de cerca: ¿cuán diversa es nuestra comunidad escolar? ¿Estamos haciendo lo suficiente para integrar la escuela en el entorno?

Aengus Gordon habla de la necesidad de que las instituciones Waldorf se auditen ellas mismas en lo que el tiempo y el espacio se refiere (1). Reflexionando sobre los comentarios de Gordon, me pareció que muchas cuestiones candentes en torno a la pedagogía Waldorf tienen que ver con el tiempo y el espacio. Sin embargo, inicialmente mis principales inquietudes se agrupaban en torno a lo que llamaría comunidad, en torno a las personas y

cómo la pedagogía Waldorf enfoca la diversidad y la diferencia tanto en la teoría como en la práctica.

Existen muchos tipos de comunidades. Está la comunidad escolar, compuesta por alumnado, profesorado y familias; la comunidad en cuya área se halla la escuela, las comunidades nacionales de las escuelas, la comunidad antroposófica, la gran comunidad Waldorf, la comunidad de todo un país y la comunidad mundial. Y algo vital, hay comunidades no visibles: comunidades de espíritus del lugar, de la naturaleza, de los que ya han traspasado, de las personas que trabajan por una causa similar o una comunidad micaélica, entre otras.

La comunidad se halla en el centro de los comentarios de bastantes de mis propios exalumnos que se identifican como maoríes, indígenas neozelandeses. En el debate exploramos en qué medida, como maoríes, ven reflejados en las escuelas que habían escogido para ejercer y mandar a sus hijos tanto sus valores como a ellos mismos (2). A parte de muchas observaciones interesantes y positivas, sus comentarios fueron:

Publicado por primera vez en el Pacífica Journal a partir de las notas de la conferencia pronunciada en el Congreso de Educación Waldorf de la Cuenca del Pacífico celebrado en la escuela Waldorf de Honolulu en 2016.

- ♦ [para los maoríes, las escuelas Steiner] «... puede que sean buenas, pero las percepciones que se tienen de las escuelas alejan a muchas personas.»
- ♦ «Los maoríes entienden el aspecto espiritual pero no van [a las escuelas] si no ven reflejada su cultura.»
- ♦ Existe una «necesidad de ver rostros morenos entre los profesores, padres y estudiantes.»
- ♦ Más encarecidamente, la necesidad de sentirse «culturalmente seguro» en el entorno escolar no siempre está cubierta.

Son respuestas que dio un grupo reducido hace unos años en Nueva Zelanda. Pero, ¿qué pasa en los demás sitios? Piensen en grupos de minorías en comunidades más grandes y plantéense esas mismas preguntas:

- ♦ ¿Mantienen algunas percepciones de la pedagogía Waldorf alejada a mucha gente? ¿Qué personas concretamente? ¿Cuáles serían esas percepciones? ¿Son ajustadas?
- ♦ ¿Hasta qué punto entienden las familias qué ideales están detrás de la escuela pero no enviarían a sus hijos si no encuentran su cultura reflejada en la escuela?

- ♦ ¿Son estos grupos minoritarios visibles en el cuerpo de docentes, administradores y estudiantes?
- ♦ ¿Es la «seguridad cultural» de los alumnos (y los docentes) un concepto que han discutido como escuela? ¿Como individuos? ¿Creen que es válida?

La cuestión de la diversidad y la diferencia y de cómo la diversidad está presente en las escuelas y sus comunidades es algo que va más allá de las paredes de las aulas. ¿Hasta qué punto las escuelas deberían reflejar sus comunidades más amplias? No es una cuestión nueva. Cuando se fundó la primera escuela en Stuttgart en 1919, se puso en marcha para hijos de trabajadores. Este inicio contenía un fuerte elemento de justicia social. A los pocos años, se fue convirtiendo en una escuela para hijos de antroposofistas, que no necesariamente representaba la amplia comunidad de Stuttgart (3).

Cada escuela es diferente, pero hay muchas cuestiones que son relevantes para todas. En localidades cuya población está compuesta por muchas culturas, orígenes étnicos y creencias diferentes, ¿están estos grupos representados en el seno de las escuelas Steiner? Mi experiencia es que a menudo no lo son. Existen razones comprensibles para ello como la accesibilidad y la financiación pero aun la pregunta sigue siendo válida.

He preguntado a profesores de varios países si su escuela refleja el conjunto de sus respectivas comunidades y si están satisfechos con el status quo. A ustedes les preguntaría lo mismo. Las respuestas que he recibido a través de este proceso ad hoc y no representativo varían pero podemos identificar dos grupos: están los profesores que afirman que quieren una mayor representación de las minorías en sus centros y que les preocupa que las escuelas no sean representativas de la población en general; otros comentan que no buscan mayor diversidad en su aula, ya que puede conllevar problemas y que prefieren enseñar a niños que «pertenezcan» a una escuela Steiner. Puede que no sorprenda pero cuando he preguntado qué niños son los que «pertenecen» resulta que son los blancos de clase media. En mi experiencia, no se suele hablar de esto en las reuniones del profesorado.

Muchos profesores conocen el llamado lema de la ética social:

«Una vida social sana solo se encuentra cuando en el espejo de cada alma el conjunto de la sociedad halla su reflejo y cuando en el conjunto de la sociedad vive la virtud de cada uno.» (4)

Es un verso muy conocido en las comunidades Steiner. Si ampliamos el contexto del verso, para ser realmente sana ¿no debería la escuela reflejar «el conjunto de la comunidad» y no únicamente la

comunidad escolar? Y a la inversa, ¿si una escuela no refleja el conjunto de la sociedad, es, entonces, por definición «insana»? Ciertamente, reflejar una mirada en la que se enseña a partir de la comprensión profunda de la pedagogía Waldorf basada en la ciencia espiritual de Steiner es un gran reto en estos tiempos de diversidad creciente.

En esta línea, cabrían preguntas como:

- ✦ ¿Es la comunidad escolar un reflejo de la comunidad en general? ¿Qué opinión tienen ustedes al respecto?
- ✦ En su escuela, ¿se reconocen y se consideran activamente los puntos de vista de la minoría? ¿Se alientan y promueven? ¿Son bienvenidos? Esto nos conduce rápidamente a otra:
- ✦ ¿La/las cultura/s de quién/ienes se promueven en el currículo? ¿Cuáles no son visibles?

Desentrañarlo requiere tiempo.

Hablando con profesores, en seguida me negaron que en el seno de una escuela Waldorf se promoviera una cultura específica. El profesorado se ve a si mismo inclusivo, de pensamiento progresista, y coincidiría con ellos. Sin embargo, viajando por el mundo, veo muchos casos en los que determinadas culturas se valoran por encima de otras. Y creo que esto es lo que destacaban mis alumnos.

En la sección siguiente andaré con cuidado porque no quiero hacer detonar minas. No hablaré de los Estados Unidos para nada, pero espero que puedan trasladar lo que digo a sus contextos en la medida de lo posible.

Nueva Zelanda es un país colonizado. Tiene una historia pre-europea y también una post-europea. La firma del Tratado de Waitangi en 1840 otorgaba el mismo estatus a la lengua maorí, las costumbres y la visión del mundo maorí (*te reo Māori, tikanga Māori, te ao Māori*), derechos de tierras, etc. Fue una noble empresa por parte de los colonizadores británicos pero de la que se renegó casi inmediatamente. En el ámbito educativo, los maoríes se trataban a parte, se les educaba para que fueran buenas esposas o trabajadores del campo, pero no para ser profesionales. La distinción entre el sistema educativo maorí y el europeo y la diferenciación de expectativas no se zanjó hasta el 1969. Desde entonces, como en muchos países, Nueva Zelanda empezó a asumir su pasado colonial e intentó enderezar los errores del pasado. Esto está en la vanguardia de la práctica educativa contemporánea en este país. Los puntos de vista son controvertidos pero pocos no coincidirán en que se ha progresado considerablemente.

Actualmente, incluso de forma destacada en las escuelas Waldorf, el punto de vista maorí está incluido junto con el

«occidental». La lengua maorí, si bien no es obligatoria, es más visible que nunca. La mayoría de las escuelas se cuidan de seguir el protocolo maorí, al menos de forma ocasional. Hoy, la cifra de alumnos maoríes matriculados en las escuelas Steiner varía entre el 2 hasta el 30%. Diría que ven que se valora su cultura y que esta se refleja en las escuelas, por eso mandan a sus hijos allí. Eso es bueno. La Federación de Escuelas Steiner de Nueva Zelanda ha elaborado un currículo maorí para los grados del 1 al 12 en el que se muestra cómo se puede incorporar la perspectiva maorí en el seno del currículo Steiner «tradicional» (5). Eso también es bueno.

Mis alumnos quieren que su punto de vista esté presente en todas las asignaturas. De modo que la historia también debe contarse a través de los ojos maoríes, el arte tiene que tener una perspectiva maorí, hay que aproximarse a la ciencia de forma holística (algo sencillo en una escuela Steiner), la historia del país debe enseñarse a conciencia y con veneración (los puntos de vista indígenas encajan a la perfección con la pedagogía basada en el lugar). El currículo tiene que encontrar un equilibrio y que no se incline demasiado a favor de la visión del mundo del dominante, o dominador.

Un currículo escondido

Sin embargo, hay otra cuestión que se debe abordar:

¿Los valores de qué cultura/s se promueven en el currículo *escondido*?
¿Cuáles no son visibles?

El currículo escondido es el que transmite valores, muestra lo que se respeta, lo que es deseable. Se transmite con ponderaciones culturales. Identificar lo que promueve es al menos importante para determinar cómo modificar el currículo para ajustarse a diferentes contextos sociales.

En las escuelas Waldorf esto puede hacer referencia a:

¿Desde el punto de vista de quién se cuenta la historia? ¿Qué tipo de arte cuelga de las paredes? ¿Es, por ejemplo, europeo? Fantástico si así es, ¡hay tanto donde escoger! Pero imagínate que eres de una familia de origen no-europeo. ¿Te gustaría ver algo de tu cultura en las paredes? Es fácil poner remedio a las etnias que muestran las imágenes, pero es algo que a menudo veo que no se hace en las escuelas Waldorf.

Nueva Zelanda es una sociedad enormemente multicultural; ¿qué hay que hacer para garantizar que estén representados otros grupos minoritarios más allá de los maoríes? ¿Hasta qué punto

son visibles en la escuela neozelandeses de otras culturas a parte de las indígenas, neozelandeses asiáticos, del oriente próximo, africanos? ¿Hasta qué punto se reconocen y se valoran sus culturas (visiones del mundo, costumbres y lenguas)? ¿Hasta qué punto están representadas entre el profesorado o la dirección de la escuela? ¿Hasta qué punto son visibles en los recursos docentes (por ejemplo, un currículo de literatura inglesa no dominado por escritores hombres británicos o americanos famosos y que en cambio también incluya autores mujeres, homosexuales, de origen africano, asiático y caribeño)?

Educación para la justicia social

Hablando desde la perspectiva neozelandesa, creo que es posible que otros países que hayan sido colonizados y cuyo grupo dominante no es indígena tengan necesidades específicas. Eso puede hacer referencia a Australia así como a América del Norte o del Sur. La educación para la justicia social es el término paraguas que engloba muchas perspectivas (6); en primer lugar tiene como objetivo prácticas antidiscriminatorias y antiopresivas. Desafía las opiniones dominantes y se opone al racismo, sexismo, clasismo, etnocentrismo, prejuicios de género y discriminación por edad y parecidos. Se refuerzan por los mitos culturales,

tradiciones históricas, conocimiento asumido y opiniones acríicas así como cumplir con comportamientos aceptados (“actúo así porque encajaré”). El movimiento hacia la justicia social en la educación está cogiendo fuerzas y creo que merecería la pena que estudiásemos detenidamente la pedagogía Waldorf a través de la lente de la justicia social.

Proceso

Tengo la esperanza de que si todos fueran capaces de superar estas tres auditorías, obtendríamos una visión más completa de quienes son como individuos, como escuela y como comunidad. Una vez hecho esto, empieza el trabajo de verdad y por eso es necesario haber trabajado las tres.

He pensado acerca de la pedagogía Waldorf y la metamorfosis a lo largo varios años. Escribí un breve artículo sobre la necesidad de transformar la pedagogía Waldorf para que pasara de ser una oruga envejecida del siglo veinte a una mariposa del siglo veintiuno, Waldorf 2.0, por así decirlo. Esa metamorfosis de un estado a otro tiene lugar en un espacio seguro, la crisálida e implica romper con cosas, un caos creativo. Trabajar a conciencia estas auditorías conllevará ruptura: el espacio seguro es importante. Si vamos a cuestionar lo que hacemos, debemos ser capaces de decir lo que pensamos sin ponernos en peligro. Hasta la fecha, la única escuela que lo ha intentado ha sido

la Escuela Waldorf Honolulu (EE.UU.) que ha abordado a lo largo de un año cuestiones sobre el lugar y la pertenencia (8).

Una vez completadas las auditorías en el espacio seguro de la crisálida, se debe identificar qué formación contribuirá a desarrollar el proceso. En mi opinión, además de antroposofía, ante todo habría que incluir teoría de la descolonización y educación para la justicia social.

Con estas herramientas, ¿empezaremos a trazar algo nuevo en el seno de la pedagogía Waldorf? Inevitablemente, conllevará más trabajo, pero ¿cuántos de nosotros hemos leído las conferencias sobre pedagogía de Steiner totalmente inspirados por la amplitud de su visión, el abasto de su intención de cambiar el mundo y luego lo hemos comparado con lo que pasa sobre el terreno? Debemos utilizar esta inspiración y entusiasmo para crear y poner en marcha un movimiento para la justicia social que nazca de la profunda comprensión de Steiner del ser humano, adecuada a su tiempo y que pueda responder a las distintas necesidades de las personas en todo el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) Hougham, P. (2012). *Dialogues of destiny: A postmodern appreciation of Waldorf education*. Malvern Hills, United Kingdom: Sylvan Associates.
- (2) Boland, N. (2015). The globalisation of Steiner education: Some considerations. *Research on Steiner Education Journal*, 6, 192-202.
- (3) Tautz, J. (1982). *The founding of the first Waldorf School in Stuttgart*. Spring Valley, NY: Pedagogical Section Council of North America.
- (4) Steiner, R. (1912-1924/1990). *Rudolf Steiner - Edith Maryon: Briefwechsel. Briefe - Sprüche - Skizzen 1912-1924 [GA263a]*. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- (5) Taikura Rudolf Steiner School. (2015). *He Reo Puāwai | Te Reo Māori curriculum: Guidelines for Rudolf Steiner/Waldorf schools in Aotearoa* (Curricular document). Hastings, New Zealand: Taikura Rudolf Steiner School.
- (6) The International Forum for Social Development. (2006). *Social justice in an open world: The role of the United Nations*. New York: United Nations.
- (7) Boland, N. (2014). Sticking wings on a caterpillar? *Journal of Waldorf/Rudolf Steiner Education*, 16(2), 8-9.
- (8) Boland, N., & Demirbeg, J.R. (in preparation). (Re)inhabiting Waldorf education: Honolulu teachers explore the notion of place.

Neil Boland es profesor y coordinador de los programas de pregrado y grado de la Escuela de Pedagogía de la Auckland University of Technology de Nueva Zelanda. Le interesan varios temas de investigación: las indicaciones de Steiner para la música con los más pequeños, la contextualización de la pedagogía Steiner en contextos culturales y geográficos no europeos, y cuestiones relacionadas con la evaluación. Su trabajo incluye el fomento del diálogo entre el movimiento pedagógico Steiner y otras filosofías educativas.