

La pedagogía Waldorf como preparación para una gestión exitosa de las crisis

Philipp Reubke

Los educadores de los jardines de infancia Waldorf conocen este fenómeno: el juego libre de un grupo de niños de 3 a 6 años está sujeto a fluctuaciones atmosféricas: a veces hay calma, a veces incluso falta de iniciativa y de repente surge un cálido impulso de creación y el ambiente zumba como una colmena, y a veces hay un gran nerviosismo e incluso agresividad. A menudo, como educador, no podía determinar con claridad las razones de esos cambios de humor, y la búsqueda de culpables no me parecía tener más sentido que enfadarse por el estallido de una tormenta durante una excursión. Pero para mí era importante percibir bien el estado de ánimo, escuchar el tono y luego armonizar lo que se había vuelto unilateral por medios no verbales: música, luz, intervención en el diseño espacial, movimiento, etc.

En la forma en que los respectivos dirigentes de los distintos países y niveles de la sociedad gestionaron la crisis del Covid-19, en la forma en que todos nos comportamos desde el comienzo de la pandemia, también se podía percibir una cierta situación atmosférica a gran escala en la que se acumulaban ocasionalmente enormes tensiones que luego estallaban en tormentas de relaciones en la familia, en las escuelas e instituciones, en el seno de determinados grupos profesionales, etc.

Algunos fenómenos atmosféricos que seguían apareciendo eran, por ejemplo

- Fomentar que la gente tenga miedo del peligro
- Perder de vista el contexto general ante los aspectos individuales de una situación de peligro
- No escuchar a los que piensan y sienten de forma diferente, o excluirlos
- Permitir una sola teoría, una sola forma de análisis, una sola forma de interpretación de la situación
- Poner un determinado valor ético-moral por encima de todos los demás
- Tener la opinión de que la única manera de salir de la crisis es a través de una organización jerárquica estricta.

Estos fenómenos pueden observarse no sólo durante la actual pandemia, sino también en otras crisis que afectan a la sociedad o a las organizaciones individuales.

Algunos piensan que hay que responsabilizar a ciertos grupos o individuos. Sin embargo, los educadores saben por experiencia diaria que cuando se produce repetidamente un estado de ánimo unilateral en el juego libre o cuando se produce una situación socialmente tensa en la escuela, no suele haber un responsable único y aislado. La intervención directa y la amonestación de los individuos sólo pueden limitar el daño. Es más bien como el filósofo suizo Michael Esfeld¹ caracteriza las medidas sanitarias: "Es una tendencia que se ha formado a partir de circunstancias contingentes y que luego arrastra a más y más actores sociales". Para armonizar la situación de forma permanente, se necesita paciencia y perseverancia, así como un triple ritmo, que los maestros Waldorf practican una y otra vez:

En primer lugar, intentan hacerse una idea lo más exacta posible de los fenómenos y "percibir la tendencia". Aunque personalmente tendrían la tendencia a caer en la ira, el miedo o la dominación, lo evitan en el jardín de infancia y en la escuela e intentan en un segundo paso empatizar con los niños implicados, comprenderlos y también volver a sentir sus propios ideales pedagógicos con entusiasmo y calidez. En un tercer paso, esperan que después de una revisión meditada de la situación desde cierta distancia, piensen, como artistas educativos, en un gesto, una mirada, una canción, un cuento, un juego, un movimiento, una actividad en los días siguientes que tenga tal efecto en el grupo de niños que el estado de ánimo y la situación social se reequilibren.

Por tanto, hay mucho que aprender de los educadores sobre la gestión de crisis. Sin embargo, la mejor noticia es que si se reconsideran algunas de las características esenciales de la pedagogía Waldorf a la luz de la crisis del Coronavirus, resulta que representan medidas preventivas homeopáticas a largo plazo contra los efectos secundarios inflamatorios psicosociales de las crisis en la civilización. Imaginemos que hay una crisis, pero la gran mayoría de los implicados han crecido a lo largo de su infancia y adolescencia en un ambiente que puede describirse con las siguientes características:

1. Desde el jardín de infancia hasta el instituto, los motores del aprendizaje son el interés y la relación con los educadores, más que el miedo al castigo o el deseo de recompensa². Esto se practica durante horas en el jardín de infancia a través del juego libre y autoiniciado, se profundiza escuchando las descripciones de su querido maestro o maestra de clase, y luego se ancla fuertemente durante la escuela primaria y secundaria a través de su interés por temas relacionados con su propia existencia y vida. Si en todas las instituciones pedagógicas del mundo "el desarrollo infantil y el aprendizaje escolar se desarrollaran en la relación de confianza del niño con los maestros, con el espacio que le rodea y con la percepción del mundo", ¿seguiríamos necesitando medidas sociales coercitivas, para que todos los conciudadanos se comportaran de forma razonable y significativa?³
2. Ya en el jardín de infancia, las experiencias culturales se practican siempre en relación con la vida, en conexión con un contexto más amplio. Por ejemplo, el aumento del vocabulario y la sintaxis gramatical a través de los cuentos, el teatro de marionetas y el uso intensivo del lenguaje en la comunicación durante el juego libre. Incluso en la elección de los juguetes, son preferibles aquellos que permiten a los niños partir de la totalidad (cera de modelar, arcilla, masa, lana de vellón) a aquellos en los que la totalidad se crea combinando partes individuales idénticas. En la escuela no hay un horario troceado, se puede profundizar en las grandes conexiones temáticas durante un periodo de tiempo más largo, e incluso en la aritmética y en la comprensión de la esencia del número se parte de una unidad que posteriormente se diferencia⁴. Si la mayoría de la población se acostumbrara desde la infancia a "ir del todo a las partes"⁵, ¿seguiríamos perdiendo de vista las complejas interrelaciones sociales y ecológicas más allá de un problema agudo y parcial?
3. La importancia de la empatía y la tolerancia no sólo se predica, sino que sobre todo se experimenta y se practica a diario. El niño pequeño tiene constantemente la oportunidad de tener experiencias diferenciadas con los sentidos del cuerpo. El sentido del tacto tiene la tarea de establecer una posición intermedia móvil y saludable entre la impresionabilidad demasiado fuerte y demasiado débil, la apertura y la limitación, la simpatía y la antipatía. Esto es una preparación para el interés simpático que surge de la confianza en sí mismo sin amenazas. Y en el juego libre, el niño practica cada día la cooperación y el compromiso, experimentando la alegría y el aumento de las posibilidades de éxito, y también el dolor de las consecuencias de la frustración o la timidez. Dado que en la escuela existen comunidades de clase estables a lo largo de los años, el maestro puede trabajar a fondo con los niños las habilidades sociales, poniendo un gran énfasis en la música y el teatro: aquí se puede practicar especialmente bien el escucharse unos a otros, el prestarse atención y el incluir lo que es perturbador y sorprendente. Si nuestras habilidades sociales y nuestra disposición a escuchar estuvieran también arraigadas física y artísticamente en nosotros de esta manera, ¿queríamos seguir excluyendo histéricamente a los que piensan de forma diferente?

4. Durante años, la naturaleza se experimenta intensamente como algo que se puede ver, oler, saborear y tocar, y que todos en el jardín de infancia pueden expresar las más diversas teorías: ¿se está oscureciendo porque el sol se está cansando y se va a dormir, o tal vez porque alguien está sentado detrás de la montaña y tira del sol con una cuerda? Si en la escuela la comprensión cognitiva debe desarrollarse mediante un aprendizaje sistemático, éste se prepara mediante una vivencia y una consideración detallada del fenómeno y nunca termina en una definición que se aprenda de memoria, sino en una caracterización. El maestro de secundaria es entonces también quien establece el marco intelectual fenomenológico en el que los jóvenes encuentran por sí mismos términos y definiciones. Si cuando nos enfrentamos a cosas nuevas y desconocidas siempre partimos de los fenómenos de esta manera, ¿no sería una buena contribución contra el dogmatismo y la pretensión de una única explicación de cualquier dirección científica?⁵
5. En el transcurso de los primeros catorce años de vida, el niño no se ha enfrentado a un sistema de valores ético-morales, cuyos principios han sido aprendidos intelectualmente, sino que ha tenido la oportunidad, a través de una multitud de cuentos y narraciones mitológico-religiosas, de simpatizar con el bien que allí se representa. Con los cuentos de hadas, las descripciones de las mitologías hebrea, germánica, india, egipcia, griega y otras, con las historias del islam y el cristianismo, el niño siente que la devoción y el amor a un mundo divino y el compromiso con el bien pueden tener diferentes formas, diferentes ponderaciones. Los niños experimentan modelos de conducta que les ayudan a ser moral y éticamente independientes. Si nosotros mismos hubiéramos aprendido a movilizar nuestras fuerzas ético-morales de esta manera, ¿todavía correríamos el riesgo de adherirnos a un valor declarado como absoluto por las autoridades científicas o políticas?
6. Desde la cuna hasta el bachillerato, pasando por el juego libre hasta el trabajo en proyectos artísticos, deportivos o científicos en la escuela superior, los niños y jóvenes han experimentado que la cooperación y la improvisación pasan a veces por fases difíciles, pero que al final todos pueden aumentar sus capacidades personales gracias a un trabajo en equipo exitoso. Además, los profesores fueron modelos de cooperación exitosa en la organización de su propio trabajo; en la forma de dirigir la escuela prevalece un espíritu de equipo que da cabida a la iniciativa individual y al mismo tiempo permite a todos los individuos crecer más allá de sí mismos. Si consiguiéramos que "todos [en una escuela] desarrollaran formas significativas de cooperación no jerárquica" y si practicáramos conjuntamente "la transparencia y la responsabilidad (en lugar del poder personal e institucional)", ¿no sería esa la mejor preparación para una situación de crisis? ¿No sentiríamos entonces instintivamente que se genera mayor inteligencia y dinamismo con formas de liderazgo colaborativo que con la toma de decisiones solitarias de unos pocos a los que hemos convertido en grandes jefes?⁶

Todos somos responsables, no sólo "los otros". Todos tenemos que aprender, desarrollarnos y cambiar si queremos atravesar con más seguridad esta crisis y las que vendrán. La pedagogía Waldorf puede ser un apoyo importante en este proceso.

La crisis del Coronavirus podría motivarnos a trabajar para redescubrir y aplicar esto de forma más creativa en nuestras escuelas y jardines de infancia Waldorf/Steiner, y para beneficiar a un número cada vez mayor de niños en otras instituciones y contextos.

¹ Michael Esfeld, " Pasaporte de vacunación: un camino hacia la libertad o hacia una sociedad cerrada". En: "Revista del Goetheanum" N° 18/2021

² Sólo hay tres medios de educación: el miedo, la ambición y el amor. Prescindimos de los dos primeros... ", Martin Carle, "Miedo, ambición y amor en el aula", en: Erziehungskunst Octubre 2019; www.erziehungskunst.de/en/article/who-educates-whom/fear-ambition-and-love-in-the-classroom/

³ "Características esenciales de la pedagogía Waldorf", <https://www.waldorf-international.org/wesentliche-merkmale-der-waldorfpädagogik/>

⁴ Henning Köhler, "Los niños temerosos, ansiosos y tristes" Editorial Rudolf Steiner, Madrid.

⁵ Las afirmaciones absolutas ... tienden a hacer que uno sea intolerante. Con la pretensión de la verdad absoluta surge un efecto de dogmatismo." Ulrich Kaiser, "El narrador Rudolf Steiner", Info 3 Verlag 2020, p. 60

⁶ Características esenciales de la pedagogía Waldorf, Sección : La comunidad escolar. La convivencia. https://www.waldorf-international.org/fileadmin/downloads/1605_Merkmale_IK_Arles.pdf

Philipp Reubke es maestro de Jardín de Infancia, formador Waldorf, mentor y codirector de la Sección Pedagógica del Goetheanum, Dornach. Philipp ha participado muy activamente en IASWECE como miembro del grupo de coordinación y representante de la Asociación Francesa.