

“Estilo de vida *Waldorf*”. En busca del habitus en un jardín y escuela Waldorf

Magalí Dallegre¹

Universidad Nacional de Quilmes

magalidallegre@gmail.com

Introducción

Las escuelas Waldorf aún no constituyen una oferta educativa extendida y relevante en el campo educativo general. Predomina un desconocimiento acerca de la existencia de esta “forma de escolarización” tanto entre los docentes como entre aquellos que se encuentran del lado de la demanda (padres y madres con hijos/as en edad escolar). Sin embargo, hoy en día estas escuelas son consideradas como uno de los movimientos escolares independientes más grandes a nivel mundial (Woods, Ashley, Woods, 2005: 15). El número de escuelas Waldorf es aproximadamente de 1.003², distribuidas en sesenta países. En la Argentina se encuentran aproximadamente treinta instituciones Waldorf³. A pesar de ello, esta modalidad pedagógica ha recibido escasa atención en el mundo académico. Este vacío se suple con representaciones producidas por sus mismos promotores (maestras, docentes y “padres Waldorf”) que enfatizan una visión idealizada de la misma y algunas visiones más críticas que la ilustran como un movimiento sectario.

Este trabajo de investigación se propone presentar cierta selección de los resultados de una investigación que conforma la tesina de grado, la cual fue, en parte, realizada en el marco de una Beca de Formación Inicial en la Investigación de la Secretaría de Investigación y Transferencia de la Universidad Nacional de Quilmes. La selección que se “recortó” para el desarrollo de esta

1 Lic. en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Quilmes). Becaria en la “Beca de formación inicial en la investigación de la secretaria de investigación y transferencia” (UNQ).

2 Disponible desde Internet en: <http://www.waldorfschule.info/en/waldorfschule-bund/adresses/international-associations-and-waldorf-schools/index.html>, revisado el 13/10/2011.

3 Disponible desde Internet en: http://padreswaldorf.com.ar/?page_id=1025, revisado el 14/10/ 2011.

ponencia tiene por objetivo analizar qué y cómo es aquello que se pretende inculcar por medio de esta modalidad pedagógica. El habitus que se intenta inculcar se orienta no sólo hacia los estudiantes, sino que también se ejerce sobre las maestras recientemente incorporadas, las madres y los padres. A partir de esto, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo es el habitus que se inculca? ¿Cómo son las prácticas y representaciones que estructura? ¿Cómo es el estilo de vida que se establece en esta comunidad educativa?

Para ello, en primer lugar se desarrolla una breve descripción de la pedagogía Waldorf y el contexto educativo en el que se encuentra. Luego, se exponen las características del caso seleccionado. En tercer lugar se describen las cuestiones metodológicas, para luego adentrarse en las teóricas. Finalmente se desarrolla el análisis del caso en relación a los interrogantes que orientan este trabajo.

La pedagogía Waldorf y el contexto educativo

La erosión de la escuela como espacio de transmisión cultural “produce” un escenario en el que se ubica un discurso que plantea a la pedagogía tradicional como un modelo agotado que debe ser reemplazado por enfoques pedagógicos alternativos. En consecuencia, la pedagogía Waldorf (en adelante PW) se presenta como una práctica educativa que se encuentra desvinculada de la crisis educativa proponiendo una novedosa síntesis de ideas que comprende un énfasis en la individualidad y su desarrollo; hace hincapié en otros métodos didácticos anclados en las “necesidades evolutivas”, propone un proceso educativo integral, considerando el aspecto espiritual como una clave fundamental que la orienta; y se supone “más natural”. Esta tradición pedagógica se construye a partir de narrativas que privilegian el mundo campesino, una visión anti-modernista que reniega del uso temprano y “excesivo” de las NTIC y plantea una niñez basada en el desarrollo de la imaginación y la creatividad por medio de la realización de actividades recreativas “pasadas de moda” como dibujar, cantar, teatralizar, entre otras. Los juguetes Waldorf poseen un estilo caracterizado por la austeridad y la simpleza. También se distingue un estilo arquitectónico y decorativo, asociado con la madera, los colores cálidos y sfumados, y el uso de ventanas de gran tamaño. La PW se basa en la antroposofía⁴, filosofía creada por Rudolf Steiner⁵, al igual que la pedagogía, que propone una forma particular de concebir el desarrollo de los/las niños/as⁶ y concibe

4 Es una filosofía que reúne el intento de integrar el conocimiento y la experiencia espiritual y científica. Postula la unidad entre cuerpo, alma y espíritu.

5 Fue un filósofo, arquitecto y esotérico nacido en Kraljevec en 1861, territorio perteneciente al imperio Austro-Húngaro en ese entonces, y actualmente zona Croata (Clouder y Rawson; 2002 citado por Grimoldi; 2005: 174). Obtuvo reconocimiento social como crítico literario y filósofo.

6 La teoría del desarrollo Waldorf se asocia con un corpus teórico que establece complejas relaciones siguiendo una periodización por septenios. La misma propone desarrollos específicos en cada etapa que deben ser acompañados por una práctica pedagógica que se corresponda con los mismos. Para una profundización en esta temática, véase “La

el rol de la maestra como una tarea sagrada, en tanto debe ayudar al espíritu de sus alumnos/as a crecer. Comprende una teoría del desarrollo que integra concepciones evolutivas y espirituales, y diversos modos clasificatorios de los individuos⁷. A su vez, este universo simbólico integra conceptos, ritos, y figuras cristianas con ideas de tinte oriental. “El niño” es un ser sagrado que viene a la tierra con una misión, la cual se vincula con el aprendizaje espiritual particular de cada ser. Pareciera que pedagogía se relaciona con lo que Puiggrós denomina como *espiritualismo pedagógico*. Este concepto enfatiza la vinculación entre la educación y la filosofía. La autora sostiene que el espectro que comprende el mismo es amplio “desde el krausismo hasta el fascismo, y desde la escuela nueva o activa hasta ciertas expresiones del peronismo” (1995; 72), y se basa en la concepción de la educación como la formación del “ser total”, buscando la unidad entre naturaleza y espíritu.” (1995; 72).

Características generales del caso

El jardín y escuela bajo análisis se encuentra ubicado en el partido de Quilmes, en la provincia de Buenos Aires, específicamente en la rivera del mismo, en un barrio que en su mayoría se distingue por marcados contrastes de clase. Mientras que en gran medida constituye un barrio conformado por clases bajas, donde abundan las viviendas precarias, se encuentran también restaurantes y clubes deportivos de un prestigio social medio-alto, así como viviendas de amplias comodidades. Es importante señalar que es un jardín reciente creado en el año 2009, que se inició en otra ubicación espacial y como un taller de juegos para niños/as. La escuela primaria, en construcción, también es reciente. Sólo disponía de primero y segundo grado del nivel primario al momento de realizar el trabajo de campo y las entrevistas (2012). Asimismo, poseía una matrícula de 10 alumnos en jardín, 4 alumnos en primer grado, y 4 alumnos en segundo grado. El total de familias era de 15, entre las que se contaba con 7 madres divorciadas o separadas. Se puede sostener que la clase media⁸ es

práctica pedagógica: La educación del niño y el joven” de Rudolf Steiner y “Estudio sobre el hombre como base de la pedagogía” del mismo autor.

⁷ Para adentrarse en los esquemas clasificatorios utilizados en esta pedagogía, véase “Enfermedad y Temperamento” de Markus Treichler y “El niño en edad escolar. Misiones conjuntas del médico y del maestro. Cuestiones constitucionales en la edad escolar” de Michaela Glöckler.

⁸ La categoría ‘clase media’ tiende a ser compleja en cuanto a la definición de sus límites. Este trabajo no pretende adentrarse en el extenso debate propio de esta categoría, por lo que se considera la división que realiza Bernstein. Por un lado, la clase baja trabajadora, la cual se inserta en una división del trabajo sencilla y se vincula estrechamente con un contexto específico y local con una base material. Por el otro, la clase media, la cual se encuentra laboralmente en una relación más indirecta, independiente de un contexto específico y se destaca por una mayor complejidad de la división social del trabajo (Bernstein; 1997: 31, 32). En general, las viviendas presentan cierto confort y acceso a los servicios públicos, aunque la mayoría no posee la propiedad que habita. Las familias suelen poseer movilidad propia y trabajo estable. Los niveles socio-ocupacionales son medios y altos (profesionales, administrativos y comerciantes), con escasa representación de la clase trabajadora (un obrero metalúrgico y una empleada doméstica). Algunos se encuentran insertos en la formalidad laboral, mientras que otros trabajan por cuenta propia. Sólo se encuentra un caso de una familia conformada por una madre divorciada o separada que pertenece a una clase social baja. La informalidad y

preponderante. Se encuentra presencia de sectores bajos, en efecto hay dos alumnas becadas, y podríamos decir que también la clase media- alta en un porcentaje poco representativo. El terreno donde se ubica el jardín y escuela fue donado y la construcción se realiza por medio de eventos (cenas, por ejemplo) llevados a cabo por la misma comunidad escolar que tienen por finalidad recaudar fondos. También han recibido donaciones de materiales y fuerza de trabajo. En su momento contaban con una edificación de dos pisos.

Aspectos metodológicos

El abordaje metodológico se desarrolla desde un enfoque cualitativo. Es un estudio de caso, pues se pretende ser parte de la cotidianidad de un jardín y escuela Waldorf con el fin de reconstruir las prácticas pedagógicas conservando el sentido característico de las mismas. Se utilizan fuentes múltiples (primarias y secundarias) y los datos producidos se destacan no sólo por su amplitud sino también por sus niveles de análisis: diversas variables y dimensiones. Si bien se analiza un jardín y escuela Waldorf, los agentes que lo conforman (maestras, madres, padres y alumnos/as) forman parte también del análisis. En concreto, las prácticas y representaciones que se inculcan por medio del trabajo pedagógico. De manera que se sigue la línea de investigación de los análisis cualitativos, los cuales no distinguen la unidad de análisis de la unidad de recolección (Gallart; 1992: 120). Es necesario destacar que a pesar de que las escuelas Waldorf poseen una estructura curricular, determinados modos de establecer las relaciones pedagógicas, creencias y valores comunes, y que están diseminadas en diversos países, ello no significa que todas sean idénticas. Pues, aunque todas porten la misma filosofía y elementos comunes que se repiten en las más diversas circunstancias, cada una adquiere modismos singulares. Por ello, este estudio de caso, como todos ellos, no se traducirá en información generalizable a todo el universo Waldorf, en tanto que focaliza el análisis en un caso y en este sentido carece de validez externa. Si bien se puede sostener que este trabajo tiene una perspectiva etnográfica, en tanto se participa de la vida cotidiana de un grupo social vinculado a una forma de escolarización singular durante un período de tiempo considerable, “recogiendo” todo aquello que sea pertinente al problema de investigación (Atkinson y Hammersley, 1994: 1), también es cierto que se proponen categorías analíticas determinadas para orientar la producción de datos. Esto se contrapone, en cierto sentido, con una de las premisas de la investigación etnográfica. De todas formas, siguiendo el planteo de Sautu et.al. (2005) ¿es posible la interpretación libre de todo marco teórico? ¿Los datos “hablan” por sí mismos? ¿O acaso es la teoría la que aporta los elementos necesarios para poder interpretar la realidad social?

escasez laboral, sumado a una vivienda precaria son algunos de los rasgos que distinguen a esta familia del resto de las que conforman el panorama.

El análisis que se desarrolla a continuación comprende la *participación con observación*⁹ (Guber; 2004) de un total de ocho talleres de verano, tres jornadas de trabajo¹⁰, un evento recaudador, una charla sobre el significado de las Pascuas¹¹ y una clase de eurytmia, llevadas a cabo en el jardín-escuela que es objeto de estudio durante fines del año 2011 y principios del 2012. Se observó y sistematizó también una clase completa de un día en el nivel inicial, y otra en el nivel primario. La previa a una entrevista implicó poder presenciar el final de una clase de acuarela, y un tiempo muerto luego de la clase de confección de farolitos en primero y segundo grado. Y se asistió a una clase de amasado de pan en nivel inicial. De los 18 alumnos/as que concurrían al jardín y escuela en el inicio del ciclo lectivo 2012, se encontraban 15 familias, pues 6 niños/as eran hermanos/as. De las 15 familias, se cubrieron 8 por medio de entrevistas a madres, y, en menor medida, a padres de las mismas. El ingreso de niños/as nuevos, y la ausencia de contacto con algunos de estos padres y madres, sumado a cuestiones que imposibilitaron la entrevista a algunas familias (mudanza, parto) tuvieron consecuencias sobre las entrevistas finalmente realizadas. De todos modos, la selección de los/las entrevistados/as estuvo guiada por dimensiones como: el género (en tanto que este determina el grado de participación), el nivel socioeconómico de las familias, la condición psicofísica de los/las alumnos/as, la condición de ex-alumnos del jardín y escuela, el grado de participación y compromiso con el proyecto educativo, la representatividad Waldorf en las maestras¹¹, la condición simultánea de madres y maestras, y la condición de docente recientemente incorporada. Se realizaron un total de trece entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo durante el 2011 y 2012; ocho a madres, tres a padres y tres a maestras, de las cuales una de ellas es paralelamente madre. Siguiendo las sugerencias de Taylor y Bogdan (1998: 44), se planteó desde un inicio el anonimato y confidencialidad a los entrevistados con el fin de que se sintieran libres en el transcurso de la entrevista y pudiesen confesar cuestiones que sin aquella garantía son inaccesibles. En la mayoría

9 La “participación con observación” o “participación observante” se distingue del “observador participante”, en tanto que considera la participación, la vivencia, la inmersión subjetiva como herramientas que posibilitan el conocimiento de un sistema cultural. Mientras que el primero alude a la posibilidad del investigador de desempeñar uno o varios roles locales, el segundo refiere a una posición distante y externa, que sólo se involucra en la dinámica del grupo en situaciones ineludibles (Guber; 2004). La participación es un elemento utilizado en el trabajo de campo. Ello permite un conocimiento mutuo, entre el observador y los sujetos de estudio, beneficioso no sólo en tanto que posibilita el acceso dentro del grupo, sino que a su vez, favorece un entendimiento profundo de las relaciones sociales que se establecen dentro del jardín. De acuerdo con Guber, “La participación es, pues, no sólo una herramienta de obtención de información, sino el proceso mismo de conocimiento de la perspectiva del actor, pues éste es el que abre las puertas y ofrece las coyunturas culturalmente válidas para los niveles de inserción y aprendizaje del investigador.” (Guber; 2004: 188).

10 Son denominadas de esta forma las actividades que se llevan a cabo en este centro educativo con el objetivo de resolver cuestiones de mantenimiento del jardín y escuela. Se invitan a los padres, madres y maestras, acompañados/as de sus hijos/as, y durante las mismas se trabaja colectivamente.

11 Con “representatividad Waldorf” se pretende señalar a aquellas maestras que poseen una formación y experiencia Waldorf de cierta relevancia. En general, las maestras que se encontraban tanto en el nivel inicial como en la primaria, eran nuevas en el centro educativo y devenían de una larga trayectoria en escuelas tradicionales, a excepción de una maestra de jardín de carácter suplente, la maestra de labores y la de música.

de los casos, esta aclaración inicial fue tomada como carente de importancia, aunque fue crucial en un caso y funcionó exitosamente. Debido a esto, se decidió utilizar nombres de fantasía para todos los/las entrevistados/as.

Marco teórico

El modelo teórico de Bourdieu (1979) acerca del sistema de enseñanza permite comprender el papel de la escuela en la reproducción de las estructuras sociales, donde el trabajo pedagógico es concebido como el trabajo de inculcación, asociado a la violencia simbólica, que al tener una duración suficiente produce un habitus capaz de perpetuarse y, de esta manera, reproducir las condiciones objetivas reproduciendo las relaciones de dominación-dependencia entre las clases. El concepto de habitus alude a las categorías de percepción, de valoración y de acción que nos estructuran y, a su vez, generan prácticas análogas. Bourdieu define este concepto del siguiente modo:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen hábitos, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu; 2007: 86).

Es por medio de un trabajo pedagógico que el habitus se inculca. Este no constituye sino una arbitrariedad cultural impuesta, siendo producto de la violencia simbólica¹². La productividad específica del trabajo pedagógico se mide de acuerdo a si el habitus que produce es duradero, transferible y exhaustivo. El habitus es lo social incorporado, es la interiorización de la exterioridad, encarnada en el cuerpo cual segunda naturaleza. En palabras de Bourdieu, el habitus se vincula con que: “(...) los “individuos” son también el producto de condiciones sociales, históricas, etc. Y que tienen disposiciones (maneras de ser permanentes, la mirada, categorías de percepción) y esquemas (estructuras de invención, modos de pensamiento, etc.) que están ligados a sus trayectorias (a su origen social, a sus trayectorias escolares, a los tipos de escuela por los cuales han pasado)”

12 La violencia simbólica refiere a todo poder que impone exitosamente significaciones, es decir, que logra imponerlos como legítimos encubriendo las relaciones de fuerza en las que se funda. De esta manera se asocia estrechamente a lo que Bourdieu denomina arbitrariedad cultural, pues, en definitiva, de eso se trata la violencia simbólica, de imponer una arbitrariedad cultural. Así como el Estado se reserva el monopolio legítimo de la violencia física, el sistema de enseñanza dominante se reserva el monopolio de la violencia simbólica legítima (Bourdieu: 1979).

(Bourdieu; 2010: 39). Este autor (1979) realiza una analogía entre el habitus y el capital genético en tanto que el primero también transmite información generadora de información análoga y es un principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas.

Ahora bien, como sostiene Bernstein, el habitus se conoce por sus resultados, mientras que el proceso de adquisición mismo, “los principios o estrategias particulares de ordenación que dan lugar a la formación de un habitus determinado” (1998: 161), no se describen. Así pues, en el presente trabajo, se aborda, entonces, la productividad del habitus en torno a sus cualidades de *duradero*, *transferible* y *exhaustivo*, intentando conocer el output que es resultado del trabajo pedagógico en un jardín y escuela Waldorf.

El trabajo pedagógico Waldorf y su habitus

El jardín y escuela Waldorf se presenta como un espacio de socialización primaria para los adquirentes y de re-socialización secundaria (Berger y Luckmann; 1995) para los agentes más activos en la organización y administración del centro educativo (madres y maestras principalmente), entre quienes se busca asentar un habitus que se asocia con un estilo de vida distintivo. Así pues, funciona como fuente de sentido, a través del cual se teje un universo simbólico de características “totalizadoras”, en tanto que este habitus se extiende a diversos campos y pretende exhaustividad.

Los siguientes interrogantes orientan el análisis posterior. En términos bourdianos: ¿Cuál es la productividad del habitus inculcado? ¿Cómo son las prácticas sociales que dinamiza? ¿En qué se basa el estilo de vida Waldorf? En fin, ¿Cuáles son las características que distinguen a esta modalidad pedagógica?

Habitus duradero

De acuerdo con este autor, el habitus es duradero en tanto es capaz de engendrar más duraderamente las prácticas en correspondencia con los principios de la arbitrariedad inculcada una vez que el trabajo pedagógico ha finalizado. Así pues, sostiene que “La acción pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.” (Bourdieu y Passeron; 1979: 16).

Muchos integrantes del jardín y escuela no han “conseguido” un habitus Waldorf “longevo”, pues se salieron de esta comunidad de sentido (Berger y Luckmann; 1996) al poco tiempo. La durabilidad de este habitus en relación a los agentes sociales que conforman este jardín, se vincula con la posibilidad de este sistema de pensamiento y prácticas de extenderse a lo largo del tiempo. Esto se torna incierto por diversas cuestiones. En principio, este centro educativo no presenta las características de una institución estable y permanente, pues no posee nivel secundario, y el primario se encuentra inconcluso. Cada año se agrega los grados sucesivos a los que ya se encuentran disponibles. Esto genera incertidumbre en cuanto a su continuidad como institución y pone en peligro la durabilidad del habitus Waldorf de algunos de sus alumnos/as. Pues no recibirían el trabajo de inculcación con una “duración suficiente”. Una pareja de una nena en el nivel inicial manifestó su determinación a no continuar en la escuela en caso de que la inestabilidad en la primaria no se modifique. Dos padres se mostraron preocupados y no conformes con la situación. Mientras que seis madres no demostraron mayor preocupación por la inestabilidad del centro educativo y la continuación escolar de sus hijos/as en la escuela.

Ilustrativamente, una madre plantea:

Yo sé que para cuando Pepe termine no va a tener el título. Porque no dan los tiempos cronológicos. Que no me preocupe, no quiere decir que no lo sepa. No, yo creo que la legalidad de la primaria va a llegar dentro de bastante tiempo. No va a ser algo inmediato ni siquiera próximo lo veo. (...) Entre las escuelas Waldorf hay como esta unión fraternal de: “les damos el título nosotros y figura.” Y nada eso. A mí no me preocupa. Sé que Martín (esposo) te va a decir lo contrario. (Renata, madre “Segunda entrevista a Renata”, 2012)

La durabilidad, en caso de que la continuidad en esta pedagogía se extienda a todo o gran parte de la escolarización primaria y secundaria, será prácticamente exitosa entre aquellos que sean adquirientes (Bourdieu y Passeron: 1979). De manera que, en este caso, la “precariedad institucional”¹³ con que funciona el centro educativo y la inestabilidad (al momento de realizar el trabajo de campo y las entrevistas sólo disponían del nivel inicial, primero y segundo grado de primaria) incide en la durabilidad del habitus, pues hace peligrar la continuidad escolar de los adquirientes, haciendo que la permanencia de algunos sea efímera.

Habitus transferible

El trabajo pedagógico que logra inculcar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad cultural que tiene por misión reproducir en el mayor número posible de campos distintos, genera un

13 Con este término se quiere señalar que la escuela no es oficial aún. Cabe destacar que otras escuelas basadas en este mismo sistema de pensamiento si tienen esa garantía.

habitus transferible (Bourdieu y Passeron; 1979: 17). A efectos explicativos de esta cualidad del habitus, en primer lugar, se analizará el campo doméstico, las actividades organizativas y administrativas del jardín y escuela, para luego adentrarse en los diversos campos que se despliegan de la antroposofía.

El habitus escolar Waldorf implica una relación estrecha con la unidad familiar, creándose una continuidad o la propuesta de una continuidad entre la socialización en el ámbito escolar y el doméstico. De esta manera, el habitus inculcado pretende ser transferible al incitar que el trabajo pedagógico realizado en el jardín y escuela sea trasladado al ámbito doméstico. A modo de ejemplo, una madre y maestra plantea:

Ser parte del jardín es involucrarse. Ser parte del jardín es conocer lo que se hace, apoyarlo desde la antroposofía. Confiar en estos maestros. Confiar en que le están dando lo mejor para ellos. Ser parte es acompañar cada momento que se vive ahí adentro desde tu casa también. Poder acompañarlo desde todo momento digamos. Desde tu casa, desde un cuento. Desde lo que sea. Y ser parte es esto: poder acompañarlo más allá, desde la educación en el jardín. (...) Porque el jardín hay cosas que necesita llevar a la casa. Y hay muchas cosas que necesita conocer del niño desde sus costumbres, desde su casa, que hace que el padre y el maestro estén en continua comunicación. (Juana, maestra, “Primera entrevista a Lucrecia”, 2012)

Para que la arbitrariedad cultural pueda ser transferida al hogar, es necesario que los agentes domésticos adopten y se instruyan en los principios pedagógicos Waldorf. De todos modos, no sólo la casa debe ser una continuación del jardín, sino que el jardín se plantea también como una continuación de la casa.

La salita es prácticamente como la recreación de una casa y de todos los integrantes de una familia. Por eso el tema de la integración de edades. La actitud de las maestras, están recreando una personalidad maternal, y de buenos modales y de buen trato entre ellas mismas. Una recreación de un ambiente pleno de hogar. Y bueno, las rutinas tienen que ver con eso. El tema de los zapatitos, de ese contacto con los píccitos de los nenes. Por lo general las maestras son los que les ponen los zapatitos a los más chiquititos. Los más grandes llegan y se sacan las zapatillas. Pero esa sonrisa, ese recibimiento de las maestras tiene que ver con eso. (Marcos, padre, “Entrevista a Marcos”, 2012)

Cabe destacar la alusión que se hace de las maestras. Ellas deben encarnar los valores maternos de cuidado, cariño y la ‘personalidad maternal’ en sí misma. Nótese que al hacer referencia a “todos los integrantes de una familia” no se nombra al padre. Al parecer, el rol paternal no involucra la función de reproductor cultural. La madre tiene esa función. Paralelamente, las actividades que realizan los padres y madres ya sea para mantener el jardín, como las jornadas de trabajo, las reuniones organizativas y económicas y los eventos para recaudar fondos se piensan en base a los

valores Waldorf. “Tratamos de conservar ciertos valores dentro de la sala, adentro de la primaria. Que esos valores estén en todos los eventos que hacemos como comunidad.” (Marcos, padre, “Entrevista a Marcos”, 2012). En el mismo sentido, una madre plantea la necesidad de instruirse para adoptar el marco interpretativo Waldorf en el campo administrativo y organizativo.

Siempre la parte económica se encara desde la antroposofía. Entonces, para poder saber también, estuvimos leyendo apuntes de antroposofía, de Rodolf Steiner y también de un autor, el maestro que también es economista y antroposófico y da unas charlas de economía. Y estuvimos leyendo. Martín de Gainz [sic] o algo así, que no sé si es un maestro. Pero no sé bien (...) Y bueno desde ese lado ver cómo encarar esto porque no es a nuestro modo de ver. Porque somos personas comunes y corrientes y podemos opinar de una forma que no sea la correcta. Entonces, la idea de este grupo es llevar adelante la escuela, pero desde una base antroposófica. (Paola, madre, “Segunda entrevista a Paola”, 2012)

En consecuencia, hay una intención de reproducir lo más fielmente posible, el arbitrario cultural (lo que remite al principio de exhaustividad¹⁴), en las prácticas que trascienden lo propiamente escolar, y se vincula con el manejo organizativo, administrativo y económico de la escuela. Así pues, se plantean como actividades transferibles. Por otra parte, se podría plantear que existe un nicho de mercado propiamente Waldorf-antroposófico. Este sistema de pensamiento que aglutina a quienes escogen la pedagogía Waldorf, se plantea como un sistema que tiende hacia la autosuficiencia, produciendo bienes y servicios en numerosos y diversos campos, como el de la producción alimenticia (Demeter¹⁵), los bienes de belleza y cuidado (Weleda¹⁶), una medicina (medicina unicista o medicina antroposófica), un estilo arquitectónico, un modelo de agricultura (la agricultura biodinámica), una espiritualidad específica (antroposofía), un sistema bancario (Triodos bank), una editorial (editorial Rudolf Steiner), la eurtimia como arte del movimiento, y los centros de formación docente en PW. En fin, un conjunto de bienes y servicios que derivan de una misma lógica de pensamiento que se diversifica y tiende a la monopolización. Es necesario aclarar que entre los integrantes de este jardín y escuela no se reproduce fielmente este consumo de bienes y servicios, marginando todos aquellos que no sean “Waldorf”. No todo este paquete de bienes y

14 Véase siguiente apartado.

15 Es una empresa de origen alemán que se dedica a producir y procesar alimentos producidos bajo los preceptos biodinámicos. Además de ello, se ha convertido en “la más reconocida organización certificadora de productos de origen Biodinámico” (Disponible desde Internet en: <http://www.aabda.com.ar/PHP-views/layout.php?IDSeccion=8>, revisado el 15 de febrero 2013)

16 Es una marca de productos faciales, corporales, cuidado higiénico, bucal así como también sprays “curativos”. Es una marca asimismo, íntimamente ligada a la medicina antroposófica y a la antroposofía en general. El jardín que fue objeto de estudio incluía en el botiquín de emergencias productos weleda. Según una ayudante del jardín el spray de ámica era asiduamente utilizado para todo tipo de casos.

servicios se encuentra disponible en la Argentina. Los anteriormente enunciados representan las marcas y campos concretos de transferencia de este sistema simbólico a nivel global.

Durante el trabajo de campo se asistió a una clase de euritmia, llevada a cabo por una mujer de origen alemán, quien declaró dictar clases de esta práctica en empresas, con el objetivo de ayudar a generar un ambiente propicio para el trabajo en equipo (Observación con participación en clase de euritmia, 07/04/2012). De esta manera no sólo sorprende la extensa ramificación de este sistema de pensamiento en diversos campos, sino la aplicación, en este caso de la euritmia, en otro campo que no alberga vinculación con el mismo (empresas). No obstante, se desconoce si las empresas donde se realiza este proyecto de clases de euritmia poseen alguna relación con esta corriente filosófica. Sería interesante conocer esto para poder indagar si se establecen relaciones endogámicas, o por el contrario, se logran establecer vínculos por fuera de este círculo. Asimismo, resulta interesante, para desarrollar en trabajos posteriores, conocer el tipo de relación que se establece entre el mundo económico y las diversas ramificaciones de esta filosofía.

Habitus exhaustivo

La exhaustividad del habitus se relaciona con la capacidad que posee para reproducir más completamente, en las prácticas que engendra, los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo (Bourdieu y Passeron; 1979: 17). En otras palabras, si el output producido por el trabajo pedagógico es trasladado a cada práctica lo más fielmente posible, se puede considerar que el habitus es exhaustivo. El trabajo pedagógico que realizan las maestras Waldorf parece tonarse exhaustivo.

Y aparte con lo que escuche de lo diferente que eran las pedagogías, no me parecía ético venir trabajar acá, y después irme a una escuela tradicional. Yo sentí que no me iba a poder dividir en dos Marielas [sic] tan distintas. (Marcela, maestra, “Entrevista a Marcela”, 2012)

De esta manera, lo que se encuentra en juego en este discurso es la necesidad de que el trabajo pedagógico llevado a cabo por los transmisores exige que no se encuentre escindido en dos modelos pedagógicos distintos, en definitiva, que esta sea exhaustivo. Como se planteó previamente, el hogar debe ser una continuidad de la escuela, y la escuela una continuidad del hogar. De manera que, la transferencia que se realiza del campo pedagógico al hogar “requiere” exhaustividad.

Porque digamos si uno tampoco acompaña la pedagogía. Ellos van a la escuela cuatro horas. Si después va a venir a mi casa y hace todo lo contrario tampoco tendría sentido. Entonces, si bien uno se desvía un poquito del camino y los deja ver un poco de tele y les pone el disfraz de no sé que [sic], y tiene juguetes de plástico. Pero bueno ir tratando, de a poco ir modificando eso y acompañando lo más posible a cómo es en la escuela. (Paola, madre, “Primera entrevista a Paola”, 2012)

Pero la condición de exhaustividad es puesta en peligro en la familia, no sólo por los padres y madres, pues la reproducción del trabajo pedagógico en el hogar no es una copia fiel 100%, sino que, además, interviene el grupo familiar como amenaza interruptora del mismo.

Sería hermoso que todas las familias tengan ese momento, y ese ritmo de vida. Es muy difícil. Y a veces se nos hace muy difícil a nosotros recrear como papás ese ambiente en nuestra casa. Es más fácil controlar ese medio ambiente sin que la sociedad lo invada por ruidos y cosas violentas. Es más fácil de controlarlo que en una casa, donde vienen tus papás o los abuelos y los tíos, los primos con juguetes, con películas. Es muy complicado. (Marcos, padre, "Entrevista a Marcos", 2012)

Debido a esto se tiende a generar relaciones endogámicas entre los miembros del jardín, ya que al evitar contacto con agentes no socializados en los principios pedagógicos Waldorf, se restringe la posibilidad de que el habitus transmitido en las relaciones sociales extra-escolares no sea exhaustivo.

Entre la familia que no apoya lo que uno tiene como estilo de vida. Entonces eso, a pesar de la cercanía te aleja en un montón de cosas. La verdad que si alguien tiene que cuidar a los nenes por alguna cuestión, prefiero que los cuiden una mamá del jardín que mi hermano o mi hermana porque sé que ese día van a estar como sobreexcitados. Pero también tienen un día en que están con sus tíos y eso está contemplado. (Renata, madre, "Segunda entrevista a Renata", 2012)

De esta manera, los agentes cobran valor en relación a su cercanía o lejanía con la PW. Por otro lado, pero en el mismo sentido, el compromiso con los ideales de la PW constituye, en efecto, un requisito de admisión. De acuerdo con una madre: "Acá lo que se admite es la familia. El niño va a la escuela, pero la familia es la que ingresa." (Renata, madre, "Segunda entrevista a Renata", 2012). De esta manera, se busca evitar el ingreso de familias que no demuestren interés, compromiso y apoyo a este proyecto escolar. Es decir, que su compromiso y motivación sean lo más exhaustivo posible.

En realidad nosotros queremos que ésta sea una escuela para todos. Entonces, lo primero que sucede es que la puerta siempre está abierta. La primera situación es "bienvenido", ¿no? Lo que sigue, un poco que no debería estar ahí es que somos muy poquitos y nunca tuvimos, aún cuando fuimos más, nunca tuvimos las vacantes cubiertas. Entonces, siempre es "buenísimo que viene alguien más". Y a veces eso nos juega un poco en contra porque "buenísimo que viene alguien más", y a veces no es alguien más que tiene que llegar. O no está decidido, o no está convencido, o no es por las razones correctas. Igualmente yo soy bastante bruja ahí, bastante malvada, y pongo como "esto tiene que ser así, esto asa" [sic]. Entonces, los niños son todos bienvenidos. A veces es posible recibirlos y a veces no. Y ese no tiene que ver, más que con el niño, con el niño casi nunca tiene que ver, eh... podría decirte que nunca tiene que ver con el niño. Algunas veces tiene que ver con sus padres: si los dos padres no están de acuerdo con que el niño esté en la escuela no podemos recibirlo, porque esto no es cualquier escuela y el padre tiene que saber el compromiso que va a

tomar, y por qué camino va a ir su hijo. Y tiene que estar de acuerdo con eso. (Lucrecia, maestra, “Segunda entrevista a Lucrecia”, 2012)

Así pues, el ingreso al jardín y escuela se encuentra mediado por un mecanismo de selección de los/las alumnos/as que conforma un control ideológico de las razones de elección y el futuro compromiso del “padre”. Se busca, así, evitar factores que puedan desencadenar una interrupción del proceso de inculcación pedagógica escolar. Esto se vincula también con la durabilidad del habitus, pues al buscar evitar situaciones de interrupción del habitus escolar, se pretende establecer una duración suficiente para producir una formación duradera. Por otro lado, la exhaustividad se vincula con otras prácticas que se desarrollan en otros campos (transferibilidad) que aluden a la vida cotidiana, a los espacios de estilo de vida que “engendra” este habitus waldorf. Las prácticas que se generan a partir de este habitus, ¿son exhaustivas? A continuación se analizará dos prácticas que son propias del habitus Waldorf en el jardín y escuela en cuestión¹⁷.

Estilo de vida Waldorf

El concepto de habitus alude al fenómeno de los estilos de vida. Mediado por unas condiciones materiales de existencia determinadas, el habitus, en tanto estructura estructurante, es un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones que tienden a reproducir el status social, “expresado” en estilos de vida, esto es, un sistema de signos que actúa como un mecanismo diferenciador. De esta manera, considerando que: “el habitus es a la vez, en efecto, el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasmiento (*principium divisionis*) de esas prácticas. Es en la relación entre las dos capacidades que definen al habitus – la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gusto) - donde se constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida.” (Bourdieu; 1998: 169, 170) y que “los estilos de vida son así productos sistemáticos de los habitus” (Bourdieu; 1998: 171), es necesario identificar aquellas prácticas que son generadas por el habitus Waldorf, y constituyen el estilo de vida propio de este grupo social. Consecuentemente, ¿Qué prácticas promueve el mismo?

A grandes rasgos, el habitus Waldorf se asocia con un estilo de vida que podríamos denominar campestre, conservador, tradicionalista, natural, sano y terapéutico.

17 Se tomó la decisión de incluir sólo dos prácticas del conjunto analizado para no exceder la extensión del texto.

Las prácticas alimenticias

La alimentación, en tanto práctica cultural, adquiere determinados sentidos por medio de este trabajo pedagógico. La dieta Waldorf se basa en la incorporación de una alimentación principalmente compuesta de productos de origen orgánicos e integrales.

En el jardín, los niños tienen diariamente una merienda, en la que cada día de la semana comen un cereal distinto (arroz, cebada, mijo, centeno y avena), combinado con verduras, y frutas. Durante toda la educación inicial y los primeros años escolares se le brinda importancia a la enseñanza de las “buenas costumbres” en la mesa, y la transmisión de una dieta culinaria específica. Las prácticas alimenticias adquieren un tinte implícito en su condición normativa. Una madre recientemente incorporada comenta a este respecto:

Uno por ir y compartir encuentros y momentos, uno va viendo más o menos qué es lo que la escuela elige. Qué es lo que la escuela propone. Por ejemplo, en vez de llevar galletitas pepitas, piden frutas. Esto es todo un dato. Sabemos que hacen algunas meriendas en la mañana, que cocinan los chicos, que son una especie de guisos. Y bueno, y qué sé yo. O que tienen una tienda que trae productos orgánicos. Datos que sin decirte “estaría bueno que...”, te están diciendo o te están mostrando que existe esta opción y uno la va a ir incorporando en la medida de las posibilidades o las necesidades y las ganas y toda la historia esa [sic]. Pero explícitamente no no, no [sic] me han dicho nada. (Melina, madre, “Entrevista a Melina”, 2012)

A su vez, las madres encuentran novedosas formas de construir sentido alrededor de las prácticas alimenticias, de las cuales se pueden derivar principios de enseñanza para los/las hijos/as. Estas se vinculan a la valoración positiva del “cocinar uno mismo” y consumir productos caseros en contraposición al no cocinar y comprar los productos a consumir.

No por la alimentación sino por otro significado que tiene ir abrir un paquete de galletitas. Lo inmediato, lo ahora, y lo simple y de comprarlo. O como el kilo de pan. Sino que bueno, que lleva un proceso en el que hay que esperar, y eso a Pepe también lo ayudó muchísimo porque él era todo ya ya ya [sic]. Y decir bueno “ahora, y hay que esperar”, ¿no? “Ahora la masa tiene que levar y hay que esperar”. Y decir “no hay que hacer nada mientras leva, sólo esperar”. Todo eso ayuda no sólo en la nutrición, sino en un montón de otros aspectos. Y eso si nosotros lo hacíamos desde la práctica de alimentación, porque obvio que es más sano una galletita casera que una comprada. Y le encontramos como otro mundo de significados. Estas cosas que desconocíamos, y que nada, nos parecen buenisimas. Y muchas recetas también. (Renata, madre, “Primera entrevista a Renata”, 2012)

En el jardín y la escuela, la merienda es una fuente de sentido que se asocia con el trabajo conjunto de todos los/las alumnos/as. De manera que la preparación de la merienda, y todas las tareas que se

derivan del merendar (el preparar la mesa, sacarla, etc.) son llevadas a cabo por los mismos niños y niñas. Ellos cortan los vegetales, llevan y sacan los utensilios, barren y lavan la vajilla. Por otro lado, en este jardín la merienda se asocia a rituales específicos, como el agradecimiento de los alimentos, el esperar que estén todos sentados a la mesa, básicamente, a las “buenas maneras”. Uno de los objetivos de realizar la merienda es justamente la enseñanza de esto. La postura al sentarse, comer “guardando las formas”, comportarse seriamente, no manipular y utilizar los objetos culinarios por fuera del uso reglado son cuestiones que forman parte de la enseñanza del “buen comer”.

El momento de la merienda es como un momento súper importante donde todos se sientan y ponen su mantelito en...[sic], la maestra se sienta con ellos. El ejemplo siempre. Se espera al compañero. Y ahí ves todos los valores puestos en una merienda. Se dan las manitos, se canta la canción, se prende siempre una velita. Bueno, termina la merienda y los ayudantes van a lavar. (Juana, maestra, “Segunda entrevista a Juana”, 2012)

Pareciera que la dieta Waldorf se basa en una suerte de oposición que podría describirse como: “salud” y cuidado del cuerpo, por un lado, en contraposición al “goce gastronómico”, por el otro. Un padre, en este sentido señala:

Son totalmente diferentes a la gente que yo conozco. Eh o sea son vegetarianos...o sea cocineros. Yo...como que son...es muy raro, ¿viste? Porque ponéle. A mi lo que más me llama la atención es la comida, porque comen todo así poquitito [sic], que sé yo. Y a mi me encanta el asado, la grasa, la milanesa. Y es raro, porque mis amigos me dicen, “Che, ¡qué bueno para comer un asado!”. Y nada los otros están comiendo sandwichitos veg... [sic] de albahaca, ponéle. ¡Pero está bueno! ¡Está bueno!” (Martín, padre, “Primera entrevista a Martín”, 2012)

Asimismo, esto se alinea con lo que Bourdieu (1998) plantea acerca de una serie de oposiciones (cantidad-calidad; gran comilona- platos delicados; materia- maneras; substancia- forma) que funcionan como principios de división y apreciación. Los que se asocian al estilo de vida de los padres y madres Waldorf, en su mayoría, son: calidad, platos delicados, maneras, y forma. Asimismo, la alimentación es una práctica que se destaca por su íntima vinculación a la salud y al cuidado del cuerpo.

Pero cuando empezás a entender que hay cosas claves en la alimentación del niño más que nada, que va a determinar su salud en un futuro. Si vos ya conoces eso es como muy difícil volver atrás y hacerte, ¿no? el tonto [sic]. (Juana, maestra, “Primera entrevista a Juana”, 2012)

Si bien el vegetarianismo no es una conducta alimenticia extendida y propagada por la PW, algunas madres tienen este tipo de alimentación. No obstante, la alimentación Waldorf incluye el consumo de carnes, cereales, hortalizas y frutas.

O se pone a hablar de esa situación de conductas alimenticias. Yo soy tal cosa, yo soy tal otra. Y la verdad que Steiner cuando habla de la alimentación nunca dice: “hay que ser vegano.” “Hay que ser vegetariano”. “No hay que comer carne” o “hay que comer carne”. Habla si de una necesidad en el hombre. Y el hombre tiene que ver cuál es su necesidad de alimento. Qué hay alimentos que le van a venir bien, como habla la alimentación ayurvédica, de que hay alimentos que son favorables y otros que son desfavorables para ese individuo. Decir no comer carne es un sacrilegio. (...) Siempre es un cereal intentado que en casa [sic], con una verdura cocida. Hago guisito o lo que sea. Y una verdura cruda. Siempre las ensaladas acompañan. Y puede haber o no carne. El Cereal seguro, con las verduras seguro. Pongo el cereal porque siento que el niño necesita más. Capaz que yo puedo comer, qué sé yo, un día puedo comer frutas. Otro día puedo comer verduras. Pero un niño necesita más. La carne y el huevo, mecho. Esa es mi alimentación. No tiene un nombre. (Camila, madre, “Primera entrevista a Camila”, 2012)

Como se aprecia, la cita antecedente demuestra una tensión entre aquellos que se definen como vegetarianos, y aquellos que no. Más allá de esta lucha simbólica respecto a las prácticas alimenticias, es interesante notar que la madre menciona que los alimentos se pueden categorizar de acuerdo a los individuos. Otro punto a destacar, es la preeminencia que se otorga al sistema Waldorf - antroposófico para organizar la alimentación cotidiana. El énfasis sobre los cereales, y el día adosado a cada uno, la clasificación según alimentos blandos o duros, los productos orgánicos e integrales, en sí la dieta, hace visible la filosofía práctica que tiene este grupo social. Por otra parte, los lácteos, así como la llamada comida rápida, las gaseosas, snacks y golosinas no son considerados como alimentos benéficos. Muchas madres comenzaron a modificar su alimentación al integrarse al jardín y escuela.

Me enteré del tema de los cereales. Qué importancia tiene qué coman los cereales en toda la semana. Me dí cuenta que los lácteos no son vitales en la vida de uno. Los lácteos que uno compra en el supermercado. O que al niño hay que darle leche todo. O sea no. Hay un montón de alimentos que tienen propiedades mucho más sanas que los lácteos que hay en el supermercado. Entonces, digo bueno, la verdad es que prefiero que tome un buen jugo de fruta antes que un vaso de leche. Hoy por hoy prefiero eso. Que vas entendiendo que no es verdad mucho de las cosas que uno trae. Con lo que viene por tradición. Cuando vos empezás a conocer te das cuenta que no es tan así. Y empezás a adoptar otras costumbres en la alimentación y en la vida. (Juana, maestra, “Primera entrevista a Juana”, 2012)

El hecho de que los productos que se aconsejan en este espacio educativo sean de carácter orgánicos e integrales, hace que la dieta sea elevada en términos económicos.

Finalmente, los alimentos se corresponden con determinadas características temperamentales, por lo que la dieta alimenticia adquiere un sentido terapéutico:

La pedagogía Waldorf tiene como una explicación. Según la personalidad en que se está encauzando cada niño, necesitan por ahí alimentos que se mastique más, crudos. Hay niños que necesitan cosas más blandas, depende del momento por el que están pasando. Y bueno Cala tiene un tipo de personalidad donde [sic] necesita masticar, descargar, morder. (Juana, maestra, “Primera entrevista a Juana”, 2012)

Las prácticas medicinales

La cita que prosigue toca diversas concepciones acerca de la medicina que la PW impulsa. El consumo médico es una práctica que también refleja el status social. La medicina homeopática posee un costo comparativamente mayor, y el conocimiento acerca de la misma no se encuentra extendido. En cambio, la alopátia se encuentra más difundida, y su costo es menor. La primera tiende a asociarse con un cuidado más personalizado, consciente, y natural, mientras que la segunda se relaciona con lo inmediato, la cura del síntoma y no de la raíz, lo químico, y lo generalizado. Se construye una fórmula discursiva basada en los pares de opuestos, entre la denominada medicina “tradicional” y la medicina alternativa. Así pues, una madre y maestra plantea:

La medicina tradicional tiene esto de invadir al cuerpo con cosas que a veces obviamente son necesarias como me pasó con Cala que necesita unas gotitas. Hay otras que te das cuenta que las puedes evitar con una alimentación sana. No exponer a tus hijos a ambientes donde no los favorece. Puedes evitarlo desde otro lado. Y también empecé con homeopatía, que es una manera mucho más sana y totalmente... Que no invade el cuerpo con químicos ni con nada y que tiene mucho resultado por lo general para evitar enfermedades. Que no sé... sos propenso a algo. Me pasa con Cala, con la piel. Con la homeopatía haces que mejore, que se equilibre su cuerpo, para que no reaccione con esa alergia. Y evitas después tomar corticoides y esas cosas que el cuerpo se acostumbra de eso. La pedagogía de la antroposofía tiene que ver un poco con esto: si vos te cuidas en otros aspectos evitas enfermedades, y evitas esto: la invasión del cuerpo con químicos, antibióticos, o con vacunas que no necesitas. Pero bueno a Cala las oficiales se las di pero bueno cuando nació tenía otra manera de pensar. Se las daría a otro hijo, pero no sé si todas. Tal vez la más importante son las que evitan la muerte, cosas vitales. Es obvio que se lo voy a dar. Pero hay que entender esto: que a veces se piensa en la salud de toda la población, y si vos tenés una buena alimentación o los cuidados no va a pasar nada. Y bueno ella se trata con los dos médicos, con el alópata y con el homeópata. Cuando necesita algo externo de la medicina tradicional lo toma, y cuando no, trató de evitarlo. Es así. Yo tampoco soy tan fundamentalista. (Juana, maestra, “Primera entrevista a Juana”, 2012)

La “medicina tradicional” es representada como una práctica médica “invasiva” y “homogeneizadora”, que no contempla las individualidades (las vacunas son pensadas en base a toda la población; los casos individuales en donde se da una alimentación y un ambiente sano,

sumado a otros cuidados, no cuentan), y “no natural” (invasión del cuerpo con químicos, antibióticos, o con vacunas).

La homeopatía, así pues, obtiene resultados de manera natural, logrando equilibrar el organismo, y en consecuencia, reduce el riesgo de contraer enfermedades. La enfermedad es algo que puede prevenirse gracias al accionar en otras dimensiones, y la buena alimentación es una de ellas. Por otro lado, la imposibilidad de los niños de experimentar una prolongada infancia, caracterizada por la fantasía, la magia y la felicidad, aspectos que deben incentivarse durante el primer septenio, hace que el mismo frente a las obligaciones escolares tempranas se enferme.

En la tradicional. Y todo. Y llega un momento en el primario, a veces pasa en el primario. Yo veo nenes agotados. Con estrés, con gastritis. Que se les cae el pelo del estrés. Vos decís, ¿cómo puede ser si es un nene de seis, siete años? ¿De qué tiene estrés? Si la vida tiene que ser todo fantasía para ellos. En la pedagogía Waldorf como que se trata de cuidar mucho. Se trata de dar lo que necesita el niño. (Juana, maestra, “Segunda entrevista a Juana”, 2012)

En el jardín, de hecho, los niños son tratados con productos que no pertenecen a la medicina alopática (usan árnica y “globulitos” para tratar a los/las niños/as). En la unidad familiar, el uso de ambas medicinas (alopática y homeopática) se encuentra bastante extendido entre los/las alumnos/as del jardín y escuela. Seis madres de ocho entrevistadas, plantearon que usan con sus hijos ambas medicinas. Es importante destacar que en algunos casos, la utilización de la medicina homeopática es una práctica previa a la integración en el centro educativo. Dos padres, y tres madres del total de entrevistados utilizaban la homeopatía consigo mismos y con sus hijos. En los otros casos, en cambio, la práctica médica se vio modificada como consecuencia de la filosofía que se imparte en la escuela. Sólo se encuentra un caso en el que la entrevistada no vio modificada su práctica médica. La medicina antroposófica, fue escasamente mencionada en las entrevistas. Sólo dos madres hicieron alusión a la misma (homeopatía unicista, medicina antroposófica) y una maestra.

Parece que la concepción básica acerca de la enfermedad es que, en lo posible, es preferible que los síntomas se desarrollen y puedan llevar a cabo su curso sin el uso de medicamentos alopáticos que inhiban los síntomas.

Y también cuando me enfermo intento como las situaciones simples. Resolverlas, de no tomar un antitérmico por la misma cuestión de que no como una salchicha. Si no quiero un químico en una salchicha, tampoco lo quiero en un ibuprofeno. Trato de aguantar la fiebre. Si tuviera que estar con fiebre frente a 50 niños, no puedo estar soportando la fiebre, y me tomaré el antitérmico. O sea no soy radical. (Lucrecia, maestra, “Primera entrevista a Lucrecia”, 2012)

Por otro lado, la no vacunación es una práctica que se impulsa en las escuelas de esta filosofía y algunas madres adoptan.

La verdad es que a mí nunca me preocupó eso. Imagínate yo el otro día le estaba dando una vacuna al perro, y mi hija tiene menos vacunas que el perro. Tiene una que le alcanzaron a poner en la clínica. (Camila, madre, “Segunda entrevista a Camila”, 2012)

Conclusiones

Los hábitos generados por el trabajo pedagógico en el caso bajo análisis tienen una amplia dispersión hacia otros campos. Este pretende establecer una continuidad entre la escuela y el ámbito doméstico y, además, se transfiere a otras áreas como la alimentación y la medicina, entre otros. Incluso se encuentra transferencia en las actividades que realiza la comunidad educativa ya sea con fines administrativos y organizativos, o aquellos llevados a cabo para recaudar fondos monetarios. De la misma manera, se ofrece un conjunto de bienes y servicios que derivan de esta ideología. El trabajo de inculcación se traduce, así, a un estilo de vida singular, asociado con una alimentación que se basa en la “salud”, el cuidado corporal, y el imperio de las “buenas costumbres” y una práctica medicinal que se vincula con el orden de lo natural, lo sano, y lo integral. Específicamente, en lo que respecta al consumo alimenticio, se propicia, de manera implícita, una dieta que privilegia no sólo la “calidad”, sino también la “forma” de consumirlos. En el caso de la alimentación, la transferencia es alta ya que la filosofía que condensa la PW se traslada a un campo distinto, a las prácticas alimenticias, y a la alimentación en la unidad doméstica. Conjuntamente, esta pretende ser exhaustiva, orientando la práctica alimenticia en base a lo que Steiner propone.

En cuanto a la práctica medicinal, se puede sostener que es transferible, en tanto la arbitrariedad cultural busca guiar el deber ser del campo de la salud. El éxito de la misma se podría sostener que es de relevancia, ya que en algunas familias se modifican los hábitos contrarios a los preceptos de esta filosofía, o se intenta complementar ambas prácticas medicinales, y recurrir a la alopatía en casos extremos y comprometedores. La exhaustividad, en cambio, es parcial, pues existe una tendencia a la utilización complementaria de ambas medicinas. Como se puede apreciar, se inculca un corpus de prácticas *enclasables* que funcionan como formas de distinguirse y constituyen parte del repertorio que “hace” al estilo Waldorf. Vale recordar, no obstante, que estas conclusiones no pueden generalizarse a todo el universo Waldorf. En este sentido, este trabajo constituye un esfuerzo preliminar en el intento de comenzar a delinear las características que adquiere este universo simbólico particular, sin adentrarse con profundidad en las tensiones y matices que pueden establecerse entre lo que se podría denominar *Waldorf* y “profano”, es decir, lo no Waldorf.

El trabajo pedagógico llevado a cabo en este centro educativo no es duradero. Al no contar con todos los grados relativos a la primaria y no poseer nivel secundario, sumado al hecho de no ser oficial, pone en riesgo la *durabilidad* del habitus, es decir, que se establezca una duración suficiente con el fin de lograr una formación duradera. Debido a ello restan problemáticas sin resolver. ¿Cómo se desenvuelve el habitus en aquellos adquirentes que han finalizado la carrera escolar? ¿Se puede continuar sosteniendo la existencia de un habitus Waldorf entre ellos? Lo mismo para las maestras, madres y padres Waldorf, ¿qué sucede luego de que el trabajo pedagógico finaliza? ¿Permanece entre ellos un *habitus Waldorf*?

A modo de conclusión, este jardín y escuela Waldorf emerge como una opción educativa atractiva para cierto sector que se asocia o se termina asociando con el estilo de vida que se inculca por medio del trabajo pedagógico. De manera que surgen los siguientes interrogantes: ¿qué relación se establece entre el estilo de vida que transmite este modelo educativo y la condición socio-económica de quienes lo seleccionan? En otras palabras, ¿Cuál es la relación entre el estilo de vida que propone el jardín, la adhesión que genera entre sus miembros y las condiciones materiales sobre las que se torna atractiva?

Bibliografía

- Asociación padres Waldorf de Arg. (2011, Octubre 14). Padres Waldorf. Un sitio dedicado a todos los padres e interesados en la pedagogía Waldorf. [Página Web]. Recuperado de: http://padreswaldorf.com.ar/?page_id=1025
- Atkinson, P., Hammersley, M. (1994). ¿Qué es la etnografía?. En *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <http://asodea.files.wordpress.com/2009/09/etnografia-metodos-de-investigacion-martyn-hamme-paul-at.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1996) Modernidad, Pluralismo y crisis de sentido, Estudios públicos 63 (trad.) Recuperado de http://www.pruzhanydistrict.com.ar/rev63_berger%5B1%5D.-pdf-21fo/en/waldorfschulebund/adresses/international-associations-and-waldorf-schools/index.html [2011, Octubre 3].
- Berger, P., Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bernstein, B., (1997). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (Vol. 4), Morata, Madrid, pp. 13- 99, 137-220.
- _____ (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Vol. 1). Madrid: Morata, pp. 15-107, 117-166, 184-189, 210-222.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, pp. 20-38, 169-205, 223- 263.
- _____ (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 85-107.

- _____ (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: siglo XXI, pp. 9- 41, 65- 84.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: editorial Laia, Libro 1.
- Bund der Freien Waldorfschulen. [Página Web]. Recuperado de <http://www.waldorfschule.in>
- Gallart, M. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación* (pp. 107- 140). Buenos Aires: CEAL.
- Grimoldi, M. S. (2005). Narrativa folklórica y construcción de identidad en el discurso de las Escuelas Waldorf. En Palleiro, M. I. (comp.) *Narrativa: Identidades y Memorias* (pp. 171- 200). Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 27- 81, 119-125, 171- 188.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: compañía editora Espasa Calpe, pp. 37-122.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. CLACSO: Buenos Aires.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós, pp. 15- 99.
- Woods, P., Ashley, M., Woods, G. (2005). Steiner Schools in England. (p. 4-20, 28-44, 92-96, 144- 158) Department for Education and Skills. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrdering-Download/RR645.pdf> [2012, Enero 12].