

El hacer común de la Escuela Raíces. Una propuesta educativa para la sostenibilidad de la vida

Ewa Dziebowska, Aleksandra

2020

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4512>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



EL HACER COMÚN DE LA ESCUELA RAÍCES. UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA SOSTENIBILIDAD DE LA VIDA

DIRECTOR DEL TRABAJO
DRA. LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

Presenta

ALEKSANDRA EWA DZIEBOWSKA

Puebla, Pue.

2020

Índice

CAPÍTULO UNO. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN?	4
JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE LA INVESTIGACIÓN	8
EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	12
SITUACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE PUEBLA	18
REALIDADES EDUCATIVAS EN SAN ANDRÉS CHOLULA Y SANTA MARÍA TONANTZINTLA	19
CAPÍTULO DOS. EL ORIGEN Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA WALDORF	22
UNA EDUCACIÓN DE MENTE, CORAZÓN Y MANOS	22
EL SIGNIFICADO Y PAPEL DE LA ANTROPOSOFÍA EN LA PEDAGOGÍA WALDORF	22
EL PRIMER SEPTENIO (0-7 AÑOS)	24
EL SEGUNDO SEPTENIO (7-14 AÑOS)	26
EL TERCER SEPTENIO (14 – 21 AÑOS)	27
ELEMENTOS TRANSVERSALES DE LA PEDAGOGÍA	27
CAPÍTULO TRES. HORIZONTE METODOLÓGICO	31
PARADIGMA CUALITATIVO	32
TRABAJO DE CAMPO	33
MÉTODO BIOGRÁFICO	34
DOS DIMENSIONES DE LO BIOGRÁFICO: LO MICRO Y LO MACRO	36
RELATOS DE VIDA	37
PARTICIPANTES	39
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	40
ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	41
CODIFICACIÓN ABIERTA Y AXIAL	42
UNAS PALABRAS SOBRE MI MIRADA COMO INVESTIGADORA	43
PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	45
CAPÍTULO CUATRO. ACERCAMIENTO TEÓRICO	46
RECONFIGURACIÓN DE LOS LAZOS SOCIALES EN EL CONTEXTO DE RESQUEBRAJAMIENTO CIVILIZATORIO	46
EL PAISAJE DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA	48
EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA	49
LA MIRADA AL SUJETO DESDE LAS PRÁCTICAS SOCIALES Y LA COMUNICACIÓN	51
LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	53
LA SOSTENIBILIDAD DE LA VIDA	55
LA COMUNIDAD Y EL HACER COMÚN	58
CAPÍTULO CINCO. RELATOS DE VIDA	64
LA HISTORIA DE SURGIMIENTO DEL PROYECTO EDUCATIVO	64
BEATRIZ	65
<i>LA EDUCACIÓN FORMAL NO APORTA A UN CAMBIO QUE EL MUNDO NECESITA</i>	65

<i>TRABAJO CON LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL</i>	66
<i>LA OPORTUNIDAD QUE VI TENÍA QUE VER CON EL HECHO DE VOLVERME MAMÁ</i>	67
CLAUDIA	68
<i>CRECIENDO EN COMUNIDAD</i>	68
<i>MI LUGAR MARAVILLOSO</i>	69
<i>EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN</i>	69
<i>DE MONTESSORI A WALDORF</i>	70
ELENA	71
<i>DESDE CHIQUITA ME GUSTABA AYUDAR A LOS DEMÁS</i>	71
<i>SIENDO PROFESORA DE INGLÉS NO VOY A SALVAR A NADIE</i>	72
<i>MÉXICO</i>	74
<i>LA VIDA ME TRAJÓ A WALDORF</i>	75
LENYA	76
<i>EL IMPACTO QUE TUVO EN MÍ LA EDUCACIÓN WALDORF</i>	76
<i>LA BÚSQUEDA DE ESE ALGO EN QUE YO PUEDA CONTRIBUIR A LA SOCIEDAD</i>	78
MAYRA	80
<i>EL CAMBIO DE HORIZONTES</i>	80
<i>TODO COMENZÓ PORQUE NACÍO MI HIJA</i>	81
MIRIAM	83
<i>NO QUISE ESCOLARIZAR A MI HIJO</i>	83
<i>ENCONTRANDO MI LUGAR</i>	84
<i>WALDORF ME HA CAMBIADO POR COMPLETO</i>	85
<i>RECONOCIENDO MIS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS</i>	86
<i>DESDE LA FORMACIÓN WALDORF ME MOLESTARON MUCHAS COSAS EN MI RELACIÓN</i>	87
<u>CAPÍTULO SEIS. PERSPECTIVA ANALÍTICA DE LOS RELATOS</u>	89
<i>ESCUELA RAÍCES ES UNA ALTERNATIVA A LA EDUCACIÓN HEGEMÓNICA</i>	94
<i>LA NO AFILIACIÓN A LA SEP ES UNA FORMA DE RESISTENCIA</i>	104
<i>EL SISTEMA DE LAS BECAS PROMUEVE LA INCLUSIÓN BASADA EN LA INTERDEPENDENCIA</i>	118
<i>LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES ES UNA PIEZA CLAVE EN EL HACER COMÚN</i>	129
<i>LA COMUNICACIÓN ES UNA PRÁCTICA HORIZONTALIZADORA</i>	134
<i>LA MATERNIDAD COMO UN CRUCE ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO</i>	139
<i>EL HACER COMÚN DE LA ESCUELA RAÍCES GENERA LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL</i>	141
<u>CONCLUSIONES</u>	143
<i>LOS ALCANCES Y LOS LÍMITES DEL PRESENTE TRABAJO</i>	147
<i>AGRADECIMIENTOS</i>	149
<i>REFERENCIAS</i>	151
<i>ANEXOS</i>	155

Capítulo Uno. Planteamiento del Problema

¿Por qué la educación?

¿Alguna vez has sentido que no es útil memorizar todas las cosas que te piden en la escuela? ¿Recuerdas sentirte aburrido de vez en cuando en el salón de clases? ¿Has llegado a sentir miedo de recibir una calificación menor de la que se esperaba que obtuvieras?

Directa o indirectamente, el tema de la educación siempre ha estado presente en mi vida, aunque no siempre se convertía en buenos recuerdos. Mi respuesta a las preguntas que planteo arriba no siempre es positiva, y la lista de las pesadillas que asociaba con la escuela podría seguir. Creo que esa relación de amor-odio que tenía con la escuela se remonta hasta la primaria. Tenía más o menos 7 años. Recuerdo perfectamente un día en el que la maestra repartía las calificaciones del examen de matemáticas, que era una de las áreas más complicadas para mí. Mi nota era muy baja, y me sentía muy avergonzada de mostrarla a las compañeras y los compañeros de clase. ¿Tú, tan buena chica, y esa calificación? Las miradas y sonrisas incrédulas e irónicas me hacían sentir como si cometiera un grave delito. Esa era una de las múltiples situaciones por las que en los años siguientes sentí vergüenza, incomodidad, ineptitud, torpeza. Mi timidez crecía, y mi participación activa en clase disminuía, si es que alguna vez la había tenido. Al salir de la preparatoria mi autoestima estaba por los suelos, y en la universidad me convertí en una estudiante fantasma. Estudiaba mucho, pero nunca levantaba la mano para decir algo en clase. Al finalizar la educación básica, no tenía la menor idea de qué es lo que quería hacer con mi vida, qué profesión podría desempeñar ni con qué propósito, aparte de poder mantenerme económicamente. No visualizaba qué es lo que quería hacer en el futuro ni qué podía aportar a este mundo. No sabía quién era ni qué quería hacer.

La vida parecía no tener mucho sentido. Ahora quizás nadie me lo crea, porque parezco y soy otra persona que la que describo en esta narración, pero así han transcurrido muchos años de mi vida. El hecho de migrar a otro país justo después de que me graduara en Polonia es una de las evidencias de que necesitaba un cambio y un reto para salir de la inercia que me embargaba. Desde entonces, he trabajado mucho en mí misma y he abierto mi corazón a exponerme a propósito a muchas situaciones que me daban miedo, como es el hablar en público. Obviamente la historia de mi inseguridad es mucho más compleja y no se

limita al ámbito escolar. Hubo otros elementos externos en mi vida adolescente que me hicieron sentir poco confiada en mis capacidades, aunque me atrevo a decir que es en la escuela dónde estas dificultades más se acentuaron. Al mismo tiempo, estoy agradecida por todo lo que haya pasado en mi vida para que en este momento me encuentre en el lugar en el que estoy, haciendo la investigación en la maestría en Comunicación y Cambio social en México. Eso no quiere decir que no pueda mirar al pasado con una mirada crítica y no esté capaz de percibir la escuela como una de las experiencias que han marcado mi vida y mi personalidad, no siempre de manera positiva. Es por eso que el tema me interpela tanto, que me despierta curiosidad aprender de los métodos de enseñanza centrados en las emociones y diferentes necesidades del ser humano, que me causa indignación y tristeza ver el desprecio y la desvalorización de la práctica docente, que me apasiona y a la vez me atemoriza su enorme posibilidad de cambiar la vida de las personas para bien o para mal, que me hace sentir un amoroso agradecimiento y me conmueve pensar en profesores y profesoras que me han dejado huella y que me han inspirado.

Aunque no buscara ser maestra al acabar la carrera universitaria, se me presentaron oportunidades de ejercer esta disciplina. Primero como maestra de inglés, y a la par en calidad de voluntaria en una OSC llamada Intered, por medio de la cual me acerqué al ámbito de la educación no formal. Personalmente, fue todo un descubrimiento y un abrir de ojos a las diferentes formas de educar y a su vez un viaje de autoconocimiento. Me asombró la manera en la que la educación por medio de juego acercaba a las personas, te involucraba en el ejercicio de la autoreflexividad y a la vez te enseñaba tanto sobre tu forma de ser reflejada en la dinámica grupal. A raíz de estos motivos, también me atrajo la habilidad tan sutil, lúdica y a la vez de aguda observación de un o una coach, quien sin pretender ser alguien que sabe algo más que la persona que está enfrente, se entrega a una tarea muy seria y activa: escuchar sin juicios y espejar, devolver, parafrasear, entender lo que le está pasando al otro o la otra.

Es por eso que al recibir la llamada de una de las mujeres fundadoras de la Escuela Raíces y la petición de llevar a cabo un *coaching* grupal a su equipo fundador, sentí que el destino otra vez me daba una señal y una oportunidad de seguir el camino que ya había empezado un tiempo atrás. Al escuchar que era un proyecto basado en el sistema Waldorf – en resumidas cuentas una pedagogía que busca ir más allá de la educación del intelecto, y también abarca la dimensión emocional y espiritual de las personas, me hizo pensar que la propuesta era un campo fértil para el tema de la investigación. Pero antes que nada, la idea de

trabajar con una pedagogía que a primera vista conlleva elementos de una educación no hegemónica, respondió a la necesidad muy personal de sanar mi relación con la escuela y resonó con mi propia búsqueda de las formas de educar de manera más holística, plena, democrática, más humana. Una forma de educar que nos da fortaleza y nos despierta la sensibilidad para visualizar y construir un horizonte de plenitud para nuestra vida, y para el mundo.

El primer día que fui a conocer la Escuela Raíces, me quedé profundamente impactada. Nunca había escuchado sobre la existencia de este proyecto, ni de la pedagogía Waldorf. Ante mi sorpresa, en aquel momento el recinto se ubicaba a unas cuadras de mi casa en San Andrés, Cholula. Ese mismo día pensé que me encantaría poder entablar una relación a largo plazo para poder conocer la filosofía de la escuela y, si es que las mujeres estaban de acuerdo, hacer allí mi proyecto de investigación. Me parece importante recuperar mis primeras impresiones de la escuela y de las emociones que me acompañaban en el momento de mirar este lugar a través de mis sentidos. Esta vivencia constituye mi primera anotación en el diario de campo:

“El primer día que llegué a la escuela, me quedé un tiempo circulando por la misma calle. A pesar de estar en la dirección correcta, no encontraba el portón con el número indicado. La escuela no salta a la vista, porque su nombre no está escrito en ningún lado. Sencillamente, son una puerta y un muro blancos detrás de los cuales se asoma un árbol grande y alto. Al entrar al patio, me envolvió la sensación de alegría de ese lugar. En la parte dónde está el árbol, las y los niños estaban concentrados en una dinámica de movimiento al aire libre que guiaba un maestro, saltando sobre unos troncos de madera. La entrada al edificio de la escuela transmitía la imagen de un hogar. Había un pasillo en el que todos los zapatos estaban bellamente acomodados. Al entrar, las y los niños se quitan los zapatos y se ponen unas zapatillas para andar en los salones de la escuela para que el espacio se mantenga limpio y agradable para jugar y aprender. También había muchos pares chiquitos de botas de lluvia, por si el tiempo cambiara. Seguimos el recorrido por toda la escuela. El primer salón que vi tenía muebles de madera pequeños y ligeros, y telas de color pastel colgando por todas partes. La consejera me explicó que en ese espacio las y los niños jugaban libremente, acomodando el espacio a su manera. Otro salón que vi tenía muchas cestas de mimbre llenas de juguetes de madera, piñas de pino, estambres coloridos, y sombreros de tela. Las paredes tenían colores muy cálidos y acogedores: amarillo, rosa, morado, todos en tonos pastel. Había muchas plantitas en las ventanas. Los cuartos me

envolvían con un aire de magia. Parecía una casa de duendes. No pudimos entrar a la cocina porque justo en este momento los niños estaban en la hora de almuerzo. Tan sólo un vistazo a esta escena me cautivó y despertó enormemente mi curiosidad. Las y los niños, sentados a lo largo de una mesa de madera, estaban cantando una canción de agradecimiento en voz bajita antes de iniciar la comida. Luego nos subimos a la primera planta para ver el resto de los salones. Cuando entramos al de la primaria, mis ojos encontraron otro escenario lleno de belleza. Los escritorios y las sillas de madera estaban mirando al gran pizarrón, el cual estaba cubierto de unos dibujos hechos con tizas de diferentes colores. Sobre todo uno de ellos se me quedó grabado en la mente. Era la pirámide y los campos de Cholula, dibujados con mucho esmero y fineza. Nunca antes había visto algo así retratado en un pizarrón por una maestra. El dibujo me tuvo hechizada y me quedé viéndolo durante unos minutos. Los demás salones eran de las y los niños más pequeños, y emanaba de ellos una luz muy cálida, efecto de los rayos del sol que entraban por las ventanas y los colores pastel que habitaban los espacios. Todos los detalles se veían muy cuidados. No había una gran cantidad de cosas, lo cual daba la sensación de orden y libertad. El recorrido lo terminamos en el jardín atrás de la escuela, donde estaban el huerto y el corral al cuidado de las y los niños. Con su patio para jugar, interior tan armonioso y bello, el huerto y las gallinas en el jardín, el lugar se parecía a una pequeña granja en medio del bosque. ¿Eso era una escuela de verdad? Me preguntaba al salir. Llegué a pensar que me hubiera encantado volver a ser pequeña con tal de poder aprender en ese lugar lleno de magia y paz” (Fragmento de Diario de campo, 20 de octubre de 2017).

Desde el día número uno, estaba ávida de saber más acerca de la historia de este lugar. En el fondo, sentía que la armonía y la belleza que emanaba de allí no era nada más cuestión de un buen gusto por la estética de las cosas ni era accidental. Lo que transmitía ese espacio no solamente agradaba la vista, sino hacía que algo en mi interior se conmoviera y se sintiera tocado profundamente, como un presentimiento de la autenticidad y la riqueza que aguardaba el proyecto en su corazón.

Escuela Raíces Puebla, A.C. es una iniciativa que surgió hace cuatro años por el interés de varias mujeres, en su mayoría madres, de crear una comunidad educativa centrada en los principios de la pedagogía Waldorf, y elegida desde el deseo de dar una formación más integral y holística a sus hijas e hijos que la que ofrece un modelo educativo tradicional. El sueño colectivo de las seis mujeres fundadoras al principio parecía ser un juego de la fantasía, pero el impulso y el deseo de probar la pedagogía que las mujeres añoraban para sus hijas e

hijos resultó ser mayor que la incertidumbre, y el sueño se hizo realidad. La escuela fue establecida en el corazón de San Andrés, Cholula, muy cerca de la zona arqueológica y de la Iglesia de Nuestra Señora de los Remedios. Es importante señalar que la escuela está constituida como una asociación sin fines de lucro, no está afiliada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y todavía no es muy ampliamente conocida en México. De las 1,100 escuelas Waldorf que existen en el mundo, en México se encuentran 28 colegios, de los que Escuela Raíces es el primer centro de este tipo en el estado de Puebla. Cabe destacar que las escuelas Waldorf están esparcidas por todo el mundo, no obstante el idioma, la religión o el sistema político del país en que radican. En la mayoría de los casos, son los padres quienes sostienen económicamente a las escuelas, convirtiendo el movimiento Waldorf en el movimiento escolar libre más grande del mundo (Waldorf 100, 2019).

Al igual que el movimiento, Escuela Raíces también ha crecido. El primer ciclo inició con 32 niñas y niños en jardín de infancia, en el segundo ese número incrementó a 52. En el momento en que yo llegué a la escuela, había 70 familias inscritas, y a estas alturas, iniciando el quinto ciclo escolar, hay 95 familias y 117 niñas y niños inscritos. La creciente demanda e interés de las familias hace que el proyecto sea cada vez más grande y sólido.

Justificación del proyecto de la investigación

La pedagogía Waldorf como un tema de investigación ha sido estudiada principalmente desde las cualidades de sus alumnas y alumnos en la vida, el perfil de sus trabajos al graduarse o su desempeño en pruebas estandarizadas. Uno de los estudios exhaustivos al respecto es el análisis realizado por la Universidad de Stanford (2015) titulado en inglés: “*Growing a Waldorf-Inspired Approach in a Public School District*”. Con base en estos datos recogidos, durante varios años se estudió el desempeño en pruebas estandarizadas, su compromiso y la tasa de ausentismo o suspensiones. En la misma tónica, el estudio nacional publicado por las Escuelas Americanas Waldorf en 2012 llamado “*Twenty Years of Counting: A Look at Waldorf in the Public Sector Using Online Sources*”, observa de manera comparativa el rendimiento académico y los resultados en las pruebas entre alumnas y alumnos que aprenden con una escuela inspirada en el método Waldorf frente a las y los de otras escuelas públicas en Sacramento *City Unified School District* en California, un distrito escolar de 81 escuelas de enseñanza pública. Los resultados evidenciaron que los estudiantes Waldorf obtienen logros mayores en cuanto al comportamiento y rendimiento académico en las pruebas nacionales

estandarizadas, particularmente en cuanto a estudiantes afro-americanos, de origen latino, como para las y los que se encontraban en una desventaja económica. Adicionalmente, el estudio ha demostrado que en Waldorf se registran menores tasas de deserción del alumnado. Aparte de los resultados comparativos, el estudio también presenta un caso de éxito de una escuela pública que pudo convertirse en una escuela Waldorf, ser fiel a sus propios principios, sus métodos de enseñanza y formas de existir propios de Waldorf, coexistiendo con otras escuelas públicas convencionales en el distrito.

Otro tipo de estudios se ha enfocado principalmente en hacer una recopilación histórica y teórica de la pedagogía, tal como se observa en la tesis de Elisabet Rodríguez Grajal (2012) de la Universidad Internacional de la Rioja titulada: "Pedagogía Waldorf: un enfoque en educación". Dicho trabajo expone el enfoque de la pedagogía Waldorf, sus planteamientos, sus alcances y sus aportes a la educación desde una revisión de planteamientos teóricos, y complementada con una observación en campo y entrevistas a docentes y una familia en una escuela Waldorf en Barcelona. También Susana Rodríguez Palacios (2013) hace un recuento teórico en su trabajo con el título: "Investigación sobre los orígenes y la aplicación de la pedagogía Waldorf". Del mismo modo los aportes del enfoque Waldorf se encuentran en las investigaciones que abarcan campos diferentes a la educación, como por ejemplo el trabajo de Penélope González Gómez (2013) titulado: "Arquitectura, espacios y materiales del aula de Educación Infantil según las principales pedagogías alternativas", o de Ángela María Jiménez Avilés (2009) que también hace un estudio desde la perspectiva arquitectónica titulado "La escuela nueva y los espacios para educar", en el marco del proyecto de investigación "Arquitectura y pedagogía: el edificio escolar".

En cuanto a un trabajo que investigó las prácticas, Ashley y Woods (2005) realizaron un amplio informe sobre las escuelas Waldorf en Inglaterra por encargo de Departamento de Educación del Reino Unido, con el fin de recopilar las buenas prácticas y los logros de la pedagogía hasta 2005.

Finalmente, encontré una sistematización de estudios en la rama de las Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar de Plata (UNMDP) que ha sido fruto del proyecto de investigación "Formas alternativas de educación en el siglo XXI". Compilados por Weissmann (2018), los estudios forman parte de un libro titulado: "Hacia una educación para el buen vivir. Aportes desde las pedagogías críticas", y entre 17 proyectos educativos descritos varios presentan las experiencias de las escuelas Waldorf.

Haciendo la revisión de estudios que se han hecho acerca de la pedagogía, pude observar que la mayoría se desarrollaron en las facultades de las Ciencias de la Educación, desde un enfoque teórico y pedagógico. Por otra parte, hay una rama de estudios arquitectónicos interesados en la naturaleza de los espacios y los materiales en las escuelas alternativas. Finalmente, la mayoría de las investigaciones recientes se enfocan principalmente en medir o comparar el desempeño académico y las cualidades que adquieren las y los alumnos Waldorf frente al alumnado que asiste a las escuelas convencionales.

La aportación de mi trabajo va dirigida al campo de las ciencias sociales, específicamente la Comunicación y el Cambio social, lo cual no es un punto de partida común para investigar las prácticas pedagógicas, a pesar de que la educación es un campo eminentemente social. Más allá de analizar estrictamente los contenidos y los principios de la pedagogía Waldorf en sí, o de saber qué es lo que pasa con las y los alumnos al acabar la escuela Waldorf y a qué se dedican al graduarse, a mí me interesa explorar y analizar lo que sucede en y alrededor de una escuela Waldorf desde la cotidianidad de sus prácticas sociales. Busco identificar por qué las seis mujeres fundadoras de Escuela Raíces apuestan por un modelo educativo poco conocido en México, que en su constitución política se sitúa afuera del sistema de la educación oficial, y también me interesa saber qué repercusiones tiene la presencia de la escuela tanto al interior de su propia comunidad escolar, como en la percepción de las personas que ven la escuela desde afuera. Es por esto que me he planteado preguntas como:

¿Cómo se origina la búsqueda de abrir una escuela distinta a los modelos existentes en Puebla? ¿Frente a qué se plantea como una alternativa? ¿A qué necesidad corresponde la creación de Escuela Raíces? ¿Qué efecto genera en la comunidad interna de la escuela, en la percepción de la gente que vive en los alrededores de la escuela en San Andrés Cholula y finalmente, en la población de Santa María Tonantzintla? ¿Cómo se construye este proyecto desde la perspectiva de comunicación y cambio social? ¿Qué posibilidad tiene la escuela para ser un detonador de los procesos de transformación social?

Estas preguntas e inquietudes me guiaron a desarrollar el interés por las implicaciones de las prácticas de la escuela y su potencial de generar cambios significativos en el contexto local. A continuación expongo la pregunta y los objetivos que orientaron la presente investigación:

Pregunta de la investigación:

¿De qué manera las prácticas de Escuela Raíces son generadoras de los procesos de transformación social?

Objetivo general

Analizar las prácticas implementadas por Escuela Raíces de mayor inclusión, conciencia social y orientación comunitaria como generadoras de los procesos de transformación social.

Objetivos específicos

1. Analizar los relatos de vida de las mujeres y cómo se originó su decisión de crear una escuela alternativa en Puebla.
2. Identificar qué prácticas constituyen la cotidianidad de la Escuela Raíces, a qué necesidades responden y de qué manera aquellas representan un paradigma diferente al propuesto y reproducido por la educación oficial.
3. Explorar si la Escuela Raíces tiene potencial de ser un agente de transformación social.

Supuestos

1. Hay unos rasgos comunes entre las vidas de cada una de las mujeres que las hacen fundar la escuela, vinculados a los factores coyunturales y la situación en el país, que las impulsan a responder a estos retos ofreciendo una educación alternativa al modelo tradicional de la SEP.
2. Las prácticas corresponden a la necesidad de responder a los retos que enfrenta la educación oficial en México, y desafían las premisas hegemónicas que aquella transmite.
3. La escuela lleva a cabo acciones que demuestran su orientación hacia la inclusión, mayor conciencia social y propone un modelo educativo como un proyecto comunitario que coloca la reproducción y la sostenibilidad de la vida en el centro de su actuar.

El camino de la educación en México

Al presentar mi propio camino y motivos para interesarme en los temas de la educación, considero esencial hacer una breve descripción sobre las principales características y problemáticas del contexto educativo en México. Por consiguiente, esbozo un análisis más detallado del contexto de Puebla, como un escenario educativo en el que los sujetos de esta investigación no encuentran una escuela adecuada para sus hija/s y buscando alternativas, deciden crear una propia. Para poder iniciar este recorrido, me pregunto primero qué se entiende por la educación.

En su origen etimológico, la palabra educar viene de la raíz latina *educare* que significa alimentar, nutrir, y *exducere* que significa "sacar afuera". Esta definición ha pasado por múltiples interpretaciones y ha cambiado con el tiempo, hasta el punto de tergiversar su significación original. Más que nutrir el alma de la persona o, en términos socráticos, facilitar la búsqueda y el afloramiento del conocimiento que cada persona lleva en su interior, a veces parece que la educación se convirtió en una tendencia inversa. En vez de enseñar a las personas a pensar creativamente por y desde sí mismas, la escuela fomenta la memorización de conceptos que vienen de afuera. Eso no tiene mucho sentido a la luz de la definición sobre la educación que proporciona Freire (2015):

"Es en la inconclusión del ser que se sabe como tal, que se funda en la educación como proceso permanente. Mujeres y hombres se tornan educables en la medida en que se reconozcan inacabados...Es también en la inconclusión de la que nos tornamos conscientes y que nos inserta en el proceso permanente de búsqueda en la que se fundamenta la esperanza...Éste es un saber fundante de nuestra práctica educativa, de la formación docente, el de nuestra inconclusión asumida (p.57).

Freire asume que la enseñanza es un proceso continuo, que sucede junto con nuestra propia transformación y constante búsqueda como seres humanos. Por lo tanto, el proceso de aprender no se puede acabar nunca. La base de la educación debería ser la capacidad y la intención de reinventarse y cuestionarse permanentemente.

Teniendo esta premisa en cuenta, ¿se puede decir que el sistema educativo en México responde a la naturaleza del aprendizaje como un proceso dinámico y cambiante? ¿Está el

sistema educativo de México a la altura de los retos sociales que aquejan el país? ¿Responde la educación estatal a la creciente desigualdad y la brecha socioeconómica de las y los habitantes? ¿De qué manera contribuye la educación a promover los valores de respeto e inclusión en un país multicultural en el que viven 68 pueblos indígenas que constituyen el 10% de la población nacional, y donde se habla en 364 lenguas aparte del español? ¿Cómo traducir las aspiraciones de la sociedad en las políticas educativas concretas y equitativas? A continuación expongo una síntesis de los logros y los retos de la educación en el momento actual.

México lleva un camino de la construcción de un sistema de educación y su constante reforma desde hace 100 años. Ocurrieron muchas acciones y cambios que fundaron las bases y dejaron huella en el sistema educativo desde 1917, año en que el artículo 3º de la Constitución estableció el carácter laico y gratuito de la educación primaria y su obligatoriedad. La tarea educativa fue especialmente importante en los primeros años desde su implementación, cuando la mayor parte de la población mexicana tenía un perfil rural y no sabía leer ni escribir. La responsabilidad de sentar las bases de un andamiaje institucional que encaminara la acción educativa de una manera organizada y eficaz era un reto de gran envergadura (Loyo, 2011).

El primer gran hito fue la fundación de la SEP en 1921, a pesar de las adversidades económicas en las que se encontraba México posrevolucionario. Los principales objetivos en los primeros años del proceso de escolarización fueron la reducción del analfabetismo y la ampliación de la cobertura, es decir la intención de que todos los niños y las niñas mexicanas tuvieran acceso a la escuela.

Efectivamente, a lo largo de los años se buscó democratizar el acceso a la educación y fortalecer los niveles de la educación básica, garantizando gradualmente su carácter público y obligatorio. Actualmente, se establece la obligatoriedad de los 15 años de escolarización como piso mínimo (de los 3 a los 17 años), lo cual implica cursar preescolar, primaria, secundaria y media superior pertinentes, de calidad y sin discriminación por ningún motivo. Dadas estas características de la educación obligatoria, el hecho de que las personas que gocen de este derecho les permite ejercer y ampliar todos sus derechos. El derecho a la educación es un multiplicador de otros derechos y libertades y como tal, es un derecho clave (Tomasevski, 2002, citado en Salinas, 2013).

A día de hoy, la escolaridad promedio de la población es de 9,2 grados (INEGI, 2015), mientras en 1960 era de tan solo 2,5 grados. Por lo general, la gente que vive en pobreza tiene dos grados de escolaridad menos que el resto de la población. La mayoría del alumnado está matriculada en las escuelas públicas. Las tasas de analfabetismo se han reducido de 12,4% en 1990 a 5,5% en 2015. Desde que la asistencia al preescolar se hizo obligatoria en 2002, la matrícula aumentó de 3,5 a casi 5 millones en 2016. A la vez, aumentó el número de preescolares privados. Actualmente, el nivel de la primaria tiene una cobertura prácticamente universal. La asistencia a la secundaria y media superior también han crecido de manera continua. En suma, la escolaridad promedio aumentó a poco más de secundaria, siendo las localidades pequeñas y rurales con altos grados de marginación las que presentan mayores dificultades para asistir a la escuela (INEE, 2018).

Debido a la creciente industrialización a la que se sumergió el país desde los años 50, las políticas educativas se centraron cada vez más en las zonas urbanas, y las comunidades rurales se quedaron atrás. A pesar de que aumentó de manera muy significativa el número de matrículas, la equidad todavía está lejos de alcanzarse. Como señala Ulloa (2011), se perpetuaron "las exclusiones y la desigualdad hacia los más vulnerados, con menores oportunidades y recursos. La oferta educativa destinada a atender a esos sectores se fue empobreciendo; los programas educativos acentuaron las distancias de origen" (citado en Tuirán y Quintanilla, 2011, p. 80).

En 2015, 77% de la población nacional se encontraba viviendo en las zonas urbanas y semiurbanas (INEE, 2018). Además, las diferentes regiones del país varían mucho en materia del ingreso y bienestar social. Las familias más prósperas concentran 62% de los ingresos, mientras las más pobres solamente 0,4%. En el año 2016, 43,6% de la población se hallaba en la condición de la pobreza, y 7,6% en la pobreza extrema, con grandes disparidades entre las entidades federativas (INEE, 2018). Por lo tanto, los datos de analfabetismo y deserción escolar muestran grandes contrastes entre la población urbana y rural, ya que las condiciones mencionadas influyen de manera significativa en el acceso, la permanencia en la escuela y el desempeño educativo.

Cabe destacar que gran parte de la población que habita las zonas y municipios que presentan mayores carencias económicas y sociales es la población indígena. Y solo un poco más de la mitad de niños y niñas indígenas - 53%, recibe una educación bilingüe intercultural,

mientras el resto de la población indígena aprende contenidos que no son pertinentes en términos culturales y lingüísticos. Eso se hace aún más evidente en las ciudades, donde ya vive 44% de la población indígena (INEE, 2018). Otros grupos que tienen dificultades para completar su trayectoria escolar obligatoria y gozar del derecho a la educación son las madres adolescentes, las personas migrantes, las minorías étnicas y las personas con discapacidades (Salinas, 2013).

Dadas estas condiciones culturales y socioeconómicas complejas, no es de extrañar que los datos acerca del acceso, la permanencia y los logros de aprendizaje en la escuela varían sustancialmente entre los estados y las regiones del país. Tal disparidad se puede observar en muchos elementos que conforman el panorama educativo: la matrícula, las tasas de abandono escolar, la eficiencia terminal, el manejo de los recursos económicos, la infraestructura de los planteles. A pesar de que la cobertura haya incrementado ampliamente, todavía sigue habiendo muchos problemas e insuficiencias que profundizan las desigualdades socioeconómicas y políticas en el país.

El abandono escolar sigue presente en todos los niveles de la educación obligatoria. Una de sus causas más importantes es el trabajo infantil y juvenil, lo cual ha disminuido desde 2007, pasando de 8,3% a 3,8% en diez años. Otros factores que también contribuyen al abandono escolar son la relevancia de la enseñanza y la gestión de la escuela y el aula. El número de las y los alumnos que desertan es considerable aún, con poco más de 1,1 millones que lo han hecho en 2016 (INEE, 2018). Cabe destacar y reiterar que los porcentajes promedios de las tasas de analfabetismo, la asistencia y la permanencia en la escuela “esconden grandes disparidades, producto del histórico trato de desigualdad que en materia educativa se les ha dado a las poblaciones rurales, indígenas y en condición de pobreza, así como a las entidades federativas con mayores carencias” (INEE, 2018, p. 22).

Otro de los fenómenos que contribuyó a que las distancias sociales se aumentaran y las oportunidades de llegar a la universidad se redujeran fue la creciente privatización de la educación superior. Los recortes en el gasto destinado a la educación pública y las políticas modernizadoras propiciaron que la lógica del mercado permeara las universidades y que estas se alejaran del espacio público. Por lo tanto, acceder a la universidad privada se volvió cada vez más común en ciertos sectores, pero a la vez imposible entre otros, aumentando las desigualdades educativas (Tuirán y Quintanilla, 2011).

En cuanto a los aprendizajes obtenidos en las aulas, estos se ven sometidos a diversas pruebas nacionales e internacionales, tales como ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos de los Centros Educativos), el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), PISA (el Programa para Evaluación Internacional de los Estudiantes), la prueba de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), o International Civics and Citizenship Study (ICCS). Mucho se habla de los resultados insatisfactorios que presenta México en este tipo de pruebas, y efectivamente los resultados en la mayoría de ellas se ubican por debajo del nivel básico de desempeño en Lenguaje, Matemáticas, Comunicación, Ciencias y Formación Cívica (INEE, 2018). Sin embargo, los resultados insatisfactorios obedecen a la precariedad y la calidad de factores insoslayables en el proceso de garantizar el aprendizaje. Como señala el Informe 2018 sobre La Educación Obligatoria en México, entre estos factores se encuentran: el estado de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas (mobiliario y materiales educativos); los docentes y directivos que trabajan en ellas y el currículo nacional (INEE, 2018).

En cuanto a la infraestructura, muchos de los planteles se encuentran deficientes por la falta de mantenimiento y una expansión muy rápida debido a un constante incremento demográfico que presenciaba México hasta la entrada de este siglo. Asimismo, hay muchos edificios que no cuentan con los espacios básicos para el aprendizaje, de los cuales la mayoría son escuelas indígenas y comunitarias, las telesecundarias y los telebachilleratos, pertenecientes a poblaciones en desventaja social (INEE, 2018).

Otro factor fundamental en el proceso de enseñanza, si no el más importante, son las y los docentes. No podemos esperar que la práctica educativa mejore si no miramos al principal propulsor de cambio: las personas que educan. De acuerdo a múltiples evaluaciones, el desempeño del personal docente ha sido satisfactorio. En la Evaluación del Desempeño de 2015, sólo 13,8% de las y los docentes de educación básica y 17,3% de la educación media superior obtuvieron resultados insuficientes (INEE, 2018). En general, se han desplegado muchas evaluaciones a lo largo de los últimos años que corroboran que el personal docente llega a las aulas cada vez mejor preparado. Por supuesto hay áreas de oportunidad, las cuales deberían dar pie a la formación continua y los procesos de acompañamientos a docentes y directivos. Sin embargo, el informe sobre la educación obligatoria señala que los resultados

de las evaluaciones no han sido realmente aprovechados para responder a las necesidades de las y los docentes para proporcionarles una formación continua, o lo han sido de manera muy limitada (INEE, 2018).

Finalmente, el eje que configura en gran parte la práctica educativa es el currículo propuesto para cumplir las metas del aprendizaje. A pesar de que las políticas del país orientadas a la educación instan a la inclusión y la equidad, es difícil que esta premisa se cumpla si siguen vigentes los diseños de currículos nacionales que ignoran las particularidades de cada región y contexto. Al respecto, un avance importante fue la implementación en 2017 de la materia de lengua indígena como lengua materna, y de español como segunda lengua dentro del currículo nacional, al igual que la educación socioemocional y la posibilidad de decidir sobre el contenido educativo para una parte de la jornada escolar (INEE, 2018).

No obstante todos los esfuerzos y logros, sobre todo en cuestión de cobertura y matrícula en un país que creció extremadamente rápido a nivel poblacional, México padece todavía muchas insuficiencias, rezagos y brechas en la materia educativa, siendo aquellas una manifestación de las desigualdades e inequidades sociales. El breve análisis de la situación actual de la educación en el país permite ver que para obtener resultados satisfactorios no es suficiente tener el presupuesto necesario para construir más planteles y aumentar la cobertura, sino que se requiere la voluntad política y el compromiso social. Como bien afirma Robles (2018), mientras la o el alumno no pueda acceder y recibir una educación de calidad, es decir una educación relevante a su contexto social, no hará efectivo su derecho a la educación. Sobre el último, se empezó a hablar oficialmente en 2011, a raíz de una reforma constitucional sobre los derechos humanos. Desde entonces, el Estado tiene la obligación de garantizar y proteger el derecho a la educación, mientras las y los ciudadanos pueden exigirlo en caso de no ser cumplido.

Si bien hubo un gran, aunque desigual, cambio y aumento cuantitativo en cuanto al acceso a la educación, hace falta prestar mucha más atención a lo que sucede en las aulas, de las que desertan todavía muchas niñas y niños, así como adolescentes. En sus orígenes la SEP tuvo intenciones muy claras, es decir la prioridad fue el aumento de la cobertura y la alfabetización del país. Mientras estos objetivos estaban siendo atendidos, se descuidó de manera considerable la parte de la calidad y de la exigencia de atender la enorme diversidad

cultural y socioeconómica del país. La SEP sigue planteando los programas nacionales únicos que no toman en cuenta la gran heterogeneidad de la nación. Otro desacierto y omisión es que los planes de estudio están principalmente orientados a la gente citadina, ya que las personas que viven en la ciudad forman una gran mayoría y las zonas urbanas han sido priorizadas frente a las comunidades rurales e indígenas. Estas características hacen que la distancia de la inequidad se haga cada vez más profunda.

Situación educativa en el estado de Puebla

En cuanto al número de habitantes, Puebla es el quinto estado más poblado del país, con 6, 168, 883 personas. 72% de la población reside en las zonas urbanas, y 28% en las zonas rurales. Las principales actividades económicas de Puebla provienen de servicios inmobiliarios, fabricación de maquinaria, comercio al por menor, construcción y comercio al por mayor. Los sectores estratégicos en el estado de Puebla son: automotriz y de autopartes, metalmecánica, química, plásticos, textil-confección e industria alimentaria.

En referencia a los servicios educativos, Puebla es considerada como uno de 8 estados con mayor rezago. El promedio de escolaridad de una persona de quince años y más es de 8,6, lo que equivale a un poco más de segundo año de secundaria y se ubica por debajo del promedio nacional que es de 9,2. (INEGI, 2015). Puebla es también una de las entidades federativas con mayor cantidad de población en edad escolar, después de Guerrero, Oaxaca y Chiapas. 8,4% de los habitantes es hablante de una lengua indígena. Por lo tanto, el estado debe garantizar educación que atiende y respeta la diversidad lingüística y cultural. Puebla también es el quinto estado en cuanto a la tasa de analfabetismo, precedida por Veracruz, Estado de México, Oaxaca y Guerrero. Hay una proporción grande de personas que no saben leer ni escribir y se encuentran en condiciones socioeconómicas adversas, fomentadas por grandes distancias entre personas privilegiadas económicamente y personas de bajos ingresos, quienes conviven en el mismo estado, aunque están segregadas socialmente (INEE, 2018).

Sin embargo, en términos de la permanencia del alumnado en las escuelas, Puebla se sitúa de manera notable entre los estados con la tasa de abandono más bajas – solo 11%, frente a estados como la Ciudad de México y Morelos que no han logrado incidir de manera positiva en este aspecto, manteniendo las tasas de abandono mayores a 20% (INEE, 2018).

Otra de las características de Puebla es una notable cantidad de instituciones de educación superior. Debido al acelerado crecimiento de la demanda del trabajo calificado para las diversas industrias en la ciudad de Puebla proliferaron las universidades, ofreciendo múltiples y diversos programas de estudio. Este panorama es muy diferente a aquel de los años 1970, cuando apenas existían tres instituciones públicas y en una de ellas, la Universidad Autónoma de Puebla, se cursaban 15 licenciaturas de las 16 existentes. Posteriormente, la reducción del financiamiento público a las universidades causada por la crisis de los 80 ha facilitado la emergencia de las universidades privadas, superando las tensiones ideológicas entre las posturas de "izquierda" o "derecha". Poco a poco, las elecciones de las personas de optar por una universidad obedecían a intereses cada vez más diversos: económicos, profesionales, simbólicos, geográficos etc. (Moreno,1993). Sin embargo, a pesar de la gran oferta de las instituciones de educación superior, llegar a ese nivel sigue siendo un privilegio de una/os pocos en el país.

Dado que Puebla es un estado culturalmente diverso y cuenta con un gran número de las personas indígenas, la creciente urbanización de la zona y una amplia privatización de sus recintos educativos acrecienta las diferencias de origen socioeconómico, distanciando a la gente pobre de la gente rica, y profundizando aún más una desigualdad ya acentuada. Esa es la situación que las mujeres fundadoras han constatado y vinculado a ella se encuentra el sistema de los apoyos económicos que destinan a las familias menos favorecidas y su deseo de ser accesibles para cualquier persona. Sobre esta cuestión, al igual que otras razones por las que ninguna oferta educativa en Puebla ha sido idónea para las mujeres, me extenderé en el capítulo analítico.

Realidades educativas en San Andrés Cholula y Santa María Tonantzintla

Dado que la escuela en sus incios tenía la ubicación en el corazón de San Andrés Cholula, y posteriormente ya se mudó por completo a Santa María Tonantzintla, me gustaría también proporcionar un breve apartado acerca de sus circunstancias sociales y educativas.

El municipio de San Andrés Cholula se encuentra al oeste del estado de Puebla, en el centro oriente de la República Mexicana. Pertenece a la aglomeración urbana de Puebla (integrada por 25 municipios) que, por su centralidad socio-económica, ejerce influencia

sobre otras dos aglomeraciones: Tlaxcala, integrada por 11 municipios y San Martín Texmelucan, conformada por 5 municipios (Infonavit, 2016). San Andrés Cholula cuenta con una población de 100 mil 439 habitantes (INEGI, 2010a). El municipio tiene un alto grado de urbanización equivalente a 98.9%,

En cuanto a la ocupación productiva de la zona, la aglomeración urbana de Puebla se especializa en la industria manufacturera y el municipio en servicios educativos. La Población Económicamente Activa (PEA) municipal se concentra en el sector terciario con 56.8 %, mientras que en el secundario ocupa 29.5 % y en el primario 12.8 %. El sector terciario representa la actividad turística del municipio que, al ser clasificada como “Pueblo Mágico de Cholula”, se volvió particularmente importante. Aunque el municipio muestra una tasa alta de empleo (97.3 %), se registra que 44.2 % de su población percibe menos de la cantidad doble del salario mínimo diario (Infonavit, 2016).

La marginación urbana es alta o muy alta para 58 % de su población (CONAPO, 2010b). San Andrés Cholula es uno de los municipios con mayor inequidad en la distribución de la riqueza de Puebla. En una región del municipio se concentran los fraccionamientos más exclusivos y en otras regiones las comunidades viven en condiciones marginales. La población vulnerable por carencias sociales es del 26 % y el 20% tiene rezago educativo. El grado de escolaridad promedio en el municipio de San Andrés Cholula es de 10.34 años y 2,567 personas son analfabetas (CONEVAL, 2010). Se observa que particularmente en Santa María Tonantzintla hay mucha migración a causa de la pobreza, el desempleo, la falta de oportunidades educativas y la desintegración familiar. Según el CONEVAL (2010) la población de 15 años y más con educación básica incompleta en Santa María Tonantzintla fue del 48%.

La educación en México es un ámbito que presenta muchos desafíos para ser un espacio inclusivo y uno que realmente disminuya la desigualdad social. El estado de Puebla no está exento de estas dificultades. Como ya se había afirmado en anteriores apartados:

“El principal problema que a juicio del relator especial enfrentan las autoridades educativas para ofrecer una educación de calidad, es que la oferta escolar no atiende a las desigualdades sociales que en primer lugar perjudican a las poblaciones marginadas, ni introduce acciones estructurales que atiendan con

mayor eficiencia sus necesidades, ni tampoco invierte recursos suficientes para su atención” (Relator de la ONU, 2010, citado en Salinas, 2013, p. 4).

Sigue siendo muy grande la cantidad de mexicanas y mexicanos, de más de quince años, que no terminaron su educación básica. Esta situación demuestra que la mera existencia de las escuelas y su acceso no es suficiente para que se pueda garantizar el derecho a la educación. La escuela, más allá de ser gratuita, laica y obligatoria, debe distinguirse por la calidad y sobre todo la pertinencia, respondiendo a las necesidades de las personas de acuerdo a su contexto social y cultural.

Al haber hecho un recorrido por los principales hechos y rasgos que caracterizan al sistema educativo en México en la actualidad, y por consiguiente trazar brevemente la actual situación en Puebla, al igual que en San Andrés Cholula y su junta auxiliar Santa María Tonantzintla, que son los escenarios en los que se sitúa la investigación, tengo una base para entender de manera más profunda el contexto estructural que constituye el telón de fondo para el nacimiento de la Escuela Raíces. Como afirma Uranga (2016,), “(...) la contextualización es condición esencial al conocimiento”, ya que “las problemáticas sociales que nos ocupan necesitan de una mirada comprensiva integral, porque el ser humano es un sujeto social atravesado por una multiplicidad de situaciones diferentes” (p. 88). Tener en cuenta esa diversidad de aspectos que comprenden cada contexto social, con todos sus conflictos, luchas, intereses y sinergias, es vital para poder ampliar el pensamiento y tener una visión holística y no reduccionista. Además, la visión global es lo que otorga sentido a lo local y cercano (Uranga, 2016). Por eso mismo, antes de adentrarse en la dinámica y en las prácticas singulares de Escuela Raíces, ahora también es el momento para proveer las bases conceptuales acerca de la pedagogía Waldorf que inspiran su existencia y su quehacer cotidiano.

Capítulo Dos. El origen y las características de la pedagogía Waldorf

Una educación de mente, corazón y manos

La pedagogía Waldorf surgió en Alemania hace cien años como una propuesta de cambio social. Su fundador, filósofo austriaco Rudolf Steiner, abrió la primera escuela en Stuttgart en 1919 a petición de los trabajadores de una fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria, de ahí el nombre de la pedagogía. Sin embargo, aparte de las y los niños de los trabajadores de la fábrica, la escuela acogió al alumnado de las familias que estaban en la búsqueda de nuevos valores, recién terminada la Primera Guerra Mundial. Tras vivir el trauma de la guerra, había cada vez más consciencia de que el cambio en el paradigma de pensamiento tiene que empezar por un nuevo modelo de educación. Steiner afirmaba que las escuelas de aquella época no estaban respondiendo a las necesidades humanas más básicas y formaban seres humanos desconectados de sí mismos, unos de otros y de su entorno. A partir de esta apreciación, Steiner desarrolló Antroposofía, la ciencia que estudia la "sabiduría de la humanidad", uniendo y observando no solamente la dimensión física, pero también anímica y espiritual del ser humano (Steiner, 2005, p.7). Sin embargo, Steiner también puntualiza ante los escépticos, que "la pedagogía y la didáctica antroposófica no pretenden descuidar lo físico ascendiendo a una nebulosa espiritual, sino que enfocan precisamente lo espiritual a fin de comprender la vida de manera correcta" (Steiner, 2013, p. 91). Pero ¿qué es exactamente la antroposofía?

El significado y papel de la Antroposofía en la pedagogía Waldorf

El nombre deriva del latín, donde "anthropos" significa ser humano, y "sophia" sabiduría, y la esencia de este concepto radica en "un saber que el ser humano puede obtener a partir de sí mismo, desarrollando su innata capacidad de conocer y de intuir" (Steiner, 2005). Es importante constatar que la antroposofía es un conocimiento muy amplio, dentro del cual la Pedagogía Waldorf es tan solo una rama de este universo. La elevación de la consciencia es uno de los factores esenciales en el pensamiento de Steiner, junto con el cultivo de la imaginación e intuición. Es justamente este afán por el autoconocimiento del ser humano y el cultivo de la intuición los que han permitido a Steiner (2005) hacer aportaciones muy valiosas en disciplinas tan diversas como arquitectura, apicultura, medicina, agricultura o pedagogía.

Aunque no voy a detenerme mucho en el concepto de la antroposofía, ya que es un mundo muy diverso y extenso de conocimientos, considero muy importante mencionarlo porque la idea de la pedagogía Waldorf descansa en él, es decir en el profundo estudio del ser humano. Cabe destacar que la antroposofía no es una materia que se les transmita a las y los niños como tal, tampoco es una religión, ni es un sistema de ideas, sino más bien es la forma de obtener el conocimiento sobre el ser humano y el universo que le rodea. En las palabras de su fundador, la antroposofía es "un camino de conocimiento para guiar lo que hay de espiritual en el ser humano hacia lo que hay de espiritual en el universo" (Steiner, 2005, p. 7). El o la maestro(a) no recurre ni siquiera al término de la antroposofía en sus clases, sino lo utiliza para su propio ejercicio formativo e introspectivo para poder desenvolverse mejor en su práctica pedagógica. En resumen, el núcleo de la pedagogía Waldorf es el ser humano, sus necesidades en cada etapa de la vida y su vínculo y relación con el universo que le rodea.

La visión de la sociedad desde la pedagogía Waldorf

Steiner (1995) también desarrolló una postura muy clara acerca del funcionamiento de la sociedad. En su opinión, ésta debería ser similar al funcionamiento de un organismo sano, dividido en tres partes: la economía en la base, las leyes de la convivencia en la parte media, y la cultura y la espiritualidad en la parte superior. Este orden es inverso al que muchas veces presenciamos en el mundo posmoderno, donde la economía en forma de los mercados financieros es la que parece y está muchas veces en el lugar central de la sociedad, y donde las esferas como la cultura y la espiritualidad están relegadas a un lugar completamente periférico.

Al igual que todas las diversas disciplinas a las que Steiner prestó atención, la pedagogía Waldorf se basa en la sabiduría de la antroposofía, buscando la formación integral del ser humano, y a la vez respetando su individualidad. El fin de la educación Waldorf no es cumplir cierta cantidad de conocimientos que permitan a las personas entrar en las instituciones de educación básica y superior, para posteriormente obtener un trabajo. En la pedagogía Waldorf el contenido como tal es relevante y se elige con mucho esmero, pero ese contenido no responde a las exigencias intelectuales que imperan en el mercado laboral, sino atiende y prioriza lo que el ser humano necesita para nutrir su alma y crecer de manera sana, completa y feliz. Los contenidos de la currícula se eligen y se proponen de acuerdo a lo que los y las niñas y adolescentes necesitan en cada edad en términos no solamente intelectuales,

sino sobre todo físicos y espirituales. En este sentido, la pedagogía Waldorf se da al margen de la educación y la currícula propuesta por el Estado o por cualquier institución privada. La pedagogía Waldorf es completamente antihegemónica y se sale de las lógicas utilitaristas de las sociedades capitalistas. Su objetivo mayor no es educar en función de los requisitos del mercado laboral, sino “formar seres humanos libres, aptos para establecer por sí mismos metas y direcciones para sus vidas” (Steiner, 2005, p. 11). Su fin más grande es que las personas crezcan de manera plena, feliz y comprometida con el mundo que les rodea.

Sobre estas bases Steiner diseñó la pedagogía Waldorf, cuidando que no se priorizara sólo la educación del intelecto sino que, especialmente en las primeras etapas de la vida, se buscara atender las necesidades espirituales y emocionales más profundas de las y los niños. Por eso, muchas veces se le llama una educación de la mente, el espíritu y las manos, porque aparte de desarrollar las capacidades intelectuales, también enfatiza la necesidad de conocer los procesos psicológicos como los fisiológicos de las personas en las diferentes etapas de su crecimiento.

Según la pedagogía Waldorf, estas diferentes etapas evolutivas del ser humano cambian cada siete años, es decir se dividen en septenios. Cada etapa se caracteriza por unas necesidades particulares y el fin de la pedagogía es atenderlas adecuadamente, desarrollando de manera holística las tres facultades humanas: pensar, sentir y hacer (Lievegoed, 1999). A continuación describo muy brevemente las características principales de las tres primeras etapas evolutivas, que corresponden a la edad escolarizada del ser humano a nivel básico.

El Primer Septenio (0-7 años)

En el primer septenio, el niño o la niña es un sensible órgano receptor y sobre todo necesita explorar el mundo por medio de los sentidos (Steiner, 2012). Es la etapa donde se nota fuertemente la voluntad, y la o el niño aprenden imitando a las personas adultas. Por lo tanto, los primeros años de vida son los más decisivos, porque todo lo que le llega del exterior es impactante para su desarrollo físico y emocional. Por eso es tan importante cuidar el ambiente, las palabras, las imágenes y las emociones que entran en contacto con la primera infancia.

En el primer septenio es vital que las y los niños juegen y se muevan libremente. Las escuelas Waldorf se esmeran en proporcionar un espacio seguro y bello, eligiendo con cuidado los colores y los juguetes, siempre hechos de materiales naturales: madera, cera de abeja, lanas, acuarelas y crayones con tintes naturales. Se cuida que la comida sea de la mejor calidad y de cultivos orgánicos. Todo eso con tal de nutrir a la o el niño en todos los sentidos, porque todo lo que le rodea es el alimento para su alma. Es muy importante que la niña o el niño puedan sentir que el mundo es bueno, gracias al cuidado en proporcionarle el ambiente seguro y cómodo. Todos estos detalles preparan el sustrato necesario para que las y los niños se desarrollen de manera sana y se conviertan en personas jóvenes con una autoestima sólida (Patzlaff, 2007).

La importancia de un ambiente muy sencillo y natural radica en el hecho de que el niño o la niña pueda acceder a la fantasía para crear sus propias imágenes mentales. No se trata simplemente de decorar, sino de proporcionar armonía y crear un entorno que evoca magia y belleza. Nada en el ambiente y organización de una escuela Waldorf es accidental. Cada detalle tiene su razón de ser y su efecto en el ser humano, estudiados minuciosamente por su fundador, Rudolf Steiner. Cada objeto, imagen o color tienen sentido e importancia para la pedagogía, y transmiten lo que quieren crear en el imaginario y en el corazón de la o el educando. Por ejemplo, los juguetes sirven para despertar la imaginación y la creatividad, por eso no deben ser demasiado sofisticados. Lo mismo sucede con los cuentos. Dice Chesterton:

“Cuando muy niños, no necesitamos cuentos de hadas, sino simplemente cuentos. La vida es de por sí bastante interesante. A un niño de siete años le puede emocionar que Perico, al abrir la puerta, se encuentre con un dragón; pero a un niño de tres le emociona ya bastante que Perico abra la puerta” (citado en Lecuyer, 2012).

En la primera infancia los cuentos no necesitan mucho contenido, para que la o el niño tenga la oportunidad de imaginar y crear. Por eso mismo, se trata de evitar por completo el uso de la tecnología porque en esta etapa eso puede limitar la fantasía de la o el niño. Es más, los contenidos en las pantallas pueden saturar la mente y perturbar el alma de la o el pequeño. Para la pedagogía Waldorf es muy importante que la o el niño en la primera etapa crezca sintiendo que el mundo es bueno y bello. De esta forma, puede desarrollar sus capacidades con confianza y seguridad. Y es correcto y lógico, que antes de conocer a una computadora o un celular, primero sepa a qué huelan las flores o qué textura tienen los árboles. Es muy

importante que las y los niños conozcan la naturaleza de las cosas y vean los procesos enteros, para que crezcan respetuosos con el entorno, y aprendan a aprovechar sus recursos de manera sana y consciente.

El Segundo Septenio (7-14 años)

El segundo septenio es la etapa del desarrollo de la parte anímica de la persona. El niño o la niña conectan con sentimientos más definidos. A esta edad la o el niño adquiere la habilidad de recordar las cosas y empieza a ser consciente de las consecuencias de sus acciones, se da cuenta cuando causa dolor y desarrolla el pensamiento intuitivo. En Waldorf se procura que el aprendizaje suceda por medio de emociones y sensaciones fuertes, para crear la antipatía hacia la parte oscura y la simpatía hacia la parte positiva, desarrollando de esta forma la moral. Sin embargo, es necesario recalcar que estos aprendizajes no son basados en ninguna religión, ya que las escuelas Waldorf son aconfesionales.

Desde el profundo respeto a la naturaleza de la niña o el niño y su segunda etapa evolutiva, la pedagogía Waldorf se desarrolla de tal manera que lo que él o ella aprenda sea, de ser posible, a través de su propio descubrimiento, ya que su memoria durante varios años se halla unida al entorno sensorial. No se propaga memorizar las cosas, sino conocerlas en relación al mundo. Lo que más importa no es el contenido, sino el proceso de aprendizaje. El intelecto es de igual importancia que los valores morales y espirituales. La enseñanza debe ir más allá del mero traspaso de conocimientos y se orienta a poner las necesidades y el ritmo de la niña o el niño al centro, cuidando que todo el quehacer de la educación se enfoque en el equilibrio entre el cultivo de su voluntad, sensibilidad para sentir y capacidad de razonar. También a partir de los 7 años es cuando se introduce a el niño o la niña a la lectura y la escritura, ya que es una etapa en la que madura la capacidad de abstracción.

Steiner creía que sobre todo el contenido de estas dos primeras etapas debería ser el mismo para todas las personas, sin importar la profesión a la que se van a dedicar posteriormente: "Pero ante todo...una cierta base de formación ha de ser la misma para los hombres de todas las clases sociales, todos han de tener oportunidad de recibir la misma formación general, ya se trate de un futuro trabajador manual o intelectual". Steiner no quería distinguir entre clases sociales ni el tipo de personas cuando creó la primera Escuela Waldorf.

Su filosofía se basaba en poder integrar y atender a las personas de diversos orígenes y capas sociales.

El Tercer Septenio (14 – 21 años)

La faceta más sustancial de esta etapa evolutiva es el desarrollo del juicio independiente, y la necesidad de comprender el mundo desde la racionalidad. Es preciso que aprendan a mirar y analizar el mundo externo. Las materias científicas cobran mayor importancia en este momento. Aparte de la razón, la parte anímica (emocional) adquiere una particular sensibilidad. Son frecuentes las dudas y las inseguridades frente al futuro, como por ejemplo la elección de carrera a estudiar o del camino profesional para la vida. Por eso a veces es importante que la o el joven sepa transmutar las emociones y plasmarlas en alguna tarea absorbente. El arte cobra un papel vital en este sentido. A la vez, es importante que en el aprendizaje vaya conjugando los tres niveles: el intelectual, el anímico y el espiritual, ya que es la etapa clave en la que se debe de desarrollar la identidad de la persona.

Elementos transversales de la pedagogía

Una parte central que atraviesa todas las etapas de la pedagogía es el arte. En Waldorf, el arte es una actividad interior que requiere una entrega activa de la persona, permitiéndole profundizar la conexión con su origen, con lo espiritual. No se trata de que las o los niños sean artistas profesionales, sino de poder encontrar vías de expresión y conexión consigo mismos, ya que "el arte es formación tanto en el mundo de las cosas como en el del alma" (Calgren, 1989, p. 29). Los trabajos manuales propician la formación de la voluntad y la conexión con el conocimiento a través de experiencias llenas de vida. Además, las actividades artísticas requieren una continuidad y un interés para darle forma a algo, que no necesariamente tenga alguna ventaja material, por eso son importantes en el cultivo del interés en la persona (Calgren, 1989). Otro de los objetivos de las labores manuales que se realizan en la escuela es desarrollar la agilidad y la destreza con el fin de tener un acercamiento práctico al mundo, tanto por parte de los niños como de las niñas.

Aparte del contenido que reaviva el interés y el potencial creativo de la o el niño, la pedagogía Waldorf considera el ambiente y el espacio en el que el niño vive su infancia y adolescencia como un elemento de gran importancia, como una parte íntegra de las condiciones del aprendizaje. La arquitectura de la escuela suele ser circular, y los espacios al

aire libre se asemejan a un pequeño bosque con una infraestructura adecuada para que las y los niños puedan moverse con libertad, y observar los procesos primarios en la naturaleza. Por lo tanto, se pueden encontrar elementos tales como: el patio, el arenero, los columpios, el corral, el huerto, entre otros (Patzlaff, 2007). En el espacio del jardín, las y los niños pueden correr, saltar, trepar los árboles, tocar la tierra y las plantas, lo cual contribuye al desarrollo paulatino de la capacidad motriz de las y los pequeños. Por otro lado, el cuidado y el mantenimiento de estos espacios se dan de manera colectiva, y forman parte de la currícula, involucrando muchas veces a las y los niños en las actividades cotidianas que sostienen la vida. La participación activa en las tareas domésticas como la recogida de los juguetes después del tiempo de juego libre, la preparación de los alimentos, cortar fruta y verdura, amasar el pan, cambiarse los zapatos y ponerlos en su lugar, mantener el silencio en la mesa, dar gracias por el plato recibido como fruto del trabajo de muchas personas, lavar los platos después de comer, cultivar las plantitas y ver crecer los alimentos en el huerto forman parte intrínseca de la identidad de esta pedagogía y en la actualidad, son una enseñanza muy necesaria. Con el diseño de máquinas cada vez más sofisticadas y utensilios que sustituyen las manos del ser humano, estos procesos pasan desapercibidos, y las y los niños crecen pensando que los alimentos proceden del refrigerador y se cocinan en el microondas. En Waldorf se hace mucho énfasis en que el o la niña se nutra de la vivencia que le corresponde a los procesos orgánicos en la naturaleza, cultivando la paciencia en la espera de que la semilla dé frutos, y desarrollando una relación íntima y consciente con su entorno y con los procesos que tienen lugar en él. Por medio de los cuidados a los animales y a los lugares que dan vida, como es el huerto, las y los niños aprenden que los alimentos que consumimos provienen de la tierra y de los animales y que su producción no es gratuita ni veloz, sino que requiere tiempo y cuidado constante. Aprender a dar y recibir la vida es otra de las facetas que le dan una personalidad auténtica y distintiva a la pedagogía Waldorf (Glöckler, 1995).

Steiner basó la pedagogía en el conocimiento integral del ser humano, tomando en cuenta su constitución física, anímica y espiritual, y la estructura de la escuela se deriva de estas tres facultades que se van manifestando a lo largo de la vida del ser humano (2013, p. 127). Esto requiere una estructura particular de la escuela, tanto en cuanto a las estrategias de la enseñanza, como la forma de trabajar entre el personal. El espíritu de una escuela Waldorf nace de un entretrejo de varios elementos esenciales: el estudio de antroposofía por parte de las y los maestros, es decir una profundización constante en el conocimiento del ser humano como base para la educación; colaboración e involucramiento permanente de los padres con y

en la escuela; la postura amorosa de la maestra o el maestro quien se entrega a la tarea pedagógica desde una observación aguda de cada educando; una introspección continua y un trabajo colaborativo en el claustro de las maestras y los maestros.

Gracias a todas estas características, las escuelas Waldorf se convierten en un hogar para las y los educandos, el personal docente y las familias que participan activamente en el proceso de educación de sus hijas e hijos. La escuela marca el paso de las estaciones con festivales y eventos que se organizan por las tardes o los fines de semana, llenando el espacio de la escuela con un espíritu comunitario. Aparte de actividades escolares, también se organizan mercadillos, trueques, charlas, talleres. La escuela, más que una institución, es un espacio vivo y un hogar para todos los integrantes de la comunidad educativa. La estructura de la escuela con una fuerte base comunitaria es una de las características de la pedagogía (Haken, 1994).

Otra faceta importante de la pedagogía Waldorf es su cometido social. Su fundador Rudolf Steiner se ha destacado como filósofo, médico, existencialista, científico, padre de la biodinámica, estudioso de la espiritualidad. Al estar inmerso en múltiples campos de conocimiento, Steiner tuvo muchas inquietudes y cuestionamientos respecto a la "cuestión social". Él decía que la vida moderna se basa en un vínculo demasiado estrecho con las instituciones estatales y fuerzas económicas y por lo tanto, nuestra vida depende en gran medida de la situación económica del medio en que nacimos.

Con esas premisas en mente, Steiner reivindica el papel protagónico de la escuela en ser un mezclador social y el rol clave de quienes se encargan de la educación. "La educación y enseñanza, de las que sale toda la vida del espíritu, ha de ser administrada por quienes educan y enseñan. (...) No darán instrucciones quienes al mismo tiempo no estén metidos personalmente en la enseñanza y educación activas" (1976, p.10). Steiner afirma que solamente en condiciones de autonomía se puede decidir con libertad y honestidad acerca de la dirección en la que se debe de acompañar a un o una niña, y un o una maestra deben de tener garantizada esta autonomía ya que son ellas y ellos quienes mejor saben de su práctica, y de las necesidades de las personas a quienes enseñan. Por eso mismo, parece absurdo que las reglas vengan desde arriba, por parte de personas que no tienen el contacto directo con lo que pasa dentro de las aulas. Siguiendo las reglas desde afuera que quizás no tengan mucho

sentido en la realidad que viven las y los jóvenes, la o el educador mismo se vuelve una persona poco realista y poco práctica (Steiner, 1976).

Idealmente, una escuela Waldorf es autónoma, autosostenible, y se vincula a nivel local con la vida social y pública de su país. En la actualidad, muchas Escuelas Waldorf se adscriben a la Red Mundial de Escuelas Asociadas a la U.N.E.S.C.O., porque “integran en sus proyectos educativos los ideales democráticos, la educación para la paz, el trabajo multicultural, la sostenibilidad y la solidaridad en la propia Comunidad Educativa y entre escuelas de muy diversos países” (Weissmann, 2018). El enfoque social y los valores humanos que promueve la pedagogía Waldorf están palpables y anclados en los haceres de la escuela, como es el juego libre y las labores cotidianas que requieren formar parte activa y responsabilizarse de una/o mismo. Ese método de aprendizaje favorece mucho el trabajo grupal, donde se da el encuentro con el otro o la otra. A la vez, hay un encuentro muy cercano y desde un profundo agradecimiento con la naturaleza.

La orientación de las escuelas Waldorf es ser libres y autónomas con respecto a las políticas del Estado. Por supuesto también existen las escuelas que sí están adentro de los sistemas escolares de gestión pública, ya que esta situación depende mucho de cada país y las condiciones que las escuelas Waldorf tienen para ser plenamente aceptadas y validadas por el Estado y poder desenvolverse sin mayores obstáculos adentro del sistema. Estén al margen o adentro del sistema público de educación, y aunque sean muy diferentes en diversos aspectos didácticos o estéticos de las escuelas tradicionales, las escuelas Waldorf representan en sí sistemas escolarizados formales en los que existe una currícula, un programa de aprendizajes y conocimientos, un edificio con las aulas, y muchos otros elementos propios de un sistema escolar. En el caso de la iniciativa Raíces, es una escuela formal, aunque no oficial, ya que no pertenece a la SEP.

Las palabras de Steiner quizás no son completamente novedosas a día de hoy, porque desde hace mucho ya se ha hablado sobre la necesidad de un cambio de paradigma en la educación. Adicionalmente, la Escuela Raíces, aunque sea una entidad educativa privada, se gestiona de una manera que le confiere el carácter público. El afán por aspirar a la inclusividad y la accesibilidad, la búsqueda de la verdadera vocación por la enseñanza, la orientación social, y el deseo del cambio en la sociedad la hacen muy semejante a la idea y la naturaleza de una escuela pública. Sin embargo, hay muchos elementos que también inciden

en la ruptura con la educación hegemónica impartida en las escuelas tradicionales, tanto públicas como privadas, y una abierta crítica hacia ella. Voy a profundizar en estas tensiones en el capítulo analítico.

El recuento de las características de la pedagogía Waldorf que presento arriba no es para nada exhaustivo, pero es pertinente para los fines de esta investigación. El origen de la escuela como una necesidad de un nuevo paradigma para que las personas pudieran encontrar el sentido de la vida en medio de la deshumanización que ocasionó la I guerra mundial permite vislumbrar sus objetivos - entender las necesidades profundas del ser humano y promover su desarrollo sano, lleno de plenitud, basado en los vínculos afectivos y un fuerte sustrato social comunitario. La descripción de los tres primeros septenios que corresponden a la edad escolar proporciona el fundamento suficiente para esbozar los caminos y las formas pedagógicas de volcarse en las necesidades del ser humano. La ilustración de algunos elementos nodales como el arte, el espacio, el trabajo comunitario y la perspectiva social presentan brevemente la naturaleza de las prácticas de Escuela Raíces que se van a discutir a detalle en el capítulo analítico.

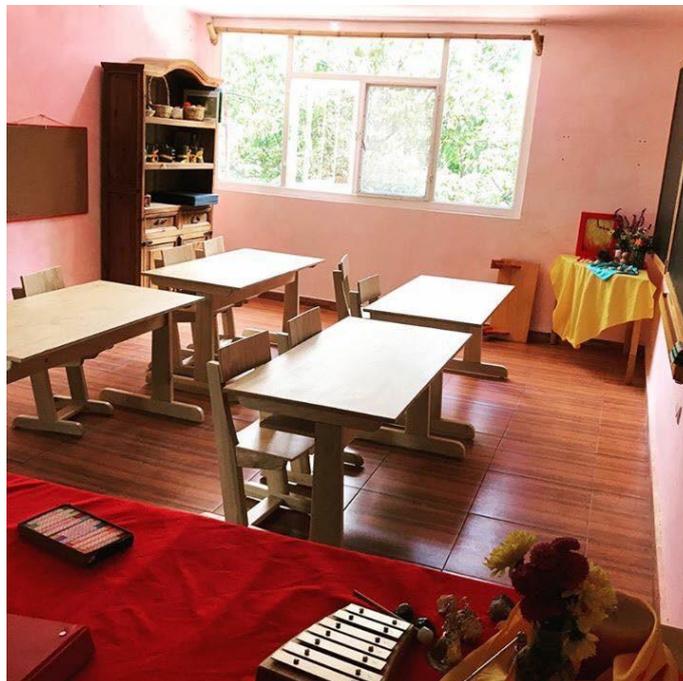


Foto: Un salón de primaria. Elaboración propia.

Capítulo Tres. Horizonte Metodológico

Paradigma Cualitativo

Para llevar a cabo el presente trabajo, he utilizado el método cualitativo de investigación como el método idóneo para estudiar y analizar la construcción de subjetividades y de “comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar” (Maxwell, 1996, citado en Vasilachis, 2012, p. 31). Por lo tanto, el método cualitativo es el más indicado para estudiar las experiencias sociales encarnadas en la perspectiva directa de las personas, teniendo en cuenta las palabras de Douglas (1970): “Las *fuerzas* que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son *materia significativa*. Son ideas, sentimientos y motivos internos” (citado en Taylor y Bogdan, 1986 p. 16).

Estas fuerzas internas, las emociones, los comportamientos y las palabras de las personas, sean escritas o habladas, son los que generan datos descriptivos que constituyen el cuerpo para el análisis de la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1986). Este tipo de investigación se interesa por la vida de las personas, por sus pensamientos y comportamientos y se basa en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros (Morse, 2005, citado en Vasilachis, 2012).

Como afirma Mills (1959, citado en Taylor y Bogdan, 1986, p. 23), “el científico social cualitativo es alentado a crear su propio método”. No hay reglas estrictas, sino más bien lineamientos orientadores, ya que es el método el que está al servicio del investigador, y no al revés. La investigación cualitativa plantea interrogantes tentativos y presenta un diseño flexible, susceptible a cambios durante el enfrentamiento con la realidad social que se está analizando. “El investigador debe al menos suspender el conocimiento teórico “a priori” que introduce en el campo” (Flick, 1998, p.56). Una de las habilidades del investigador cualitativo es el arte de suspender su propio juicio sobre las cosas, con la intención de dejarse sorprender por todo lo que sucede (Bruyn, 1966, citado en Taylor y Bogdan, 1986). En términos freudianos, se debe mantener “atención flotante”, un tipo de atención que considera todo como interesante y válido, y a la vez no busca nada en específico (Flick, 1998, p.56).

En términos de la obtención y definición de resultados, los temas altamente subjetivos que se eligen como protagónicos y en general por ser tan distinto del método cuantitativo, a

veces se le ha despreciado al método cualitativo como carente de rigor y coherencia. Sin embargo, como nos recuerdan Taylor y Bogdan (1986), lo riguroso no equivale a lo estandarizado. Los dos autores defienden a los métodos cualitativos y los definen como estudios humanistas, lo cual es un factor del que se prescindiría en los métodos cuantitativos: "Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social" (Taylor y Bogdan, 1986, p. 21).

Trabajo de Campo

El método cualitativo incita y requiere una cercanía y una conexión constante con el mundo empírico, cuyo referente principal son las personas mismas. Por lo tanto, en el deseo y aspiración de arrojar luz sobre el sentido que los sujetos otorgan a la realidad social que habitan es vital que el investigador busque identificarse y empatizar con las personas que estudia (Blumer, 1969, citado en Taylor y Bogdan, 1986). Para tal objetivo, el acercamiento a las informantes de esta investigación fue paulatino y a la vez constante.

El trabajo de campo comprendió una serie de actividades y acercamientos a la escuela que se dieron a lo largo de un año y medio, de manera intermitente. La introducción a la escuela sucedió en el mes de septiembre de 2017. Pronto después, tuve ocasión de asistir y dinamizar una asamblea con la comunidad de los padres, cuyo objetivo fue presentar el plan la construcción de la nueva sede de la escuela en Santa María Tonantzintla. Durante los meses posteriores estuve acercándome a las reuniones de consejo para conocer más al equipo de las mujeres fundadoras y los quehaceres de la escuela. En esta fase inicial, también acudí a las juntas relacionadas con la recaudación de fondos para la construcción.

En el mes de enero de 2018 empezamos el proceso de acompañamiento con la herramienta de *coaching*, y realicé dos talleres de comunicación no violenta con el apoyo de un compañero experto en el tema. En marzo terminamos las sesiones dinámicas de equipo, y entre abril y mayo de 2018 realicé las entrevistas con las mujeres, las cuales constituyen la mayor parte de los datos y el sustento principal para el análisis. Las sesiones de *coaching* de equipo y de comunicación no violenta impartidas durante tres meses han sido una oportunidad de crear el clima de confianza y acercarme a las preocupaciones y los retos que plantea el proyecto de la Escuela Raíces.

Posteriormente, seguí viniendo de manera intermitente a la escuela para poder participar en otros espacios en los que pude sentir y observar el espíritu y la interacción de la comunidad. La asistencia a los eventos y festivales, la participación en los círculos de lectura y las conversaciones informales que he podido tener con las personas que forman parte de la comunidad de la escuela fueron una parte crucial en la evolución del planteamiento de mi tema de investigación y lo han nutrido durante un año más después de que tuvieran lugar las entrevistas. Aquellos encuentros han sido una luz en el camino de entender la singularidad del mundo de dicha comunidad y el sentido que le dan las y los actores que la conforman.

Seguí recopilando la información de todos estos espacios de encuentro, muchos de los cuales me han reafirmado en la certeza de los hallazgos que yo ya estaba encontrando en las entrevistas. Finalmente, por los azares de la existencia también recibí el regalo de poder trabajar un mes de mayo de 2019 en un salón de la Escuela Raíces como la asistente de la maestra en el maternal, es decir en un salón con los niños entre las edades de 2,5 y 4 años. Esta experiencia fue un parteaguas a nivel personal para mí, porque me hizo vivir en mi propio cuerpo los efectos y la magia de la pedagogía Waldorf, abriéndome los ojos a los procesos que viven las y los niños. Hacer que la magia suceda implica un trabajo arduo y coordinado por parte de las maestras y requiere una entrega admirable. No se trata solamente de hacer que los niños jueguen y se diviertan, sino apoyar a cada una y uno en sus procesos muy individuales de crecimiento, no siempre fáciles, atravesados por distintas dinámicas familiares y contextos externos a la escuela. Pude sentir lo sanadora y lo reconfortante que puede ser una educación centrada en el alma y el cuerpo, a la vez que atenta a lo social. El trabajo en el salón también me permitió adentrarme al proyecto de una manera tan cercana que jamás hubiera sido posible con una mirada puramente externa al proyecto. Ese acercamiento, paradójicamente, me permitió encontrar el equilibrio y mayor objetividad entre toda la información que recopilé en el campo. Poder ver cuánto trabajo realmente implica estar adentro y observar las complejidades y tensiones que acarrea me hizo ver el proyecto desde una comprensión y con una mirada mucho más profunda, y siempre estaré agradecida por esta oportunidad que llegó de manera inesperada.

Método Biográfico

El uso del método biográfico como recurso metodológico es ampliamente reconocido y anclado en estudios cualitativos. Para el ejercicio de mi práctica investigativa cuyo eje

transversal son las experiencias subjetivas de las mujeres fundadoras de la Escuela Raíces, voy a utilizar la herramienta biográfica llamada los relatos de vida. Sin embargo, me gustaría recalcar que los relatos de vida forman parte de un abanico más amplio de métodos biográficos y decir unas palabras sobre sus características, incluyendo sus exigencias, potencialidades y problemas.

Cabe destacar que a pesar de su amplia tradición en la investigación cualitativa, los métodos biográficos constituyen un campo en construcción, que ha transitado desde la descalificación hasta su aceptación como una técnica de validez científica y finalmente, su consolidación como una metodología y un enfoque sociológico (Sánchez, 2012).

De acuerdo a la perspectiva de Ferrarotti (1988), el método biográfico constituye una forma privilegiada de explorar la realidad e incluso llega a ser algo más que un método. Es una perspectiva de análisis única, que "nos permite descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida dejadas de lado o ignoradas por las miradas dominantes, la historia de y desde los de abajo" (p. 177).

La elección de los métodos biográficos se realiza desde la conciencia de querer realizar un trabajo profundo con seres humanos que entregan en las manos del investigador sus vidas, sus historias más preciadas, e incluso las más emotivas y delicadas. "Para existir en su singularidad, el sujeto-actor debe ser reconocido por el otro" (Desmarais, 2010, p.38), en particular por el investigador, ya que es él o ella quienes van a interpretar los relatos la vida del sujeto (Mallimaci, Giménez Béliveau, 2006, p. 178).

En los métodos biográficos, como afirma Ferrarotti (2007, p. 28), se trabaja "con lo *vivido* de las personas, y, por ende, con la materia prima, fundamento de la investigación social". Esa materia prima es el sujeto mismo, y su narración de los hechos y experiencias.

En este tipo de investigación, el investigador adopta un rol especial en relación con su entrevistado. Esa relación tiene una dinámica de acercamiento y distanciamiento continuos. Para que la persona entrevistada pueda realmente abrir su corazón y contar una historia que probablemente contiene momentos y partes que incomodan, duelen y suscitan diversas emociones, tanto en el investigado, como en el investigador (Mallimaci, Giménez Béliveau, 2006, p.197), se necesita una confianza y apertura previa, y también acompañamiento

empático y pausado a lo largo del proceso. Como resalta Ferrarotti (1991): "El interlocutor no es simplemente un *objeto de investigación*, es un ser humano que se confía, que te brinda su vida en la mano" (citado en Mallimaci, Giménez Béliveau, 2006).

El alto grado de la confianza entre entrevistada/o y el o la investigadora también plantea ciertos desafíos, sobre todo en cuanto a la validez y la confiabilidad de la información. Por otro lado, es preciso mencionar la importancia de la memoria, es decir "los usos del tiempo por parte de individuos y sociedades" (Montesperelli, 2004, p. 7). Al contar su vida las y los actores se interpretan a sí mismos y relatan los hechos de acuerdo a sus percepciones subjetivas, reconstruyéndolos y dotándolos de sentido a su propia manera y en función de sus "recuerdos impregnados de significados colectivos e individuales" (citado en Cervantes, 2015).

Dos dimensiones de lo biográfico: lo micro y lo macro

Pese al enfoque particular en torno a la subjetividad de una o varias personas que se busca escuchar y comprender, el método biográfico es una herramienta que no se cierra en el microuniverso de lo subjetivo o de las representaciones, por más emblemáticos que sean estos temas con respecto a su utilidad metodológica. Para Ferrarotti (1979), el ser humano es un universo singular que a su vez refleja el universo más amplio de su época. "Si el individuo es la reapropiación singular de lo universal sociohistórico del que forma parte, es posible conocer lo social a partir de la especificidad de lo individual" (citado en Tarres, 2013, p. 148). El sujeto es la síntesis de lo singular y lo universal. Al fin y al cabo, las y los individuos somos seres sociohistóricos, artífices del curso de la historia. Por lo tanto, la comprensión de la subjetividad, más allá de permitirnos centrarse en la perspectiva única de las personas, nos proporciona importantes lecturas de lo social.

Como establece Tarres (2013), los métodos biográficos "nos permiten observar las relaciones sociales en su despliegue, en su movimiento, operación y condicionamiento particular sobre los individuos" (p. 130). En el proceso de entrevistar a la persona, la o el investigador debe prestar atención tanto a lo muy subjetivo, como a la postura que el sujeto adopta al hablar sobre la sociedad, comunidad o grupo con el que se vincula. Por lo tanto, lo biográfico ahonda en lo individual y al mismo tiempo en lo estructural (Tarres, 2013).

Relatos de Vida

Narrar relatos forma parte de nuestra vida cotidiana. Cada vez que hablamos de nuestros sentimientos, postura acerca de algún tema o nuestra propia persona, estamos interpretando la experiencia que vivimos, convirtiéndonos en narradores/as. Estos relatos en los que nos definimos y a la vez nos diferenciamos de lo/as demás van tejiendo nuestra identidad y constituyen el primer nivel de la interpretación de la vida propia. Ricoeur (1983, citado en Cornejo et. al, 2008) la define como la "identidad narrativa" que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, "restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática" (Cornejo et. al, 2008, p. 30).

En el relato de vida sucede una "doble interpretación", donde el o la investigador/a interpreta la producción de un sujeto, quien primero elabora una interpretación propia sobre su vida. El relato examina una vida, o una parte significativa de ésta, tal y como la cuenta un o una narradora. El relato de vida es, en otras palabras, una historia de vida contada por el propio sujeto, sin tomar en cuenta fuentes adicionales en forma de documentos escritos (Tarres, 2013).

El relato de vida se adecúa para llevar a cabo este trabajo por su interés en lo personal, en lo subjetivo, y en las significaciones que las y los actores hacen de su propia vida y de la realidad en la que están insertos e insertas. El centro de esta investigación es la Escuela Raíces, y mi manera de conocer sus prácticas cotidianas se da principalmente por medio de las conversaciones con las mujeres, quienes partiendo de su subjetividad relatan los aspectos más importantes de su quehacer cotidiano en la comunidad Raíces. El relato resulta ser un enfoque altamente pertinente para captar el origen, los propósitos, la dinámica individual y colectiva dentro de la escuela, al igual que sus transformaciones, contradicciones y desafíos.

Gracias a los diálogos cara a cara con las mujeres pude entender mejor la visión, la problemática social y la necesidad que está detrás de su motivación para abrir una escuela basada en la pedagogía Waldorf, la única con estas características en el estado de Puebla. Las emociones, las experiencias personales, las vivencias internas y los puntos de inflexión en las vidas de las seis mujeres entrevistadas cobran especial relevancia en cuanto a descifrar que intenciones y esperanzas se han puesto en el corazón de la Escuela Raíces. Por otro lado, sus

opiniones sobre los sucesos diarios en la escuela permiten ver qué efectos en la comunidad de Cholula y Puebla tiene su quehacer diario.

Abriendo la puerta a las subjetividades de las mujeres, también se puede reflexionar sobre qué factores y hechos en sus vidas las llevan a elegir el mundo de la educación como forma de hacer un cambio tanto en sus propias vidas, las vidas de las y los niños, como las familias a las que acogen en su escuela, observar cómo se perciben a sí mismas antes y después de la creación de la escuela, y cómo se construyen como sujetos individuales y colectivos en este proceso.

Conocer las opiniones de las mujeres acerca de los diferentes aspectos de la escuela, sus características particulares, sus dilemas, sus retos y también sus esperanzas ilumina las ideas acerca de las prácticas de la escuela y del contexto social en el que se encuentran sus integrantes. Por último, partiendo de una mirada hacia las experiencias vitales y las motivaciones subjetivas para fundar la escuela de cada una de las mujeres y de todas en conjunto, puedo entender de una manera más profunda el origen, la finalidad y la cotidianidad de las prácticas que componen el proyecto educativo de la Escuela Raíces y gracias a ello, poder analizar si dicha escuela tiene la posibilidad de promover procesos de transformación social. El análisis de los relatos puede dar pistas importantes para entender no solo los retos del contexto social y educativo del estado de Puebla, pero también las necesidades que presenta y los horizontes utópicos que vislumbra.

En cuanto a su lugar en el documento, los relatos se incluyen en el capítulo dedicado al análisis de los datos. La primera parte del capítulo analítico va a consistir en narrar las trayectorias personales de cada una de las mujeres fundadoras antes de abrir la escuela. Cada narrativa fue construida por mí y está escrita en primera persona. Esa es mi propia reconstrucción y resignificación de las palabras de las mujeres. Decidí usar mi voz en los relatos para darle un sentido propio y un tono emotivo a las entrevistas que realicé con las mujeres, a la vez que buscar empatizar con sus historias y atar los diferentes nudos en el proceso del surgimiento de la escuela. Cabe destacar que esta estrategia de escritura se ciñe solamente a la información relacionada con las historias personales de las mujeres que las llevaron hasta el momento de abrir la escuela. Una vez terminado el relato previo a la apertura del proyecto Raíces, continuo el análisis utilizando una forma descriptiva para presentar los datos intercalándolos con los fragmentos de las entrevistas, las cuales van tejiendo el hilo de

la voz de las mujeres. Las nociones teóricas que problematizan la discusión en torno a los hallazgos de esta investigación están presentes y retroalimentan a los datos a lo largo del capítulo analítico.

Participantes

Un paso importante en el trabajo con el método biográfico es definir los criterios de la selección de los o las informantes quienes proporcionan sus relatos, lo cual responde al interrogante acerca de la representatividad del estudio. Una propuesta común es utilizar el criterio de la saturación, estableciendo un número de participantes que representan la suficiente cantidad de datos conforme el estudio vaya avanzando y los resultados que se va obteniendo. Ferrarrotti (1979) se opone a la fijación de un número de participantes y plantea una respuesta diferente al respecto de la representatividad, diciendo que “nuestro sistema social está todo entero en cada uno de nuestros actos, en cada uno de nuestros sueños, delirios, obras, comportamientos. Y la historia de este sistema está toda entera en la historia de nuestra vida individual” (citado en Tarres, 2013, p. 135). Creo que la perspectiva de Ferrarrotti es muy valiosa y nos recuerda que cada relato de una vida es siempre una mediación entre lo individual y lo universal, y cada sujeto es “un portador de un conocimiento relevante para el problema que interesa indagar” (p. 148). Teniendo esta perspectiva en cuenta es como elegí a los sujetos a entrevistar.

En el caso de la presente investigación, las participantes primarias de la investigación en cuestión son seis mujeres que forman parte del consejo fundador de la escuela y tienen entre 37 y 42 años de edad. Decidí que ellas iban a ser informantes principales, porque al ser personas que han creado la escuela desde sus inicios, ellas podían emitir opiniones representativas y más detalladas al respecto de la escuela, tanto sobre dimensiones personales como las estructurales y antagónicas que implica su existencia en el contexto social de Puebla. Uno de los rasgos de este grupo es su diversidad, ya que cada una de las mujeres proviene de un contexto y lugar diferentes. Cuatro de ellas son mexicanas de diferentes estados del país: Estado de México, Puebla, Ciudad de México y Sonora. Dos de las mujeres son extranjeras, una es de Estados Unidos y otra de Argentina y ambas han vivido en México desde hace aproximadamente diez años. Todas ellas han tenido una historia personal y profesional singulares, sin embargo, también comparten muchos elementos comunes, los cuales se detallarán más adelante en el apartado de los relatos.

Mi primer contacto con las mujeres se ha dado a través de una llamada que recibí por parte de una de ellas. Quien me llamó fue Beatriz y ella me ha contado acerca del proyecto y de la necesidad de tener un proceso de una mejora de comunicación en el equipo fundador. Sus palabras llenas de emoción al contarme sobre el proyecto educativo me interpararon de inmediato. Cuando nos vimos por primera vez, Beatriz me ha presentado la escuela y me ha contado brevemente sobre sus orígenes, aunque en aquel momento todavía me fue difícil recordar los detalles, los nombres de las personas, y entender lo complejo que ha sido el proceso de la construcción del proyecto. El mismo día también pude conocer a varias mujeres fundadoras más, y ponernos de acuerdo para iniciar el proceso de *coaching* de equipo, y al mismo tiempo aceptar ser participantes y abrirme las puertas de la escuela para hacer la investigación.

Entrevista semi-estructurada

Los hilos dorados que tejen la presente investigación son los relatos de las seis mujeres fundadoras, buscando destacar lo común entre todas y lo singular de cada una de ellas. La herramienta principal como insumo para el análisis fue la entrevista semi-estructurada. Este tipo de entrevista permite a la persona expresar libremente lo que considera más relevante en su vida y posibilita una escucha profunda por parte del investigador/a (Atkinson, 1998, citado en Mallimaci, Giménez Béliveau, 2006, p. 192).

La entrevista semi-estructurada tiene un diseño flexible que sirve como guía en la conversación con la persona. Sin embargo, la estructura flexible no significa que no haya ciertos aspectos que son clave en la entrevista. Eso permite mantener la conversación enfocada en temas que se vinculan con la investigación, y en los asuntos socioestructurales que se busca explorar. La entrevista fue encaminada a la profunda reflexión sobre el sentido que le atribuyen las mujeres a su labor en la escuela, la búsqueda de los factores que fueron clave en la decisión de crearla y en los diferentes aspectos que conciernen la vida y el actuar de la comunidad escolar en lo cotidiano. Una guía escrita con las preguntas elaboradas de manera previa a la entrevista facilitó la obtención de datos que competen a esta investigación. Dicha guía puede ser consultada en el Anexo 1.

Para poder honrar esta parte tan íntima de la persona como es su subjetividad, hice las entrevistas tras una serie de acercamientos a la escuela y varios meses de irnos conociendo.

Pedí a las mujeres el permiso de poder grabar la entrevista, aseguré su confidencialidad y expliqué el uso de los datos y la finalidad de la investigación. Finalmente, les pregunté si podría utilizar sus nombres en el manuscrito de la tesis, y gracias a su consentimiento, sus nombres aparecen en los relatos y en el capítulo analítico.

En la investigación también estuvieron implicados los sujetos secundarios, quienes en contextos menos formales y planeados, tomaron la voz al respecto de su historia vinculada con la escuela, su descubrimiento y la decisión por entrar en ella, y sus descubrimientos y desafíos en el proceso. Los sujetos secundarios fueron las madres y los padres pertenecientes a la comunidad Raíces, y también los maestros y las maestras de la escuela.

Estrategia de análisis de los datos

En la investigación cualitativa, el investigador se encuentra con una gran cantidad de datos que requieren un manejo adecuado y un análisis profundo y detallado. Muchos análisis de datos cualitativos comienzan con la identificación de temas y patrones clave (Atkinson y Coffey, 2003, p. 31).

La organización, clasificación, manejo y selección de los datos son unas habilidades esenciales para llevar a cabo la investigación cualitativa. Este proceso de “condensar el grueso de nuestros datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos” (Atkinson y Coffey, 2003, p. 31), se le llama codificación. El código es lo que vincula los datos que se obtiene en el trabajo de campo con las ideas previas y conceptos teóricos que el investigador trae al campo. Es un ritual preparativo para la posterior interpretación. Sobre todo, ayuda a agrupar los datos de tal forma que se vinculen con los objetivos y la pregunta de la investigación.

“La codificación es una tarea esencialmente heurística, que ofrece modos de interactuar con los datos y de pensar acerca de ellos” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 36). La codificación puede ser definida como un esquema conceptual que reduce a la vez que simplifica los datos en categorías que comparten un código común. Este proceso tiene como finalidad reordenar los datos para interpretarlos y verlos desde distintas perspectivas de tal forma que la reducción y segmentación de los datos lleva a su mayor complejización. Se categoriza y ordena para expandir las posibilidades analíticas de los datos. “La codificación

busca en realidad ir más allá de los datos, que se piense de manera creativa en ellos, se les formulen preguntas y se generen teorías y marcos conceptuales” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 35). La codificación no es un proceso fácil y simple, ya que su esencia radica en ir más allá de asignar las categorías a los datos. Es esencial plantear las preguntas adecuadas, indagar en y conceptualizar a los datos y percibir relaciones entre ellos.

Un ejemplo del procedimiento del análisis es el que proponen de manera concisa Seidel y Kelle (1995, citado en Atkinson y Coffey, p. 34): “a) darse cuenta de fenómenos relevantes, b) recoger ejemplos de esos fenómenos, y c) analizar aquellos fenómenos a fin de encontrar lo común, lo diferente, los patrones y las estructuras”.

En el caso de la presente investigación, antes de las entrevistas con las mujeres, preparé una lista de tópicos como una manera previa a codificar los datos para poder interpretarlos con mayor facilidad. Como siguiente paso, generé las grandes categorías a partir de los conceptos teóricos, de los objetivos y de la pregunta de la investigación. Las preguntas para las participantes, aunque formuladas en forma de guía antes de la entrada al campo, no fueron inamovibles. Su curso, secuencia o contenido variaron en función de cada entrevistada.

Codificación abierta y axial

El primer ejercicio de análisis cualitativo está compuesto por el proceso de codificación abierta y codificación axial. Inicié el proceso por el ejercicio de la lectura línea por línea marcando las palabras cruciales en los márgenes del texto, subrayando los diferentes códigos por colores y anotando mis propias reflexiones e hipótesis preliminares que me iban surgiendo durante el ejercicio. Hice varios esquemas escritos y dibujos con flechas para ir viendo cómo estoy estructurando los datos y qué relaciones conceptuales percibo conforme voy avanzando en la codificación. Durante este minucioso proceso de la organización de los códigos fui nombrando tanto los elementos esperados al igual que los inesperados y en función de aquellos, sometí las hipótesis nuevamente a prueba.

A pesar de que la construcción del instrumento y la preparación para la entrevista fueron orientados teóricamente, los hallazgos que fui descubriendo me llevaron varias veces a formular nuevas preguntas y a redefinir el horizonte teórico.

La interpretación

Los datos codificados se predisponen para el siguiente paso clave - la interpretación, es decir la tarea de inferir qué se puede hacer con los datos o, en palabras de Delamont (1992), la tarea de "interrogar los datos" (citado Atkinson y Coffey, p. 54). El proceso de codificación está estrechamente ligado con la interpretación, ya que las primeras categorizaciones permiten avanzar y explorar los marcos conceptuales que profundizan en estas categorías (Strauss, 1987, citado en Coffey y Atkinson, 2003). Un elemento clave en la interpretación es volver a analizar las categorías y códigos ya hechos y jugar con ellos, crear subcategorías y relacionarlos de nuevo. Ya que los códigos son flexibles, deben ser reanalizados hasta que abarquen todos los datos relevantes y reveladores, incluyendo las excepciones, para volverse significativos. La exposición de los datos para que puedan ser leídos con facilidad también es una habilidad clave (Huberman y Miles, 1994, citado en Atkinson y Coffey, 2003). Para transformar los datos codificados en datos significativos, me sumergí en la tarea de hallar "los patrones, temas y regularidades, pero también contrastes, paradojas e irregularidades" (Delamont, 1992, citado en Atkinson y Coffey, p. 55).

El análisis de los datos no puede ser ajeno a los conceptos teóricos, los objetivos de la investigación, el diseño del instrumento y ciertos actos que se planea llevar a cabo para el fin de responder a la pregunta y los objetivos del estudio que requieren del investigador un grado considerable de creatividad y planeación (Huberman y Miles, 2002). Para los fines de esta investigación adopté una estrategia de análisis orientada a los criterios temáticos y teóricos establecidos previamente, manteniendo una apertura a encontrar temas y categorías que aparecieran de manera inesperada y se volvieran más importantes de lo planeado al inicio.

En el proceso de la interpretación, he discernido varias categorías analíticas que voy a describir a detalle en el capítulo de los hallazgos que se encuentra al final de este manuscrito.

Unas palabras sobre mi mirada como investigadora

"La investigación se hace desde los pies", solía decir nuestra maestra Claudia en la materia de investigación en el primer semestre de la maestría. Este trabajo no sería completo si no dirigiera unas palabras a contemplar esta frase, ya que su significado permeó todo mi quehacer académico durante estos dos años de esfuerzo, gozo, y sobre todo, de reaprender a mirar el

mundo. Mirarlo de manera crítica y reflexiva, pero también mirarlo con mi corazón, y con una convicción que se enraiza en mis pies. El tema de investigación no se elige al azar, aunque así lo parezca. El tema que elegimos siempre se conecta con alguna de nuestras inquietudes o vivencias personales, y se estudia desde un lugar de enunciación que obedece a nuestra trayectoria vital. Al inicio del documento expliqué qué camino he trazado para llegar desde el lugar de mi origen – Polonia, hasta venir con una inquietud de estudiar a México, y eso sí, por azares del destino, encontrarme con la Escuela Raíces, que a su vez me regresó a un tema que a lo largo de mi vida me interpeló, me apasionó, muchas veces me benefició, pero también me conflictuó y me afectó - el tema de la educación.

Con un acercamiento tan personal y de raíz como el que una tiene cuando se sumerge a la investigación desde los pies, la mirada de la investigadora tiene que estar sujeta a un constante ejercicio de la vigilancia epistemológica.

Como parte de un criterio de viabilidad, reconozco que mi mirada parte de un lugar de enunciación marcado por mi perspectiva y subjetividad de una persona bastante ajena a la complejidad social de México, al menos así fue en la primera etapa de la definición del tema por investigar. Al haber vivido durante toda mi vida en el continente europeo, asumí ciertas prácticas, creencias o bienes como dados o naturales. Un gran ejemplo es la educación, que a pesar de que en Polonia su naturaleza está lejos de ser perfecta y plenamente liberadora, es un derecho humano infalible. La educación pública en mi país es gratuita, yo nunca he tenido que pagar por la escuela o por la universidad. Al llegar a México, no me pude acostumbrar a pagar por la carrera cada mes una cantidad muy considerable, como si fuera una renta. Al empezar a indagar en el asunto de la educación, hubo muchos datos que me sorprendieron y me parecieron chocantes e impensables, como es el alto grado de la deserción de las y los alumnos, la contratación de maestras y maestros sin ningún parámetro de verificar sus habilidades docentes o su conocimiento, la cooptación de muchas decisiones importantes por parte de los sindicatos, la infinidad de carencias en las escuelas públicas y la enorme brecha entre quienes apenas pueden terminar la educación básica, y las y los pocos quienes pueden acceder a las universidades, por un precio exorbitante. El panorama de la educación en México me parece muy triste y tan profundamente injusto.

Aparte de reconocer mi propia subjetividad en el proceso de investigar, como parte del ejercicio de vigilancia epistemológica, plasmo una gran parte de las entrevistas con las mujeres

con el fin de honrar sus palabras y a la vez dar cuenta de los procesos que vive la comunidad, y finalmente mostrar cómo aquellos se vinculan con los conceptos teóricos. Ya que mi visión puede estar sesgada por mi cercanía y amor al proyecto, lejos de idealizarlo, busco entrelazar las palabras de las mujeres y mis propias reflexiones con la teoría para construir mis categorías analíticas y por medio de aquellas, dar cuenta de los múltiples procesos que atraviesa la escuela.

Principios éticos de la investigación

Como última parte del capítulo metodológico, me gustaría recapitular los principios éticos por los que me guíé como la investigadora cualitativa:

1. Autonomía. Cuidé que las participantes de estudio manifestaran de forma voluntaria e informada su deseo de colaborar en el mismo y autorizaran el uso de la información para los fines específicos del proyecto. Como parte de este cuidado solicité permiso para grabar las entrevistas y utilizar los nombres de las mujeres en el manuscrito.
2. Bien común. Busqué guiarme por la premisa de que el fin último de la investigación fuera comprender mejor nuestra realidad social, y sobre todo que los resultados pudieran aportar el campo de la Comunicación y Cambio Social.
3. Honestidad. Durante todo el proceso de la investigación traté de garantizar la fidelidad de los datos e información y para tal objetivo, en un punto consulté las interpretaciones de los hallazgos preliminares con las participantes de este trabajo.
4. Transparencia. Durante el proceso mantuve la consciencia y la mirada atenta a mis propios prejuicios, reconociendo mi subjetividad como parte de los encuentros con la escuela y de mi condicionamiento a la hora de elaborar la metodología y el análisis. Reconozco que mi propia mirada y trayectoria vital interfirieron en todo momento de la investigación.

Capítulo Cuatro. Acercamiento Teórico

Organicé este apartado de tal forma que pueda posteriormente alimentar y dar sentido al análisis de los datos. Por tal motivo, en primera instancia trazo la problemática del contexto sociocultural y educativo en el que estamos inmersos e inmersas y por consiguiente, elijo y describo los conceptos teóricos que me van a servir como grandes ejes que atraviesan el análisis, para tomarlos como punto de partida y como referencia para la elaboración y la discusión de los hallazgos.

Reconfiguración de los lazos sociales en el contexto de resquebrajamiento civilizatorio

Estamos padeciendo crisis inéditas, inmersas dentro de y provocadas por profundas transformaciones sistémicas que abarcan a todo el planeta: el agotamiento de los recursos naturales, las quiebras económicas, la escasez de tiempos y espacios para los cuidados y para la reproducción de la vida, el enorme tráfico de armas en el mundo, las crisis humanitarias relacionadas con la creciente cantidad de conflictos en diversas partes del mundo, la precariedad laboral, el debilitamiento de los Estados-naciones, la disputa por el agua, la energía, la información. En fin, una creciente violencia global y una disminución de la sostenibilidad de nuestra vida, estrechamente vinculadas a la expansión de las corporaciones transnacionales y la hegemonía del mercado financiero (Almeida y Sánchez, 2014).

Esas crisis mundiales han provocado una nueva dinámica en el mercado laboral, donde la gran parte de la población está siendo expulsada tanto de la producción como del consumo, dividiendo a la sociedad entre los de "adentro" y los de "afuera" (Wieviorka, 2007). Junto con estos dramáticos cambios, se van anticuando las instituciones que hasta ahora han servido como soporte de la sociedad, al igual que los referentes culturales y los valores que daban sentido a la vida. La familia, la religión, el Estado-nación y los lazos sociales comunitarios están siendo puestos en tela de juicio y están atravesando grandes reconfiguraciones, no exentas de conflictos y tensiones sociales. Las transformaciones del tiempo y espacio han contribuido de manera significativa a estas rupturas y a generar la tierra fértil para crear nuevas formas de ser, estar y vincularse unas con otros.

La inmensa aspiración al desarrollo ha llevado a la humanidad a este gran partearguas civilizatorio. Estamos ante la presencia de un gran antagonismo estructural, dentro del cual

una parte de la población ha alcanzado el modo “desarrollado” de la vida y otra, mucho más numerosa parte de la población no lo tiene, pero aspira a tenerlo. Como afirma Almeida y Sánchez (2014):

“Los modos de vivir que la civilización dominante estableció como paradigmáticos suponen un gran consumo de agua, de energía, de minerales, de carne y una producción irracional de desechos y, por lo mismo, solamente son viables para una minoría a expensas de una mayoría” (p. 41).

El imaginario de una felicidad occidental basada en el consumo y el desarrollo invade nuestras vidas cotidianas y marca nuestras rutinas diarias, cada vez más orientadas a la satisfacción individual. La idea del desarrollo con su núcleo en la expansión capitalista reemplaza a los procesos de la vida, y se posiciona cada vez más en el centro del actuar humano. La educación que genera estas aspiraciones, basándose en las categorías binarias del superior-inferior, desarrollado-subdesarrollado, es la educación para el desarrollo, cuyo paradigma se esparce por y predomina en toda América Latina. Este sistema, eurocéntrico y basado en el modelo norteamericano, está legitimado por la ciencia occidental moderna pero no resulta para nada pertinente ni sostenible para la región y sus pueblos (De Souza, 2011).

Pero durante ¿cuánto tiempo podemos todavía mantener el modelo de desarrollo y de consumo infinito? Sachs (1992) argumenta que debemos de dismantelar esta estructura mental, que no favorece ni a los que se benefician actualmente de ella, ni a los que aspiran a obtenerla, ya que solamente lleva a que cada vez más se acreciente la desigualdad entre los ricos y los pobres junto con la discriminación de aquellas personas cuyo estilo de vida no refleja el modelo hegemónico (citado en Almeida y Sánchez, 2014). La felicidad es realmente un privilegio de muy pocas personas, y son quienes no se dejan absorber por el afán de tener y acumular los bienes materiales, y en vez de ser “desarrollados”, buscan y aspiran a ser “felices” (De Souza, 2011).

La gran pregunta que parte de la reflexión sobre los desgarramientos sociales que plantea Almeida y Sánchez (2014) es: ¿cómo generar una equidad que no uniforme y una diversidad que no discrimine? ¿Es posible alcanzar la igualdad sin homogeneizar y honrar la diversidad sin discriminar? Finalmente, en la tónica de los planteamientos de De Souza (2011), debemos de preguntarnos: ¿cómo se puede apuntar hacia un horizonte más equitativo desde lo pedagógico? ¿Cómo reemplazar la idea del desarrollo, e instituir a la vida en el

centro del proceso educativo? Sin pretender dar respuestas fijas a las cuestiones de tal complejidad, la propuesta de De Souza (2011) da pistas que me parecen relevantes y dignas de mencionar. El autor explora la posibilidad de construir una "sociedad biocéntrica/espiritual" por medio de la descolonización ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica de la idea de desarrollo/progreso, apoyándose en una educación contextual, interactiva y ética. Para tal transformación, De Souza apunta a la necesidad de dialogar y recuperar otros saberes no hegemónicos, apropiarse de los conceptos como la diversidad cognitiva (Maturana y Varela, 2002), la ecología de los saberes (Santos, 2007) y la desobediencia epistémica propia de la decolonialidad de pensamiento (citado en De Souza, 2011). Esos conceptos alimentan el propósito de la decolonialidad porque reconocen y reivindican el carácter plural, diverso, contextual y social del conocimiento.

El paisaje de la educación en México desde una perspectiva crítica

Para explorar conceptos vinculados a la educación desde una perspectiva filosófica y crítica, me gustaría retomar a dos autores: Pablo Latapí Sarre, un pionero en la investigación educativa en México y una guía muy importante para orientar el tema de la ética de la educación, e Iván Illich, un filósofo suizo, quien desarrolla un discurso muy crítico sobre la educación occidental inmersa en la economía capitalista.

Las múltiples crisis que engloban a la humanidad parecen no menos acechadoras si las concretamos en el espacio del país de México. La enorme pobreza, desigualdad y la gradual desaparición de los bienes de los que se podía disfrutar hace no más de treinta años, como son la seguridad en las calles, la confianza entre los vecinos, la calidad de los servicios públicos, el empleo estable, han provocado grandes debates acerca de la raíz de estos problemas. La crisis en México se traduce cada vez más en una crisis del valor de la educación, como un sector que ha sido relegado a un lugar periférico y cooptado por los sindicatos, a quienes se ha consentido con los crecientes privilegios por conveniencia política (Latapí, 2012).

Por mucho que se hable del enorme presupuesto destinado a las mejoras, en el caso de la educación, el dinero es una insuficiente excusa. Para lograr avances, aparte del presupuesto se necesita una voluntad política y un compromiso social, dos ingredientes ausentes entre las élites del país. A la par del mal ejemplo que dan los gobernadores, también crece la apatía y la

conformidad entre los maestros y los padres, quienes en vez de luchar por exigir el derecho a la educación digna, se resignan a ser meros espectadores de la trama política (Latapí, 2012).

El investigador mexicano no sólo presenta datos desoladores, pero también hace preguntas provocadoras y da respuestas contundentes. Hay que redoblar los esfuerzos para recuperar la esperanza y el entusiasmo por un presente digno y un futuro mejor y sobre todo, regresar a las raíces, es decir a pensar la educación con el corazón. En este sentido, el legado más importante de Pablo Latapí es una perspectiva ética desde los valores, los cuales conforman el corazón de la educación. Valores como "ese sustrato de la persona, más misterioso e inasible, donde se desarrollan fuerzas y procesos, amores, atracciones, afinidades, solidaridades, esperanzas..." (2011, p. 59) que conducen al ser humano a tomar decisiones libres y éticas. Por el término "valores" Latapí de ninguna manera se refiere a leyes, dogmas religiosos u otro tipo de prescripciones, sino más bien a un terreno de lo intrapersonal, donde el ser humano se concibe y se vive desde el espíritu y desde la libertad, entendida como una capacidad de autodeterminación y tomar las decisiones con un alto grado de consciencia y autonomía.

Otro aporte muy valioso que encuentro en el concepto de los valores como sostén de la educación que propone Latapí (2001) es su papel transversal en la enseñanza. No se trata de una materia que enseñe los valores como reglas a las que adscribirse, sino un acercamiento integral del ser humano tomando en cuenta su dimensión afectiva y reflexiva, y una manera de educar que sea valiosa para la persona a nivel no solamente académico, sino también pertinente para su vida y para la transformación del contexto social que le rodea (citado en López Calva, 2012).

Educación desescolarizada

Actualmente, vivimos un modelo de educación que se basa en la escolaridad, es decir en la validación de un nivel de educación de la persona por medio de títulos y certificados oficiales y el número de los años que asistió a la escuela (Ilich, 2011). Sin embargo, el filósofo ruso Iván Ilich (2011) es un gran adversario de la escolarización, proclamándola profundamente discriminatoria. En vez de servir el propósito de igualar las oportunidades de las y los ciudadanos para poder obtener un trabajo que se desea, el resultado es la polarización social en función del tipo de escuela que cada quien puede pagar y acceder según sus estudios

previos. Ilich (2011) afirma que la admisión a los centros de enseñanza fundada en la previa asistencia a algún plan de estudios es injusta, porque la obtención de un diploma no siempre equivale a una habilidad práctica que sea verdaderamente útil en la vida real. Es decir, la instrucción no siempre se traduce en un aprendizaje. Sin embargo, sigue siendo la obtención de la instrucción, reflejada en unas pruebas universales para todas y todos, la medida del éxito de la enseñanza. Y en base a sus resultados, "a los países se los califica como castas cuya dignidad la determina el promedio de años de escolaridad de sus ciudadanos", y los resultados de tales pruebas frente a otros países (p.17).

A pesar del enorme presupuesto que se destina a las escuelas, eso no se refleja en el aumento de oportunidades de las personas. Incluso, a veces parece que tal inversión acrecienta aún más la brecha que existe entre las personas ricas y las personas pobres ya que, como alega Ilich, la educación no se limita solamente al ambiente escolar, sino también se extiende a las conversaciones o libros en la casa, los viajes que uno/a pueda experimentar, las personas que nos rodean. Asimismo, "el o la estudiante más pobre se quedará atrás en tanto depende de la escuela para progresar o aprender" (Ilich, 2011, p.14).

Otra falacia del sistema educativo es creer que la mayor parte del conocimiento y saber que se adquiere en la vida proviene de la escuela, mientras el autor reitera que muchas veces lo que realmente constituye un aprendizaje en nuestras vidas sucede afuera de la escuela, impulsado/as por circunstancias que nos motivan a adquirir alguna destreza, o que nos hacen reflexionar sobre nuestro comportamiento y pensar creativamente. En las condiciones de un aula escolar, no se dan muchas oportunidades ni para una ni para otra. Paulo Freire nombra el sistema en que se nos educa como la educación bancaria, un sistema basado en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber. El o la educadora siempre ve al educando como ignorante. Por lo tanto, la educación bancaria no está orientada a la transformación de la sociedad, sino se convierte en un instrumento de opresión (Freire, 1970).

Para evitar tales contradicciones y sobre todo para proteger a la persona de ser descalificada en base a algún aspecto de su trayectoria escolar, Ilich (2011) propone una separación constitucional del Estado y la escuela. El autor afirma que las personas no deben depender del estado para recibir una buena educación, porque realmente ningún presupuesto puede lograr igualar las oportunidades de las personas debido al inherente

segregacionismo que se basa en los resultados escolares y el tiempo asistido a la escuela. En un momento, Ilich hace una analogía entre la contaminación ambiental que se produce como resultado de la actividad humana y los Ministerios de Educación, cuya labor también produce cierta contaminación, imponiendo reglas que finalmente perjudican el propósito de una mayor igualdad.

¿Qué estilo de vida perseguimos y qué mundo estamos creando con la educación hoy en día? La escuela prepara al ser humano para planificar y depender de las instituciones para el desarrollo de su vida diaria. En las palabras del autor ruso, "la escuela es la agencia de publicidad que le hace a uno creer que necesita la sociedad tal como está" (p.142). Como lo nombra Freire, la escuela es un medio de opresión. ¿Hay alguna escapatoria de este círculo vicioso? ¿Si la educación actual no nos está llevándonos por el buen camino y no nos acerca hacia el equilibrio global, cuál es el antídoto? ¿Qué tipo de educación necesitamos? Ilich (2011) propone desinstitucionalizar la sociedad y reitera la necesidad de generar propuestas educativas alternativas a la tradicional. La propuesta de Ilich va de la mano con la del investigador mexicano Latapí (2012), quien también invita a abrirse a otros esquemas, a optar por lo heterodoxo y lo inconvencional.

¿Cómo es o sería lo alternativo? La respuesta a la última pregunta es un horizonte abierto e indefinido. No hay certezas, pero hay posibilidades y hay esperanza en que existan alternativas que nos recuerden nuestro origen como seres humanos y nuestra dependencia no de las instituciones, sino de los recursos naturales de nuestra Madre Tierra.

La mirada al sujeto desde las prácticas sociales y la comunicación

Ya que este trabajo gira en torno al concepto de las prácticas de la escuela que pueden sembrar unas semillas de los procesos de transformación social, el concepto de comunicación debe estar imbricado y definido en el contexto de las prácticas sociales. Por lo mismo, necesito tener claro qué es una práctica social, y cómo se define la comunicación en función de la misma. Al mismo tiempo, voy a ahondar en el papel del sujeto como protagonista de aquellas prácticas.

Para definir el concepto de la comunicación me voy a apoyar en el pensamiento de Washington Uranga (2016), cuya definición de la comunicación no es exclusiva de los medios

y las tecnologías que los soportan, sino más bien comprende la comunicación como un proceso integral que "atraviesa todos los espacios de la vida de los sujetos en la sociedad" (p.16). Para Uranga, en el centro de los procesos comunicacionales están las personas y el escenario privilegiado dónde se despliegan estos procesos es la vida cotidiana. Uranga (2016) define al sujeto como un ser relacional, cuya esencia se desarrolla plenamente en la comunidad y en los "intercambios conversacionales" que mantiene y crea con otras personas y quien, "mediante la producción colectiva de sentidos, va constituyendo y construyendo la cultura que lo contiene y que, al mismo tiempo, lo forja de manera característica" (p.17). Lo cotidiano es el ámbito de comunicación por excelencia, porque es donde se articulan y se tejen las complejas relaciones constitutivas de la identidad individual y colectiva de las y los actores.

Al exponer el claro vínculo entre la comunicación y lo cotidiano, es imprescindible mencionar las prácticas sociales, ya que aquellas se constituyen a partir de lo comunicacional y lo relacional. En ese sentido, las prácticas sociales son formas de enunciación de los sujetos como creadores y partícipes de la trama histórica, principalmente a partir de sus experiencias cotidianas de comunicación que protagonizan. Cabe destacar que las prácticas sociales no solamente se dan por medio de los enunciados verbales, sino también se expresan en "los no dichos, en las estrategias de silencio, en las resistencias" (p. 28). La comunicación es un elemento inextricable de las prácticas sociales. Vista desde la perspectiva del sujeto como un productor de sentido quien se constituye por medio de los enunciados verbales y no verbales, de lo material y lo simbólico, la comunicación está presente en todos los aspectos de la vida humana, y por eso mismo es uno de los principales elementos analíticos en el presente trabajo.

Otra de las características de las prácticas sociales que se deriva de esta diversidad de enunciaciones, tanto explícitas como tácitas, es que su naturaleza no puede ser enteramente captada, por muy minuciosa que sea la investigación que pretende comprenderlas. Las prácticas siempre contienen cierto grado de aleatoriedad, porque son manifestaciones de la vida humana, que a su vez es imposible de controlar o aprehender en su totalidad. Uranga afirma que es en esa faceta de incertidumbre e imprevisibilidad donde se encuentra la verdadera riqueza de lo real (2016).

Hablando de las prácticas sociales como enunciaciones de comunicación, no hay que olvidar la gran complejidad que conlleva analizarlas con todos los conflictos, tensiones y luchas de poder que presentan a diario. Las prácticas forman parte de un entramado de las relaciones en la sociedad dentro de escenarios diversos y complejos, para nada exentos de conflictos y contradicciones. Como tales, están inmersos en y dan cuenta de lo político. Por eso mismo, hablar de las prácticas sociales es también hablar de lo político. Y como hablar de las prácticas sociales implica reconocer la comunicación entre los sujetos quienes por medio de sus enunciados y discursos producen procesos histórico-culturales, el proceso de análisis que voy a llevar a cabo en mi capítulo analítico está enfocado en las prácticas sociales en el escenario de lo comunicacional y lo cotidiano. Por ende, en este trabajo adopto una concepción del sujeto en tanto productor de sentido a través de los procesos comunicativos que éste construye y que lo construyen. El sujeto como actor también es aquel que se constituye en la vida cotidiana, la cual forma un tejido de intercambios y relaciones complejas y proporciona en sí una "experiencia educativa" (Uranga, p.17). Por lo mismo, lo educativo está fundado en la comunicación. La educación misma es un acto de comunicación.

El concepto de la comunicación que utilizo se adscribe a la línea de pensamiento de investigadores latinoamericanos, quienes conciben la comunicación sobre todo en función de las relaciones entre sujetos, situados en contextos socio-culturales. Uranga percibe a la comunicación en clave de la acción y sostiene que es "a través de nuestras acciones (que) vamos configurando modos de comunicación". A su vez, lo que constituye las acciones son las articulaciones discursivas que "implican procesos de significación y producción de sentido" (2016, p. 30). El autor destaca que las prácticas comunicativas son muchas, muy diversas y complejas, como es en esencia el ser humano mismo. Los sujetos que de ellas participan crean su identidad individual y colectiva como fruto de un entramado entre sujeto, tiempo y espacio. Así entendida, la comunicación se vuelve una parte integral de nuestra vida cotidiana de la que brota la producción de sentidos y de lo simbólico, y su análisis adquiere una importancia vital en el abordaje de los procesos sociales y de cambio social.

La transformación social

Tomando como referencia el concepto de la comunicación descrito arriba, el sujeto está inmerso en una red de relaciones, orientando y protagonizando las transformaciones sociales. Dichas transformaciones se dan y se fundamentan en una constante interacción y

tensión entre la producción de sentidos en el espacio de lo cotidiano y en el terreno de lo simbólico. ¿Pero qué implica un proceso de transformación social y en qué se traduce en términos prácticos? Gutiérrez y Salazar (2015) señalan, que desde su origen etimológico “trans-formar nos refiere a una capacidad de producir forma más allá o en contra y más allá de lo dado”. Por lo tanto, “la transformación social deviene así en el despliegue de la capacidad humana de producir y reproducir formas colectivas de habitar el mundo desde otro lugar que no es el de la dominación, la explotación o el despojo” (p. 19).

Vista así, la transformación social deja de ser confinada a ser catalogada como un suceso abrupto y total que reemplaza un formato social por otro, y deja de ser una mera fantasía que alimenta los sueños sobre un futuro mejor. A Gutiérrez y Salazar (2015) les interesa observar las formas en las que la transformación sucede en el día a día, y prestan particular atención a las luchas cotidianas de los hombres y mujeres que día con día se esfuerzan por transformar su propia realidad social.

Otro aspecto importante de la transformación social tal como la entiende Gutiérrez y Salazar (2015), es que está anclada en el presente, y desplegada a diario por medio de todas las acciones que de alguna forma desafían e irrumpen en el esquema dominante y de manera cotidiana, dejan huella en la subjetividad y en los modos de vida de las personas. Esas diferentes formas incluyen modos de vivir no totalmente capitalistas o estatales, aunque de ninguna manera esa definición es la única medida de las transformaciones sociales. Cabe destacar que una práctica que no es destinada a priori para producir el capital se distingue de la que lo es en el sentido de que en el seno de la práctica se construye un bien material/social cuya finalidad es reproducir la vida.

Ante todo, la transformación social radica en y se ejerce desde lo comunitario. Las acciones que reivindican la reproducción de la vida y abren nuevos caminos para renovar y posibilitar la existencia colectiva se tejen por medio de los entramados comunitarios, vínculos y relaciones sociales que siempre son sumamente complejas, como ilustra la cita que recupero de Gutiérrez y Salazar (2015):

“Entendemos pues, los entramados comunitarios como constelación de relaciones sociales de “compartencia” - jamás armónica o idílica, sino pletórica de tensiones y contradicciones – que operan coordinada y/o cooperativamente de forma más o menos estable en el tiempo con objetivos múltiples – siempre concretos, siempre distintos en

tanto renovados – que tienden a satisfacer o a ampliar la satisfacción de necesidades básicas de la existencia social y por tanto individual” (p. 22).

Sin embargo, Gutiérrez y Salazar (2015) no idealizan lo comunitario y afirman que no es posible concebir la reproducción de la vida afuera del capitalismo, porque el capitalismo subsume a la vida y las relaciones sociales bajo sus propios términos, incluso cuando el capital no es el objetivo que se persigue. Lo comunitario, lejos de ser ajeno a la lógica del capital a la que estamos inmersas e inmersos sobre todo en las ciudades, representa una resistencia y una alternativa que disminuye la dependencia de las “relaciones sociales que se establecen por y para la acumulación del capital” (p.47).

Tales intentos y manifestaciones de lo comunitario se pueden presenciar de manera clara y contundente en las comunidades indígenas, sin embargo, no son exclusivas de estas. También existen en otros espacios, como es el contexto urbano. En términos de Gutiérrez y Salazar (2015), la reproducción comunitaria de la existencia se sustenta en un tejido de relaciones cuyo núcleo son los cuidados mutuos y los valores de uso, es decir los conocimientos y los bienes que sirven para la satisfacción de nuestras necesidades.

La heterogeneidad de mundos que viven e imaginan una vida no subordinada a la lógica del capital es la que nutre las aspiraciones por “una política desde la autonomía”, una política en la que la gente pueda decidir sobre la riqueza común y se pueda reapropiar de los bienes y recursos cooptados. Es una política que no es nada sencilla de perseguir, una política que entiende la emancipación social como un camino dificultoso, ambivalente y contradictorio, como un esfuerzo continuo de la desestabilización y trastocamiento de lo fijo y lo hegemónico. Es un caminar al compás de la lucha por la autonomía y desde lo común visto no como un medio, sino como un fin en sí mismo (Gutiérrez y Salazar, 2015).

La sostenibilidad de la vida

Frente a las cada vez más frecuentes crisis, mencionadas en el primer apartado teórico, la apuesta política y analítica desde la que parte Amaia Pérez Orozco (2012) es poner la sostenibilidad de la vida en el centro (Carrasco, 2009, citado en Pérez, 2012)). Fijar la mirada en la vida como eje central constituye una propuesta crítica ante la hegemonía de los mercados que se rige por la lógica de producción. El trabajo remunerado y el consumo son unos elementos clave dentro de esta lógica. La autora española afirma que la concentración de

poder en los mercados y su priorización sobre el bienestar de la sociedad es muy peligrosa, abogando a pensar y nombrar nuevas miradas que trasciendan la lógica mercantilista y aporten opciones alternativas. Adicionalmente, para deconstruir la hegemonía de los mercados también hay que cuestionar el modelo modernizador del desarrollo y progreso.

¿Pero qué significa poner la sostenibilidad de la vida en el centro? Recuperando a Pérez (2012), eso implica “considerar el sistema socioeconómico como un engranaje de diversas esferas de actividad (unas monetizadas y otras no), cuya articulación ha de ser valorada según el impacto final en los procesos vitales” (p. 3). Actualmente, vivimos una crisis civilizatoria, ya que no solamente son las estructuras políticas y sociales que están siendo reconfiguradas, sino el concepto mismo de la vida. Pérez, junto con otras feministas economistas evidencia que el capital está en directa oposición a la vida, ya que muchas veces la vida es un medio para los fines de la acumulación de capital y nombra esta situación como una verdadera crisis global a la que nos estamos enfrentando ahora mismo.

Otro fenómeno del que da cuenta Pérez es la crisis de los cuidados (2006), particularmente aguda en el contexto de las ciudades modernas, cuya espacialidad es cada vez más adaptada para usar los coches, los espacios públicos para cuidarse en colectivo cada vez más escasos, y los tiempos para los cuidados extremadamente reducidos por largas horas laborales, múltiples horas acumuladas en el transporte y la pérdida de servicios y prestaciones públicas. Adicionalmente, la crisis de los cuidados recae de manera desmesurada sobre las mujeres, quienes tienen que multiplicar los esfuerzos para sostener los mecanismos de la reproducción social, con las necesidades materiales y emocionales que aquella implica. Son las mujeres quienes en su mayoría asumen trabajos informales para sacar adelante a sus familias, muchas veces migrando y trabajando en hogares ajenos, formando la llamada cadena de cuidados globales. Esto se vincula también al modelo hegemónico de masculinidad, que tiende a la autosuficiencia, individualismo y asocia su sentido de vida con el trabajo remunerado. Por eso, la autora destaca que el modelo capitalista es antropocéntrico, ya que se sostiene a base del trabajo no remunerado y de los cuidados (también gratuitos) que hacen sobre todo las mujeres. Dentro de este sistema, la responsabilidad de sostener la vida está “privatizada, feminizada e invisibilizada” (Pérez, 2012, p. 8).

La feminización de los cuidados, la precarización de la vida y la privatización de los bienes sociales van de la mano con la creciente desigualdad social. Como afirma Pérez:

“La desaparición de mecanismos colectivos de gestión de la vida, en general, y de los riesgos de la vida, en particular, lo que permiten es que se desplieguen en todo su esplendor los mercados, poderosas instituciones de multiplicación de las desigualdades” (2012, p. 12).

La sociedad moderna basada en la lógica de los mercados persigue un sueño de autosuficiencia que es imposible de alcanzar, ya que oculta nuestra condición esencial de ser interdependientes unos de otras, y de la naturaleza. Por lo tanto, surge una necesidad de plantearse nuevas preguntas y debates. ¿Qué tipo de vida queremos vivir y cómo podemos sostenerla? Tal como lo plantea Pérez (2012), el buen vivir parte del reconocimiento de la vulnerabilidad, la fragilidad y la precariedad de la vida y de la valoración de esas cualidades como una fortaleza, una oportunidad de:

“sentirnos afectadxs por lo que le ocurre al resto, y la potencia de reconocer que la vida es siempre vida en común, en interdependencia; en ecodependencia, porque la vida humana no es superior ni está al margen del resto del planeta, dependemos de los recursos naturales y energéticos que nos sustentan” (p. 16).

En resumen, hay tres elementos fundamentales que vislumbran un horizonte “de una vida vivible”, enriquecidas por las aportaciones de feminismo y ecología social de las que parte Amaia Pérez Orozco (2012). Principalmente, la vida siempre se hace en común y desde la premisa de la interdependencia, desde un compromiso por el bien del otro o la otra. En segundo lugar, se toma en cuenta la finitud de los recursos del planeta, la ecodependencia, y se adopta un estilo de vida que es orienta hacia el decrecimiento y desafía los mandatos del consumismo que sustenta a los mercados. Finalmente, vivir bien es aceptar también la vulnerabilidad y la fragilidad de la vida humana, y para esta que sea sostenible, reconocer la necesidad apremiante de cuidarla, tal como se señala en la siguiente cita:

“La vida es vulnerable y precaria, por lo que no existe en el vacío y no sale adelante si no se cuida; la vida es posible, pero no ocurre siempre y en cualquier circunstancia. El cuidado que convierte una vida posible en una vida cierta es siempre en común. No podemos preguntarnos cómo sostiene cada quien su vida ni entender la economía como el sumatorio de individualidades; la economía es un hecho social, una red de interdependencia. La cuestión es cómo nos organizamos en común para que la vida suceda y cómo lidiamos con esa interdependencia. La interdependencia se sitúa así en primera línea analítica y política” (Pérez, 2014, p. 80).

Este profundo debate ético nos deja una reflexión y un llamado eminentemente político acerca de “qué estructuras socioeconómicas nos dotamos para articular una responsabilidad colectiva en la reproducción de las condiciones de posibilidad para esa vida que merece la pena ser vivida” (p. 18).

La propuesta desde la economía feminista y el ecologismo que plantea Orozco es alejar a los mercados de un lugar privilegiado en la sociedad. Dicha apuesta se centra en crear y promover otras lógicas económicas, orientadas a democratizar y horizontalizar el intercambio de los recursos, con un sustrato fuerte de la reciprocidad y la solidaridad. Además, los bienes básicos y elementales, como son los cuidados, la educación, la salud, etc. no se deben de realizar por entidades con ánimos de lucro.

La pregunta vital en este debate ético y político es, cómo se distribuyen los recursos económicos y para qué se generan, con qué finalidad. Generar más riqueza para financiar otro mega-proyecto que degrada la biosfera, o poner otro centro comercial para que la gente se vuelva dependiente del consumo como sinónimo de bienestar y felicidad. “La pregunta es dónde poner a circular los recursos detraídos a la lógica de acumulación de capital, en qué estructuras, movidas por qué lógicas, con qué organización del trabajo y con qué formas de reconocer las necesidades” (p. 20). Para romper con el inescapable monopolio del mercado y del estado, tienen que existir diferentes formas económicas. Pérez (2012) nos invita a la reflexión: ¿Podemos imaginar nuevas maneras, por ejemplo, una forma de gestionar lo público que no caiga en la lógica burocrático-administrativa?” (p. 20). La economista española nos invita a concebir formas más comunitarias y autogestionadas, formas que no siempre tengan que depender de las instituciones y esencialmente, formas que honren y cuiden la vida, colocándola en un lugar central de la actividad humana.

La comunidad y el hacer común

Lo comunitario ya se ha mencionado varias veces, pero merece un apartado especial para delinear el contexto específico en el que se van a analizar sus formas, y complementar el pensamiento de Raquel Gutiérrez y Amaia Pérez Orozco con el de Mina Navarro. Considero que las ideas de las tres se retroalimentan y aportan argumentos clave a la crítica del sistema centrado en la acumulación del capital, a la vez que construyen las bases teóricas de un horizonte de bienestar colectivo, basado en la reproducción material y simbólica de la vida.

Los antagonismos sociales se multiplican en todos los contextos, pero el lugar dónde se pueden observar más agudamente es el contexto urbano. La ciudad es el escenario dónde está inserta la Escuela Raíces. A pesar de estar situada en la junta auxiliar de Santa María Tonantzintla que posee características predominantemente rurales, la escuela atrae y alberga sobre todo a las familias de la ciudad, provenientes de Puebla o de la zona urbanizada de San Andrés Cholula.

Tal como destaca Navarro (2015), más de la mitad de la población mundial vive en alguna ciudad. La ciudad es un lugar de contrastes, antagonismos y contradicciones. Por un lado, es un lugar al que acuden y migran muchas personas para insertarse en la economía monetarizada, muchas veces abandonando los lugares que habitaban. La ciudad es el epicentro de la búsqueda de oportunidades y a la vez la lucha por la sobrevivencia. Por otro lado es un lugar de libertad, aunque es una libertad dependiente de lo monetario, que a cambio nos da la sensación de contar con diversas opciones de ocupar nuestro tiempo de manera individual, dándonos una falsa sensación de no depender de nadie. Asimismo, la ciudad fragmenta a la sociedad y sus individuos, haciéndolos más solitarios, ajenos a vivir en comunidad, alienados de sí mismos y de sus co-habitantes y por lo tanto, cada vez más incapaces de generar colectivamente formas autónomas de existir.

La ciudad organiza e influye en nuestra forma de reproducción de las relaciones sociales en el espacio y el tiempo, y a la vez está siendo transformada por ellas (Sevilla, p. 6). La ciudad es el escenario en el que se modifican nuestros patrones de consumo, trabajo y alojamiento, nuestra concepción de tiempo y espacio y de las relaciones sociales que establecemos con los y las demás.

El tipo de ciudades que fomenta la planificación urbana y cada vez mayor privatización de los espacios nos fracturan como individuos y nos aíslan cada vez más (Navarro, 2015). Por otro lado, el sistema hegemónico capitalista nos va privando de experiencia, esa "capacidad autónoma de aprehenderse en un espacio-tiempo social propio" (Sevilla, 2008, p.8). Sevilla atribuye la desposesión de la experiencia a la dinámica que vivimos en la ciudad:

“Hoy, sin embargo, sabemos que la destrucción de la experiencia no precisa de una catástrofe: la rutinaria vida cotidiana en la ciudad es suficiente. Porque el día típico de un hombre moderno no contiene virtualmente nada que pueda ser traducido en experiencia.” (2008, p.6).

La rutina de la vida en la ciudad está inextricablemente vinculada a la lógica capitalista del trabajo, que distribuye y monopoliza el tiempo de las personas, dejando un reducto para las actividades familiares, por ejemplo la crianza, y afectando las relaciones que formamos con otros y otras. Los espacios en que vivimos también se ven constreñidos por las lógicas de la planificación urbana. El capitalismo pone en jaque los elementos clave de la experiencia: el espacio, el tiempo y las relaciones sociales.

Quizás el efecto más grave de todo esto es que perdemos la capacidad de reproducir nuestra propia vida y junto con ello la autonomía. Y recuperar esta capacidad no es posible sin reconocer la fragilidad de nuestra vida, volviendo a tejer la solidaridad y la colectividad en los entramados comunitarios que nos sostienen (Pérez, 2012, Gutiérrez, 2015).

Las condiciones de la vida dificultan cada vez más la reproducción de la vida, pero al mismo tiempo, también inspiran y convocan experiencias colectivas que se contraponen a las depredadoras dinámicas capitalistas y estatales. No todas las actividades que encontramos en la ciudad alimentan la acumulación del capital. Por el contrario, se puede observar formas de cooperación que van en contra de los fines lucrativos y mercantiles. A aquellas actividades, como es el trabajo de organizaciones sociales, se suman esfuerzos en los ámbitos cotidianos, como son las redes de apoyo de amigos, familiares o personas que buscan resolver ciertas necesidades de la vida en común, como es por ejemplo la crianza de las y los niños. En tal sentido, la ciudad también es un escenario con un gran potencial para “subvertir y poner en entredicho los procesos de explotación y expansión continua de la valorización del valor” (Navarro, 2015, p. 106).

Un concepto clave para hablar de lo común es la existencia de las necesidades compartidas. El capitalismo no puede abarcar la totalidad de la vida, porque en ella paralelamente se gestan otras lógicas de la convivencia que ponen en el centro el valor de uso de las cosas para la satisfacción de las necesidades colectivas e individuales. Navarro (2015) afirma que no siempre se trata de una necesidad concreta en términos económicos para

producir algo juntos, pero las experiencias que ha podido observar se orientan hacia la satisfacción de algún bien social que responde al interés de la reproducción de la vida.

La fragmentación a la que nos somete la ciudad hace que aunque nuestras vidas estén económicamente estables, falta algo que no nos permite sentir plenamente satisfecha/os. Ese ingrediente faltante es algo que nos une a todos y a todas como seres humanos – la necesidad de estar juntos, de estar colaborando y de sentirnos parte de una colectividad. En tanto nos reconocemos como parte de un grupo, nos apropiamos de lo que se produce en común. Navarro también enfatiza que hacer común no es una práctica ancestral que se busca recuperar, sino que “es una forma social que se actualiza y que de manera concreta y situada se encamina a reproducir la vida social” (2015, p. 108).

Una cuestión importante es que las actividades comunitarias generan sus propias formas de gestión, que van más allá de lo estatal y lo mercantil. Aparte de la gestión de cuestiones organizativas y de la distribución de tareas, una gestión autónoma también requiere enfrentarse a la gestión de las diferencias y por consiguiente, de las relaciones de poder que, si no se ponen abiertamente en la mesa, pueden ser una razón para instalar el dominio. La gran intención de lo comunitario debe ser el reconocimiento y la dispersión de tales relaciones de poder por medio de una práctica de la horizontalidad.

Para elaborar el concepto de la horizontalidad retomo nuevamente a Raquel Gutiérrez, quien hace la precisión y advierte de no caer en una idea romántica de poder alcanzar una permanente comunicación horizontal. Para evitar esta idealización, Gutiérrez propone convertir la horizontalidad en un verbo y enfocarse en nuestra capacidad de horizontalizar las relaciones, buscando que se convierta en una “tendencia horizontalizadora” (2015, p. 113).

La idea de la horizontalidad proviene de los procesos sociales en los que hubo una intención de alejarse y romper con los paradigmas de la verticalidad, el autoritarismo, la jerarquía, y acercarse más a una manera de relacionarse basada en la solidaridad y la cooperación. Sin embargo, por muy bonito y romántico que suene esta idea, la realidad está repleta de retos, obstáculos y errores en el camino de ponerla en práctica. Horizontalizar las relaciones conlleva un proceso de aprendizaje constante, y es un ejercicio de deconstrucción de las ideas y patrones que se nos han inculcado durante siglos. Y dentro de este proceso horizontalizador, es importante jugar con la posición de poder, tratando de evitar su

concentración siempre en manos de las mismas personas. En el ejercicio de descentralizar el poder también es clave la compartición y la socialización del conocimiento para ponerlo al servicio de toda la comunidad como un detonante de las acciones pensadas, decididas y realizadas en común.

Otro ingrediente esencial en el ejercicio colectivo es la existencia de la reciprocidad. En el sistema actual, estamos acostumbrada/os a una reciprocidad fundada en el intercambio mercantil o una dependencia del Estado o de las organizaciones donantes, cuya dinámica funciona de manera unidireccional y paternalista. En ninguno de los dos casos existe un intercambio mutuo de saberes o experiencias. El primero está reducido a la obtención de algo por dinero, y el segundo posiciona a las personas como necesitadas de ayuda. En la verdadera reciprocidad se trata de recibir y dar a la vez, e incluso si hace falta, demandar un dar mutuo como una premisa básica y un puente en el ejercicio de lo comunitario.

Finalmente, el último componente que destaca Navarro (2015) como vital y sustentador de los procesos de hacer común son los vínculos afectivos. Las emociones y el cuerpo forman parte de lo que se comparte en común, volviéndose herramientas de la denuncia, de la lucha política, de la resistencia, de la generación de un sentido de pertenencia.

Aún con todos los componentes puestos en juego, la autonomía política expresada en la capacidad de autodeterminarse y organizarse colectivamente, nunca es total. La pregunta por cómo garantizar la reproducción social en el escenario de fragmentación en las ciudades cada vez más expansionistas nunca está resuelta. La ciudad parece un lugar hostil donde la vida está subordinada a la acumulación del capital. Pero por otro lado, también presenta rupturas y propuestas colectivas para ampliar las posibilidades de reproducir material y simbólicamente la vida por medio de cuidados y relaciones menos dependientes del capital o del Estado. Como concluye Navarro, "en ese sentido, las actividades colectivas y comunitarias destinadas a garantizar la reproducción material y simbólica de la vida social son un terreno central en esos procesos de politización y organización" (2015, p. 119).

¿Cómo influye una escuela en estos procesos políticos y de reproducción social en tensión que tienen lugar en las ciudades? La escuela es un espacio físico y simbólico. Un espacio en el que se imprimen conocimientos, no solo los teóricos pero también los sociales. La escuela, como ese primer lugar de nuestra socialización, definitivamente influye en la

manera en la que nos relacionamos con el entorno y con nosotras y nosotros mismos. Las escuelas pueden perpetuar las dinámicas de fragmentación que imperan en la ciudad, o bien pueden ser espacios de la construcción del tejido comunitario que pone el cuidado y la reproducción de la vida en el centro.



Foto: La Yurta. Un salón en Santa María Tonantzintla, construido de manera colectiva por la comunidad de los padres y los y las maestro/as de la Escuela Raíces para sus niños y niñas. Elaboración propia.

Capítulo Cinco. Relatos de Vida

La historia de surgimiento del proyecto educativo

¿Cómo se llegaron a conocer las mujeres fundadoras de la Escuela Raíces y coincidir en el mismo sendero, desarrollando un proyecto en común a pesar de tener historias de vida tan distintas? ¿Quiénes son ellas? ¿A qué se dedicaban antes de abrir la Escuela Raíces y que hilos e hitos de vida las conectaron con este nuevo deseo de un proyecto educativo?

La intención de este apartado es recuperar la historia de cómo se fue produciendo el proyecto de la escuela. Esta descripción de sucesos y vivencias personales lleva a conocer cómo se fueron tejiendo las relaciones que lo hicieron posible, y las emociones que estuvieron presentes en el proceso desde el relato de cada mujer.

Las voces y los relatos que se exponen aquí son un testimonio del proceso de la gestación y la creación de la iniciativa. La escuela es un organismo vivo, e incluso antes de abrirse, ya estaba adoptando una forma a partir de la amalgama de las emociones, necesidades y sueños de las mujeres que la iban ideando e impulsando. Por eso mismo, sus relatos son una parte vital de esta investigación cuyo objetivo es analizar si las prácticas de Escuela Raíces tienen el potencial de ser generadoras de los procesos de transformación social. Los relatos de las mujeres son una ventana para conocer este proceso vivo que fue la creación de la escuela en sus inicios y los propósitos que consagra en el presente.

El proceso de abrir la escuela tuvo sus ires y venires. Varias de las mujeres que al principio estaban interesadas se fueron por diversas razones, y poco a poco iban llegando las personas que tenían que llegar y que resonaban con el proyecto. En el momento de constituirse legalmente el equipo estaba compuesto por: Beatriz, Claudia, Elena, Lenya, Mayra y Miriam. Ellas seis tomaron la decisión de ser las fundadoras de la escuela, tomando en cuenta la sugerencia de una asesora Waldorf sobre la importancia de que el consejo integre a maestras, ya que muchas decisiones de la escuela en su totalidad tienen que ver con lo pedagógico. Cuatro de ellas son maestras, y dos únicamente consejeras, A pesar de que todas estaban desarrollando y aportando a la idea de la escuela en diferentes partes y fases del proceso inicial, las seis decidieron ser fundadoras y consejeras de la iniciativa Raíces. Ellas son las que cuentan sus relatos en este espacio, dando cuenta de los procesos individuales y colectivos que atravesaron en el proceso de la búsqueda y de la definición del proyecto.

Beatriz

La educación formal no aporta a un cambio que el mundo necesita

Actualmente mi rol en la escuela es el de presidente de consejo, lo cual no significa mucho a nivel de responsabilidades. A lo que se refiere este cargo es que soy una representante legal de la escuela. Formo parte del consejo, aunque no soy maestra. Mi papel radica en atender las cuestiones estratégicas e institucionales de la escuela que tienen que ver con los planes a mediano y largo plazo, es decir las responsabilidades legales, financieras, el proyecto de construcción etc. No es tanto vigilar todo lo que ocurre día a día en la escuela sino más bien velar por el todo.

¿Cómo llegué a interesarme en Waldorf? Desde que estaba en la preparatoria, admiraba a varios maestros. Esos maestros habían marcado mi vida, sobre todo durante la experiencia de vivir un año en un internado en Estados Unidos. Allí percibí de manera muy clara que los maestros que más admiraba estaban enamorados de su trabajo. Fue un gusto aprender con ellos. Justo de esa etapa tengo también un recuerdo de estar viendo muchas películas sobre los maestros, como por ejemplo "La sociedad de los poetas muertos", y otras en las que los educadores se iban a comunidades con carencias y lograban cosas extraordinarias en el aula. Me di cuenta que el contenido o el sistema no son los ingredientes que más importan. Es la calidad humana de esos maestros la que hace la diferencia. Su capacidad de conectar con las personas, de ver el potencial en cada alumno, de transformar una vida. Recuerdo haber deseado en aquel momento que yo pudiera ayudar para que existieran más maestros con esas cualidades. Por eso decidí estudiar ciencias de educación. Aunque mi carrera se conecta con el proyecto que estamos haciendo, en realidad al acabar mis estudios yo renuncié a seguir en el camino de educación. Mientras hacía mis estudios, me decepcioné un poco con la escuela formal y la verdad después de graduarme no tuve ningún interés en trabajar en escuelas. Lo fui perdiendo sobre todo durante mis prácticas en la universidad. Al ver la falta de motivación de los alumnos por la currícula que no respondía a sus necesidades ni se conectaba con su experiencia de vida, me resigné y pensé que sería imposible cambiar el sistema que ya estaba tan arraigado y rígido. También cuando trabajé como asistente de maestros a nivel licenciatura, pude notar que los estudiantes que eran más grandes y ya habían trabajado antes, mostraban una disposición y motivación de aprender mucho mayores que los estudiantes que apenas empezaron a estudiar y no habían trabajado.

Por esas observaciones y percepciones que tuve yo sentía que la educación formal no aportaba a generar un cambio que yo visualizaba para el mundo. Por eso me incliné más hacia escuelas no formales, hacia procesos con adultos que tenían un objetivo, que querían mejorar lo que estaban haciendo, que veían un sentido en aprender algo nuevo. Aparte de la práctica universitaria, también tuve contacto con escuelas en zonas marginadas. Finalmente, pude observar que el sistema educativo tal y como estaba diseñado no funcionaba para nadie, ni para la gente que podía pagar una universidad, ni para los que no podían pagar por una escuela.

Un episodio importante que ocurrió mientras estaba estudiando, fue un viaje que hice a Cuba, donde pude ver de cerca una sociedad sobre la que circulan muchas ideas contrarias. Algunos ven a ese país inmerso en una situación completamente injusta. Yo vi a un pueblo mucho más educado que México, y no queriendo idealizar, pero vi una situación más equilibrada que la del contexto mexicano. No veía tanta desigualdad. Allí fue que me puse a pensar en la gran injusticia de los sistemas en los que pocos reciben mucho y muchos reciben poco. A raíz de esa experiencia viví cierto rechazo de mi origen y de las aspiraciones que existen en mi entorno. Fue una experiencia importante para ampliar mi consciencia más allá del contexto en el que vivía.

Trabajo con las organizaciones de la sociedad civil

Mi mamá siempre fue sensible a las causas sociales y ella participó mucho desde que era joven en proyectos de alfabetización, trabajaba en centros comunitarios o colonias pobres. De ella aprendí esa filosofía de que si el universo te dio recursos de más tú tienes una responsabilidad de hacer bien con ellos o ayudar a gente que no tuvo esa suerte. Cuando salí de la universidad me puse a trabajar con las organizaciones de la sociedad civil, empezando por la que fundaron mis papás en Sonora. Su quehacer fue planeación estratégica comunitaria, y aprendí varias cosas allí. Después me fui a otra fundación en Cuernavaca, Morelos, donde descubrí que quería dedicarme a hacer consultoría, apoyando a grupos en aclarar sus objetivos, saber organizarse, saber comunicarse y que su quehacer se conecte con sus propósitos. Entendí que esas son las necesidades cruciales para que una organización funcione, y que el componente financiero aunque es vital, no es el más importante. Después de estar dos años y medio en la fundación en Cuernavaca como coordinadora de proyectos y luego como directora, emprendí un viaje a Francia. Trabajé alrededor de ocho meses en París

en una organización que se llamaba "Red de Escuelas de Ciudadanos", que conectaba iniciativas y grupos entre sí y trabajaba con la educación no formal por medio de diversos talleres dirigidos por ejemplo a gente con discapacidad, jóvenes, inmigrantes. Aprendí mucho.

Después de la estancia en París, me fui a Montreal, Canadá, donde hice una maestría de dos años en "Intervención en Sistemas Humanos". La maestría se enfocaba en entender cómo funcionan los grupos, y aprender a facilitar que se conviertan en organizaciones efectivas, es decir organizaciones que aprenden. Fue una experiencia muy bonita.

Al terminar la maestría en Canadá regresé a Puebla para trabajar con las organizaciones. Lo hice durante cinco años, hasta que nació Luisa. Cuando me embaracé, dejé la consultoría. Mientras esperaba dar a luz a mi hija, seguía dando cursos de varios temas, sobre todo de la alimentación consciente. Traté de hacer cosas desde mi vida cotidiana que pudieran generar consciencia entre personas de querer hacer algo por el bienestar de su comunidad. En mi búsqueda de aportar al cambio que el mundo necesita me involucré en un movimiento llamado "Cambiando el sueño", cuyo propósito está encaminado a promover un cambio de consciencia y un compromiso por un mundo ambientalmente sustentable, socialmente justo y espiritualmente pleno. Participé en ese movimiento de manera voluntaria, pero le dediqué mucho esfuerzo y energía porque tenía un profundo sentido para mí. Allí también conocí a varias mujeres que ahora son mamás de la escuela, y también conocí a una maestra Waldorf de Tlaxcala y ella me platicó sobre su trabajo. Y todo lo que fui conociendo sobre Waldorf me conectaba con ese movimiento, que para mí representaba la esencia de lo que yo quería crear en el mundo. Y resulta que los principios del movimiento están muy conectados con los principios que rigen a la educación Waldorf.

La oportunidad que vi tenía que ver con el hecho de volverme mamá

Quedarme embarazada y volverme madre fue un parteaguas para mí. Cuando tuve que decidir acerca de la educación para mi hija, empezaron los dilemas. Estuve decepcionada con la escuela tradicional desde mi carrera y no quise que mi hija siguiera este camino. Aparte no encontraba en Puebla una alternativa que me pareciera atractiva. Pero tampoco quise estar con mi hija en casa todo el día para poder darle una educación sólida. Ese fue el primer momento en que pensé en crear un proyecto educativo que pueda también dar pie a la creación de "una comunidad de personas con ideas afines". Comunidad de personas que estarían dispuestas a

cuestionar ciertas creencias erróneas que tenemos acerca de cómo funciona el mundo, tales como el consumismo, la desvinculación emocional, el individualismo. En fin, buscaba crear una comunidad de personas sensibles a principios como la sustentabilidad, la espiritualidad y la justicia. Sin miedo a optar por “un estilo de vida alternativo, distinto”. Y creo que es lo que estamos logrando. En la comunidad de la escuela promovemos que las mujeres tanguen partos en vez de cesáreas, el amamantar a tus hijos, la alimentación consciente, la crianza con menos cosas materiales, sin tecnología, tener una forma de vida más sencilla.

Claudia

Creciendo en comunidad

Yo creo que mi infancia influyó muchísimo en el hecho de que esté aquí en la escuela. Yo vengo de una familia numerosa. Mi mamá tiene cinco hermanos. En la familia hay veinticinco nietos y veinticinco primos. Yo crecí rodeada de niños, éramos una familia muy unida. La convivencia fue muy cercana y bonita, creo que hemos ido aprendiendo a sanar y dejar ir las cosas que no nos hacían bien. Mi niñez fue impregnada de la vida en esa comunidad familiar. Nos veíamos seguido con mis primos, algunos íbamos a la misma escuela, a veces cenábamos en la casa de otra tía si a mi mamá se le acababa el dinero, nos ayudábamos unos entre otros, pasábamos el verano juntos, y todos los domingos nos reuníamos en la casa de mi abuelo. En mi infancia todavía podíamos jugar en la calle en la Ciudad de México. Nos íbamos al parque, y jugábamos todas las tardes. También íbamos mucho al campo, y desde chiquita me encantaba el campo y los animales. A mi papá no le gustan los animales, pero yo tuve tortugas, patos, hamsters, ratones, víboras, conejos, perros, siempre tuve animales a mi alrededor. Por otro lado, la mamá de mi papá tejía crochet, bordaba y pintaba. Mi abuela era muy artística, le encantaban las manualidades. Me encantaba quedarme en su casa a dormir, porque me enseñaba a tejer, a bordar, a hacer mermeladas.

La otra abuelita, la mamá de mi mamá, ella pintaba, tocaba el piano, cantaba y contaba cuentos. Ella era la mejor cuenta cuentos. Cada domingo nos sentábamos alrededor suyo para que nos contara un cuento. A su esposo, mi abuelo, le encantaba cantar, hasta grabó un disco. Los abuelos de parte de mi papá venían de un pueblito en Oaxaca llamado Tehuantepec, cerca de la playa, donde la vida está muy arraigada a la tierra y las costumbres. Esa parte también la tengo de ellos. Me fascinaba estar con mis abuelos, me enseñaron mucho.

También mi mamá me contaba que de niña ya se notaba que es lo que quería hacer. En mis fotos de chiquita estoy con todas mis muñecas sentadas en sillitas. Mi mamá me contó que yo les daba de comer, me paraba enfrente de ellas y les hablaba, y luego las cargaba y las arrullaba.

Mi lugar maravilloso

Tengo un recuerdo particularmente fuerte de un día que estuvimos en Estados Unidos, cuando nos quedamos a vivir allí dos años. Ese día mis papás me llevaron al lugar más hermoso que jamás había visto. No sé exactamente donde estábamos, me parece que era como en un suburbio de Indianápolis. Allí vivía una comunidad, cuyo nombre no conozco, que decidió adoptar un estilo de vida de antes, de cómo se vivía hace años. Las señoras llevaban las trenzas, los vestidos, los delantales, los señores tenían sus botas y sus gorros. En el seno de su comunidad había un lago y una escuela en medio de mucha naturaleza. Las construcciones eran de madera y había muchas pinturas, como en Waldorf. Y cuando entré a la escuela, vi el pizarrón grande y decorado con dibujos, como muy Waldorf. Parecía un parque de diversión en el que podías pasar un día y probar todas las actividades que se hacían en este lugar. Te regalaban tu pizarra y podías tomar clases y jugar a "los juegos de antes". Después ibas a la cocina para hacer la mermelada. Y después pasabas a ver a los animales, y los cepillabas y ordeñabas la vaca. Me encantaba cuando mis papás me llevaban allí. Pero un día se me quedó muy fuerte en la memoria. Cundo fuimos a hacer la mermelada, una niña de allí me preguntó: "¿Quieres conocer mi cuarto?" No lo podía creer. Ese día descubrí que esas personas vivían allí, que este terreno era su casa. Cuando subimos al cuarto de la niña, quedé absolutamente fascinada y le decía llena de emoción a mi papá: "¡Papá, viven aquí!". Ese momento me dejó una huella. "Para mí ese era mi lugar maravilloso". Se siente muy bonito ver que ahora, como treinta años después de ese día, eso es lo que estoy haciendo en mi día a día con los niños.

El camino hacia la educación

En cuanto a mis estudios, hice la carrera en Psicología en la UDLAP y mis prácticas las hice en el psiquiátrico con adultos. Sin embargo, desde hace mucho tiempo sabía que mi deseo era trabajar con niños, entonces pensé que quizás podría enfocarme en los niños con síndromes psiquiátricos. Luego me di cuenta que eso no era lo que realmente quería hacer.

Noté que se me dificultaba mucho separarme emocionalmente del trabajo en el hospital y seguir con mi vida personal. Y es cuando pensé en trabajar en la educación.

Primero fui a trabajar con los niños sin padres a Casa Hogar, donde hice mi tesis. Allí me encontré mucho más a gusto. Me sentí más cómoda trabajando en grupo y a la preventiva. Cuando terminé mis estudios, me regresé a la Ciudad de México, que es mi ciudad natal. Durante un año trabajé en un kínder. Así pude trabajar con niños y cubrir mis gastos mientras estudiaba la maestría en Psicología Gestalt. En la escuela en que trabajé conocí a una maestra Montessori. Se me hacía interesante su forma de trabajar, y le pregunté acerca del método que utilizaba. Me prestó libros acerca de la pedagogía Montessori y encantada con lo que iba leyendo, hice formación para ser guía Montessori para los niños de comunidad infantil. Pude hacerlo todo a la vez porque la maestría era un fin de semana una vez al mes durante dos años y medio, así que me permitía trabajar y también estudiar la formación Montessori los martes y jueves en la tarde. Estuvo muy bien.

Al terminar ese proceso de formación en la Ciudad de México, me regresé a Cholula con mi esposo Iván y entré a trabajar en un Montessori. Y justo cuando yo llegué, no había una vacante para los niños chiquitos, y por una suerte del destino me ofrecieron trabajar con los niños más grandes. Mientras que por las tardes empecé a hacer grupos de crecimiento con niños más chiquitos de seis a doce años más o menos. Y así es como llegué al mundo de la educación. Desde entonces, empecé a cultivar el sueño de crear una escuela en Cholula. De hecho desde que terminé mi carrera quise hacerlo. También sabía que quería hacer algo diferente. Incluso en mí familia éramos Waldorf antes de que la pedagogía llegara a nuestra vida. "Entonces de pronto descubrir que hay un lugar en el que puedo ser como me gustaría siempre ser, me parece maravilloso. Y sí siento que es algo que me ha acompañado mucho tiempo".

De Montessori a Waldorf

Yo estaba muy feliz en el Montessori durante muchos años. Hasta el momento en el que tuve a mi hijo Ramiro. Cuando vi a Ramiro en Montessori, mi perspectiva cambió. A raíz de ser madre pude ver ciertas prácticas de la escuela de otra forma, desde la vivencia directa de mi hijo. Allí es donde inició mi proceso de cuestionamientos acerca de la pedagogía Montessori. No estaba plenamente satisfecha con todas las prácticas pedagógicas, y empecé a

preguntarme junto con otras mamás de la escuela sobre los alcances y posibilidades de otros métodos educativos. Recuerdo que compramos libros y empezamos a leer. Estuvimos muy emocionadas, pero no tuvimos un impulso suficientemente fuerte y el sueño que estaba latente no se llevó a cabo. Ahora pienso que fue una fortuna que no sucedió en este preciso momento. Pronto después otras mamás de la escuela me conectaron con Beatriz y es cuando supe por primera vez sobre el grupo de mujeres que tenían la idea de poner una escuela Waldorf. Se organizó una reunión con todas las que estaban allí, entre ellas también estaba Mayra y Elena. En esa reunión decidimos que definitivamente queríamos impulsar una iniciativa educativa.

Elena

Desde chiquita me gustaba ayudar a los demás

Desde pequeña me gustaba ayudar y defender a los demás, a los buleados, a los débiles. Tengo un recuerdo de cuando yo era niña, una vecina de más o menos 90 años me decía: "Es que desde chiquita siempre ibas tú e iban todas las amigas atrás. Y tú siempre buscabas ayudar a los que estaban más jodidos". Y luego a los 15 años, tuve una experiencia que recuerdo mucho. Fue mi primera experiencia social fuerte y de mucho compromiso. En mi casa familiar no había riqueza, pero siento que estuve muy privilegiada, en el sentido de estar tranquila y bien cuidada. Asistía a una escuela privada católica, y vivía en un ambiente bastante protegido, por mis papás y también papás de mis amigas. Nos iba bien en la escuela, y los tres meses del verano los teníamos completamente para disfrutar. El verano en Argentina es muy largo. Cada verano nos íbamos en bicicleta a la casa de una amiga que se llama Pipi, y ella tenía una casa con una alberca hermosa. Recuerdo que pasábamos todos los días allí, jugando, nadando y comiendo chocolates. Hasta que un día sentimos que ya disfrutamos suficiente, si no demasiado, y que queríamos hacer algo más productivo con nuestro tiempo libre.

Decidimos ir al hospital público. Íbamos cada sábado a cuidar a las personas enfermas. Les leíamos libros o la Biblia a los que eran creyentes, los bañábamos, los peinábamos, llevábamos a los amigos hombres y les afeitaban y les cortaban el cabello. Ellos estaban muy felices con nosotras. Era muy triste ver estas personas tan abandonadas. La realidad en los hospitales públicos en Argentina presenta muchas carencias, allí no había ni médicos ni doctores. Recuerdo que una vez cuidamos a una mujer que tenía SIDA. La verdad

ahora que pienso hacia atrás, siento que fue una experiencia muy fuerte para nosotras. Durante un año íbamos todos los sábados a este hospital, a pesar de que mi mamá estaba un poco preocupada. Pero aun así íbamos.

Por otro lado hacía muchas cosas con mi papá. Como mis padres son muy católicos, se involucraban en muchas actividades en la iglesia y nosotras también participábamos. Mis papás ayudaron con sus manos a construir la iglesia, yo crecí con la construcción y aparte organizaban muchos eventos para recaudar dinero etc. Mi papá estaba en muchas juntas tomando decisiones. Mi papá ha sido activo organizando en muchas cosas. Cuando se celebraron los cien años de la escuela, era como el presidente de la comisión organizadora de los festejos nacionales, o cuando hubo mi fiesta de secundaria donde los padres tienen que pagar muchas cosas, mi papá también era responsable y les dijo a todos: "Pueden poner todos de su bolso, o podemos trabajar juntos todo el año para que a todo el mundo les salga gratis". Y sí organizaron un enorme evento donde se recaudó casi todo el dinero para la fiesta. Nadie tuvo que pagar nada, así que fue una satisfacción hermosa, sobre todo que era una escuela privada. Y como yo siempre estaba muy de cerca viendo esas cosas, yo quería trabajar desde chiquita. Y mi papá siempre me daba un rol, por muy mínimo que fuera.

Siendo profesora de inglés no voy a salvar a nadie

Mi licenciatura la terminé en Argentina. Se llama Profesorado Superior de Inglés y te prepara para que seas maestra de inglés, es decir se enfoca en la parte pedagógica y metodológica de la enseñanza. Opté por esa carrera por gusto. Me gustaba enseñar y se me facilitaba aprender idiomas. Cuando ya fui docente, de inmediato me di cuenta que yo no quería ser profesora de inglés toda mi vida. El inglés era más que nada un instrumento para poder conocer otros países y viajar. Se me venía a la mente un pensamiento: "de que siendo profesora de inglés no voy a salvar a nadie". La gente que va a clases de inglés es gente de un alto nivel socioeconómico. Esa carrera no empataba con mi educación social, que para mí en aquel entonces eso se vinculaba a trabajar con poblaciones vulnerables. Por eso mismo, me iba dando cuenta que ser profesora de inglés no iba a ser mi destino final y que tenía que continuar en la búsqueda.

Y me fui a Francia, donde empecé a hacer investigación en cuestiones indígenas en una rama de estudios latinoamericanos en Sorbona. Allí conecté con un sueño que tenía desde

chiquita. A mí siempre me fascinaban las historias de adultos que se iban a trabajar a comunidades indígenas muy lejana. Mis padres no tienen una ascendencia indígena, pero yo viví en la zona norte de Argentina, y el norte en mi país es muy indígena. En mis estudios me enfoqué en la parte de sociolingüística, que es lo que compaginaba mi interés por los idiomas, pero visto desde una perspectiva de sociología y antropología. Estaba viendo la cuestión del bilingüismo, pero sustractivo. Es diferente al bilingüismo español-inglés, le llaman aditivo. El bilingüismo que combina español con una lengua indígena no está tan bien visto, está totalmente subestimado. Esa área para mí tenía el componente lingüístico pero también el social visto desde las poblaciones más vulnerables. Y dije: "De aquí soy". Me gustó la carrera, y como me gustan los idiomas, aprendí rápido el francés, ya que en Francia eso es muy importante. Estuve muy bien allí, pero para mí era claro que como yo quería trabajar con las comunidades indígenas, en Francia no tenía mucho por hacer en términos laborales. Mi vocación social tenía mucho más sentido en Latinoamérica. Sobre todo que mis estudios estaban orientados a esta región. Aparte, me cansé un poco de la rigidez de las reglas en Francia. Todo está tan reglamentado que ya queda muy poco margen para la creatividad. Y la ventaja del caos que hay en Latinoamérica es que te impulsa a desarrollar tu creatividad. Por supuesto había una oportunidad de hacer un doctorado, pero yo dije: "Ni de pedo". Todo el mundo allí por lo general seguía esa ruta, pero yo para nada me sentía obligada a hacerlo, yo me quería poner a trabajar ya. Yo no quería ser una huevona de treinta y cinco años. La academia no era lo mío. Yo quería trabajar con gente.

Sin embargo, estoy muy agradecida con mi experiencia en Francia. Fueron seis años de mucho rigor que me enseñaron esa cosa de la que tanto se habla, pero que no es tan fácil de aplicar, el pensamiento crítico. Esos años en la universidad me ayudaron a estructurar mi pensamiento, y eso me marcó mucho. Fue de los mejores aprendizajes de Francia.

Como la parte práctica de lo que yo estudiaba se hallaba en América Latina, empecé a buscar oportunidades para venirme a este lado del mundo. Mi intención no fue regresar a Argentina, sino ir a un país que tuviera una historia más rica en reivindicaciones de los pueblos indígenas. Las opciones que consideraba eran: México, Perú, Colombia, Brasil. Pensé irme un año y ya después regresar a Argentina a trabajar. Y entonces sucedió algo muy curioso. Mientras terminaba mi tesis de maestría, mi director de tesis se tuvo que ir de viaje a algún lado por un mes, y me asignó a un estudiante de doctorado como alguien que me podía dar seguimiento y hacerme correcciones. Y entonces un día que nos íbamos a ver, Bruno de

repente me llama y me dice que está en un congreso sobre desigualdad en Latinoamérica, donde estaban dos investigadoras a las que me quería presentar. Me dijo que seguramente había consultado sus trabajos para mi tesis y que ellas estaban trabajando algo parecido a mi tema. Entonces fui al congreso, y Bruno me presentó a esas dos mujeres que yo había leído para mi tesis. Cuando les conté sobre mi investigación, una de ellas me dice de repente: "Oye, ¿por qué no te vienes a México a trabajar?" Y yo contesté de inmediato: "Ah, pues sí". Es que el foco de mi tesis fue analizar el rol de la figura del maestro indígena, como un puente entre la cultura occidental y la cultura indígena. Y resulta que estas dos mujeres tenían un proyectazo de formación de maestros con un método llamado el método inductivo intercultural. Y ese método es revolucionario, un verdadero rompedor de paradigmas, de vanguardia. Me ha venido a cuestionar muchas cosas que yo había pensado y escrito al respecto de la educación indígena. En esa charla en el congreso decidí irme a México, a pesar de que las mujeres me decían que no me podían ofrecer una paga en este momento. Todo el mundo me decía: "Oye, pero no es tan fácil", "Por qué vas a dejar de ganar en euros para irte a México", "El país más peligroso del mundo". A mí no me importaba nada, solo sabía que quería ir a México, había alguna fuerza superior que me guiaba y me indicaba qué hacer en este momento.

México

Al llegar a México, me quedé en casa de una amiga Aranza en DF, que ahora tiene a su niño en Escuela Raíces. Ella ha vivido en París mucho tiempo y alguna vez me había presentado a Beatriz cuando estuvimos en París. Solo la vi un día, pero Aranza me recomendó que fuera a su casa a Cholula, porque yo iba a trabajar en Puebla. Seguí su recomendación y me vine a Cholula y pasé la primera noche allí en la casa de Beatriz. Fuimos por unas chelas. Las dos nos hicimos amigas muy rápido. Y aquella noche conocí a Israel, que iba a ser más tarde el esposo de Beatriz, y Víctor, que es mi esposo. Obviamente ninguna de las dos se imaginaba que aquella noche estábamos sentadas con nuestros futuros esposos.

El destino original en México iba a ser Chiapas, pero hubo un cambio de última hora y me redirigieron a Puebla. A mí me daba lo mismo si era Chiapas, Chihuahua o cualquier otro estado. Estaba muy emocionada. Rosana era la jefa del proyecto en Puebla, y María era la jefa del proyecto a nivel nacional. El proyecto se desarrollaba en cinco estados a la vez. El instituto al que pertenecía el proyecto fue el Centro de Investigación y Estudios Superiores en

Antropología Social (CIESAS). Al principio estuve de voluntaria. Pero pronto mi fortuna cambió porque Rosana se tomó un año sabático y se fue a Uruguay, y me dejó encargada como coordinadora del proyecto en Puebla, en el puesto de Investigadora Social de CONACYT. Me encantaba, porque era un poco académico, pero sobre todo era de intervención. Yo trabajaba directamente con las comunidades. Me iba al campo cada fin de semana. Estaba muy feliz. Mi jefa Rosana falleció hace como tres años. Luego, María me ofreció ocupar el puesto de la Coordinación Nacional. Lo rechacé de inmediato porque implicaba hacer un doctorado que yo definitivamente no quería hacer. Observando cómo era la vida de María, yo pensaba que no me imaginaba viviendo en la Ciudad de México y haciendo cuestiones puramente administrativas, porque a mí me encantaba estar en el campo con los maestros. Y hace medio año dejé la coordinación en Puebla porque ya para mí era demasiado pesado manejar tantas cosas. Fue un golpe para el equipo, pero la verdad se quedó un grupo de gente muy chida y bien formada, ya estaban listos para seguir con el proyecto sin mí.

La vida me trajo a Waldorf

Cuando nació la hija de Beatriz, ella me proponía que hiciéramos una escuela para los niños. Pero yo no tenía el menor interés de dejar mi proyecto chingón con los maestros indígenas para ir a trabajar con los niños de la ciudad. Yo no trabajaba directamente con los niños indígenas, pero notaba el impacto que tenía en ellos un programa que no se adhería a los mandamientos de la SEP, frente a un programa convencional. Lo que empecé a ver es que los programas de formación para maestros tienen una mirada demasiado occidental, y pasan por encima de la cultura, no aprecian a la cultura en sí y la tratan de manera instrumental. Este proceso es muy nocivo para la cultura y las lenguas indígenas, porque pisa su esencia que es el hacer de los pueblos. Y el método inductivo intercultural es justamente lo que trata de proteger. El maestro reconoce todo el hacer de la cultura, como son los actos de hacer tortillas, de sembrar, de cortar elotes. Cada una de estas actividades está incorporada en la escuela y es valiosa por sí misma. Eso está a la par de los conocimientos científicos que se introducen en un momento, pero no llegan a aplastar a la cultura. El maestro indígena afirmado en sí mismo hace que también el niño se valore a sí mismo y a las riquezas que le aporta su cultura, su lengua y sus haceres.

Viendo todo ese proceso del aplastamiento de la cultura por medio de los programas tradicionales de la enseñanza, llegué a la conclusión de que el problema no está en la comunidad indígena, sino en la cultura occidental, y que si no existiera la escuela estos niños estarían mucho mejor que ahora con una escuela que no respeta su identidad. El paradigma de la escuela actual no prepara a estos niños ni para ser buenos comuneros, ni para ser buenos ciudadanos. Me di cuenta que hacía falta generar consciencia entre personas y niños que van a ser las futuras élites, porque son ellas quienes desprestigian y destruyen los valores ancestrales de las comunidades indígenas. Por eso, tras un tiempo de observar lo que sucedía en las comunidades, vi una gran necesidad de trabajar con los niños de las ciudades y enseñarles a relacionarse desde el respeto al otro y a su diferencia. Y entonces apareció la pedagogía Waldorf.

Lo que leí acerca de los valores de la pedagogía Waldorf me pareció muy similar a los principios del método intercultural con el que yo trabajé y que me apasionaba. Aunque la pedagogía Waldorf está mucho más adaptada a la vida en las ciudades. En ese momento me acordé de cuando falleció mi papá, y qué doloroso para mí fue ese momento. Mi papá tuvo una infancia muy difícil, con mucha ausencia de su mamá. Desde entonces yo me prometí que iba a hacer algo por la niñez. Y la vida me trajo a Waldorf.

Lenya

El impacto que tuvo en mí la educación Waldorf

Yo fui alumna Waldorf hasta la preparatoria, en aquel entonces no existía todavía la prepa Waldorf, entonces entré a la prepa tradicional. Al acabar la prepa me fui a la uni, primero privada y después pública. Allí es cuando pude tener una visión más clara de cómo mi educación temprana en San Francisco influyó mi capacidad de estudiar y de pensar, especialmente en el área de pensamiento crítico y una especie de pensamiento global. Cuando estás en Waldorf, no eres capaz de analizar y entender que es lo que te están enseñando. Los maestros nunca te lo dicen explícitamente y tampoco tuve la posibilidad de comparar Waldorf con otra escuela hasta que fui a una prepa tradicional. Simplemente sientes que todo está bien. Nada de estrés, ansiedad, inseguridad o falta de confianza en mí misma. Como una niña Waldorf me sentía bien y sentía que el mundo es bueno. Crecer con esa seguridad hace que incluso cuando encuentras algún obstáculo, piensas que hay manera de

resolverlo. Entonces te conviertes en alguien que puede solucionar problemas en cualquier área de la vida, te vuelves muy hábil e ingenioso, confiando en que siempre hay una manera de seguir adelante. Quizás esa ya fue mi habilidad innata, pero fue reforzada y consolidada por la educación Waldorf. Otra de las cosas es también una profunda fascinación con la humanidad. La capacidad de dirigir el potencial humano para bien. Saber que las cosas siempre pueden salir de múltiples formas, y estar firme en encaminarlas hacia el resultado más positivo, en el sentido de la justicia. Tener un impacto. La idea de que la vida es valiosa y no debe ser desperdiciada. Esos pilares se han impreso en mi forma de tomar decisiones, y de cómo actúo frente al mundo.

La prepa a la que asistí fue muy intensa, intelectual y competitiva. Pero lo disfruté, aprendí rápido las fórmulas y dinámicas nuevas. Al principio fue algo novedoso para mí tomar los exámenes, lo cual nunca sucede en Waldorf. Recuerdo también que reprobé el primer ensayo que hice, porque no conocía el formato, nunca antes había escrito un ensayo. Le pregunté al profesor como se hacía, me lo explicó y me dio la oportunidad de rehacerlo. Esta vez saqué la nota 9. Nunca tuve problemas pero sí recuerdo que sentía que algunas necesidades mías no estaban satisfechas. El arte, la vida social, mi propia investigación y mi forma de ser me ayudaron a sentirme bien. Pero fui una de las pocas de mis amistades que realmente estaban felices en la prepa. Me fue muy bien, pero también creo que es importante tomar en cuenta que eran los años noventa, cuando todavía no había tanta tecnología. Incluso la prepa a la que fui, que fue una escuela privada con mucho dinero, solamente tenía una pequeña sala de computadoras. Teníamos correo y ya está. Entonces no sé si la experiencia hubiera sido muy diferente ahora que hay mucha más tecnología en las escuelas, ya que eso no forma parte del currículo Waldorf en las primeras etapas para nada. En cuanto al estilo de enseñanza, pienso que lo que faltaba era ese elemento de confianza en los estudiantes, confianza en su capacidad de tomar sus propias decisiones y que puedan tomar control de su propio proceso de aprendizaje. Pero aun así, fui capaz de encontrar esas cosas y áreas por mi cuenta. Al fin y al cabo, estaba en una urbe, en San Francisco.

Pienso que hasta que crecí a la edad adulta, pude vislumbrar y comprender el impacto que esta educación en los primeros años de vida generó en mi identidad. Cuando tuve la oportunidad de ser maestra, pude ver cómo lo que se supone que yo tenía que presentar en la clase no correspondía directamente con las habilidades que yo misma había llegado a

apreciar. Me imagino que esto fue mi primera apreciación profesional acerca de la dirección, del proceso que yo viví de pequeña.

Desde siempre fui maestra en mi tiempo libre. Cuando estuve en la universidad estudiando Antropología, enseñaba la escritura creativa a los estudiantes de bajos recursos en West Philadelphia. Cuando llegué a México, hice mi maestría en Sociología en la BUAP, y luego empecé a trabajar como maestra en las Ciencias Sociales en la secundaria en la escuela Americano de Puebla. De hecho, a mí no me gusta enseñar. Pienso que lo que más disfruto y en lo que soy la mejor son papeles de liderazgo y pensamiento sistémico, innovación y planeación a largo plazo, esas son mis habilidades.

La búsqueda de ese algo en que yo pueda contribuir a la sociedad

Mi pasión desde siempre fue la escritura creativa, por eso trabajé en un periódico, y después en la publicidad. En aquel entonces estuve en Manhattan, y en un momento sentí que yo no quería una carrera en la dirección a la que parecía acercarme. Esta ciudad es muy absorbente, una vez que estás allí, ya no sales. Porque es muy atractiva, y se vuelve cada vez más atractiva, y ya después es cada vez más difícil desenredarte del camino que iniciaste. Quise darme una oportunidad más de vivir un tipo de vida diferente, menos ambiciosa. Y es cuando decidí irme a México, y ya no regresé.

Elegí México porque no era un destino tan lejano y ya había tenido una experiencia allí cuando estaba en la uni. Fui a Oaxaca como antropóloga, pero siento que quizás fui todavía muy jovencita, todavía no tuve el conocimiento que necesitaba, no entendía el contexto a profundidad y siento que no devolví nada. Por eso pensé en regresar para hacer una maestría y de esta forma poder comprender mejor el contexto, y encontrar la forma de contribuir en algo. Primero estaba buscando en la UNAM, pero finalmente decidí venir a Puebla. La maestría era de dos años. Escribí mi tesis acerca del turismo y espacios constructivos, la manera en la que la gente se relaciona con su espacio, cómo y por qué llegan a un lugar. Pero creo que todavía no tenía una idea muy clara sobre en qué podía ayudar. Estaba en la búsqueda. Y empecé a enseñar, pensando que la enseñanza es una manera de dar algo a cambio. Pero en el Americano sentí mucha restricción. Entonces dejé eso cuando me embaracé y abrí un pequeño negocio de diseño y venta de elementos decorativos para los niños. Pensé, eso es una gran manera de retribuir en algo. Tener un negocio en forma de

cooperativa para que las empleadas nombren sus propios salarios basados en sus necesidades. Las empleadas eran exclusivamente mujeres, en particular contrataba a mujeres quienes tenían que salir a trabajar largas horas en casas de otras personas, dejando sus propios niños solos en casa. Quise darles un trabajo que les permitiera quedarse en su casa y organizar su propia agenda para poder estar con la familia, y de esta forma mejorar la calidad de la vida familiar.

Después me embaracé y tuve hijas. Cuando ya estaban listas para ir al jardín de infancia, entré en pánico ante la decisión de elegir una escuela para ellas. Estaba muy preocupada de ponerlas en un lugar donde puedan recibir al menos algo parecido a lo que yo valoro y lo que yo pude tener en mi infancia. Fuimos a Montessori, y allí es donde conocí a Claudia. Ella fue una de las maestras allí. Entonces me tranquilicé y pensé que esa opción estaba bien, y que yo podía complementar en casa cualquier cosa que faltara. Pero llegó un punto en el que vi claramente que lo que estaba haciendo en casa de la pedagogía con la base antroposófica que forma parte de Waldorf, no tenía ningún equivalente en la escuela. Y justo cuando tenía estas reflexiones, Claudia, Miriam, Beatriz y Elena llegaron a las puertas de mi casa. Es posible que yo ya había conocido a Beatriz hace mucho tiempo en alguna clase de yoga para las mamás y bebés, y después conocí a Claudia en la escuela. Y también en la escuela había una mamá con un niño que tenía la edad de Camila, de siete años. Ella sacó a su niño de la escuela para ponerlo desde el primer año en Escuela Raíces, y yo no. Yo no fui una de las primeras madres. Pero esa mamá estaba muy en contacto con ellas porque ella era una amiga muy cercana de las fundadoras. Y ella les contó sobre mí y les dijo que ellas me buscaran. Y justo cuando tuve a la pequeña Madelaine, un mes después de su nacimiento, recibí la visita de las mujeres.

Cuando me senté por primera vez con todas las mujeres Elena estaba hablando por skype desde Cuernavaca. Pasó un mes desde que nació Madelaine, así que yo estaba con dos niñas chiquitas en casa, y de repente aparecen estas personas. Las vi, y me hizo reír que el destino puede ser tan claro a veces. Porque yo estaba muy lejos de mis papás y de su trabajo. Y de pronto llegan ellas y cuando preguntaron si pueden hablar conmigo dije que por supuesto que sí.

Mi madre ha sido profesora Waldorf de toda la vida en San Francisco y también fue consejera, y maestra de la prepa Waldorf. Es fundadora. Mi padre también es fundador de esta

escuela. Y ahora trabaja para la fundación Rudolf Steiner, en finanzas sociales en San Francisco y es también el Secretario General de la Sociedad Antroposófica en el mundo. Entonces yo les dije: "No me hagan más preguntas a mí, hablen con los expertos", e invité a mis padres a México para que hablaran con ellas.

Un mes después vinieron mis padres de visita. Invité a todas a mi casa para que pudieran hablar con mis padres. De esta forma, las mujeres pudieron ver que aparte de contar únicamente con mi perspectiva y mis habilidades también podían acceder a estas dos sabias personas que tienen mucha experiencia. Yo no entré al proyecto con toda mi familia desde inicio. Estuve en el consejo, pero no era una de las primeras mamás. Tengo experiencia con Waldorf porque mis padres fundaron una escuela en San Francisco en 1979, y yo crecí dentro de una iniciativa que después se convirtió en una escuela madura. Hay iniciativas Waldorf que son formales, es decir avaladas por la organización Waldorf, o están asociadas a AWSNA¹ y están encaminadas a convertirse en escuela formal, pero también hay iniciativas que duran veinte, veinticinco años sin ninguna dirección. Son completamente informales, y muchas veces fracasan. Por eso yo estaba un poco preocupada acerca de la dirección que iba a tomar el proyecto que querían iniciar las mujeres, y pues yo no conocía a nadie. Entonces antes de poner a mis hijas en la escuela quise conocer a las fundadoras y asegurarme de que si iba a invertir el tiempo de mi familia, iba a ser una escuela Waldorf que tenía una visión de crecimiento a largo plazo. Entonces esperé un año y entré con mi familia a la escuela. Pero yo no lo hice por mis hijas. Entré porque pienso que eso es lo que el mundo necesita de mí en este momento. Quiero que la opción de Waldorf exista aquí, y creo que esa escuela va a ser muy importante en este contexto.

Mayra

El cambio de horizontes

Soy de Estado de México y fui a una escuela tradicional. Entré más temprano a la primaria porque sufrí maltrato en el preescolar. De allí toda mi educación fue completamente pública y tradicional. Mi abuela era muy católica, aunque mi mamá no tanto entonces fue equilibrado el asunto. Mi mamá nunca me obligó a seguir el dogma religioso. La familia

¹ Association of Waldorf Schools of North America

éramos solamente mi mamá y yo, y siento que eso me hizo mirar la vida de otra forma, más abierta quizás.

Después me mudé a Puebla para estudiar, porque el lugar donde crecí no presentaba muchas oportunidades laborales. Cuando acabé la carrera, sentí que ya tenía un círculo de amistades en Puebla y decidí quedarme. Mi carrera no tuvo nada que ver con la educación, estudié diseño gráfico. Y empecé a ejercer como diseñadora. Cuando nació mi hija Indira, fue un momento de repensar los horizontes.

Todo comenzó porque nació mi hija

Siempre quise ser y siempre fui una mamá alternativa. Para mí eso implicaba buscar la manera de hacer crecer a los niños de manera saludable y respetuosa. Justo en este momento encontraba en mi camino a mujeres madres que tenían una visión y filosofía de crianza parecidos a los míos. La mayoría de las mujeres las conocí en la Liga de Leche que era una red de apoyo a la lactancia, y algunas las conocí en el círculo de mujeres que organizaba Ana Laura, que ahora es coordinadora de Escuela Raíces, y allí compartíamos cosas sobre la maternidad. Esas redes eran muy importantes para intercambiar y enriquecernos con las cuestiones que nos interpelaban en este momento. De esos encuentros nació un grupo que llamamos comunidad, en la que nuestros hijos estaban a cuidado de nosotras. Allí se empezó a gestar el proyecto nacido desde nuestra necesidad de seguir con lo que empezamos de manera más formal.

En cuanto a Waldorf, yo ya conocía este método porque dos de mis sobrinos están en una escuela Waldorf en Canadá. Ese fue el inicio de mi contacto con la pedagogía Waldorf. Estaba encantada y lo compartía todo con la comunidad, traía artículos, actividades, anécdotas y cosas que me platicaba mi prima. Justo en esa época a Beatriz y Ana Laura también les llegaba la información acerca de Waldorf, y esa información empezó a vibrar en el círculo de la comunidad. Se encendían cada vez más luces y así empezó la historia.

La maternidad fue un proceso en el que me di cuenta que necesitaba cambiar ciertas cosas respecto a mi trabajo, para que pudiera ser más compatible con el ejercicio de ser mamá. Yo tenía un negocio que me consumía mucho tiempo, todo el día tenía que estar allí. A pesar de que me gustaba, decidí quitarlo. El siguiente reto fue empezar a trabajar de nuevo

como freelance. Por lo tanto, tuve que sacar a Indira de la comunidad y la puse en la escuela Montessori. Justo en el año que salí de la comunidad, el proyecto de la escuela se empezó a gestar. Cuando nos encontramos todas de nuevo en la fiesta de una de las niñas, me contaron que ya se estaban empezando a organizar para poner una escuela. De inmediato dije que yo quería entrar. Me sentí muy identificada con ese proyecto, aunque todavía era muy incierto que es lo que exactamente íbamos a hacer. Pero alguna voz de adentro me susurró que allí había algo para mí. Desde entonces me empecé a integrar al equipo, conocí a otras fundadoras que llegaron después de que yo saliera de la comunidad, y seguimos planeando. También sentí mucho apoyo por parte de las mujeres en ese proceso de replantearme la parte profesional. Querían echar toda la carne al asador, se sentía una energía puesta completamente en ese proyecto.

Cuando le conté sobre mis planes a mi pareja y mi familia, al principio no lo entendían. Se sorprendían que quisiera dar un giro tan grande a mi vida profesional y dejar el diseño. Debo reconocer que yo también estaba un poco asustada. Dudaba si la educación era el camino, me preocupaba si mi perfil se adecuara a ser una educadora, porque la verdad nunca sentía gran atracción por los niños o que yo tuviera mucha paciencia. Tampoco que yo me negaba a ser maestra, simplemente nunca había imaginado que podría estar dando clases frente a un grupo de niños. Pensaba que sería algo muy pesado y muy fuerte, y que yo quizás no me encontraría bien en el rol de maestra. Allí tuve mi proceso de resistencia, de querer entrar pero a la vez no estar segura de mi capacidad. Pero de pronto la inseguridad se desvaneció, y la sustituyó la idea de que ser maestra era una posibilidad para mí, hasta que finalmente lo acepté y me predispuse a adoptar ese nuevo rol. Fue todo un proceso, largo pero profundo. Cuanto más me sumergía en la pedagogía, más sentido me hacía. Hasta que sentí un día que eso era un llamado. Sentí que ser maestra no necesariamente es una vocación con la que naces, pero que puede ser algo que creas y aprendes en tu vida. Y que tanto la primera como la segunda historia son igual de valiosas.

Creo que cuando más fuerte sentí ese llamado fue cuando tomé mi primer año de formación, justo antes de que abriéramos la escuela. Después de ese primer verano salí muy reafirmada.

Curiosamente, mi primer puesto en la escuela fue el de una coordinadora, no de una maestra. Mi intención fue seguir estudiando, pero seguía sin saber exactamente hacia qué

lugar en la escuela me orientaba. Pero de la formación salí muy convencida de que es algo que me gusta mucho y que allí debo de estar. Todo lo que vives y aprendes allí es maravilloso, te cambia la perspectiva y te cambia a ti. A mí "me ha cambiado completamente". Ha cambiado mi forma de pensar respecto a muchas cosas.

Lo que más me impactó fue lo que decían sobre los maestros. El verdadero valor del maestro no es por lo que sabe sino por lo que es. Me di cuenta que la pedagogía es absolutamente transformadora para ti como maestra. Yo siento que hubo un antes y un después desde que empecé. Personalmente me ha nutrido mucho y me ha cambiado. Yo me he sentido otra, más consciente de muchas cosas sobre mi misma y con mis ojos más abiertos ante la vida. Siempre hay cosas por aprender por supuesto. Pero es bonito ver que a medida que yo voy evolucionando, también evolucionan mis niños, mi hija, mis relaciones. Y tal como evolucionan los niños, también tú te vas transformando.

Siento que Waldorf ha sido algo que yo inconscientemente estaba buscando. Antes no siempre me encontraba tan a gusto con lo que hacía. Ahora siento que estoy muy plena y convencida de lo que hago. Es como dice Steiner, es un encuentro kármico, un encuentro de almas, donde te encuentras con alguien a quién te tenías que encontrar para hacer algo en común. Hoy en día me siento muy entusiasmada con lo que estoy haciendo y tengo mucho interés por dar más, aunque sé que es un proceso que toma su tiempo. De todas formas, para mí Waldorf fue un llamado del que me fui apropiando y seguiré en ese camino que da para aprender toda una vida. Hay mucho trabajo por hacer, vayas dónde vayas. "La educación es un proyecto de vida" y "es un compromiso que adquieres, no sólo contigo y con un grupo de niños pero realmente es la humanidad a lo que estás apostando, hacia donde vaya la humanidad, y a través de la educación, aunque sea una partícula que tenga que aportar pero con eso es suficiente".

Miriam

No quise escolarizar a mi hijo

De formación soy ingeniera en sistemas computacionales. Siempre trabajé por mi cuenta, hacía páginas web con una chica, ella hacía la parte del diseño y yo toda la parte de funcionalidad de la página. Y lo estuve ejerciendo hasta que nació mi hijo. El día que nació

Mateo, estuve todavía trabajando y entregando mi último proyecto, y estaba convencida de que a los tres meses yo iba a regresar, incluso se lo dije a mi socia. Pero pues yo ya no regresé. Me entregué a mi maternidad y mi hijo se ha convertido en el centro de mi vida. Dejé mi trabajo por completo.

Después entre varias amigas empezamos a cuidar a los niños, formamos un grupito de crianza y nos rotábamos los días. En un momento dado algunas mamás cuyas niñas eran más grandes decidieron escolarizarlas y se salieron del grupo. Me di cuenta que el grupo se iba a caer, porque ya nos quedamos solo yo y Beatriz. Teníamos ganas de seguir con lo que ya habíamos empezado y que había funcionado tan bien. Yo hasta consideré tomar un curso en algo para que pueda guiar a los niños, pero definitivamente no quería escolarizar a mi hijo.

Cuando varias mamás se salieron, junto con el papá de mi hijo empezamos a recorrer diferentes escuelas, entre métodos activos y Montessori. Pero la verdad me di cuenta que a estas alturas yo no imaginaba a mi hijo detrás de un escritorio. Siento que creció tan libre y que lo que hacíamos era correcto, y no quería romper esta experiencia tan bonita con mi hijo. Quizás él no sabía contar o leer, pero había adquirido otros aprendizajes y riquezas que se hubieran perdido si hubiera ido a escuela. Aparte sentía que no era algo natural para él. Entonces tomé la decisión definitiva de no escolarizar a mi hijo, por lo menos hasta la primaria.

El problema fue que nos quedamos con solamente tres niños en la comunidad, y no se podían hacer muchas cosas con ellos. Siendo mamá conocí mucha gente, y un día una amiga que es formadora de maestros Montessori me insistía y me convencía que yo era muy buena mamá Montessori. Entonces pensé que podría funcionar para tener una base en algo y poder guiar a los niños. De esta forma también podía seguir cerca de mi hijo. Pero cuando se lo dije a Beatriz, le pareció que otro Montessori más en Puebla no tenía ningún caso. Me recomendó platicar con Estrella, quien justo estaba en la formación de maestros Waldorf. Cuando la terminó nos reunimos varias, también vino Elena, y cuando Estrella nos lo platicó sentí que eso era lo que quería para mi hijo. Y dije sí. Y nos pusimos manos a la obra.

Encontrando mi lugar

Yo siempre me sentía muy involucrada en el proyecto, pero también estaba tratando de encontrar mi lugar, porque mi formación anterior fue totalmente otra cosa. Cuando me fui a la formación, pensé que un día quisiera ser maestra de primaria. Fue muy difícil, sobre todo el primer año. Siento que fui muy insegura, con muchas dudas, miedos y resistencias, sentía la presión de los papás que me miraban y esperaban de mí algo que yo en este momento no tenía. Era yo un manojo de nervios en el salón. No sé cómo sobreviví el primer año. Pero cuando el año siguiente me formé como maestra de preescolar y regresé, empecé a trabajar en el nido y sentí que ese era mi lugar. Me enamoré de los niños en esta edad tan bonita en la que se les despiertan los sentidos, en la que se están conociendo a sí mismos, empiezan a hablar y hacer muchas cosas chistosas. Experimentan el mundo por primera vez, y poder estar en estos momentos para mí ha sido un regalo. Me fui enamorando aún más de la pedagogía y de la enorme riqueza que les ofrece a los niños, de cómo pueden tomar del maestro lo que necesitan.

Y todo eso gracias a que mi hijo llegó a mi vida. Si no fuera por él, creo que no lo hubiera hecho. Cuando el proyecto se estaba gestando, empecé a ver que eso iba a ser una gran oportunidad para otros niños. Sentí que necesitábamos abrirlo y compartirlo con la mayor cantidad de niños posibles.

Waldorf me ha cambiado por completo

Cuando escuché la primera vez que Waldorf es una educación de mente, corazón y manos, tratando de formar seres humanos integrales por medio de ejercer su conocimiento, sentimiento y voluntad, resonó mucho en mi interior. No soy experta en educación, pero todo lo que aprendo de Waldorf me parece que es justo que lo necesitan los niños del mundo entero. El saber de lo que necesitan los pequeños y el estudio detallado de cada etapa evolutiva del ser humano al que se dedicó este gran filósofo Rudolf Steiner es una maravilla. Ahora entiendo porque hay tan pocas cosas en el nido, porque los maestros tenemos que ser un modelo digno de ser imitado. Se dice pronto, pero realmente tomar la responsabilidad de nuestras reacciones es un gran reto. Es una responsabilidad muy grande. Se me hace muy fuerte que muchas personas en el mundo ignoramos este conocimiento. Por eso me parece urgente que haya más escuelas Waldorf. Claro, requiere tiempo, esfuerzo, estudio, es un cambio de vida. "A mí me ha venido a cambiar por completo. Soy otra".

Conforme iba aprendiendo acerca de la enseñanza con la pedagogía Waldorf, me fui dando cuenta sobre lo que yo viví en la escuela y cuál ha sido mi proceso. En Waldorf, en el primer septenio, los niños juegan y aprenden imitando. Cuando van a la primaria aprenden a través de historias, de imágenes, de lo que el maestro enseña a través del arte, de la belleza. Y entonces de pronto entendí de dónde vienen tantas carencias en mi interior. Yo en la escuela fui muy buena alumna, de diplomas y no sé qué tanto. Para mí la escuela no era nada difícil. Yo fui la clásica "estudio para pasar". Memorice muchas cosas pero no siento que algo de esta información se haya quedado en mí. A nosotros en Waldorf nos dicen que los niños aprenden cuando viven y experimentan las cosas. Cuando lo vives, la experiencia se te queda grabada. Y tú la interpretas libremente. No hay nada que es dado. Nadie te dice: "¡es así porque así es"! Tú deduces que así es. Cuando me di cuenta, fue muy fuerte. Waldorf me cambió. Y más cuando me di cuenta de lo grande que es poner una escuela.

Mi experiencia más cercana con la educación es gracias a mi tía muy cercana que era para mí casi como mamá, ella es maestra. Recuerdo que muchas veces pensaba que yo también quería ser una maestra como ella. A veces le acompañaba a sus clases, o le ayudaba para preparar festivales, y me gustaba mucho lo que ella hacía. Aunque por otro lado tuve mis resistencias. También mientras estudiaba en la universidad, daba clases de computación a niños. Era divertido. Pero la verdad nunca imaginé que en el futuro iba a ser una maestra, y que eso me iba a dar tanta satisfacción.

Yo quería dedicarme a mi hijo, para que pudiera estar cerca de mí, porque cuando yo era niña mi mamá estaba ausente, me críe prácticamente con la tía que era maestra. Mi mamá trabajaba todo el día, y a mí me cuidaban mi tía y mi abuela. Me querían mucho y me cuidaban muy bien. Pero siempre quise estar más cerca de la mamá. Por eso decidí dejarlo todo para estar con mi hijo. No me importaba nada más. Entonces cuando empecé a trabajar como maestra, en cierto modo pues no estaba con mi hijo, y eso fue un cambio brusco para mí.

Reconociendo mis emociones y sentimientos

Uno de los principales aprendizajes que supuso un gran cambio en mi vida a raíz de Waldorf es reconocer mis emociones y mis sentimientos. Todavía me cuesta mucho trabajo identificarlos y nombrarlos, pero sé que allí están, que allí viven. Para mí hablar de emociones

antes era impensable, no existía en mi vocabulario. Nunca me había parado en pensar y reflexionar sobre mí misma, sobre mis propias reacciones, sobre lo que pasó en mi día, que sentí, que se podría mejorar. Hoy sí lo hago, y conscientemente me detengo a analizar mi día, mis aprendizajes y oportunidades de mejorar las cosas al día siguiente. Ese autoconocimiento fue un regalo que recibí gracias a Waldorf. Y sobre todo gracias al gran reto que es el trabajo con los chiquitos. Al estar con los niños lo tengo que dejar todo fuera, y buscar mi propia serenidad, porque es lo que estoy dando a ellos. Y a veces me cuesta mucho. Una vez nos decía la maestra Leticia: "Le damos mucho valor, mucha importancia al maestro de primaria, pero más al de secundaria, pero más al de la prepa. Y no nos damos cuenta que realmente aquí, en el nido, es dónde todo se gesta...". Allí me di cuenta de la necesidad de trabajar en una misma. A día de hoy, me cuesta, es un esfuerzo diario. Por primera vez en mi vida fui a una terapia, y la verdad me sentí bloqueada, no supe expresar mis sentimientos. Pero creo que la ganancia a día de hoy es que estoy consciente de eso, mientras que antes ni siquiera me hubiera fijado o parado a pensar en ello. El trabajo emocional es un gran reto para mí. Pero Waldorf me da ese regalo diario de seguir conociéndome y autoeducándome. Es un compromiso diario de trabajar con una misma.

Es y ha sido un proceso para mí. El primer ciclo fue para mí muy difícil, no sé cómo logré sobrevivir en el nido. Estaba lleno de miedo, inseguridades, dudas, me sentía muy nerviosa al saber que los papás me observaban y esperaban algo que en aquel momento yo no podía ofrecer. El segundo año estuvo mucho mejor y es cuando me sentí congruente con lo que estudiaba, sentía que ya contaba con más recursos y herramientas para estar con los niños. También ayudaron mucho las asesorías de la maestra Leticia. La pedagogía Waldorf poco a poco se fue instalando en mí. Me sentí cada vez mejor. El cariño de los niños es otro de los grandes regalos de la pedagogía Waldorf. Sentir su amor genuino, su confianza, sus abrazos eran señales que algo estaba haciendo bien, y que vale muchísimo la pena seguir. A partir de allí empecé a percibir muchos cambios en mí.

Desde la formación Waldorf me molestaron muchas cosas en mi relación

Cada formación Waldorf en Cuernavaca ha sido para mí una experiencia intensa, profunda, me mueve muchas cosas por dentro. Siempre que regreso, me siento diferente, siento un crecimiento personal. Por lo tanto, también ya en pareja me sentí distinta. Noté muchas cosas que no me hacían sentir a gusto y se lo decía de manera tajante: "No lo quiero

más en mi vida". Al principio él quería intentar arreglar las cosas. Fuimos dos veces a terapia, pero no funcionó. Teníamos formas de ver la vida muy distintas en este momento y yo fui muy insistente con la mía. Yo no pude negar todo lo que me hacía sentir Waldorf, y él lo notó. Me dijo: "tú regresaste de Cuernavaca siendo otra, o sea te fuiste siendo una, y regresaste siendo otra". Al escucharme se enojaba muchísimo, le molestó mi cambio, o quizás más bien mi forma tajante de hacerlo. Probablemente no todo se dio como debería haberse dado en pareja. No lo supe integrar a él en mi proceso. Pero pues yo ya no quiero seguir con él. A día de hoy, quiere sacar a mi hijo de la escuela. Le molesta que la escuela no está con la SEP, que Mateo tiene 7 años y no sabe leer, escribir, contar como otros niños de su edad. Al principio estuvo más cerca de la escuela, pero se fue alejando. Yo trato de explicarle de que se trata Waldorf, invitarle a pláticas para que conozca y entienda cómo se aprende aquí y por qué se detiene el proceso de intelectualización hasta la primaria. Pero pues él no quiere entenderlo, para él su hijo está atrasado para su edad y su lógica mucho más racional le dice que eso no está bien. Aparte se metió a grupo que critican a Waldorf, que lo acusan de practicar culto y religión, que es dogmático, y pues él está definitivamente en contra. Aunque mucho de su resistencia siento que es a raíz de lo que pasó entre nosotros y de su enojo conmigo. Y sigue insistiéndome que nos salgamos de todo esto, que me olvide de la antroposofía, porque para él eso es lo que trajo todos los malos a nuestra vida. No sé cuándo se va a tranquilizar esta situación, pero yo espero que pronto.

Capítulo Seis. Perspectiva analítica de los relatos

En este apartado, me gustaría problematizar las prácticas de la escuela, para poder vislumbrar las posibilidades y los alcances de la apuesta colectiva y el enfoque social de la escuela. Por consiguiente, a partir de mis notas de diario de campo, lo observado en diferentes momentos del trabajo, las entrevistas y las conversaciones con las y los diferentes participantes, puedo enlistar elementos filosóficos, discursivos, y las acciones puestas en práctica por la comunidad, e indagar en cómo estos elementos repercuten tanto en la comunidad interna como en la percepción externa de la escuela.

Como se puede observar en los relatos, cada una de las mujeres cuenta con una trayectoria de vida singular. El camino hasta el momento de abrir la Escuela Raíces es muy diferente para cada una y sus motivos para abrir una escuela también varían, dependiendo de las circunstancias y las experiencias propias.

A pesar de que las razones de abrir la escuela forman una telaraña compleja y no todas son compartidas en la misma medida e intensidad por cada una de las mujeres fundadoras, existen varios elementos aglutinadores que comparten todas ellas y que emergen de los relatos.

Uno de los primeros que salta a la vista es la clase socioeconómica medio-alta. Tres de las mujeres vivieron en un país extranjero al suyo, estudiando o trabajando. Todas cumplieron educación formal, terminaron una carrera universitaria y tuvieron experiencia laboral. Dada su formación universitaria y el estatus que les confiere el haber cumplido una educación superior, se puede afirmar que las participantes de esta investigación pertenecen a las élites, formando parte del 23% de personas que terminaron la educación superior (OECD, 2017).

Su posición es extremadamente privilegiada frente a muchas mujeres y personas mexicanas que ni siquiera tienen acceso a la educación. Sin embargo, las mujeres fundadoras no se quedan en un lugar cómodo y desafían las expectativas sociales que las rodean en sus entornos. Elena niega la validez o la utilidad de persistir en el mundo académico, Beatriz cuestiona los hábitos que se perpetúan en su propia familia y en su casa de origen, Lenya abandona una ciudad donde podía perseguir una carrera profesional ambiciosa según los parámetros estadounidenses, Miriam rechaza el estilo de vida materialista asociado a la vida

con su pareja, Mayra se enfrenta a los juicios de los círculos más cercanos al decidir cambiar de profesión para poder tener tiempo para su hija. Cada una presencia alguna ruptura en sus vidas diarias que les hace darse cuenta de otras necesidades de las que impone el paradigma del éxito occidental.

Aparte de las razones personales de cada una, el tema de la educación les parece alarmante a todas. Incluso en el contexto de Puebla, con una multitud de escuelas de todos los niveles, la situación educativa está lejos de ser igualitaria. Las grandes distancias entre los diferentes sectores de la sociedad, poca o realmente inexistente interacción entre unos y otros y la creciente privatización de los que hablo en el apartado contextual hace que la educación se vuelva elitista, excluyente y realmente poco equitativa. Se cumple la profecía de Ilich (2011) quien visualizaba la escolarización basada en la obtención de los diplomas y certificados y el estatus que aquellos confieren, como una causa de una polarización cada vez más grande de la sociedad. Por todas las razones mencionadas en base a los datos del INEE (2018), los planteles y la calidad de la educación en México presentan muchas carencias y por lo visto en las pruebas de carácter nacional e internacional, no preparan a las personas para enfrentarse a las exigencias de la educación superior o de la vida laboral, ni disminuyen las brechas entre los pobres y los ricos. Estas condiciones de emergencia en el estado y el país hacen que aparezcan en el horizonte las pedagogías alternativas que se oponen a la política del Estado, concretándose en proyectos transformadores, como es el caso de la Escuela Raíces. Otra de las tendencias que emerge en el paisaje educativo que observan las mujeres es una tendencia hacia la escolarización cada vez más temprana de las y los niños, cuyo fin es más que nada responder a la creciente exigencia en el mercado laboral, y no tanto a las necesidades del ser humano que van más allá de lo meramente intelectual.

Adoptando la óptica de la reproducción de la vida en las ciudades de la que hablan Pérez (2011), Gutiérrez (2015) y Navarro (2015), se puede percibir cierto hartazgo de observar una manera vivir que aporta a reproducir los esquemas dominantes del consumo, el progreso, el crecimiento económico sin sentido, y la educación para recibir diplomas y competir, pero no para conectarse con las necesidades de la existencia colectiva. Gran parte del proceso de abrir una escuela preceden las actividades que se gestan en sentido comunitario – ayudarse unas a otros, generar redes de apoyo y de la compartición de las experiencias, intercambiarse las responsabilidades relacionadas con la crianza de la/os hijos, pensar formas de educar completamente distintas a lo que ya está establecido, y a la altura de los tiempos

complejos de la crisis civilizatoria que se manifiesta en todos los ámbitos de nuestra vida (Almeida y Sánchez, 2014). Las múltiples búsquedas de las mujeres para reproducir su vida de manera satisfactoria demuestran que la crisis civilizatoria la enfrentan cotidianamente las personas de todas latitudes del planeta, y de todas clases sociales. Las crisis y quiebres que vivimos hoy en día afectan, aunque en diferentes formas y grados, a personas de todo el globo, de toda índole y de todo tipo de estatus socioeconómico. El efecto del desarrollo como paradigma dominante no es satisfactorio ni para los que no lo pueden alcanzar, ni para las que pueden aprovechar sus posibilidades (Almeida y Sánchez, 2014).

Aunque los relatos constatan la inconformidad de las mujeres hacia ciertos patrones reproducidos en la sociedad, sean relacionados con la alimentación, la crianza, la academia, la maternidad o la profesión que ejercían, la toma de consciencia acerca de las cosas con las que no estaban de acuerdo se iba dando paulatinamente o en diferentes coyunturas de la vida de cada una. Por eso el término “búsqueda” reaparece sucesivamente en los relatos. Algunas estaban inmersas en una indagación personal de encontrar una forma de contribuir a la sociedad, otras de encontrarse a sí mismas, o de participar en movimientos o colectivos que aportaran un sentido a la existencia. Para algunas, el punto de flexión fue la maternidad, para otras la búsqueda inició desde antes, pero lo cierto es que a partir de sus inconformidades y decepciones con los servicios educativos que ofrecía el Estado, las mujeres empezaron a buscar apoyo en otros lugares, a reunirse en círculos, a hacer y hablar en colectivo. El epicentro de sus sueños es estar en comunidad. Beatriz imagina una escuela que convoca a las personas que quieren construir cosas en conjunto, Claudia sueña con una comunidad como la que conoció en un viaje con sus papás, Mayra contó que las mamás que se tornaban cuidando hijos se nombraron comunidad, y que la Escuela Raíces en sus orígenes nació de esta pequeña comunidad de personas que querían compartir entre ellas la tarea de educar, de criar y de vivir de una manera que les satisfacía a todas.

Su participación en el Movimiento Pachamama, la Red de la Lactancia, los talleres sobre la alimentación consciente, el círculo para cuidar a los niños intercambiándose los días – todas estas actividades están ancladas en lo cotidiano y giran en torno a lo comunitario. Es decir, las mujeres se reúnen en torno a temas que conciernen a los bienes comunes materiales o simbólicos, como la salud, la crianza, la maternidad, el medioambiente, desarrollando una serie de prácticas o tareas comunitarias en torno a estos temas. Y es en ese hacer práctico y colectivo donde se crea “una subjetividad, una organización y una serie de acuerdos que

permiten consolidar relaciones sociales autónomas que desafían la dominación” (Linsalata y Salazar, 2015, p.12).

Con eso no quiero decir que a raíz de estas primeras reuniones y prácticas colectivas las mujeres lograron una forma de hacer común perfectamente consolidada o autónoma. Incluso, en algún momento el grupito de crianza llamado “comunidad” se iba a disolver, porque por razones de la vida varias mujeres se tuvieron que salir del círculo. La existencia de este espacio estaba puesta en duda, y no tenía mucho sentido ni practicidad entre dos mamás. Miriam y Beatriz no querían que se terminara la práctica de la comunidad, y empezaron a pensar otras formas de seguir criando de manera autónoma, porque lo que definitivamente no concebían era poner a sus hija/os en una escuela tradicional.

Las mujeres cuestionan su propia formación escolar y la formación que ofrece el Estado, buscando una educación diferente a la oficial. La percepción de todas es que la educación del Estado mexicano no es satisfactoria. Es más, es una educación que les parece perjudicial en sentido de no permitir conocerse una misma y enfocada principalmente en aprobar las materias (Miriam), que promueve la competitividad y la intelectualización (Lenya), que no aporta mucho sentido a la vida personal de las y los educandos y es ajena a la realidad social (Beatriz), que desconoce y menosprecia otros saberes que no sean los occidentales (Elena), que impide disfrutar la infancia por adelantar los aprendizajes de contar y leer (Mayra).

Retomando a Paulo Freire (1997), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 22). Las mujeres se dan cuenta que las escuelas no siempre crean las condiciones propicias para conectar con las necesidades de alumnas y alumnos. La educación, como dijo Miriam, demasiadas veces consiste en memorizar y pasar los exámenes, sin dejar mucho espacio para el pensamiento crítico y para reconocer nuestras emociones en el aprendizaje. Elena alega que lo que aprendemos en las escuelas no nos prepara para reconocer y aceptar a las personas con sus diferencias. De las palabras de las mujeres se desprende una fuerte desilusión y sentimiento de rechazo hacia lo que ellas experimentaron en la escuela, o trabajando en la SEP (Elena).

La inconformidad de las mujeres con los servicios educativos en Puebla no es casual.

Su crítica va dirigida no a la educación pública como tal, sino a la subyacente premisa del desarrollo que está implicada en las enseñanzas y objetivos de cualquier escuela oficial, sea pública o privada, ya que los dos sectores se rigen por los mandatos de la SEP. Pienso que las mujeres tienen una postura tan antagónica acerca de la escuela oficial porque a su crítica se suma todo el contenido que está implícito en los sistemas educativos, siendo aquellos los aparatos ideológicos del Estado, los cuales en gran medida se basan en pedagogías con tintes positivistas y eurocéntricos. Finalmente, a pesar de que en el estado de Puebla existen muchas diferentes opciones pedagógicas de carácter privado, las mujeres no quieren comprometerse con ninguna de ellas, porque no visualizan y no desean que sus hija/os estén en una escuela a la que asistan únicamente personas ricas o cuyo fin principal sea acumular conocimientos y estar inmerso en una dinámica de competencia por las mejores calificaciones.

Tomando como referencia el llamado de Oscar Jara (2010), “debemos desarrollar una educación completa que pueda contribuir con la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas, basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad, y el respeto al medio ambiente” (p. 1). Una educación que construya una visión integral de los seres humanos (Latapí, 2011) y nos considere como “sujetos de la historia” (Freire, 1976). Las mujeres como sujetos que participan en la construcción de la trama histórica articulan elementos que van constituyendo su propio universo de significación colectiva, desde una apuesta y acción educativa.

Finalmente, un elemento importante fue la fascinación con la pedagogía Waldorf o más bien, lo que simbólicamente representaba para cada una. Hubo algo en la subjetividad de cada mujer que la conectó con los principios y la filosofía antroposófica de esta pedagogía, que en septiembre de 2019 cumplió cien años de existencia. Es algo muy difícil de explicar si no es a través de las palabras de cada una de ellas. Esa mezcla de elementos que al final desembocan en el interés común por la pedagogía lo resume perfectamente Mayra:

“(…) yo siento que Waldorf se apega más como a las filosofías que tenía cada una a nivel personal sobre..., la mayoría tiene algo que tenga que ver con el respeto a la infancia, otras tienen que ver con el respeto a la parte espiritual, otras con respecto al ambiente, de cómo crear una sociedad que impacte de manera positiva al medioambiente, que puedan crear...muchas, fíjate, que tomamos, con Beatriz y con otras mamás de aquí un curso, un taller o algo así, no sé si hayas escuchado hablar de la Alianza Pachamama. Entonces bueno, el chiste es que la frase de la Alianza Pachamama se apega también mucho a la filosofía Waldorf. Entonces como que

había muchas conexiones con filosofías que varias de nosotras teníamos, y allí como que se apegó mucho. Entonces hubo un...como un empate, como podemos llamarlo, como un encuentro de ... como una sinergia en cuanto a la forma de pensar de muchas y la pedagogía” (Mayra).

La pedagogía Waldorf resonó con los valores e ideales propios de las mujeres. Beatriz veía convergencias entre Waldorf y la Alianza Pachamama, Elena entre Waldorf y El Método Inductivo Intercultural con que ella trabajó en las comunidades indígenas, Lenya ha sido alumna Waldorf y creció viendo a sus padres gestionar una escuela Waldorf, Claudia ha sido fascinada desde siempre con la infancia y el deseo de influir de manera positiva en los primeros años de las niñas y los niños, Miriam y Mayra quisieron velar por una educación y una maternidad conscientes frente a los estilos de educar y realizar la maternidad socialmente impuestos. Cada una desde su experiencia no está de acuerdo con algo que ve alrededor. A raíz de sus propios procesos individuales y posteriores reflexiones y coincidencias en colectivo, se articula y emerge una mirada crítica hacia la manera en la que las personas están socializadas por medio de la educación, un cuestionamiento hacia la forma en la que las personas aprenden a interactuar con el mundo. Esta inconformidad da pie a constituir una escuela con base en una pedagogía diferente a las que existen en Puebla, una pedagogía con un fuerte sustrato comunitario y un repertorio de prácticas que desafían el creciente individualismo, la competitividad y la fragmentación en las ciudades (Navarro, 2015).

Escuela Raíces es una alternativa a la educación hegemónica

¿De qué manera la pedagogía contribuye a romper los paradigmas de desarrollo y éxito occidentales? ¿Qué elementos de la pedagogía son los más subversivos frente a la tradicionalmente impartida? Antes de explicitar cuáles son los elementos que le confieren el estatus de “lo alternativo” a la Escuela Raíces, me gustaría contar dos anécdotas recuperadas de los apuntes en mi diario de campo que representan una pequeña muestra de lo que es la pedagogía Waldorf.

En un taller que se organizó para los padres, pude aprender de una manera muy breve, veloz y palpable qué estilo de vida promueve la escuela y observar las reacciones y las opiniones de la comunidad acerca de esa filosofía. El taller se llamaba “Crianza con Simplicidad”. La ponente fue una mujer que trabajó muchos años en Waldorf y ahora mismo se dedica a asesorar a los padres en integrar los principios que les puedan ayudar a fomentar

disciplina y desarrollo sano de las niñas y los niños. La charla tuvo lugar el viernes 18 de enero a las 9 de la mañana. A pesar de que fue un horario que pudiera impedir asistir a muchas personas por cuestión de trabajo, vi una participación numerosa, tanto de las madres como de los padres. Algunas personas estaban vestidas de manera muy formal y elegante, lo cual indicaba que después de la charla se iban a trabajar. Una mamá me contó que animó a su esposo a venir, porque para ella la crianza era un tema de los dos y de actuar en equipo.

La respuesta hacia la propuesta de la charla fue muy positiva. Se generaron muchas preguntas sobre la aplicación de los principios de simplicidad en la vida cotidiana y las dinámicas materialistas en las que estamos envuelta/os. Hubo un acuerdo común de que el cumplimiento de la vida en simplicidad era más difícil en los círculos familiares, donde la convivencia con primas, primos, y demás personas está marcada por el uso de videojuegos, la presencia de la televisión, tabletas y de múltiples juguetes, la tendencia de las y los abuelos de regalar cosas materiales y dulces en exceso, el gusto de los adultos de presumir y sentir orgullo acerca de las destrezas intelectuales de las niñas y los niños, y la capacidad de leer y estudiar desde las edades cada vez más tempranas. Se constató que la infancia parece una competencia de los adultos para que sus niñas y niños alcancen logros cada vez mayores y desde más pequeños. La creciente presión social hacia la intelectualización parece una guerra no declarada a la niñez. Con los talleres como este, la Escuela Raíces se pronuncia de manera contundente en contra de este tipo de dinámicas sociales que van en aumento.

Otro evento en el que pude observar dónde está puesto el interés de la comunidad era una charla del maestro Félix Zimmerman, que estaba solamente unos días en México. La charla se llamaba "Entre la sobreprotección y el abandono", y la asistencia al evento fue muy numerosa. Se llenaron todas las sillas que estaban disponibles en la escuela para sentarse en el jardín, y había varias personas escuchando de pie. Pude ver muchas familias, madres y padres que vinieron con oídos atentos y abiertos a aprender más acerca de la crianza desde la perspectiva de la pedagogía Waldorf. Se percibía un ambiente alegre y una sensación de interés genuino en el aire. Recuerdo especialmente un momento en el que, tras una pregunta del público acerca de cómo los padres pueden acompañar a las y los niños en la aventura y hacerlo compatible con el instinto de proteger, el maestro Félix sugirió que primero fueran los padres quienes se permitieran vivir la aventura, para después poder ver a sus hija/os desde un lugar con menos control y rigidez. La respuesta de la comunidad fue tan entusiasmada y jocosa, que de inmediato los padres se dividieron entre sí en tres grupos que se iban a ocupar

de los eventos de aventura, de actividades culturales y de deporte. Las risas y la algarabía de este nuevo objetivo grupal no tenían fin. El propósito de organizarse entre los padres para los fines de esparcimiento era una coronación de esta tarde que relleno el jardín de la escuela con el creciente espíritu de la comunidad.

Pedagogía Waldorf como un método educativo ofrece una calidad y una forma de educar particulares, muy distintas a las de las escuelas tradicionales. La escuela llama la atención por su apuesta de no intelectualizar ni sobreestimar a las y los niños desde la edad temprana, desarrollar los valores de la colaboración y empatía consigo mismos y con el otro/a y sobre todo, enfatizar la vivencia del alumnado en diferentes dimensiones, no solo la intelectual, sino también la anímica y espiritual. Por ejemplo, la presencia del arte en todas las etapas de la educación Waldorf es una herramienta primordial para favorecer el conocimiento y la expresión de sí mismo/a desde los sentimientos e inquietudes profundas del ser humano. Como dice el fundador de la pedagogía, Rudolf Steiner (2013):

“(..) el concepto de la Escuela Waldorf es de tal índole que, en el sentido más estricto de la palabra, tanto el programa como su objetivo, en realidad toda la estructura de la escuela, se derivan, en cierto modo, de las facultades físicas, anímicas y espirituales del ser humano, que van manifestándose en el curso de su vida” (p. 83).

Este acercamiento global al aprendizaje de la persona evoca a los planteamientos de la educación con el corazón de Pablo Latapí (2011), quien aboga por reconocer al educando en su dimensión intelectual, y también la afectiva. Con eso no se pretende valorar menos la parte de las competencias y conocimientos científicos, sino más bien afirmar que aquellos son adquiridos siempre desde una apreciación personal, emocional y vivencial de cada persona. El aprendizaje en la escuela Waldorf se da por medio de los sentidos, con el fin de recuperar nuestra experiencia de sentir, oír, oler, tener contacto con la tierra y con las personas.

Actualmente, vivimos en la época de oculoctrismo, ya que con el uso cada vez más notorio de las tecnologías, la vista se vuelve un sentido predominante en nuestras vidas. Frente a la primacía de la vista, desarrollar y estudiar otro tipo de sentidos apela a una decolonización de los saberes. La pedagogía Waldorf fomenta una especie de educación sensorial que busca captar el mundo desde la sensibilidad y la belleza en diferentes dimensiones, no solamente la visual. Por lo tanto, la pedagogía Waldorf

constituye una educación que busca recuperar una manera más multisensorial de vivir y en los tiempos en los que la mayoría de nuestros sentidos están adormecidos, sobre todo en el contexto de las ciudades, educar por medio de los sentidos representa una forma de resistencia.

Me parece que algo especialmente digno de mencionar es la falta de un sistema de evaluación de desempeño de las y los alumnos por medio de calificaciones numéricas y exámenes. La evaluación numérica del rendimiento y del conocimiento no existe en Waldorf. Más bien, el maestro o la maestra se adentra en una observación aguda de cada educando en términos globales, y al final del año emite una constancia individualizada para cada niña/o, narrada de una manera biográfica que relata lo más significativo que se ha observado en la persona (Steiner, 2013). En la Escuela Raíces me comentaron que hacen esta práctica al final de cada semestre, para que los padres reciban una imagen que el o la maestra tiene de la o el niño, porque son quienes pasan la mitad del día juntos con la/os niña/os. La enseñanza Waldorf se basa en una estrecha comunicación entre los padres y la/os maestros, porque si algo en la escuela va mal, muchas veces es un reflejo de lo que pasa en la segunda parte del día en la casa, y puede tener que ver con los hábitos de alimentación, de comida, con el tipo de juegos que se le proporciona, con lo que se escucha de los padres en la casa y con muchos otros factores. Estas dos esferas, la casa y la escuela, se retroalimentan constantemente, y por lo mismo la educación de un o una niña es una labor conjunta entre los padres y la/os maestros.

El hecho de que en una escuela Waldorf el desempeño del alumnado no se mida por medio de los exámenes y las calificaciones numéricas presenta un rasgo de desescolarización de la que habla Ilich (2011). La Escuela Raíces es en sí una institución escolar, porque se rige por una currícula y una estructura que le confiere el carácter de un medio de aprendizaje formal. Sin embargo, la Escuela Raíces ejerce una pedagogía que se apoya en aprendizaje en medios desescolarizados, como es el hogar de cada persona, o los espacios en la naturaleza como son los campos de Santa María Tonantzintla a donde salen a caminar. Un día en el círculo de lectura me impactó saber que una de las actividades en la primaria implicaba ir a visitar con las y los maestros a diferentes talleres para conocer los oficios que hacían las personas en Cholula, y para ver todo el abanico de haceres que son necesarios para la reproducción de la vida. Otra de las actividades que hacían mientras la escuela tenía la sede en San Andrés Cholula eran las visitas semanales al campo que está ubicado enfrente de la

pirámide de Cholula. La escuela colaboraba con el dueño de este terreno y cada viernes el alumnado de la escuela llevaba las herramientas y se iba unas horas a los campos de flores para aprender a trabajar con la tierra. Actualmente, en el terreno que tienen en Santa María Tonantzintla están desarrollando su propio huerto, cultivando las diferentes verduras para su propio consumo y la/os niña/os observan a diario el trabajo que las maestras le dedican, y participan regando agua, sembrando, o viendo cómo crecen las cosas en la naturaleza.

A pesar de que hay muchas escuelas en el estado de Puebla, tanto públicas como privadas, las que están afiliadas a la SEP siguen un programa nacional y una estructura en la que para poder pasar al siguiente nivel de escolaridad, es necesario aprobar las materias. Incluso muchas de las escuelas denominadas alternativas siguen la misma estructura y línea de desarrollo de la persona, ascendente en función de las calificaciones que se obtiene en cada nivel escolar. La ausencia de calificaciones en Waldorf está en directa oposición al sistema hegemónico de la educación basada en el ascenso social por medio de los diplomas con calificación numérica, que no siempre se traducen en habilidades relevantes o adecuadas para los contextos de vida tan diferentes que hay en el mundo, o al menos en la sociedad mexicana.

Las prácticas de la Escuela Raíces tratan de integrar los diferentes saberes que, en el mundo invadido por la ciencia moderna y la tecnología quizás ya no estén tan valorados, como lo son los oficios físicos o el trabajo en el campo. En ese sentido, los haceres que constituyen el seno de su hacer pedagógico cotidiano están muy conectados a la vida, y orientados a cuidarla. El trabajo conjunto de maestra/os y los padres alimenta el llamado de Ilich (2011) de buscar “tramas educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse” (p. 6). Por lo tanto, al fomentar una colaboración con los padres como base para un desarrollo completo de las y los educandos, la Escuela Raíces ejerce una pedagogía que es menos dependiente de las instituciones, que se basa en los vínculos afectivos fuertes y una educación no como un elemento aislado, sino un proceso que permea todas las esferas de la vida.

Otra de las facetas que hace a las escuelas Waldorf especialmente humanas es la conexión que llegan a desarrollar las y los maestros con el alumnado. Para explicarlo, me voy a apoyar en una frase que me han compartido reiteradamente las maestras fundadoras de la Escuela Raíces, a las que entrevisté para los fines de esta investigación. “La o el maestro no es

por lo que sabe, sino por lo que es como persona". La frase es una de las premisas clave de la pedagogía Waldorf porque apunta a la seriedad y responsabilidad de quien aspire a ser "artista pedagógico", como alguien que debe hacerse cargo de sí mismo para poder ser un ejemplo digno de imitar y adentrarse, de forma acertada, en la integridad del alma de la o el niño (Steiner, 2013). Esta visión devuelve la relevancia de la o el docente en el proceso educativo, brindándole dignidad y respeto ante la grandiosa tarea de educar como un arte que requiere no solo el conocimiento académico, sino también, sobre todo, grandes cualidades humanas y disposición de trabajar en la propia persona de manera continua y profunda.

Frente a la creciente desvalorización de la figura de la o el maestro en las escuelas tradicionales, la pedagogía Waldorf busca recuperar y reivindicar el papel clave del educador/a. A la o el maestro se le denomina el artista de la enseñanza quien, ante todo, "ha de lograr una visión real de la organización humana íntegra y no dejar que esa visión libre de prejuicios, esa mirada instintiva a la vez que intuitiva de la estructura humana global, quede obstruida por un cúmulo de reglas pedagógicas y didácticas abstractas que sólo confunden al maestro frente al niño, en lugar de mantenerse él en plena libertad" (p. 93). El o la maestra es la persona que debe sobre todo conectar con el alma de las personas en su integridad, e incluso a veces comprometer el programa curricular para atender lo que considere que requiera mayor atención en cuanto a promover el crecimiento sano de las personas que están frente a él o ella. Este enfoque central en la o el educando devuelve la importancia a lo relacional y horizontaliza la relación entre las personas que proporcionan y facilitan la enseñanza y las que la reciben. De esta manera, la Escuela Raíces contribuye a superar las relaciones regidas por la dicotomía superior-inferior, desarrollado-subdesarrollado que subyacen las premisas constitutivas de la educación para el desarrollo.

Sin embargo, la decisión de entrar a la escuela con los rasgos descritos arriba no siempre es fácil y sumerge a las familias en una serie de reflexiones. Antes de entrar a la escuela, la familia interesada pasa por un proceso de entrevistas y conversaciones acerca de su motivación y expectativas para ingresar, al igual que escriben en un formato de solicitud sus razones de elegir la Escuela Raíces. En una de las reuniones con las mujeres fundadoras, la coordinadora nos contó que la respuesta más recurrente que aparece en casi todas las solicitudes de los padres es el hecho de que la escuela sea "alternativa". Hay voces desde adentro de la escuela que difieren con esta percepción y la cuestionan. Lenya en alguna ocasión afirmó que para ella la escuela no representa "lo alternativo", sino que es lo correcto y

lo "normal". A la vez tenía cierta preocupación de que la escuela fuera percibida como "hippie". Esta postura viene del hecho de que para Lenya la pedagogía Waldorf fue su formación de origen. Lenya ha sido alumna Waldorf en la primaria y secundaria y aparte de eso, sus padres son fundadores de una escuela Waldorf en San Francisco, lo cual explica que para ella este tipo de educación formó parte vital y constituyó la base en su proceso de socialización y también por esto para ella no representa "lo alternativo". Sin embargo, las demás mujeres estaban de acuerdo que en un estado conservador como es Puebla, la percepción de la gente acerca de la escuela se plasma en una imagen de "lo alternativo". Para ejemplificar el debate que concierne a este concepto, adjunto un fragmento de mi diario de campo:

"¿Qué es lo alternativo? ¿Alternativo para quienes? ¿Alternativo frente a qué? ¿Qué implica ser alternativo? ¿Ser alternativo equivale ser hippie? Estas preguntas encendieron un vivo debate al respecto de cómo se percibe la escuela desde afuera y cómo las mujeres mismas la ven desde adentro. En una reunión en la que consultaba con las consejeras los avances de mi investigación, la palabra y la categoría de lo "alternativo" con la que me topé en varias entrevistas, hizo mucho ruido cuando surgió en una conversación en persona con todas. Sin embargo, se llegó a un acuerdo y una aceptación del hecho que, independientemente de la opinión de cada una de ellas, la escuela desde afuera es percibida como alternativa, ya que esa palabra aparece mucho en las solicitudes de los padres para entrar a la escuela, como una de las principales razones de su elección" (Fragmento de Diario de campo, 26 de mayo, 2019).

Ser una escuela alternativa es la percepción externa y lo que despierta esa imagen es la curiosidad y el interés de las familias por saber más. Las características llaman la atención de las personas que buscan una escuela para su hija o hijo que fomente otros valores que la tradicional, pero a la vez también les cuestiona, les conflictúa, les causa dudas y preguntas. Una vez adentro, la pedagogía y la escuela van ganando la confianza y el cariño de las personas, aunque eso no implique necesariamente el cambio en la forma de concebir la escuela como "lo alternativo". De hecho, la escuela nació justamente a raíz de un deseo de construir un lugar que reúna las condiciones y valores que las mujeres fundadoras no hallaban en otros sistemas educativos:

"(...) busqué escuela para mi hijo junto con su papá y recorrimos muchas escuelas, bueno no muchas, como cinco escuelas, entre métodos activos y Montessori. Lo que yo me daba cuenta es que no visualizaba a mi hijo atrás de un escritorio escribiendo y haciendo palitos y bolitas. Como que había crecido tan libre que no me lo imaginaba ponerle en ese lugar. Sentía que su propia naturaleza tampoco iba con eso. Entonces yo dije: no lo voy a escolarizar por lo menos hasta la primaria. Quiero que así crezca todo ese tiempo. Y en el fondo sentía que no estaba mal lo que estábamos haciendo. Entonces pues sí, probablemente no conocían las letras, los números ni todas las formas geométricas ni

nada de esto, pero tenía otras riquezas y otros aprendizajes que eran mucho más valiosos que estarles metiendo información. Entonces pues decidí no escolarizarlo hasta la primaria” (Miriam).

Algunas de las mujeres no podían imaginar a su hijo en una escuela tradicional. Su decepción con la escolaridad es palpable y permea sus relatos. Waldorf representa algo distinto de lo que las mujeres habían vivido y conocido antes y sobre todo, ofrece una opción de la educación mucho más personalizada y libre, tal como acostumbraron hacerlo en su círculo llamado comunidad.

Las mujeres se dan cuenta que la escuela que deseaban no existía. Incluso las escuelas denominadas “alternativas” tampoco rompen del todo los paradigmas de una educación hegemónica. Por otro lado, las fundadoras constatan que la pedagogía Waldorf ofrece a las y los niños una ventana de oportunidad de vivir su infancia de una manera más inocente y plena, con menos información, menos estimulación y menos exigencias. Pero aparte de ver en Waldorf una verdadera alternativa para sus propias hijas e hijos, las mujeres fundadoras también vislumbran un horizonte de esperanza para recuperar formas y prácticas de vida que se han ido perdiendo con el paso del tiempo:

“Es para crear también y convocar toda una comunidad con ideas afines. Partiendo de la crianza de los niños, que es lo más importante, o la contribución más importante que ahorita podemos hacer, pero que también sea gente sensible, o consciente de este tipo de principios o valores, como la sustentabilidad, la espiritualidad y la justicia. Como el valor de tener un estilo de vida...alternativo, distinto. Bueno, por darte un ejemplo, si tú ves la cantidad de mamás que han tenido partos en vez de cesáreas, si comparas nuestra escuela con cualquier otra escuela, te puedo apostar que es muchísimo más alta que cualquier otra escuela. O que han amamantado a sus hijos, es muchísimo más alto que cualquier otra escuela. Porque están como en esa consciencia de que es importante. O la forma en la que se alimentan, o lo que consumen, o que viven de una forma más sencilla” (Beatriz).

Tanto las mujeres fundadoras, como las mamás que se encuentran inmersas en el proyecto, lo ven como una oportunidad de crear una alternativa a partir del reconocimiento de lo que pasa a su alrededor, de adoptar una postura crítica frente a ello, y de identificar los elementos que ven como ausentes y fallidas en la vida moderna en la ciudad. Como dice Charaudeau (2003), la autoconsciencia solo puede nacer por diferenciación frente a otro que es reconocido como igual y distinto a la vez (p.51). Las múltiples crisis económicas, sociales y políticas se hicieron notables para personas de cualquier estatus, ya que la humanidad entera se enfrenta a un resquebrajamiento de los referentes culturales e institucionales, evidente con la cada vez mayor monopolización del poder sobre las sociedades por parte de las corporaciones transnacionales y el dominio del capital financiero desregulado. Tales

referentes como la familia, el Estado-nación, la comunidad y los vínculos interpersonales se están reconfigurando, siendo atravesados muchas veces por fuertes conflictos (Almeida y Sánchez, 2014).

Un escenario por excelencia de tales rupturas es el espacio urbano. La ciudad se convirtió en "un lugar de la máxima fragmentación" y de la alienación (Lezama, 2010), reduciendo los tiempos y espacios para desarrollar los vínculos afectivos consigo mismos y con las demás personas (citado en Navarro, 2015). Debido a la mayor institucionalización de la sociedad, se dejaron de hacer muchas cosas en colectivo o entre personas de confianza, y ahora se recurre cada vez más a un consultorio privado, un hospital o una instancia gubernamental. Un ejemplo contundente es la vivencia de la maternidad de la que hablan las mujeres. Se normaliza y se propaga las cesáreas en vez de partos naturales, se promociona el uso de la leche artificial en vez de la lactancia materna, se fomenta una crianza individualizada en vez de una convivencia más comunitaria, se genera un ideal de autosuficiencia en vez de reconocer la interdependencia entre unas y otros, se profundiza la dependencia del consumo para la satisfacción personal. Es decir, la dinámica de la ciudad nos aleja de los procesos vitales como es el cuidado, sentir las emociones, la convivencia humana, el contacto con la naturaleza. En conclusión, reduce las posibilidades para reproducir la vida y hace que la vida sea cada vez menos sostenible.

El surgimiento de la Escuela Raíces es una respuesta a la precariedad de los elementos vitales en el contexto de una metrópoli. Beatriz visualizó la escuela como una comunidad que se organiza y se apoya mutuamente en las tareas que hoy en día se delegan a las instituciones: la educación, la salud, y cada vez más, la crianza. Por lo tanto, Escuela Raíces es una apuesta colectiva por una educación que pone en el centro a las personas y a la vida misma. Dado que, como afirma Pérez (2012) "la vida es siempre vida en común", una escuela que se erige sobre una base comunitaria es una escuela que vela por la reproducción y la sostenibilidad de la vida. Frente a la educación para el desarrollo que se propaga e instituye por medio de organizaciones foráneas de cooperación internacional (De Souza, 2011), es tiempo de instaurar una educación para la sostenibilidad de la vida. La Escuela Raíces adopta un enfoque muy práctico de la enseñanza, que va desde una apreciación por los procesos vitales relacionados al cuidado de la vida hasta su acercamiento mucho más cualitativo en la evaluación de las y los educandos que consiste en observarlos de manera global en su proceso de aprendizaje mediado por diversos factores como es la familia o la influencia de la sociedad

misma. Esta mirada holística a las personas como sujetos atravesados por procesos vitales, anímicos y sociales complejos, junto con una evaluación individualizada de cada persona que toma estos procesos en cuenta, constituyen unas pautas pedagógicas que eligen la vida y el derecho a “ser felices en la diferencia” como el centro de su hacer, contribuyendo a construir un paradigma civilizatorio alternativo al de la cultura occidental que ha comprometido la sostenibilidad de la vida en la Tierra. La Escuela Raíces nos da pistas por dónde caminar en esta dirección y constituye un ejemplo de cómo generar senderos educativos que nos acerquen como seres humanos frágiles, interdependientes y a la vez dependientes de los recursos finitos del planeta.

Siendo la única escuela Waldorf en la ciudad de Puebla, no es de extrañar que la comunidad Raíces adquiere una etiqueta de “lo alternativo” no solamente para las y los que miran desde afuera, sino también quienes ya forman parte de ella. Lo es en función de su poca popularidad en los círculos cercanos de las personas que deciden llevar una educación Waldorf. Lo es, porque rompe con los paradigmas del proyecto occidental desarrollista y desde el seno de su pedagogía, se opone a la intelectualización, estimulación y memorización de los contenidos. También es “lo alternativo” por su fijación en los procesos de reproducción de la vida, ya que en espacios de “la máxima fragmentación” como son las ciudades, cuidar la vida y su sostenibilidad, se volvió realmente alternativo.

Finalmente, lo es en el contexto mexicano, en el que la SEP es la institución educativa más poderosa y hegemónica que decide de manera aplastante sobre el rumbo de la educación del país y no presenta mucha apertura a otras formas de pensar y educar. Como lo ilustra el INEE (2018), se sigue impartiendo un programa curricular nacional único, que no toma en cuenta la heterogeneidad de saberes y cosmovisiones existentes en el país. Tal omisión tiene repercusiones en forma de una gran disparidad entre los resultados y avances educativos en diferentes estados, siendo los estados más pobres los que más rezago educativo tienen. Esto quiere decir que en un país tan diverso como es México no es viable educar por medio de una currícula nacional, aunque así lo pretenda la SEP. Proponer seguir una línea propia, diferente, autónoma, implica romper con todas las reglas establecidas, e implícitamente se traduce en cuestionar la autoridad, la universalidad y la validez de los programas de la SEP. Por lo tanto, probablemente el rasgo más alternativo de la escuela es su desvinculación de la Secretaría de la Educación Pública. Voy a exponer los elementos de esta disyuntiva en el siguiente apartado.

La no afiliación a la SEP es una forma de resistencia

Una vez dada la inicial atracción hacia la peculiaridad de la escuela aparecen los cuestionamientos y las dudas acerca de la decisión de entrar formalmente y comprometerse con esta pedagogía. No afiliarse a la SEP provoca inquietudes e inseguridades por parte de quienes quieren ingresar. Miriam es fundadora y maestra a la vez, y ella cuenta que la decisión de no afiliarse es una cuestión de congruencia:

“Nosotras decidimos al principio no incorporarnos porque la SEP obviamente tiene sus programas SEP. Entonces hay muchísimos lineamientos, cosas que hay que cumplir porque estás dentro de la SEP. Pero también hay un programa que hay que cubrir, que no empata para nada con la currícula Waldorf. Entonces en primero, cuando los niños de SEP entran a primer grado, y deben de aprender a leer, escribir, a sumar, pero ciencias naturales, civismo, ética, no sé qué, no sé qué, no sé qué, y el maestro tiene que cumplir con ese programa, no está siendo congruente con Waldorf. En Waldorf en primer grado hay tres materias, digo con formas, letras y números. Aprenden nada más. O sea, ¿qué haces? Yo creo que es muy complicado poder estar dentro de SEP, si la currícula pues no se empata de ningún modo” (Miriam).

Para acercarse al público, atraer a las familias y poder resolver las dudas de los padres que no tienen conocimiento de la pedagogía Waldorf y se encuentran con ella por primera vez, las mujeres fundadoras han organizado este año dos eventos de puertas abiertas: primero enfocado en el nivel preescolar, y el segundo en la primaria Waldorf. En cada uno de estos eventos hubo una charla explicativa por parte de una maestra o maestro con mucha experiencia, y un taller vivencial en el que los adultos pudieron entrar a una clase muestra para poder ver cómo se da y se vive la enseñanza en la escuela Waldorf. En el evento de preescolar, hubo clases de hacer pan, de acuarela, de manualidades y de cuentos. En el evento de la primaria se dieron clases de música, de movimiento, de historia, de matemáticas y de tejido.

En el primer evento yo personalmente entré al taller de acuarela. Estaba muy curiosa porque hacía años que no había pintado nada y por la importancia del arte en la pedagogía Waldorf, quería descubrir cómo lo trabajan. Recuerdo muy bien que empezamos con una dinámica de movimiento corporal acompañada por una canción que cantamos, imitando los divertidos gestos y brincos que hacía la maestra. Por consiguiente, nos sentamos alrededor de una mesa de madera en la que estaban perfectamente acomodados los pinceles y las tablas para pintar. Me sentí envuelta con la belleza del lugar y la magia de este inicio sin mucha

explicación, pero con unos pasos claros a seguir. Una vez sentados y sentadas alrededor de la mesa, la maestra prosiguió con unas hermosas palabras de agradecimiento que formaban un verso con rimas. Estaba asombrada y maravillada ante la sutileza y humildad en agradecer por todo el material que íbamos a usar y las personas que lo prepararon. Fue un momento en el que sentí plenamente el trasfondo de la pedagogía – conectarse con lo real, honrar y destacar lo cotidiano para darle sentido y valor a cada cosa que hacemos y usamos. Me sentí interconectada con el mundo que me rodea. Este pequeño verso me hizo ver de manera diferente lo que tenía delante de mí.

Luego venía la parte de compartir el agua y dos colores con el o la vecina al lado. La maestra nos explicó que a pesar de que había más vasos y colores, querían reducir su cantidad a la hora de trabajar para que suceda un encuentro de personalidades y e incluso, para que surja el conflicto y el aprendizaje en el compartir. El mismo proceso de pintar fue muy orgánico y libre. El objetivo fue más bien jugar con el pincel y la intensidad de los colores en vez de producir un resultado específico. Las hojas con acuarela se iban a quedar a secar, y después pudimos apreciar cómo al secarse los colores se transformaron. Finalmente, hubo una ronda de reflexiones en torno a cómo nos sentimos en el proceso. La mayoría de las personas estaba emocionada al ver que sus hijos e hijas pudieran vivir las clases de esta manera. Yo sentí mucha paz y amor en el mismo proceso de pintar, al ser guiada de una manera tan bella y armoniosa. Sentí amor a la pintura, al arte, a mí misma, a lo que hacen las y los maestros, y a la humanidad. Era un sentimiento muy amplio y provenía desde la gratitud de poder vivir este momento en el que disfruté con todos los sentidos la tarea de pintar y observar que sucedía, tanto en la hoja de papel, como dentro de mí.

Por otro lado, hubo un hombre quien no se involucró ni en la dinámica del baile, ni en el ejercicio con la acuarela. Después nos comentó que él quería observar y que estaba en este espacio porque le convenció su esposa, ya que era más bien ella quien estaba interesada en esta metodología.

En los dos eventos, en la parte donde se abría el foro de las preguntas, las dudas del público giraban alrededor del tema de la SEP, la razón por no incorporarse y la capacidad de las niñas y los niños Waldorf de “adaptarse” al mundo externo y poder desenvolverse en los ambientes competitivos con un uso extendido de la tecnología. La respuesta por parte de la escuela fue muy clara: por ahora la incorporación a la SEP no es contemplada, porque implica

un conflicto de intereses con la pedagogía Waldorf muy fuerte. Félix, un asesor de las escuelas en México y maestro de los maestros Waldorf, quien justo estaba de visita y acompañaba a la escuela en uno de los eventos, advirtió que las escuelas Waldorf que están con la SEP, viven en una constante lucha.

En la misma tónica, hubo preocupación y debate acerca de los retos que pueden enfrentar las y los niños al salir de una escuela Waldorf y encontrarse con un modelo educativo tradicional. La presencia de las ex-alumnas de otros colegios Waldorf generaba credibilidad acerca de la pedagogía y su adaptabilidad al mundo cambiante. Las chicas contaban cómo extrañaban el trato personalizado y amoroso de las escuelas Waldorf, y mencionaban las cosas que les parecían raras en otras escuelas, como son los exámenes o los deberes, destacando que eso no les ocasionó dificultades en seguir el curso de los estudios de ninguna manera. En cuanto a las reiteradas inquietudes acerca del uso de la tecnología, las ex-alumnas dijeron que era un aprendizaje que requería más que nada una disposición personal, y con su propia curiosidad y por su cuenta pudieron dominar el uso tanto de la computadora como del celular y las redes sin dificultad alguna.

En cambio, las maestras contestaban desde su profunda convicción que los padres no debían de preocuparse tanto en cómo lo externo iba a afectar a la niña o al niño, sino imaginar como el niño o la niña que se han educado en valores y en el ambiente de Waldorf podía impactar en el mundo externo de manera positiva, asegurando que uno de los frutos de la pedagogía es una autoestima muy sólida y la capacidad de percibir soluciones en vez de obstáculos. Por otra parte, los padres que ya pertenecen a la comunidad enfatizaban el cambio positivo que ven en sus hijas e hijos desde que entraron, sus ganas y su entusiasmo de ir a la escuela, una disminución significativa en los problemas con la disciplina y la belleza de formar parte de una comunidad de padres solidarios entre sí y comprometidos con la crianza.

Uno de los padres en el segundo evento preguntó sobre algún aspecto negativo de ser alumna o alumno Waldorf. Las y los maestros no pudieron ver algo que pudiera representar una desventaja. Quien contestó a esta pregunta fue Lenya, una de las mujeres fundadoras. Lo que puede causar dificultad es asumir el compromiso por una educación que implica ciertas decisiones que impactan en la cotidianidad y pueden chocar con las costumbres o tendencias que se dan entre los familiares o las amistades. Esa decisión tiene que ver con "criar en simplicidad". Decisiones tales como: no permitir el uso de dispositivos tecnológicos, reducir

el tiempo de ver la televisión o eliminarla por completo, promover el juego al aire libre, no enseñar a leer y escribir hasta los siete años, no sobreestimar a las niñas y los niños comprando demasiados juguetes o saturándolos con demasiada información o conocimiento, son acciones que parten de la toma de consciencia sobre el desarrollo sano de las niñas y los niños de acuerdo a sus etapas evolutivas. Estos hábitos pueden chocar con las tendencias que predominan en nuestra vida moderna basada en el consumismo, e implican la necesidad de negociar y redefinir la relación con las amistades, la familia y con una/o mismo, al igual que aceptar las cosas que no se pueden cambiar y adaptarse a ello.

Un buen ejemplo es el amplio uso de videojuegos entre los chicos. El uso de la tecnología desde la edad temprana va en contra de los principios antroposóficos de la evolución sana del ser humano y se habla del tema de manera muy frecuente y abierta tanto entre los maestros, en los círculos de lectura con los padres, como de manera privada entre el/la maestra y los padres. Por lo tanto, una mamá o papá Waldorf quieren limitar el acceso a este tipo de diversiones. No solo porque sí, o por un capricho. Según el estudio de los septenios que desarrolló el fundador de la pedagogía Waldorf, en los primeros siete años el ser humano necesita desarrollar sobre todo su imaginación y sus capacidades motrices por medio del juego, el movimiento, el contacto con la naturaleza. El uso de la tecnología o pantallas fomenta el sedentarismo y proporciona las imágenes ya dadas, mientras el uso de la imaginación, tal como lo explicita la pedagogía Waldorf, se trata de que el o la niña creen sus propias imágenes mentales. Por lo tanto, la exposición excesiva a las pantallas y dispositivos tecnológicos es sobreestimulante y puede ser muy perjudicial para estos primeros procesos clave. La o el maestro Waldorf, en su afán de llegar a la raíz de cada problema que presenta un niño/a, se da cuenta que cierta hiperactividad, problemas con el sueño, o actitudes más egoístas pueden estar relacionados con la sobreestimulación, que a día de hoy se da por una excesiva exposición al ruido y las imágenes de la televisión y otros dispositivos electrónicos. Por supuesto cuando se creó la pedagogía Waldorf, no había mucha tecnología y no existía este riesgo, pero su aparición en este siglo lo volvió un asunto pedagógico clave.

En cuanto a compatibilizar la limitación de su uso con ciertas prácticas familiares diferentes, un compromiso sano que propuso la facilitadora del taller sobre la simplicidad, es que un niño o niña juegue los videojuegos con sus primos cuando visitan la casa de familiares, pero que se establezcan claras reglas de que en el propio hogar no hay y no habrá este tipo de juegos. Hacerlo en la propia casa es relativamente sencillo, pero enfrentarse o convivir con

personas que no se adscriben a los valores de la vida en simplicidad es un verdadero reto. Tales decisiones requieren mucha convicción, firmeza, e incluso resistencia. Requieren replantearse el ejercicio de ser madre y padre y reapropiarse de ello, ya que muchas veces implican unas ingeniosas y creativas soluciones. Y sobre todo requieren tiempo. No dejar a la niña o el niño estar horas enfrente de la pantalla implica replantearse los tiempos que pasamos con la niña o el niño y las actividades que le proponemos.

Un padre que estaba sentado en el evento platicó su propia experiencia de haber sido educado en otro modelo alternativo. Mencionó que comprometerse con la crianza es más difícil, porque implica un involucramiento activo de los padres, cosa que no a todos y todas les gusta. Requiere dedicar y pasar más tiempo con las y los niños en vez de ponerlos enfrente de la tele o el celular, o encontrar cualquier otro objeto que los "entretenga". Ese papá puso de ejemplo a su propio padre, a quién una vez la escuela le pidió de tarea hacer un huerto en casa. Él no sabía cómo hacerlo, pero encontró una cubeta, le puso tierra y plantó allí unas semillas, con tal de brindarle ese tiempo y atención a su hijo. La anécdota nos hizo reír a las y los que estábamos en el evento, pero creo que ese ejemplo pone de manifiesto la idea del compromiso y responsabilidad que asumen una madre y un padre involucrados en la crianza, y a la vez el ideal que aspira promover la Escuela Raíces.

Hay muchas familias que en los eventos reafirman que quieren que sus hijas e hijos vivan una infancia en una escuela Waldorf, porque recuerdan con nostalgia los tiempos en los que ellos mismos jugaron libremente en las calles y nadie les forzaba a estudiar ni ir a la escuela desde los albores de la vida. Para estas familias "lo alternativo" radica en que la vivencia en la escuela se parezca a la infancia propia de los despreocupados tiempos pasados. En aquellos tiempos no había tabletas ni otros distractores tecnológicos, también había mayor seguridad, y la niñez estaba anclada en la naturaleza, en los parques, los campos y las calles. Por eso mismo, muchos padres y madres salen plenamente convencidos/os que encontraron lo que quisieran que sus hijos pudieran experimentar: una infancia bella, sencilla, natural y libre de preocupaciones. Seguro habrá también quienes estarán frenados por el miedo de no estar con la SEP y de las posibles complicaciones en el futuro, como relata Mayra:

"Las familias, cuando saben que estamos fuera de la SEP, hay resistencia. Aunque sepan en el fondo que es lo que quieren para sus hijos. Pero es algo que ya, es una constante, una constante (...). Mira, justo ahora tengo un caso de una de mis familias que está como con ese cuestionamiento. Ya investigaron, les han metido mucho miedo,

están tomando una posible decisión de sacar a su hija en base a miedo. Pues de que la niña nunca reciba un certificado o que si en algún momento quieren cambiarla de la escuela no se la reciban porque es una niña como...fuera del sistema, como que no existe. Y es un miedo real o sea, yo lo respeto y lo entiendo pues, aunque yo no lo comparto, pero así como este caso estoy segura que puede haber réplicas dentro de la misma comunidad actualmente. Y bueno muchas de las familias que están actualmente están convencidas de que pues así es, y así vamos a continuar, pero los que vienen, muchos sí es como el cuestionamiento que hacen. Digo, yo creo que también allí es como...no sé si en algún momento habrá una, como una revolución en ese sentido, educativa, en donde Waldorf pueda ser validado como una pedagogía que sí funciona, ante cualquier ministerio, pero bueno...si Steiner hace cien años explicaba lo mismo, el mismo problema con el Ministerio de la Educación, siempre ha pasado así en las escuelas Waldorf. Entonces es un discurso que todavía sigue presente, de esta particularidad de que los ministerios de educación no validan la pedagogía Waldorf”.

Recuperando la idea de la “desescolarización”, Ilich (2011) pone en evidencia que la escuela tiene una currícula oculta que genera en las personas un sentimiento de dependencia de las instituciones para poder garantizar su bienestar, salud, seguridad, y la educación misma. Las instituciones dictan a las personas qué es legítimo y qué no lo es. Una mayor institucionalización degenera la capacidad de autonomía, tanto individual como colectiva. Asimismo, un logro independiente o una organización comunitaria afuera del marco institucional están percibidos al menos con desconfianza, y muchas veces como una directa amenaza. Como es el caso de la familia mencionada en la cita arriba, estar afuera de las instituciones causa miedo e incertidumbre. Mayra agrega que ella entiende que es un miedo real. Y ese miedo es la mejor evidencia de lo arraigadas que son las instituciones en nuestra vida y el “cobijo” simbólico que nos proporcionan. Eso es cierto aún más en el caso de la educación en México, donde la SEP es la única instancia que legitima el saber y dicta que la única vía de educar es bajo su autorización.

Frente a los temores de los padres respecto al futuro acceso a las escuelas de nivel más alto que el que ofrece la Escuela Raíces, es decir a partir de la secundaria, las mujeres investigaban opciones para validar los estudios hechos afuera de la SEP. La solución que visualizaban fue un examen en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Sin embargo, a finales del año 2019 las mujeres empezaron el diálogo con dicho instituto, y resulta que se ofrecen exámenes únicamente para personas que por razones personales no han podido terminar su educación básica. Sin embargo, no se contempla de manera clara una opción de validar los estudios de una persona que sí culminó algún nivel de estudios al margen de la SEP.

La postura firme de la Escuela Raíces de no estar adentro de este sistema, a pesar del descontento y los temores de muchos padres, es una forma de resistencia frente a la presión de la sociedad y del Estado que busca el control social por medio de la forzosa y obligatoria afiliación a la Secretaría de la Educación Pública. Esta resistencia evoca la apelación de Ilich (2011) a crear una sociedad desescolarizada, o de recuperar los entramados sociales sobre los que habla Gutiérrez (2015), en el sentido de ser menos dependiente de las instituciones del Estado para proveer nuestras necesidades y buscar satisfacer nuestros anhelos por medio de la organización comunitaria, autónoma y libremente organizada. Porque es en estos haceres cotidianos de reapropiarse de las condiciones materiales y simbólicas que aseguran la reproducción digna de la existencia, donde se gestan las posibilidades de la emancipación social. La Escuela Raíces busca coexistir en el universo educativo al lado de la SEP, y el hecho de que eso sea difícil en términos de la validación de los estudios que proporciona solo demuestra que el Estado mexicano no admite otras formas de educar y marca muy fuertemente el camino a seguir, inhibiendo en cierta forma las iniciativas que pudieran surgir desde las relaciones comunitarias libremente organizadas. La Escuela Raíces y su apuesta por estar afuera de la SEP representa un intento en pos de que aquellas opciones, libres y surgidas de un esfuerzo colectivo, existan.

Elena expresa un rechazo rotundo a la incorporación a la SEP, que nace del nivel de contradicción que ella percibe en esta institución y su completa incompatibilidad en cuanto a los valores e ideales a los que se debe encaminar un proyecto educativo Waldof. El argumento de hacer la escuela económicamente más sustentable gracias a mayor cantidad de familias que puedan entrar a raíz de ser una escuela oficial, no es suficiente para Elena. Al contrario, comprometer el corazón del proyecto por el hecho de garantizar una imagen institucional para ella sería un motivo de dejar la escuela:

“A mí me parece, es algo que tengo que soltar, pero me parece, para mí sería desvirtuar el proyecto. Sería robarle un poco de su esencia. Entiendo que a veces tienes que robarle un poco de esencia a las cosas para poder adaptarte. No siento que estemos en ese punto, probablemente va a llegar un punto en el que tengamos que hacer esto, o sea sacrificar esta parte de la esencia para adaptarnos y que sea sustentable el proyecto. Pero el día... el día... en que la parte de la esencia que se tenga que sacrificar sea más, o sea que la necesidad de adaptación sea más grande que la esencia, me voy. No me interesa. (...). Entonces el día que el proyecto, que la escuela, en general porque la escuela no soy yo, el día que la comunidad resuene más con la necesidad de adaptarse a este mundo que con la necesidad de mantener una esencia, no me interesa. Me voy. Siento que no estamos en ese punto. Siento que entrar en la SEP no sería sacrificar toda nuestra esencia, no lo siento así, pero la verdad es que yo estando allí adentro no puedo encontrar una sola razón, ni siquiera recibir niños, podría revisarla esa, podría revisarlo porque soy consciente de que

necesitamos el dinero, necesitamos las colegiaturas, entonces hay familias que no están entrando por la SEP, puedo considerarlo, para encontrar un equilibrio, pero aparte de eso yo no puedo encontrar una razón, una razón, que a mí me diga que tenemos que entrar a un mierdeo del tamaño del sistema público de educación de este país. Ni una. Ni una. Ni una ni para mí, ni para arrastar a esas familias, ni a esos niños. Es un puerqueo. Yo trabajé dos años como asesora en la SEP, de educación básica” (Elena).

Las palabras de Elena vienen de un profundo disgusto con su trabajo como asesora de la SEP y como un testigo de sus incoherencias. Sin embargo, una cuestión es la magnitud de la burocracia y la ineficiencia de la SEP en sus prácticas institucionales, y otra es un esfuerzo grandioso de múltiples maestros en todas las latitudes del país que a diario batallan por comprender a las y los jóvenes, y apoyarles en situaciones y contextos atravesados por múltiples violencias que se viven en México. Lo demuestran las cifras del desempeño cada vez mejores de las y los docentes (INEE, 2018) y el esfuerzo incansable de muchas personas que se encuentran en el campo de la educación por vocación y el deseo de justicia. Creo que no podemos demeritar estos esfuerzos positivos y admirables que no siempre se perciben si miramos solo lo global y lo cuantitativo.

Entre las y los maestros Waldorf hay una clara postura en contra de entrar a la SEP, pero surge el dilema cuando afloran las dudas y cuestionamientos por parte de las nuevas familias, o las familias que quieren cambiar a su niña o niño a otra escuela. Ese conflicto interior lo ilustra perfectamente Claudia cuando cuenta honestamente lo que piensa al respecto de la incorporación:

“Como escuela, pienso que es una decisión que tiene que estar fundamentada en la percepción de la comunidad, pues en ver cuál es la...necesidad de la comunidad. Y pienso que a veces eso no está sencillo. Y que en mi idealismo y mi rebeldía yo podría decir: “No entremos”. Pero eso tendría que estar en la plena conciencia de qué es lo que estamos asumiendo como escuela. Siento que todavía no estamos allí. Todavía no estamos protegidos como escuela y no estamos protegiendo entonces a las familias como merecen y como necesitan ser protegidas (...). Yo no tengo ningún interés en hacer el examen para ser maestra, licenciada en educación preescolar. Si la escuela me lo pide, pues...como maestra tendría que decir: “Pues que me lo pague, que me pague un curso y hago mi esfuerzo por hacerlo. Pero no es de mi interés. ¿Y como escuela de verás queremos capacitar así a todos nuestros maestros y queremos exigirles que pasen por ese proceso? Y ya que hayan pasado por ese proceso, ¿qué? ¿Queremos pedirles planeaciones, o queremos pagar a alguien y que nos haga esas planeaciones? Entonces sí lo podemos hacer, pero yo no estoy segura si lo quiero hacer. Entonces no te puedo contestar si sí o si no. Ahora mismo, entiendo que hay una niña que está saliendo de la escuela y que le ha sido difícil que la reciban en otro lugar porque no tiene el papel de la SEP, entonces eso también...es complejo” (Claudia).

Una vez adentro de la SEP, la escuela Waldorf necesita cumplir muchos requisitos que no empatan ni con el currículo, ni con la naturaleza de su pedagogía. La institucionalización requiere que las y los maestros pasen por una serie de exámenes a los cuales tienen que prepararse adicionalmente y pagar por ellos, aparte del trabajo burocrático regular que implica estar adentro. Sin embargo, desde la apreciación de la maestra, en el asunto de la SEP interfieren sobre todo las necesidades de la comunidad que la escuela quiere abordar y respetar, a la par de querer mostrar un camino diferente, un camino de la autonomía y la libertad en educar con otros principios que los que marca la SEP. Por un lado, la escuela quiere desafiar las reglas del sistema educativo, pero por otro lado, para poder hacerlo necesita el apoyo de una comunidad cada vez más amplia que quiera crear y ser parte de una educación con otros valores. La escuela necesita la aprobación y la participación de las familias para poder sostenerse y crecer, pero justo ese posicionamiento al margen de la SEP es lo que más resistencia y rechazo provoca entre las familias que están interesadas en ingresar.

Estar fuera de la SEP no es solamente tener otro currículum, sino es también adoptar todo un sistema de valores diferentes, desafiando aquellos que sustentan la educación hegemónica en la actualidad. Es estar aprendiendo de manera no competitiva, estar aprendiendo de acuerdo al despliegue de los septenios, posponer la habilidad de contar y leer, resistir contra el uso cada vez más precoz e indiscriminado de la tecnología, invertir el tiempo de involucrarse en la crianza, y también en la escuela misma. Implica querer crear la escuela juntos y juntas, sin una guía que venga desde arriba. Es ir generando, en palabras de Rodríguez (2017), esos "espacios - tiempos de generalización de anhelos compartidos: elemento vital tanto de la subversión como de la disponibilidad colectiva hacia la producción de lo común" (p.116). Es ir caminando en comunidad, confiando en la vida y en las llamadas fuerzas espirituales que, como me contaban las mujeres, son las fuerzas que convocan a las escuelas Waldorf a nacer y aparecer en un lugar concreto por alguna razón:

"(...) una escuela Waldorf nace en una geografía determinada, porque hay un propósito para que esas energías espirituales, a las que llamamos cuando iniciamos una escuela Waldorf, también puedan como ejercer su fuerza en la gente que está allí en ese lugar. O sea por algo naciste en un lugar, por algo estás viviendo allí, y entonces es importante pues que la gente que esté en esa comunidad, que aunque no tenga los recursos pueda participar de eso porque, probablemente de allí nazca algún impulso, o una fuerza, hacia el futuro pues, de esos mismos niños que puedan dar algo pues a su propia comunidad,

como con esta fuerza. Porque finalmente abrir una escuela Waldorf es así como un acto espiritual, como un acto donde nosotros llamamos que estamos llamando a las jerarquías espirituales para que ejerzan, para que puedan desplegarse a través de la educación” (Mayra).

Frente al dominio del intelecto en los tiempos actuales, justamente esta confianza en lo espiritual y en lo que va más allá de la simple vista o de la lógica de las instituciones, es lo que causa más temor y sospecha. Aunque existen escuelas Waldorf que se inscriben dentro de la SEP y de alguna forma logran una convivencia con la educación tradicional, el ideal de Rudolf Steiner es que la escuela no tenga que ser gestionada por otras personas que no sean las y los maestros. Seguir optando por un proyecto autónomo, a pesar del miedo generalizado de salirse de las ramas de lo conocido, es también una forma de resistencia cotidiana. Por lo tanto, la apuesta por la autonomía y la auto-determinación, promovida por la pedagogía Waldorf, es una decisión política.

Según Hollander y Einwohner, hay diversas maneras de resistir, (citado en Ramírez, 2016, p. 120). Hay resistencias que se manifiestan de manera cotidiana, individual o/y colectiva, que son delimitadas localmente y que se basan en una identidad. Scott (2009) denomina a esos actos de “desobediencia silenciosa y anónima” como infrapolítica (citado en Ramírez, p. 119). El mismo autor afirma que organizarse en grupos más reducidos “permite evadir la represión mientras desarrolla cooperación, complicidad, así como horizontalidad, cuyos resultados traen cambios políticos desde el piso de la sociedad” (2009, citado en Ramírez, p. 119). Los actores que emprenden este tipo de acciones y formas de vida, diferentes a lo establecido, quieren evitar ser dominados, aunque también muchas veces desarrollan ciertos vínculos con la esfera social dominante. En el caso de la Escuela Raíces, la intención de autonomía y de ser un instituto autogestivo van de la mano con la libertad de enseñanza y de la organización, principios muy importantes para la pedagogía Waldorf. La opción de asociarse a la SEP corresponde a las necesidades expresadas por la comunidad, sin embargo, tal decisión nunca ha sido una aspiración del consejo de la Escuela y en cierta forma constituye una amenaza a la libertad y la autodeterminación del proyecto.

De alguna manera, aunque las mujeres fundadoras no lo llamen de esta manera, el nacimiento de una escuela Waldorf y su existencia al margen de la SEP posee los rasgos y la dimensión de una resistencia política. Si bien no es una resistencia contenciosa como la que presentan los movimientos sociales donde los actores se involucran y se organizan en el plano

de lo público, las prácticas de Escuela Raíces buscan afirmar una manera de pensar y educar distinta a la impuesta por el Estado por medio de una educación que presenta ciertos elementos antihegemónicos y asimismo, aunque de forma indirecta, también irrumpen en lo público.

Hay diversas maneras de resistir en la escuela. Resistir a seguir las normativas de la educación oficial es resistir a una forma de dominación que se ejerce sobre todas las personas durante los años más decisivos de su vida. Enfocar la educación en los ideales de simplicidad y en el aprendizaje por medio de los sentidos es también una forma de resistencia. La presencia de Escuela Raíces es silenciosa, pero se deja ver en el espacio público. Varias familias que se han inscrito supieron de la escuela por las caminatas que se hacen a diario a la pirámide de Cholula. Les llamaba la atención el grupo de las y los chiquitos acompañados por unas personas vestidas en batas de color rosa, se acercaron y preguntaron. Cuando supieron que es una escuela con una pedagogía fundada en el conocimiento profundo del ser humano, algo en su corazón les dijo que ésta era la opción que en el fondo buscaban y decidieron unirse. Al inscribirse, también decidieron resistir frente a la presión o la falta de comprensión de sus propios amigos o familiares. Resisten al optar por una opción educativa que no es la más apreciada en función de las ventajas intelectuales o tecnológicas, y frente a la competitividad que se desarrolla entre los padres de hoy de quién tiene el hijo o hija más inteligente y versátil, desde la edad cada vez más temprana. El planteamiento de la competencia entre los padres me impactó justamente en el primer círculo de lectura al que asistí. Se hablaba de que en sus círculos los padres comúnmente presumen a qué edad sus hijos o hijas empezaron a leer, considerando que cuánto antes lo hace, mejor y más inteligente el niño/a. Los padres expresaron que requería coraje mantenerse firme y tranquilo en la decisión de no enseñar a leer ni escribir hasta los 7 años.

El argumento de Catherine Lecuyer, cuyo libro leímos en el círculo de estudio, es el hecho de que hay una tendencia cada vez más marcada de ver a los niño/as como pequeños adulto/as. ¿Por qué? Porque los padres, presionados y bombardeos por los mensajes de los medios y por la preocupación de que sus niños y niñas alcancen el éxito, adelantan su proceso de maduración y los inculcan los comportamientos y las actitudes propias del mundo adulto. La autora lo nombra como "la reducción de la infancia", y proporciona los ejemplos que aparecen y existen en nuestra sociedad moderna:

“Los niños aparecen en las portadas de las revistas, en los anuncios, en las series, con un aire desenfadado y cínico. Las niñas enseñan poses sensuales cuyo significado todavía no entienden y llevan prendas que no les corresponden por la edad. Hasta a veces parece que se estén convirtiendo en el objeto del deseo: el niño trofeo” (Lecuyer, 2012, p.87).

La competencia por tener un o una niña físicamente muy atractivos, pero también intelectualmente excepcionales y exitosos, genera una necesidad de seguir la corriente de una educación hegemónica que pone énfasis en estas cualidades, o al menos lo aparenta. A la luz de la presión social respecto al éxito y al estatus relacionado con el trabajo y con los bienes materiales, el miedo de estar en una escuela “fuera de sistema” es real. El peso de todos estos factores, nada fáciles de encarar e integrar en la vida diaria de una familia en el contexto de Puebla, son relevantes para entender las resistencias de las y los actores, alguno/as firmes en la elección de Escuela Raíces, y otro/as con sus dudas y cuestionamientos en el camino.

Dentro del debate sobre la SEP, dos mujeres están abiertas a la opción de negociar y adaptarse a la convivencia con el Ministerio de la Educación Pública, por el hecho de que hay familias que se sienten inseguras sin este vínculo y sin la garantía de poder entrar a cualquier escuela en un momento dado. Desde este punto de vista, la opción de afiliarse parece sensata y demuestra la disposición de la escuela para adaptarse y para escuchar a la comunidad, sin tampoco perjudicar a los valores y la currícula de la escuela. Para Lenya, es cuestión de revisar el asunto a profundidad y valorarlo con toda la información pertinente.

“No creo que tengamos que evitar la conversación con la SEP. ¿Cómo podemos decidir sin saber primero cómo sería? Tenemos que hablarlo, yo ya estoy investigando y recogiendo la información, nunca haría una decisión sin tener información completa (...) Pienso que tenemos que hacerlo en algún momento, aunque no creo que ahora sea el tiempo adecuado (...). No puedes estar en conflicto con tu lugar... con tu hogar. Entonces tenemos que encontrar una manera de trabajar con la SEP. Y darles la oportunidad de trabajar con nosotras también. Entonces si por siempre permanecemos afuera, nos situamos en la periferia de la sociedad, y yo no creo que nosotras como escuela pertenezcamos a la periferia. Hay elementos de Antroposofía y de la educación Waldorf que son muy raras, verdaderamente extrañas. Pero esos elementos son solo para maestro/as, no tienen que saberlos ni las y los niños, ni los padres. Es un estudio personal para maestras y maestros, administradores y filósofo/as. Entonces no necesitamos estar tan lejos de status quo” (Lenya).

Cabe destacar que las dos mujeres que están más neutras frente al asunto de la afiliación son consejeras, pero no son maestras, y evalúan la situación desde una mirada que abarca el bienestar de la escuela en su totalidad y su papel de ser una organización fiable y

digna de confianza. Desde este punto de vista, la escuela debería aliarse con el sistema de la educación pública.

“(…) esas familias, a lo mejor con los universos económicos más altos, requieren como más profesionalismo, o ... más seguridad en ese sentido, que sus hijos van a tener un título, y que van a poder ingresar a cualquier secundaria o preparatoria que quieran, y pues saber que estamos incorporadas a la SEP les da esa seguridad. O sea yo no creo que nos aporte mucho en cuestión de calidad educativa, pero sí en percepción de que somos una institución formal y seria. Que no somos una escuela hippie, que a nadie le importe el sistema o las reglas” (Beatriz).

Hay una clara diferencia entre las posturas de las mujeres que no son maestras y de las que lo son. Las maestras ven a la SEP de manera mucho más negativa y perciben más el lado burocrático, tedioso e irrelevante de hacer algo que no es congruente con su actuar como maestras Waldorf, mientras que las consejeras que no son maestras ven la afiliación con la SEP como una oportunidad de formalizar la escuela, haciéndola accesible y atractiva para personas de toda índole y clase social. Sin embargo, todas concuerdan que no es una decisión que la escuela como tal desea o necesita por sí misma, sino surge a raíz de y responde a la inquietud de la comunidad y las personas interesadas en ingresar. Por lo mismo, todas coinciden que esa decisión debería ser consultada con las familias, cuya opinión debe ser tomada en cuenta. Todas las mujeres también comparten la visión de que es un paso que va a requerir mucho esfuerzo, y una burocracia adicional. Beatriz ya ha pensado en una posible solución:

“En cuanto a las escuelas Waldorf que están incorporadas lo que hacen es contratar a una persona que se encargue como de traducir para la SEP lo que hacemos y demostrar que los niños están aprendiendo lo mismo” (Beatriz).

El hecho de afiliarse sería, principalmente, un acto de respetar la necesidad de la comunidad, y se pensaría en hacerlo de tal forma que no irrumpa ni comprometa la filosofía de la enseñanza y el modo de existir de una escuela Waldorf.

La afiliación a la SEP es una cuestión que es ampliamente debatida, tanto entre las maestras, el consejo de la escuela, como entre los padres que temen las consecuencias de tal decisión en cuanto al futuro de sus hijas e hijos. Frente a la presión de las familias que dudan y esparcen el miedo de estar “fuera” del sistema, la escuela se abre a escuchar y a revisar los posibles escenarios de la incorporación. Desde mi punto de vista, justamente esta apertura a

tomar en cuenta el sentir de la comunidad es una manifestación de la tendencia horizontalizadora de la que habla Gutiérrez (2015). La práctica de horizontalizar las relaciones tiene que ver con la gestión de la diferencia que inevitablemente aparece al interior de un colectivo, ya sea por motivos de carácter material, étnico o de capacidad. Reconocer las diferencias y las relaciones de poder que de ellas se desprenden constituye la base de alimentar los procesos horizontalizadores. Al querer transparentar y compartir con la comunidad la decisión de entrar a o permanecer afuera de la SEP, las mujeres fundadoras demuestran la voluntad de buscar los mecanismos de dispersar la autoridad y hacer que el proyecto sea de y para todas las personas que lo conforman.

A la vez de abrirse a la posibilidad de incorporarse, hay una grande consciencia de lo oneroso y los superfluo que sería la necesidad de cumplir con los requerimientos de la SEP, cuyo aval no aporta en ningún sentido a los valores que promueve la escuela. Al contrario, los ideales, las prácticas y los sueños de la comunidad Raíces nacen de una decepción y un rechazo a los espacios oficiales de educación, y constituyen una resistencia cotidiana frente al creciente culto del intelecto, las modas y las nuevas tecnologías desde la infancia cada vez más temprana.

Estar al margen de la SEP también implicó construir la escuela con el esfuerzo y la movilización enorme de la comunidad de los padres. El hecho de no esperar a lo ya dado, y de soñar una escuela que sea un espacio que cuide la infancia y la vida se convirtió en una potencia social para generar una fértil experiencia autónoma con el fin de satisfacer necesidades que se comparten desde un hacer común. Al no tener que seguir los lineamientos de la SEP, la Escuela Raíces presenta una oportunidad de trazar otros caminos educativos y de producirse colectivamente no solo con base en un discurso ideológico, sino sobre todo en torno a un hacer colectivo y práctico para explorar otras formas de vivir y educar: no centradas únicamente en el capital, en el estatus o una visión occidental de éxito. Estar afuera de la SEP es un cuestionamiento abierto a las formas de educar hegemónicas y a la educación para el desarrollo. Este distanciamiento lleva a las mujeres fundadoras de la Escuela Raíces a cuestionar el paradigma de éxito que nos inculca la sociedad por medio de los sistemas educativos, dándose cuenta que el mundo que hemos construido y alimentado hasta ahora está basado en modelos de crecimiento económico insostenible que generan exclusión social y deterioro ambiental. Por lo tanto, las mujeres decidieron que era necesario detenerse a pensar en otras pedagogías y premisas inspiradoras que contribuyeran a crear un mundo diferente, y

es en la pedagogía Waldorf donde vislumbraron premisas inspiradoras para germinar un cambio social.

El sistema de las becas promueve la inclusión basada en la interdependencia

La colegiatura cuesta en este momento alrededor de 4,800 pesos al mes. Aparte hay una cuota anual de inscripción de 7,200 pesos, y otra cuota anual que cubre el costo de los materiales que suma los 1,600 pesos. En primaria, la inscripción equivale a 8,600 y el material a 1,800 pesos mensuales. El precio es alto, y se asemeja a los precios de otras escuelas privadas en Cholula, como el Montessori. Sin embargo, en la Escuela Raíces hay muchas familias que cuentan con becas, de acuerdo a sus posibilidades económicas. En un principio la escuela ha atraído sobre todo a las familias que pudieran permitirse pagar la cuota entera. Las primeras familias que entraron y dieron vida al proyecto que estaba apenas iniciando fueron amistades de las mujeres. Poco a poco fueron llegando las familias desconocidas con universos económicos y sociales más diversos. Solamente gracias al hecho de que haya gente que paga la cuota completa, se pueden ofrecer y subsidiar las becas:

“Bueno creo que todavía no tenemos tanta diversidad hasta ahora, porque no somos tan conocidos tal vez. Las primeras familias que llegaron eran amigos, o conocidos, gente que ya sabía de nosotros o que tenía confianza en alguna de nosotras. Porque era un proyecto que no existía, o sea nosotros les pedimos un salto al vacío. No era nada la escuela. Si había familias que claramente no podían pagar lo que nosotros definimos como la colegiatura, y ofrecimos facilidades o becas para ellos. Y un poco fue esa como la decisión de poner una colegiatura no tan baja, al nivel de otras escuelas, de otros Montessorys por ejemplo en Cholula, que de fuera podría ser percibida como relativamente alta, pero de alguna forma es un subsidio. O sea las familias que pagan la colegiatura completa saben que están permitiendo que otras familias que no pagan una colegiatura completa estudien, sean parte de la escuela. Eso es un principio no tan..., a lo mejor en un país como el tuyo, o Europa, o incluso en Estados Unidos, o en Canadá se entiende mejor, pero aquí no tanto” (Beatriz).

Beatriz es muy honesta en su respuesta acerca de la cuestión de inclusividad. Una vez en una conversación que tuvimos me dibujó una línea, en la que marcó a las familias con mucho dinero en un extremo y las familias con bajos recursos en el otro extremo. Después afirmó que la Escuela Raíces está en medio de estos extremos. Las personas que forman parte de la comunidad de la escuela no son ni muy ricas, ni muy pobres. La mayoría se ubica en el punto medio de este espectro. Recuerdo particularmente una frase que me dijo Lenya para responder a la pregunta acerca de la inclusión: “Yo creo que somos muy incuyentes, pero no somos tan diversos todavía”. Es decir la intención de la escuela es recibir a toda familia que

quiera comprometerse con la crianza y educación Waldorf, sea de un estatus socioeconómico elevado o más desfavorecido. Sin embargo, en este momento una verdadera diversidad no está todavía al alcance de la escuela, y las mujeres están siendo muy honestas y conscientes de eso. Saben que es un proceso que se irá trabajando, y su esperanza por ampliar la diversidad está depositada en la nueva sede de la escuela que se encuentra inmersa en Santa María Tonantzintla, rodeada de campos y cultivos de la gente de los alrededores. Es allí dónde la escuela busca sembrar su semilla para la germinación de nuevas experiencias y relaciones, y tal cómo sucedió en las caminatas a la pirámide de San Andrés, Cholula, les gustaría que despertara la curiosidad de la gente campesina que vive en la zona de Santa María Tonantzintla.

Aún con el propósito de alimentar estas buenas intenciones encaminadas a promover un cambio por medio de una educación de calidad, el costo de la escuela despierta la polémica y la controversia. En base a las conversaciones informales con los padres, descubrí que hay personas a las que incluso con la beca les cuesta pagar la cantidad requerida, y esa es una situación que finalmente no favorece la apuesta por la inclusividad. Muchas personas, sobre todo para quienes la filosofía de una escuela Waldorf es todavía algo ajeno y desconocido, no entienden por qué el costo es tan alto, y no lo ven reflejado en el material o las instalaciones que brinda la Escuela Raíces. Incluso adentro de la comunidad escolar, hubo un grupo de hombres que cuestionaron mucho este tipo de cosas, porque hicieron cuentas y no entendían adónde se destinaba el presupuesto:

“El malestar de estos hombres viene del hecho de que ellos hicieron sus cálculos. Hay 72 estudiantes, y todo el mundo paga 4,600 pesos cada mes, entonces la escuela tiene un ingreso gigante, mientras que nuestros niños y niñas están sentados en sillas de madera, comen arroz, y no están recibiendo nada. ¿Dónde está todo el material en el que se gasta este dinero? Alguien se está enriqueciendo. Entonces ellos pensaron que, particularmente Beatriz y no tanto yo, estamos haciendo una ganancia de la escuela. Es muy difícil que la gente entienda que no hay utilidad en nuestra escuela, no hay lucro. Los padres preguntan: ¿Adónde se va toda la ganancia? Entonces yo dije: ¿Qué ganancia? 52% de las familias tienen una beca y estamos pagando a las y los maestros absolutamente lo máximo que les podemos pagar, entonces ¿de qué beneficio están hablando?” (Lenya).

Entre el grupo de hombres que coincidieron en la crítica a la gestión financiera de la escuela, uno de ellos también presentó una queja por la ausencia de hombres en el consejo. La mayoría simplemente necesitaba una explicación de qué es una asociación civil o una asociación sin fines de lucro para entender cómo se gestionaba el ingreso de las colegiaturas.

Una vez explicados estos elementos y despejadas las dudas, en sus manos estaba la decisión de permanecer o cambiar de escuela. Lo único que pudieron hacer las mujeres era proporcionar la información de manera completamente transparente, lo cual también ofrecieron en la asamblea sobre la construcción de la nueva sede, y lo reiteraron en repetidas ocasiones. He escuchado a las mujeres decir muchas veces que las cuentas de la escuela son transparentes y disponibles para que cualquier persona las pudiera consultar por si tuviera dudas.

Quizás tampoco mucha gente lo sabe, pero las dos consejeras que no son maestras, Lenya y Beatriz, no perciben ningún ingreso por trabajar en la escuela, ni tienen beca para sus niños y niñas. Las dos pagan la colegiatura completa, y su trabajo en administrar la escuela es completamente voluntario. Precisamente este punto fue lo que los hombres que manifestaron las quejas no podían comprender. Como me contó Lenya, ellos decían: "Se nos hace imposible creer que la gente haría algo así sin recibir dinero a cambio". Si las mujeres hacían este trabajo de manera voluntaria, entonces tenían que estar escondiendo algo. Lenya me contaba que por supuesto para ella fue algo que le preocupó, pero que realmente no le sorprendió. Lo tomó como algo que naturalmente podía ocurrir, y se acercó a los hombres para preguntar que era lo que necesitaban de la escuela. Varias y honestas conversaciones ayudaron a calmar la situación, pero Lenya considera que este asunto no va a desaparecer por completo. Es algo que difícilmente se puede resolver sin el cambio en la consciencia. Me voy a permitir ahondar en este punto, proporcionando los pensamientos de la economista feminista, Amaia Pérez Orozco (2012).

En el fondo de esta cuestión radica el valor que la asignamos al trabajo, específicamente un trabajo no remunerado. Eso tiene que ver con, como afirma Pérez (2012), "una contradicción estructural entre el proceso de valorización de capital y el proceso de sostenibilidad de la vida" (p. 18). El primer proceso tiene que ver con la actividad capitalista en los mercados, y el gran argumento de la autora es el hecho de que la actividad económica no está compatible con las actividades que sostienen la vida, es decir los cuidados. Los últimos están feminizados, es decir relegados a las mujeres, y además, muchas veces están privatizados o gratuitos, y por lo tanto, invisibilizados. Solo sirviéndose del trabajo gratuito de unas personas que no resultan rentables en términos económicos, el sistema capitalista puede seguir funcionando. Aparte de ser relegado a las mujeres, el trabajo de cuidados en su mayoría no es remunerado. Esta situación presenta la esfera de los cuidados como un paisaje

por lo general muy descuidado, un paisaje desolado y despreciado, dónde la dignidad y bienestar de las personas que cuidan de manera gratuita es una seria preocupación. De allí se deriva la gran invisibilidad que sufren estas tareas tan vitales para nuestra existencia, y por lo tanto, el desprecio del trabajo no remunerado por lo general. Algo es valioso solamente cuando tiene asignado un precio. Al igual que un trabajo es considerado como valioso, reconocido y atractivo cuando es remunerado. Las actividades que no son remuneradas se dan por sentado, y se perciben como secundarias, mientras que muchas veces realmente son indispensables, y requieren mucho tiempo y esfuerzo (Pérez, 2006; Ezquerro, 2010). Seguimos una lógica de pensamiento que nos dicta el valor intrínseco de las cosas en función de lo que cuestan, y a veces ni nos damos cuenta, como posiblemente fue el caso de esos hombres que cuestionaron las intenciones genuinas de las mujeres fundadoras.

La escuela por supuesto no está exenta de ese conflicto adentro, ya que por un lado quiere garantizar la excelente calidad de los materiales y los alimentos que proporciona a los y las alumnas, busca tener puertas abiertas a cualquier persona que desee entrar e incluso ofrecer beca en el caso de tal necesidad, y por otro lado también se topa con limitaciones, como es el valor mercantil elevado de las cosas sanas, naturales y "sencillas", y las exigencias de los padres quienes esperan cosas y bienes de acuerdo al imaginario consumista e individualista que promueven los medios de comunicación y la mercadotecnia.

El sistema capitalista se alimenta de y adapta a cualquier situación, incluso de las verdaderas preocupaciones mundiales como es la creciente consciencia ambiental. Aprovechando la coyuntura de cambio climático y la tendencia a optar por un estilo de vida que vaya de la mano con la idea del decrecimiento y la ecología, suben los precios de las cosas sencillas, naturales, orgánicas, reutilizables. Claudia nos cuenta más al respecto:

"Pues mira nuestra escuela es una asociación civil, entonces de entrada es sin fines de lucro. Nosotros no buscamos ganar. Nadie aquí busca enriquecerse pues. Las colegiaturas se cobra esa cantidad, se cobra esa cuota porque tenemos materiales de alta calidad. Les ofrecemos a los niños mucho material natural. Simple y bello, pero natural, y a veces lo natural es caro. Y de allí que se cobran esas cuotas. Y ¿por qué queremos incluir? Pues porque quisiéramos que todos se vieran beneficiados de esta pedagogía. Entendemos que mientras más niños se vieran beneficiados de esta pedagogía, pues va a haber un cambio social en la humanidad. Nos interesa ser una escuela incluyente"(Claudia).

En nuestro mundo invadido por la belleza relacionada más bien con la moda, las cosas que no se venden en las grandes tiendas y que no pertenezcan a las marcas conocidas no son apreciadas en la cultura de hoy. Yo personalmente lo veo muy marcado en México, dónde la cultura de las películas de Disney se ha masificado y se ha establecido como un verdadero parámetro de la belleza y la infancia feliz. También lo constato a partir de comentarios que se emiten acerca de la decoración, el interior y la estética de una escuela Waldorf. Estos elementos son un motivo de extrañeza, y sobre todo de risa. Llegué a escuchar semejantes reacciones varias veces. Por ejemplo una vez escuché la risa de alguien que contaba como una niña trajo una canasta llena de piñas de los árboles, y que aquellas fueran un regalo de cumpleaños. Tal regalo le pareció ridículo. En Waldorf las piñas son comúnmente utilizadas como juguete, simplemente porque son un objeto de naturaleza sencillo y bello, y en la imaginación de la o el niño puede convertirse en cualquier cosa. En el día de cumpleaños, en la Escuela Raíces las piñas una vez simbolizaron el pastel, y se las decoró con las velas, como se puede apreciar en la foto:



Foto: elaborada por Escuela Raíces.

Los parámetros de la belleza fundamentada en la moda se alejan mucho de la noción de belleza proclamada por los filósofos, que la asocian con aquello que inspira el bien y la verdad. Es algo que va más allá de la atracción física y de la novedad de los diseños modernos. Como dice José Gasset y Ortega: "la belleza que atrae rara vez enamora". ¿Qué es bello para un niño o una niña? Como afirma Lecuyer (2017), "lo Bello para un niño sería todo aquello que respeta la verdad de su naturaleza, su orden interior, sus ritmos, su inocencia, su proceso verdadero de aprendizaje, etc". Este tipo de belleza es la que se aspira a promover en Waldorf, una belleza inherente a las cosas cotidianas y a la naturaleza de las y los niños. Y

estas cosas cotidianas no siempre son las más perfectas, o las más ordenadas. Lo demuestra una anécdota que aparece en el capítulo de Lecuyer (2017) que habla sobre la Belleza:

“Una vez les pedí a los niños que dibujaran un conejo. Todos hicieron un Bugs Bunny, con orejas rosas. Hubo un niño que pintó un conejo “de verdad”. Con pelo, mucho pelo. Todos los otros niños se rieron de su conejo, porque decían que era feo. ¿No es curioso que las cosas reales las veamos feas, mientras las cosas artificiales las veamos bellas?”

Esta anécdota nos impactó en el círculo de lectura y nos detuvimos a contemplar su significado profundo que tiene en el día de hoy, en el mundo rodeado de mercadotecnia de juguetes artificiales y belleza física. En Waldorf sí hay lugar para la imperfección natural. Incluso el jardín delante de los salones es un jardín lleno de vida y de plantas, donde no todo es cortado o acomodado como en un hotel, ya que el cuidado de las plantas está a cargo de todo el mundo. Eso demuestra y enseña el trabajo que realmente implica cuidar la vida, y es una lección de solidaridad y de paciencia entre los padres, las y los maestros, y las y los niños.

A raíz de la cita mencionada arriba también reflexionamos que incluso la tecnología más avanzada jamás va a sustituir el mundo real en lo cotidiano. Conocer diferentes tipos de árboles por medio de una pantalla jamás va a ser lo mismo que contemplar una hoja del árbol en un parque. Un cuento dictado en YouTube nunca va a ser igual de emocionante y bello como un cuento contado por la voz de un padre o una madre, quienes por medio de esta práctica pueden estrechar un vínculo afectivo con sus hijos o hijas. En varios círculos hablamos del tema de la importancia del cuento vivo, y como a las y los pequeños les encanta cuando se los elige como protagonistas de este cuento. Eso otra vez demuestra la importancia de lo cotidiano. Por otro lado, ignorar lo cotidiano es vaciarlo de su sentido. Enseñar la realidad por medio de las pantallas y no el aprendizaje vivencial en el mundo real, es deshumanizar el aprendizaje (Lecuyer, 2017, p. 109). Con eso las personas comprometidas con la pedagogía Waldorf no quieren decir que la tecnología es mala, sino más bien cuestionarse su uso desde la edad tan temprana como es la primera infancia, y revisar los contenidos y las imágenes que con ella transmitimos a las niñas y los niños, al menos hasta la edad en la que puedan reflexionar sobre su propia existencia.

Volviendo a la cuestión de los costos, Miriam también destaca la cantidad de colegiatura como algo que necesita ser explicitado, planteándose la siguiente pregunta:

“¿Cuánto cuesta realmente tener un niño aquí? Que los lunes puede comer arroz orgánico, que el martes puede comer verduras orgánicas, una sopa de verduras, que los miércoles se pueda traer una granola de calidad, casera, con ingredientes así, que los jueves se pueda hacer el pan integral con la harina orgánica de no se de dónde <risa>, que los crayones de cera de abeja, que el material de madera, o sea ¿cuánto cuesta tener un niño en esta escuela? Y cuando nos dimos cuenta, pues dijimos: pues sí, no va a ser posible para todos. Pero no por eso significa que no van a poder estar aquí. El primer año yo creo eran más los becados que los que pagaban completo. Tenemos muchisisísimos niños becados, con becas muy grandes, muy muy grandes, y lo que decíamos es...no porque no puedan pagarlo, no significa que no vamos a nombrar cuánto cuesta tener un niño aquí. Cuesta esto, si no lo puedes pagar, está bien. Existe la opción de la beca. Pero en realidad, esto es lo que cuesta tener un niño aquí” (Miriam).

Con el fin de ser una escuela autosuficiente e inclusiva, las mujeres fundadoras están conscientes que contar con las personas que tienen la beca es igual de importante que tener la gente que pueda pagar la matrícula completa. Solo de esta manera se logra la sustentabilidad económica y la autonomía del proyecto educativo. Para la Escuela Raíces la autonomía significa cubrir los gastos operativos de manera autogestiva, y también ser libre de intereses externos. Sin embargo, en algún momento hubo varias voces adentro de la comunidad que expresaban desagrado acerca de la política económica, y no entendían por qué unos tenían que pagar más que otros:

“Nosotros lo manejamos un poco como: que todos paguen lo más que puedan pagar. Entonces siempre pidiéndole a las familias que hagan un esfuerzo. (...) Ya cuando fueron llegando las familias que no nos conocen tanto, que se enteraron de la escuela y llegaron, y entonces cuestionan. A ver, lo justo desde su punto de vista sería que todos paguen lo mismo, entonces que la colegiatura sea más baja, para que todos sean iguales. Pero nuestro argumento es: No. Para ti no es lo mismo pagar cien pesos que para mí pagar cien pesos. A cada uno le cuesta más, o menos, de acuerdo a su capital, de acuerdo a su situación” (Beatriz).

El planteamiento descrito arriba es otro de los principios que rompen los esquemas y desafían el concepto de una escuela tradicional. En el proyecto Raíces, basado en el modelo que ideó el creador de la pedagogía Waldorf, Rudolf Steiner, la justicia económica se traduce en una redistribución de dinero de tal forma que las personas más privilegiadas económicamente regalen una parte más grande de su riqueza para que las personas desfavorecidas también puedan acceder a la escuela y disfrutar de los mismos beneficios, asimismo promoviendo una sociedad diversa, incluyente y con pensamiento centrado en unir y colectivizar, en vez de aislar e individualizar. Rudolf Steiner (1995, p. 77) es partidario de la idea de que la vida económica debe ser basada en la cooperación de los seres humanos por medio de las asociaciones. Miriam cuenta cómo se originó esta idea:

“Es algo muy propio Waldorf. Cuando se creó la primera escuela Waldorf, también este señor que la creó, o sea, le pidieron una escuela para los hijos de los trabajadores de una fábrica. Y él lo que dijo fue: “sí, abrimos la escuela, pero no solamente para los hijos de los trabajadores de la fábrica. Va a estar abierta a todo él que quiera venir. También hay un principio Waldorf de: la escuela cuesta esto, pero no por falta de recursos te vas a quedar fuera de la escuela. Entonces esa es una parte. Otra parte es también, dentro de los mismos grupitos de estos niños que cuidamos pues sabíamos que no todos van a poder pagar la misma colegiatura, o sea estamos conscientes de eso” (Miriam).

Lenya expresa la misma idea, refiriéndose a los estatutos fundadores de la escuela Waldorf que están dictados por AWSNA, la red a la que pertenece la Escuela Raíces:

“En todo el mundo cada escuela Waldorf que es oficial tiene un fuerte programa de subsidios. Esa es una prioridad en cuanto a los requisitos para fundar una escuela Waldorf. Es necesario tener el valor de la inclusión en los estatutos fundacionales, es un requisito. Pero no se menciona qué tan grande o pequeño debe ser este programa. Entonces nosotras tenemos un programa de apoyo económico, probablemente más grande de lo que debería ser, porque eso es una balanza entre lo que tu corazón quiere para las personas, y lo que tu razonamiento calcula que la escuela es realmente capaz de ofrecer. Entonces nosotras estamos trabajando en este equilibrio. Pero particularmente en nuestro caso, queríamos que esa fuera la prioridad para asegurarnos que cualquier persona cuyo estilo de vida resuene con lo que la escuela propone, pueda encontrar la manera de entrar” (Lenya).

Las mujeres fundadoras hacen un gran esfuerzo para poder ofrecer las becas a cada familia que lo necesite, pero también han observado que no siempre ese esfuerzo es correspondido o realmente apreciado. Si se da una situación en la que una familia pide una beca alta, pero su estilo de vida contradiga esta necesidad, tratan de apelar a la consciencia de los padres por medio de la petición de una paulatina disminución de la beca. La perspectiva de las mujeres es que si la escuela se esfuerza por dar la beca, los padres también pueden y deben esforzarse en reducir la suya, si su verdadera prioridad es que sus hija/os sigan en la Escuela Raíces, y no en cualquier otra escuela, más barata, pero también con otro tipo de atención. La escuela necesita la colaboración de los padres para sostener el proyecto, como me comentó Miriam:

“Tenemos muchos becados. Muchísimos becados. Cada año el comité de becas nos sentamos a trabajar en lo de las becas. Este año te digo que nuestro propósito fue disminuir la beca, porque también queremos apelar un poco a la conciencia. Ok, el año pasado pagaste 3,200. ¿Este año podrías pagar 3,500? Que no sea esta mentalidad de: bueno, si ya tuviste este año beca, otro año pagas menos y menos. No, o sea realmente la escuela hace un esfuerzo por darte esta beca. Tu haz un esfuerzo por reducirla la tuya. Y que también las familias valoren lo que es tener un niño aquí. Porque también te puedes ir al kinder que te cuesta 1000 pesos mensuales, claro. Es otra cosa. Es otra la calidad, es otra la atención, es otra metodología. Que realmente valores lo que está aquí. Entonces cuando vemos que alguien pide 40% de beca, pero se va de vacaciones tres veces al año, pero trae un carro así, entonces decimos a ver, tienes unas prioridades, tu prioridad es tu hijo

y para que tu hijo esté aquí, necesitamos que ayudes a sostener este proyecto. No que te vayas aquí cada fin de semana a darte una vuelta a Atlixco. Pues sí es un cambio de conciencia" (Miriam).

Pagar por la escuela es un compromiso. No solo por la educación de una persona, pero por la misma posibilidad de que una escuela de este tipo exista. Las familias que pueden pagar la colegiatura sin tanto sacrificio, están no solamente pagando por su hijo o hija, pero también están permitiendo que otras familias, menos privilegiadas económicamente, puedan gozar de pertenecer a una escuela Waldorf. Pero para que esta gran causa sea comprendida y abrazada universalmente, todavía hace falta romper la tendencia de pensar de manera individualista. Esa disparidad se nota en las diferentes respuestas de las familias al obtener la beca:

"Fíjate que estas familias de muy bajo poder adquisitivo son las que no tienen becas, las que no tienen deudas. Las que son como más conscientes de lo que están pidiendo de beca. Pero le chambean, y le chambean, y lo que chambean, viene a la escuela. Hay familias para las que implica un enorme esfuerzo traer sus niños aquí, pero que han visto los cambios que hay en ellos, que valoran que están aquí. Que probablemente en otra escuela no hubieran tenido los avances que esos niños han tenido aquí. Lo valoran tanto que cada centavo lo ponen aquí. Por lo menos yo tengo en la cabeza dos familias de bajo poder adquisitivo que entregan su vida a la escuela. Es un agradecimiento tal, de verdad les pides algo y aquí están. "Hoy tenemos que regar el pasto", "A qué hora", y aquí están a esa hora. Y no se van hasta que los dos jardines estén perfectamente regados. "Y hoy hay que comprar para el festival de no sé qué". No tienen carro. Se va a comprar todo, viene super cargada, y aquí deja las cosas. O sea realmente es sencillo, mi hijo tiene que seguir aquí. Y están estos otros casos, de familias que piden porcentaje de beca, pero les pedimos algo, pero ay es que no puedo, porque tengo que ir a no sé donde, es que me hubieras avisado antes, no sé qué, ay pero es que...La escuela también te necesita. Es increíble darte cuenta de todo ese abanico de posibilidades y opciones que se entregan al conocer cómo reacciona cada familia ante la beca que tenga" (Miriam).

Paradójicamente, las personas que más necesitan el apoyo, se esfuerzan por poder salir adelante y retribuir en la escuela con su disposición de venir a ayudar en cualquier tarea que se convoque, para demostrar su agradecimiento. Mientras que las familias más acomodadas y sin tanta necesidad de esforzarse para pagar, no concentran su esfuerzo únicamente en la escuela y le dedican menos tiempo voluntario. Es muy curioso ver que las personas que tienen menos agradecen más lo que reciben y trabajan más por ello. Lo confirma también la historia que comparte Mayra desde su perspectiva:

“El ejemplo de una familia que está aquí, que igual los papás son, bueno son de Puebla, no son exactamente cholultecos, pero son personas que no les alcanzaba para pagar la colegiatura completa, y lo que yo he visto en ellos es que sí hay un gran compromiso. Ambos están todo el tiempo aquí presentes, participativos, con muchas ganas de seguir, y que han visto cambios en su hija muy buenos, y que eso a ellos les ha dado este impulso para estar aquí presentes. Y sí ha habido una retribución, porque ellos saben que están recibiendo algo y que entonces tienen que dar. Hasta hoy no hay ninguna familia cien por ciento cholulteca, apenas este ciclo va a llegar la primera familia. Quisiera yo observar que pasa con una familia que son originarios de aquí. También eso es otra cosa bien particular de la escuela y de Cholula, que hay mucha gente que ya llevan años aquí pero que no son originarios de nacimiento, de familia pues. Me refiero a la gente que ha tenido todo su linaje familiar aquí en Cholula. Y va a ser interesante ver. Finalmente la gente cholulteca tiene mucho arraigo a sus prácticas culturales, sus fiestas, sus protocolos religiosos con mezcla de las prácticas indígenas. Yo siento que podría enriquecer mucho a la escuela. Yo no conozco los protocolos cholultecas, de las familias. Ya tengo una idea porque el señor que nos ayuda en el cuarto él sí es cien por ciento cholulteca y tiene una pasión por las fiestas, o sea es bien apasionado. Y me platica todo y es como wow, sí habría que integrar algo, alguna festividad o alguna cuestión más cultural de aquí” (Mayra).

Mayra menciona también otro grupo importante en el camino de la inclusión – la comunidad indígena u originaria del lugar. Más allá de que puedan acceder a la escuela en términos económicos, hay un deseo de nutrirse de la mirada de otras personas, arraigadas a sus costumbres. Con eso se puede notar que la escuela no sólo está interesada en permitir que personas de diferentes estratos económicos se beneficien de la educación, sino que también ésta sea un encuentro de culturas y formas de vida diferentes.

En el terreno de lo económico la Escuela Raíces enfrenta múltiples desafíos. Por un lado, hay un anhelo de compartir y construir la escuela con personas de diversas condiciones económicas. Por otra parte, la gestión de una escuela requiere una inversión en acondicionar los salones y el jardín con material sencillo, pero totalmente natural y de alta calidad, aparte de construir los salones nuevos cada año para acoger a una comunidad que crece cada vez más. El reto más grande es encontrar un equilibrio entre los dos objetivos, sin comprometer la faceta de la inclusividad de la escuela, pero a la vez poder crecer de manera sostenible y autónoma, y ofrecer un pago digno a las y los maestros y todas las personas que trabajan en la escuela por el grandioso trabajo que hacen a diario con mucha entrega y pasión. Por ahora el tema del costo justo de la colegiatura es muchas veces malinterpretado y cuestionado, mientras que la idea de la solidaridad y colectivización de la gestión de la escuela no está todavía plenamente abrazada por todas las familias. Sin embargo, la apuesta de la Escuela Raíces es contundente. El precio es elevado y hay opción de una beca para cada persona que

quiera pertenecer y comprometerse con la pedagogía. Nadie se va a quedar afuera por no poder pagar. Sin embargo, muchas veces no es suficiente tener los recursos económicos para estar adentro. Tener una beca no siempre equivale ni garantiza un verdadero compromiso por parte de la familia:

“Fíjate que una vez tuvimos un intento de incluir a alguien que pagaba 200 pesos al mes. Y nos dimos cuenta que fue muy forzado. Era un niño que, sus papás tenían un carrito de jugo. Entonces todo el tiempo estaba el niño encerrado allí. Y siempre nos veía en la caminata. Entonces un día le invitamos a una caminata, dijeron que sí. No eran sus papás, era la empleada de sus papás. Pero no lo pudo sostener, porque no había realmente un intento de tocar la puerta de la escuela. Y eso en la pedagogía Waldorf es importantísimo. Los papás tienen que estar interesados, sentirse atraídos por la pedagogía, aunque no sepan bien qué es. Si no, no se sostiene. Entonces allí nos quedó claro que no se trata de ir a recoger gente pobre y traerla. No. Se trata de insertarnos en una comunidad, de hacernos presentes en la comunidad, hacernos visibles, para que muchas personas de diferentes niveles socioeconómicos vean y se sientan atraídas, y digan: *Quiero ir a esta escuela*. Entonces podemos crear unas condiciones. Eso me parece un enfoque mucho más realista. Y no tan artificial, que es lo que pasa con muchos proyectos sociales. Se incrustan en las comunidades y no se pueden sostener, porque no son proyectos de la gente. Son proyectos míos, de fuera, con una misión y visión y una mirada de las cosas totalmente diferente” (Elena).

El último punto del que habla Elena, sobre los proyectos que no responden a las necesidades de las personas, obedece a la lógica de desarrollo. La Escuela Raíces quiere mostrarse inclusiva, cómo lo demuestra en el caso de la familia que quisieron abrazar con un cien por ciento de beca. Sin embargo, la experiencia les ha demostrado que el dinero no es el único obstáculo. El ingrediente clave es la voluntad de la persona de llevar a cabo un cambio en su vida. Por lo tanto, la Escuela Raíces no pretende ser un proyecto asistencialista en el que inviten a personas quienes realmente no han mostrado iniciativa. Quizás tomará mucho tiempo todavía lograr la inclusión de las personas de diversos universos socioeconómicos. Pero creo que de esta forma el proyecto parte de una honestidad acerca de sus alcances y también sus limitaciones. Hay una apuesta por ser visible, por aparecer en el espacio público, por llamar la atención, y atraer a las personas a voltear y preguntarse a sí mismas qué es lo que desean. La idea es, siguiendo a Esteva (citado en Sachs, 1992), que las personas recuperen su capacidad de autonomía y formulen su propia definición de necesidades. En línea con estas ideas, la Escuela Raíces emprende reflexiones al igual que acciones que desmantelan la ideología del desarrollo, y traza caminos hacia los nuevos ámbitos del trabajo organizativo, no asistencialista y comunitario.

Otra cosa que me parece muy importante destacar es la idea de que cada persona pague lo que le realmente le permite su situación económica. Es decir, hay familias a quienes no les cuesta mucho esfuerzo pagar una colgiatura completa, y lo pueden hacer sin grandes sacrificios. Mientras hay otras que sin un apoyo, jamás podrían soñar en entrar a esta escuela. Sería fácil, como sugirieron algunos padres, proponer una colegiatura igual para todo el mundo. ¿Pero cuál sería el precio? ¿Qué tan bajo debería de ser para que toda persona pueda sentir que está a su alcance? Siendo una escuela autónoma, sus gastos operativos y salarios se cubren únicamente por medio del ingreso de las colegiaturas. Adicionalmente, la idea que está detrás de la propuesta del pago diferenciado para cada persona de acuerdo a sus posibilidades, es la solidaridad económica y la justicia social. Steiner (1994) decía que para que las personas no estén condenadas a las condiciones económicas del medio en el que nacen, se debe de buscar mecanismos de repartir la riqueza, como comenta Mayra:

“Pues parte de la visión de Steiner es como crear una sociedad...mucho más igualitaria, que haya fraternidad en lo económico. Y la fraternidad en lo económico significa que si yo gano más que tú, entonces tengo esa consciencia, y entonces yo voy a ayudar a que tú que ganas menos también puedas acceder a esto” (Mayra).

La visión de la justicia económica desde la visión del fundador de la pedagogía Waldorf implica que las personas que vienen del contexto privilegiado y que tienen más oportunidades, desarrollen la consciencia y la intención de compartir lo que tienen contribuyendo a que las demás personas puedan acceder al mismo tipo de servicios y oportunidades. La idea es compartir el privilegio. La Escuela Raíces, al tener un amplio sistema de becas, sigue la tradición de la vocación social de las escuelas Waldorf, y no sin obstáculos y resistencias, busca generar una cultura económica solidaria y basada en la interdependencia.

La participación de los padres es una pieza clave en el hacer común

Cuando las mujeres fundadoras pidieron la participación de la comunidad de los padres en la recaudación de fondos, y después incluso en la construcción de la nueva sede de la escuela en Santa María Tonantzintla, tuvo lugar un efecto desestabilizador. Por lo general la respuesta de la comunidad fue muy positiva. Pero no faltaron resistencias, hubo voces que creyeron que la escuela se quería enriquecer, hubo personas que pidieron ver las cuentas y a quienes les tomó más tiempo entender la idea de la participación en ese proyecto. Al fin y al

cabo, no es algo que sea una práctica común en otras escuelas. Las escuelas por lo general están dadas, ya no hay que construir nada o más bien, no se fomenta que se construya colectivamente. Tú vas y pagas, y tienes que aceptar a la escuela tal como es. Por otro lado, en la Escuela Raíces los padres no son meros clientes que pagan por un servicio, reducido por su parte a traer y recoger a las y los niños, o ayudar en resolver alguna tarea para casa. El rechazo a la tendencia cada vez más común de tratar a la educación como un servicio más evoca de nuevo el pensamiento de Ilich (2011) y su apuesta por la desescolarización de la sociedad. La apuesta por desescolarizar es una apuesta por hacernos menos dependientes de las instituciones, y por alentar a las personas a crear iniciativas locales que asuman las tareas educativas. Escuela Raíces es un ejemplo de una iniciativa donde son los padres quienes construyen y sostienen la escuela con su activa participación. La cita que viene abajo reúne los elementos que describen el papel de los padres:

“Y sí ha sido pues un cambio de concebir la escuela. Nosotros tenemos claro y se lo decimos así a las familias, o sea nosotros no queremos familias que lleguen y dejen sus hijos, y regresen por ellos. El papá de Lenya, John Bloom, nos decía: “No quieres familias que compren una educación. Quieres familias que construyan contigo una forma de educar o criar”. O sea que están queriendo aprender, que están dispuestos a participar, a colaborar con la escuela y hacer en casa cambios también que soportan, o que complementan lo que tú estás promoviendo en la escuela. Y es un esfuerzo. Porque no es lo que se acostumbra. Sí les pedimos mucho a los papás, mucha participación. Incluso ahorita por ejemplo con el tema de la recaudación, es algo que rompe con muchos esquemas, es algo que la gente no entiende” (Beatriz).

Los padres son un elemento clave de la escuela. Su colaboración es necesaria no solo en términos financieros, sino también para mantener la coherencia y dar el refuerzo a las prácticas promovidas en los salones de clases, pero sobre todo para generar el sentido comunitario de la educación. La comunicación e interacción a la que aspira la Escuela Raíces se traduce en unas relaciones equilibradas de los padres entre sí, los padres con el consejo, los padres con las y los maestros en la escuela, y primordialmente, los padres y las y los maestros con las y los niños. Con esa comunicación multidimensional se rompe la estructura puramente vertical de una organización, creando un clima cercano y colaborativo en vez de distante y autoritario. Las tareas de los padres involucran una enorme variedad de cosas que son imprescindibles y constitutivas para el funcionamiento de la escuela:

“Mira, ahorita te hablo de nuestra escuela, pero hay escuelas Waldorf en las que se cobran dos diferentes cuotas. Dos diferentes colegiaturas, no les llaman colegiaturas sino como una unidad, una cuota pues. Y se cobran dos diferentes cuotas. Una, es para los usuarios,

los papás usuarios. Los que van a dejar a su hijo y lo van a recoger a la salida y no se involucran. Y otra cuota bastante más baja es para los papás que se involucran en la escuela. ¿Me explico? Un poco eso encierra el ideal. El ideal es que los papás estén muy involucrados. Y por ejemplo aquí, los papás están involucrados en la recaudación de fondos. Entonces si los papás están comprometidos, sólo así podremos construir nuestra escuela. Entonces la construcción de la escuela es una tarea de todos, no es una tarea de seis. No es una tarea de las personas que fundaron la escuela, sino es una tarea de todos. Y esa participación de los papás es muy diferente a cualquier otro lugar. Entonces no nada más están encargados de recaudar, sino también hay papás que están...digamos que el proyecto arquitectónico estuvo en manos de papás y el proyecto de construcción también está en manos de papás. Y...la gran mayoría de esos padres donan sus honorarios. Entonces eso es una participación muy diferente. Y luego, está la casita que es un grupo de mamás y papás que se reúnen todos los miércoles y hacen manualidades, entonces esas manualidades se venden en la feria de invierno, o se venden en diferentes ferias, y también son para recaudar fondos, y también para dar a conocer un poco la pedagogía. A través del arte y la manualidad. Y ellas participan activamente pues. Ellas vienen todos los miércoles de manera rigurosa y entregan su trabajo. Hay otro grupo de mamás que son las que llevan lo que es la biblioteca para papás, y las que están formando la biblioteca para niños. Y normalmente eso está en manos de la escuela, y ahora pues está en manos de los padres. Entonces son las mamás, son las lechuzas las que impulsan esta iniciativa y la llevan a cabo. La ecología está apenas arrancando, entonces quién se encarga de la separación de desechos aquí, quién se encarga de llevar al centro de reciclaje, y de llevar el vidrio dónde le toca, y el tetrapak dónde le toca, son las mamás también. Tampoco está en manos de la escuela. Y así esperamos la participación en muchísimos sentidos. Y la tenemos pues. Las mamás han de venir al círculo de estudio una vez a la semana, y están comprometidos”(Claudia).

Escuela Raíces es un lugar que busca ser construido y compartido. Como explicó Claudia, en la Escuela Raíces ni siquiera hay opción de pagar una cuota más alta y no participar. Una de las premisas para entrar a la escuela es querer ser un/a partícipe activo en la educación de las y los niños, y en colaboración con la escuela que va mucho más allá de pagar la colegiatura. Diría Gutiérrez (2017) que lo que se está produciendo es lo común. “Lo común, su reconocimiento, cuidado y producción sistemática son las condiciones de posibilidad del hacer y conforman un flujo revitalizado que erosiona y entrapa la acumulación de capital al tiempo que disuelve las relaciones de mando, jerárquicas, verticales y privadas que le son constitutivas” (p. 121). El hecho de buscar las relaciones estrechas entre el consejo, los padres, las y los maestros, y el alumnado, hace que la estructura de la escuela se horizontalice y se predisponga a un modo de actuar más comunitario, generando formas de sentir, pensar y hacer en común.

En el marco de las relaciones basadas en el capital, el hacer común es también un proceso complejo de apropiación de nuevos hábitos y creencias acerca de lo que se da y se recibe. No es tan sencillo como dar una beca y tener a la familia contenta. Escuela Raíces

requiere de la reciprocidad de los padres, y allí está gestándose el cambio de consciencia. La producción de lo común se basa en un nosotros y nosotras. En este punto, retomo nuevamente a Gutiérrez (2017) y su conceptualización de la política de lo común y delinearé el esquema que propone para describir la dinámica y los elementos de lo común:

- a) "Re-descubrimiento de un sentido de inclusión colectiva (...). Se deliberan y se ensayan, entonces, formas de producir colectivamente la relación *ser parte*, no a partir de códigos o términos de exclusión sino algún sentido de inclusión"
- b) "(...) Se recuperan y promulgan normas que conducen y guían tanto la relación de cada parte con lo común, como la relación bilateral o multilateral entre partes"
- c) "(...) se estabilizan maneras específicas de regular los conflictos internos y de precisar-modificar los fines de lo común".

La dinámica de lo común se lleva a cabo sobre todo por medio de lenguaje y de los acuerdos producidos verbalmente, estrechamente vinculados con las prácticas sociales, en el entendimiento de Uranga (2016). Por lo tanto, son tan necesarias las reuniones colectivas en asamblea y los acuerdos que allí se alcanzan. La asamblea asegura que el poder-hacer colectivo se reactive y circule sin que sea monopolizado por una persona en específico. La concentración-monopolización en este caso equivale al "despojo o apropiación privada de la capacidad de hacer y dotarse de fines, reconstruida entre todos" (Gutiérrez, 2017, p. 124).

En cuanto a los asuntos de mayor envergadura, como la construcción de la nueva sede de la escuela en Santa María Tonantzintla, se convocó a los padres a una asamblea en la que se les informó acerca del plan de la escuela y se escuchó la voz de la comunidad. La intención es que los padres se apropien de la escuela, la sientan como suya y sumen esfuerzos para ir la construyendo. La idea de la escuela está asentada en y cobijada por la comunidad de los padres. Hay una compenetración mutua y una constante retoralimentación entre la escuela y las familias. Sin ese sustrato comunitario, el proyecto no tiene la razón de ser ni oportunidades de sobrevivir. La gestión de las escuelas Waldorf se fundamenta en el espíritu unificador que resulta de un trabajo conjunto de la comunidad. Como mencionó Claudia en la entrevista cuyo fragmento cito en la página anterior, el proyecto Raíces está en el proceso de aprendizaje que se encamina hacia ese ideal.

Hoy por hoy, las decisiones principales recaen en el consejo. Sin embargo, las y los maestros tienen las juntas semanales en las que dedican una hora a la lectura y estudio de la antroposofía, y después durante dos horas discuten diversos asuntos pedagógicos. En cuanto a

la comunidad de los padres, le corresponden muchas tareas tradicionalmente asignadas a la escuela. Los padres organizan múltiples actividades con el fin de recaudar fondos, de aprender juntos y juntas, de potenciar sus procesos individuales y colectivos. Hay un grupo de mamás que tienen una cooperativa en la que otorgan apoyos para emprendimientos de las mujeres. Otro grupo de la comunidad, esta vez digital, los padres ponen a la venta ropa, muebles o accesorios para bebés a precios especiales. Hay una mamá que organiza un bazar, para el que se moviliza toda la escuela, y se recolectan las donaciones de objetos y cosas de toda índole, para después abrir el bazar al público externo y recaudar fondos con la venta de las cosas. Organizan trueques de ropa y de juguetes, o se ayudan con procesos o problemas individuales, ya sea relacionados con la mudanza de casa, con la búsqueda de algún servicio particular, o con el cuidado de las y los hijos. Recientemente incluso se creó un grupo de aventura, donde los padres se organizan para viajar juntos. Las madres y los padres, movilizados por la satisfacción de necesidades en colectivo, se convierten en un grupo de apoyo y solidaridad, transformando la escuela en el hogar de la comunidad y a la vez protagonizando las formas colectivas de habitar el mundo que se alejan de la dominación y la acumulación de capital (Gutiérrez y Salazar, 2015).

Elena llama las diferentes modalidades de colaborar y participar en la escuela como una expresión del "gesto comunitario":

"Lo de las becas es un ejemplo, pero hay muchos gestos que suceden adentro de la escuela que tienen que ver con un gesto comunitario. Pienso en la ayuda entre mamás, pienso en el cuidado de los niños, pienso en nuestros propios comportamientos. Yo mandé a pedir una playera blanca, y yo compré cinco filas de esto, y yo sé que quizás a alguien se le va a olvidar. Entonces no es como, si no traes no importa. Si no traes, te jodes. No, si no traes, yo puedo pensar en algo para ti. Por poner un ejemplo, pero gestos de esos hay un montón adentro de la escuela. De la escuela, de los maestros para con los padres, pero también de los padres para con los maestros, también entre maestros, también entre padres. Hay muchas acciones y comportamientos que me hacen pensar que hay un buen gesto comunitario en la escuela. Muchas ayudas. Todo este proceso simplemente de levantar una escuela nueva. Ayer teníamos una asamblea, el 70% de las familias está haciendo algún tipo de esfuerzo. Eso te habla de una comprensión. Y claro que hubo cinco, seis familias que rehusaron, que no quisieron, que se quejaron, que pensaron que nos estábamos enriqueciendo y que no sé qué, y pensaban que éramos unas inversionistas. Pero fueron cuatro, cinco, que se calmaron muy rápido cuando llamamos a una asamblea y explicamos blanco sobre negro, con mucha transparencia, toda la situación, entonces no había ya de que quejarse. Cuando yo veo que el 70% de las familias está llevando a cabo algún tipo de acción que reporten mucho o poco dinero, pero están activas para llevar adelante y levantar la construcción de una escuela, yo digo que el gesto comunitario vuela. O sea yo digo que sí están entendiendo que esto no es un servicio por el que tú pagas y te largas. O sea tú pagas, y eso nos permite funcionar, pero que si queremos crecer

necesitamos otra actitud. Y creo que muchos lo tienen claro. Habrá quienes no, y tratamos de estar cerca de esas familias, hasta donde ellos lo permitan. Pero creo hay un gesto digno en la escuela que se va creando" (Elena).

El fragmento citado evidencia que el hacer común posibilita otras formas de existir y reproducir la vida en la ciudad, no centradas exclusivamente en el capital o en lo estatal. Lo común emana principalmente de una capacidad de autodeterminación que conlleva una búsqueda de diferentes modos de organizarse y tomar decisiones colectivas. Muchas veces, estas formas se experimentan por medio de prueba y error, ya que deliberar y decidir en común es un modo poco explorado en una sociedad con instituciones tan profundamente verticales. Entendido como un modo de resistencia y ruptura con las relaciones de dependencia con lo estatal y con el capital, lo común adquiere una dimensión muy política.

Como advierte Gutiérrez (2015), los procesos de adquirir la capacidad de autodeterminación no son fáciles. En la modernidad se ha desarrollado un modelo de igualdad ficticia sobre la base de un intercambio mercantil. Recibo algo si pago por ello. De lo contrario, si recibo algo sin haber pagado, eso implica que soy un sujeto carente de algo y el estado me tiene que ayudar, mientras que yo no tengo que dar nada. Romper con esa dinámica asistencialista es un reto. En ese sentido, el "gesto comunitario" de la Escuela Raíces enraizado en la idea de construcción autónoma de la escuela por medio de intercambios y esfuerzos colectivos de diversa índole provoca rupturas en el orden dominante y trae consigo una esperanza de un proceso potencialmente emancipador.

La comunicación es una práctica horizontalizadora

Juntas de consejo

A partir de mi observación y participación en diversas prácticas sociales de Escuela Raíces, empezando desde las juntas de consejo hasta las pláticas o festivales, me he percatado de que su estructura se aleja considerablemente de la verticalidad de una institución. Como dice Claudia, la escuela está en un proceso hacia diferentes formas autogestivas que colocan el poder-hacer en lugares no asumidos tradicionalmente:

"Pues algo que a mí me parece que es todo un cambio es el que no haya un director, que en la estructura no haya un director. Eso me parece...todo un giro. Y al mismo tiempo responsabilizar a los individuos, a los diferentes yos, es complejo también. Y asumir esa responsabilidad y lograr además el acuerdo entre varios, eso me parece un cambio. Habla por ejemplo de que las decisiones pedagógicas tendrían que estar en el cuerpo de maestros. Entonces darle ese poder que viene con muchísima responsabilidad a los

maestros me parece también otra cosa. Muy diferente a lo que se puede vivir en otros lugares. Y todo un proceso difícil de lograr. Digamos que nosotras no estamos allí. Nosotras estamos todavía, el consejo pues, muchas de las decisiones están todavía en el consejo. Y nos damos cuenta que no estamos listas, digamos hablando como cuerpo de maestros, no estamos listas para asumir tanta responsabilidad y llevarla a cabo. Y entregar además tanta presencia como se requiere al asumir tanta responsabilidad. Entonces nos damos cuenta que es todo un proceso. Y ese es un gran cambio. Tomar en cuenta a los padres, y no nada más...no nada más como participantes sino...digo, como participantes pasivos pues, trayendo a sus hijos, sino aquí como miembros activos de la comunidad. Como agentes de cambio, como entregándoles diferentes tareas entendiendo la profundidad de su rol" (Claudia).

La Escuela Raíces no está en manos de una persona que tiene la palabra final acerca de sus procesos. El consejo está integrado por seis mujeres que toman las decisiones de manera consensuada. La junta de consejo se organiza cada dos semanas, y dura alrededor de dos horas. Las mujeres tratan de controlar el tiempo para cada tema, y seguir una agenda de temas en el orden. Si alguna quiere decir y opinar sobre algo, recibe la escucha de las demás. Cada asunto está debatido y decidido en conjunto, y en caso de que algo se quede sin resolución, se apunta en la agenda para la próxima ocasión. El proceso de la toma de decisiones a veces no es nada fácil, porque está atravesado por las emociones que se van acumulando entre sí en la convivencia y trabajo diario. Allí interfieren fricciones, relaciones de poder, problemas de comunicación, desacuerdos. Sin embargo, las ideas se discuten incansablemente hasta conseguir el consenso. Considero pertinente citar un fragmento de mi diario de campo:

"La comunicación que tienen las mujeres en las reuniones del consejo es respetuosa. Yo lo que vi en las juntas de consejo es que las mujeres se miran, se escuchan, se ríen, y tienen una buena organización. Hay una persona que modera, en la mayoría de ocasiones se cumple con el tiempo que se asignó previamente, aunque no siempre se termina de discutir todos los asuntos. Hay espacio para emociones. Me pareció muy bonito que la entrada a la reunión es lenta. Se sirve cafecito o algún postre. La primera parte consiste en una ronda de decir cómo cada una se siente, con todo lo que puede atravesar en este momento, a veces relacionado con la escuela, otras veces algo personal que le inquieta. Sentía como si fuera un ritual de reconocerse y de abrazarse en la escucha. En el consejo las decisiones se toman de manera democrática y consensuada. Sin embargo, tanto en las reuniones de consejo, como en las sesiones de *coaching*, noté que hay personas que hablan mucho más que otras. Dentro del consejo hay mujeres muy expresivas, y también hay otras mujeres que comparten y opinan menos. Algunas voces son más dominantes que otras." (Fragmento de diario de campo, 3 de marzo de 2018).

Como apunté en el apartado del acercamiento teórico, Navarro (2015) advierte que un paso y un desafío importante en el proceso de trabajo colectivo es la gestión de las diferencias que surgen naturalmente entre personas. La existencia de las diferencias es inevitable, sin

embargo, la autora apunta que si las diferencias no se reconocen abiertamente, las relaciones de poder se convierten en relaciones de dominio. Navarro retoma al pensamiento de Federici cuando resalta que las diferencias no son fuente de conflicto. Son las relaciones jerárquicas en las que basamos nuestra comunicación que hacen que la diferencia pueda dar pie a la discriminación y subordinación (citado en Navarro, 2015). Adentro del consejo de la escuela inevitablemente surgen relaciones de poder, aunque sea por el hecho de que es Beatriz quien donó el terreno en Santa María Tonantzintla. Fruto del proceso de *coaching* fue también un reconocimiento abierto de la existencia de voces más y menos dominantes, que es un paso clave para evitar que el poder transite hacia el dominio.

Círculos de lectura

La escuela organiza círculos de lectura para padres según la etapa en la que están sus niños y niñas. Yo participé en dos círculos a la semana, uno de jardín de infancia, y otro de primaria. En los dos leíamos cosas distintas. Cada círculo se inicia y se termina de pie con un bello verso poético. La dinámica consiste en lectura en voz alta mientras todos y todas escuchan, intercalada con pausas para comentar e ir desmenuzando en conjunto los fragmentos leídos. Durante estas reuniones, se intercambian muchas ideas que constituyen los sistemas significantes de la Escuela Raíces. Siempre traté de anotar lo debatido después de cada círculo en mi diario de campo. Entre mis apuntes encontré una nota que hice a nivel general acerca de lo que pasaba en estas reuniones:

“Los círculos de lectura son una especie de una constante dialéctica, en la que todo el tiempo las madres observan y constatan de cómo la sociedad a su alrededor está cambiando y cómo esas dinámicas afectan y influyen en los modelos de vida de la familia y la crianza de los niños. Cuando inicia el círculo las mujeres empiezan contando algo que les haya llamado la atención en su entorno, algún obstáculo o inquietud relacionados con la educación de las y los hijos. El cuestionamiento a las tendencias, las modas, las escuelas, las dinámicas en las ciudades permea los debates. Por consiguiente, las y los presentes se sumergen en la lectura detallada de un libro con la temática educativa de la actualidad, y van hilando lo que leen con las experiencias vitales que suceden en su cotidianidad, planteando formas y estrategias de lidiar con el inescapable ritmo de la vida moderna. A raíz de la lectura y de las prácticas que comparten en el círculo, las mamás se inspiran y adoptan estrategias nuevas en la crianza de sus propias hijas e hijos. Cada círculo es un espacio de retroalimentación, en el que las mamás cuentan cómo les había ido con las nuevas rutinas o rituales que han aplicado en sus casas y en sus familias. Es verdaderamente conmovedor ver la energía que emana de las mamás, el apoyo mutuo que se brindan entre sí y la incansable crítica a los estilos de crianza y educación dominantes y por lo tanto, una fuerte dosis de autocrítica” (Fragmento de diario de campo, *Círculos y la Praxis*, 22 de febrero de 2019).

Con los estilos de crianza y educación dominantes se hace referencia a las dinámicas que sobre todo suceden en las ciudades. Una crianza sobreestimulada, efecto de consumismo, llena de cosas que distraen a las y los niños quienes, aturdida/os por las cosas materiales y juguetes cada vez más sofisticados, pierden la sensibilidad ante la belleza de la naturaleza y las cosas sencillas. Expuestos al entorno tan desarrollado y visualmente sobrecargado, apagan su imaginación y su capacidad de asombrarse. Lecuyer afirma: "Es la era del espectáculo, por lo que, a veces, parece que educadores y padres pertenezcamos más al sector de entretenimiento que al de la educación" (2017, p. 5). Esta frase procede del libro "Educar en el asombro", que leímos este año. Fue un libro precioso y a la vez muy provocador, a raíz del cual adoptamos una mirada científica para entender las consecuencias negativas y posicionarse en contra de la sobreestimulación temprana, y entender el por qué de muchas cosas en la pedagogía Waldorf: la belleza, el arte, la sencillez y la poca cantidad de las cosas, el material natural, el juego al aire libre, la importancia del contacto con la naturaleza, las rutinas, el silencio, y la indispensabilidad de poner límites. Leer y debatir ese libro en el círculo fue un regalo para todas.

Una de las mamás después de un capítulo decidió hacer un experimento y evitar que su niño tuviera cualquier contacto con la televisión durante un mes. Para ella fue un proceso difícil, porque estaba acostumbrada al constante ruido de la tele en su casa, y a usarla como una manera de "tener a Matías entretenido". En cada círculo nos iba compartiendo resultados de su experimento, y de lo positivo que fue para su niño en muchísimos sentidos. Nos relataba el cambio en su comportamiento que fue cambiando gradualmente, como el hecho de que Matías estaba mucho más tranquilo y podía estar más tiempo a solas jugando, a pasar a crear historias muy imaginativas lo cual no solía hacer antes, hasta mostrarse más empático y colaborativo en un grupo de niñas y niños, esperando pacientemente hasta que las y los demás elijan sus juguetes en vez de acaparar uno en especial y no querer soltarlo, como también solía ser su costumbre.

Los círculos son una especie de escuela para madres y padres, aunque los hombres asisten mucho menos y de manera más irregular. Es un espacio en el que circula el discurso de la escuela y quizás, por medio de un componente didáctico, es donde este discurso más se afianza y se internaliza. El espacio de lectura y debate proporciona también mayor seguridad para estar en cierta oposición con el sistema tradicional de educación de la SEP, "(...)" transformando los círculos de los padres en un contexto teórico en el que buscamos la razón

de ser de las cosas” (Freire, 2010, p. 132). Si bien es cierto que a los círculos acude el 10% de las familias, la accesibilidad y la existencia de las actividades regulares y permanentes ofrece un espacio de acompañamiento en la comprensión y también, la socialización del conocimiento de la filosofía que es el soporte ideológico de la Escuela. La abierta e intencionada compartición de saberes relacionados con la manera de educar al estilo Waldorf también es una manera de horizontalizar el conocimiento y por lo tanto, de disipar las jerarquías que se acentúan cuando el saber está concentrado en unas cuantas personas y excluye a la mayoría. Incluso si alguien no asiste a los círculos, tiene acceso a mucha información por medio del contacto con las maestras y de las juntas pedagógicas que se realizan una vez al mes en torno a un tema relacionado con la crianza y las dificultades que atraviesan los padres en el proceso de educar.

Esa compartición de saberes es la base de la educación comunitaria y consciente que promueve el proyecto Raíces, partiendo de la premisa que la escuela es solo uno de los múltiples espacios dónde se educa. Otro espacio crucial es el hogar. En esta propuesta educativa la crianza representa una importante reflexión en el hogar, dónde la familia colabora y apoya a los procesos que suceden en la escuela, y los dos espacios se retroalimentan constantemente. La tarea de educar a una o un niño es una tarea compartida y complementaria entre los padres y las y los maestros, quienes observan detalladamente las interacciones, las reacciones y los comportamientos de las y los niños. Esa retroalimentación detallada a veces implica ciertas peticiones y sugerencias para los padres, para que la labor hecha en casa esté reforzada desde la casa. De esta manera, es posible generar un cambio, como asevera Claudia en la entrevista: “(...) pues en el niño está el cambio social. Y la escuela es un cambio pues en la sociedad. El cambio del niño se refleja en la familia y dentro de la familia se refleja en la sociedad”. Esas reflexiones apuntan a la búsqueda de momentos de aprendizaje en cualquier momento y campo de la vida, y no solamente en el medio escolarizado (Ilich, 2011).

En esa interacción dialógica entre escuela y la familia, la tecnología es uno de los temas clave en los debates acerca de la salud y el desarrollo adecuado de las y los niños. Una vez en un apasionado intercambio de ideas y nuevas tendencias las mamás afirmaron que el hecho de proteger que la o el niño no tenga acceso a las pantallas, celulares, internet, también permite cuidar los sentidos de las y los niños. Permite evitar que las y los niños tengan acceso a contenidos no deseables para su edad. En los círculos se habla mucho de los contenidos de

los cuentos, los programas de televisión, los videojuegos y los juguetes, en términos de su diseño, sus colores, los mensajes y valores que transmiten. De esta forma, se atiende una de las principales premisas de la pedagogía Waldorf, que es el cuidado a la primera infancia. Por lo tanto, como madres y padres comprometidos con la pedagogía, están haciéndose y planteándose las preguntas: ¿qué ven mis niñas o niños? ¿Qué escuchan? ¿Qué sienten? ¿Qué interiorizan? ¿Qué imitan y a quién? Querer e imaginar la mejor vida posible para los niños y las niñas invita a una introspección que necesariamente implica revisar los hábitos propios y, en la tónica del debate que propone Pérez (2012) acerca de la reproducción de la vida, requiere replantearse: ¿cuál es esa vida que merece la pena ser vivida?

La maternidad como un cruce entre lo público y lo privado

Dado que la maternidad “es un constructo social y simbólico que adquiere diferentes significados en diferentes contextos sociohistóricos” (Royo, 2011, p.28), la experiencia de ser madre puede ser diferente para cada mujer. Sin embargo, cada vez es más difícil hablar de la maternidad como una experiencia confinada a lo privado. Desde la perspectiva feminista la frontera entre lo privado y lo público se desdibuja. Lo doméstico y lo familiar, anteriormente considerado como lo privado, está atravesado por las relaciones de poder en lo público (Millet, 1995). Para dar un ejemplo, la creciente preocupación por la salud y la vida de los hijos en el contexto de violencias, desapariciones y la operatividad simbólica del miedo (Reguillo, 1998) hacen que la experiencia de la maternidad no se pueda extrapolar de lo público.

En el caso de las mujeres es la preocupación por la calidad educativa que van a recibir sus hijas e hijos la que les impulsa a tomar una acción política – abrir una escuela que no obedece a los mandatos de la Secretaría de la Educación Pública. La decisión de elegir una escuela, lo cual pertenece al criterio individual de cada padre o madre, se convirtió en una iniciativa y apuesta colectiva. La escuela se posiciona en un lugar transgresor respecto a muchas reglas del sistema, como es la no afiliación a la SEP y un estilo de crianza que rechaza el consumismo omnipresente y la intelectualización temprana, entre otras cosas. La fuerza para asumir esta postura brota de las experiencias de maternidad, que en el caso de las mujeres causa la inconformidad con lo que ofrece para sus hijas e hijos el sistema de la educación estatal, y el profundo deseo de que sus pequeñas y pequeños vivan el proceso de aprendizaje como algo mucho más completo de lo que fue su propia experiencia con la

escuela.

Cuatro de las mujeres fundadoras son madres y casi para todas ellas la experiencia de ser madre fue un detonante de todo un proceso reflexivo que les llevó a no conformarse con las opciones educativas que existían en el mercado y querer abrir una escuela propia. Insatisfechas con los modelos educativos existentes, llevan el asunto privado de la educación de sus hijos e hijas a una apuesta política de compartir las prácticas que a ellas les parecen correctas. Se dan cuenta que la pedagogía Waldorf es algo que el mundo necesita y algo que ellas quisieran poner al servicio de las niñas y los niños en la ciudad, como fue el caso de Miriam. Al inicio, para Miriam el hecho de tener un hijo fue la razón primordial, si no la única para unirse al proyecto. Poco a poco, el impulso de cubrir la necesidad de su hijo trascendió a una inquietud y visión mucho más abarcadora de la educación que se necesita en el mundo.

La experiencia personal de ser madre les lleva a pensar en sus hijo/as, y por lo tanto a cuestionar el modelo de la educación en el que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 1970, p. 52). Juntas emprenden una búsqueda de un modelo educativo alternativo y lo deliberan colectivamente mientras llevan a cabo las tareas de crianza en un espacio que llamaron comunidad.

Las mujeres fundadoras de Escuela Raíces redimensionan su experiencia de la maternidad y se convierten en agentes políticos, promoviendo en la escuela las prácticas que subvierten el orden capitalista y patriarcal: la lactancia, el parto natural, la alimentación, el consumo más consciente, la crianza involucrada y la educación hacia la libertad. La maternidad parece ser un desencadenante de cambios y redefinición de la vida propia. Es una práctica que las reúne en círculos para cuestionar la sociedad en la que vivimos. Finalmente, es una oportunidad para hacer común.

Este apartado no estaría completo sin mencionar el papel de los padres y la relevancia de los procesos que implican el ejercicio de la paternidad. Al igual que las mujeres redimensionan la maternidad para tomar unas decisiones con una intención política de subvertir el orden dominante, los hombres también están reconfigurando su lugar en el mundo. Los hombres, desde hace tiempos infinitos y hasta hoy en día han estado ausentes en la mayoría de las tareas dedicadas al cuidado, como es la labor en el espacio doméstico, el cuidado de las personas mayores, el cuidado de las y los niños, y se han destacado sobre todo

en el espacio de trabajo remunerado. Pérez (2012) llama esta situación como la feminización de los cuidados, la cual a su vez ha llevado a la deuda global de cuidados por parte de la humanidad hacia las mujeres.

Sin embargo, en Escuela Raíces hay muchas evidencias diarias que muestran que las tareas de cuidados y la crianza están asumidas tanto por las mujeres, como por los hombres. Me ha fascinado ver que los eventos y las pláticas organizadas por la escuela se llenan con la presencia de las madres junto con los padres. Ambos presentes, participativos e implicados. Cuando trabajé en el salón maternal, muchas veces eran los papás quienes venían por sus hijos e hijas. A la junta pedagógica también vinieron por igual las mamás y los papás. He percibido que la naturaleza comunitaria de la Escuela Raíces hace que realmente no puedes no involucrarte. Por lo tanto, veo que la escuela es un espacio donde los hombres son sensibles, son cuidadores, están implicados en la vida de la familia, son y están presentes. El modelo de la masculinidad patriarcal y desentendida de las tareas de cuidados en la Escuela Raíces está puesto en jaque. Me aventuro a decir que el hacer común en la escuela orienta a todas las personas a mirar y cuidar a la vida misma, a su sostenibilidad y su reproducción, donde las tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres se vuelven comunitarias y pertenecientes a todas las personas.

El hacer común de la Escuela Raíces genera los procesos de transformación social

La transformación social como un tejido de acciones colectivas ancladas en el presente y en el hacer común, no son exclusivas de un tipo de comunidades específicas, por ejemplo las indígenas. Como afirma Navarro (2017), justamente la ciudad es un escenario para “poder subvertir y poner en entredicho los procesos de explotación y expansión continua de la valorización del valor” (p. 106). Es en la ciudad, en el lugar de origen de estos procesos y de su expresión en forma crítica, donde proliferan opciones para enfrentarse a las adversidades para reproducir la vida en clave comunitaria o colectiva.

Es en la ciudad donde también más falta hace concentrar el esfuerzo de ensanchar las posibilidades de transformación social anidadas en el hacer cotidiando, luchando contra las formas de pensar de acuerdo a las lógicas dualistas o desarrollistas. Si esa concepción del mundo se origina en los espacios de poder en las ciudades, también el cambio de paradigma tiene que originarse en y suceder y dentro de las mismas. Más importante aún, la transformación

social, como ya he reiterado mucho a lo largo de este trabajo, no puede darse de manera individual, sino tiene que ser fruto de una sinergia colectiva: Me permito citar las palabras de Elena para reflejar esta idea:

“Siempre vamos a llegar más lejos juntos. Siempre siempre siempre siempre. Y yo lo veo claramente con nosotras en la escuela. Yo sola no hubiera podido lograr ni el 5% de lo que hemos logrado todas. Con todo, con las partes hermosas y con las partes no tan hermosas y más desafiantes del proyecto, pero yo lo tengo claro. No hubiera podido hacer ni el 5%. Con todo. Entonces eso es mucho de lo que hacemos en la escuela, casi el 90% del valor de lo que hacemos es provocar el encuentro entre los niños, y en el encuentro poder vivir momentos hermosos y también vivir momentos de conflicto. No temer el conflicto, poder hablar las cosas, decir las cosas, decir lo que me gusta, decir lo que no me gusta. O sea saber que el otro siempre allí está. Como ese gesto social, como de vínculo, de movernos de manera colectiva y todos juntos, sí creo profundamente que es algo que este mundo necesita. O sea este modelo individualista ya está agotado. Está agotado y sigue siendo muy productivo para ciertos sectores, pero yo no quiero poner mi energía en eso. O sea no creo que el mundo se tenga que mover hacia allí, sino lo contrario” (Elena).

Para la Elena está clara la importancia del hacer común. Encontrarse y construir juntas fue la base de y el origen de todo, y una fuente de energía colectiva que no hubiera sido tan fuerte si fuera individual. Caminar juntas, mirarse, abrazarse, apoyarse, y expresar las emociones y proveer espacios para reconocer sus diferencias y sus conflictos es una manera de aportar al cambio en el mundo que aliena e individualiza. Estar y hacer en común proporciona el aliento que se necesita para seguir el camino de la transformación, cuando surgen las inercias y los obstáculos, como comenta Beatriz:

“Pues significa... o sea a mí lo que me motiva pues cuando pienso: “Es muy difícil, ya no quiero...”, a mí lo que me da la esperanza es la comunidad que se está creando. Pienso en esas familias, que esto ha cambiado sus vidas, igual que a nosotros. Y digo “Si, vale la pena”. El resultado ya lo estamos viendo, en beneficios muy tangibles para las familias que están cambiando sus hábitos y que están criando de una forma distinta, con más consciencia, con menos pantallas, con más sencillez...” (Beatriz).

La transformación se vincula directamente con la existencia y las prácticas que se generan en la comunidad, y su vinculación con la vida. El despliegue de las acciones en torno a la tarea educativa de las y los pequeños tiene repercusiones positivas y transformadoras en toda la comunidad educativa que a diario pone su grano de arena en la construcción y sostenimiento del proyecto. La transformación social que se genera no radica en la ausencia de conflicto. Al contrario, el ejercicio de retar la forma de educar hegemónica requiere mucha voluntad y compromiso infalible de aceptar las diferencias que surgen en un proyecto de este

tamaño, y que busca horizontalizar las relaciones a la vez que ampliar la diversidad de los actores que lo conforman. El ejercicio de construir un proceso autónomo como es la Escuela Raíces, requiere también enfrentarse a los prejuicios que provienen desde afuera, de las familias, de la sociedad que promueve un parámetro de bienestar y felicidad mayoritariamente occidentales basado en el consumo y la acumulación de bienes materiales. La elección de una pedagogía que abraza al ser humano en su faceta relacional, espiritual y dependiente de la naturaleza es un recordatorio de que no hay nada más importante que la vida, la vida que "merece la pena ser vivida" (Pérez, 2012). Es decir aquella que pone al centro las relaciones solidarias entre personas en pleno reconocimiento de su dependencia de y su co-existencia con la naturaleza.

Conclusiones

Llegado a este punto, antes que nada, es importante decir que ni la historia ni lo cotidiano se agotan en el análisis ni pueden ser completamente contenidos en la interpretación, por muy extensa que sea. Sin embargo, tras todo lo reflexionado en torno al quehacer de la Escuela Raíces, puedo responder a la pregunta de investigación afirmando con certeza que aquella propone una manera de educar que genera los procesos de transformación social.

Los relatos de las mujeres dan cuenta del surgimiento del proyecto a raíz de inquietudes que obedecen tanto a la situación personal de cada una, como a los factores coyunturales vinculados a la educación del país que no son satisfactorios. Aunados al contexto de vida en la ciudad donde se acentúan los antagonismos sociales y las múltiples manifestaciones de la crisis civilizatoria de la que nos hablan Almeida y Sánchez (2014), estas condiciones de emergencia para las mujeres fundadoras resultan ser un propulsor de acción colectiva.

En el núcleo del proyecto radica la necesidad no solamente de crear una opción viable y sostenible para sus hija/os, pero también para la humanidad; la necesidad de construir una escuela alternativa que posibilite la reproducción de la vida en torno a una comunidad que pone al centro la plenitud del ser humano en la convivencia consigo mismo/a, con el o la otra, y con la naturaleza. Todos estos deseos se materializaron en una iniciativa Waldorf que las

mujeres nombraron Escuela Raíces, y que tiene una serie de elementos filosóficos y prácticos que la distinguen de las escuelas estatales. Quizás la palabra alternativa no es la más adecuada para describirla porque no refleja lo que realmente forma parte de su esencia. Por lo tanto, es necesario plantearse la pregunta – una alternativa ¿a qué?

Es una alternativa al sistema de la educación hegemónica cuya oferta, por muy amplia que sea, sobre todo en la ciudad de Puebla, no contribuye a reducir las desigualdades que presenta el contexto del estado y de México, e incluso en muchos casos las acrecienta. Es una alternativa a los injustos sistemas del ascenso social por medio de los diplomas y certificados que se obtienen gracias a las calificaciones numéricas. Es un cuestionamiento al enfoque de la intelectualización cada vez más temprana de las y los niños que exalta por encima de otras cualidades la capacidad de razonar y acumular conocimiento. La Escuela Raíces también adopta una postura crítica frente al uso indiscriminado de la tecnología que aturde los sentidos y apaga la imaginación en la primera infancia. A la vez, se opone a la crianza llena de dispositivos, juguetes artificiales y ruido, es decir una crianza que gira en torno al consumo y el entretenimiento. De acuerdo a la pedagogía Waldorf, el conocimiento y el contenido curricular son solamente un medio para que las personas puedan atender las necesidades físicas, emocionales y espirituales que responden a sus etapas evolutivas. La Escuela Raíces es una alternativa en tanto propone no solo una forma de educar, sino una forma de vivir anclada en la interrelación e interdependencia entre seres humanos, que respeta y se nutre de la convivencia con la naturaleza. Por tanto, la Escuela Raíces es un proyecto educativo que desplaza la premisa del desarrollo hacia la ética de la sostenibilidad de la vida.

Retomando nuevamente a Pérez (2012), poner la sostenibilidad de la vida en el centro implica combinar las tareas remuneradas y otras gratuitas y ponerlas al servicio de la vida, evaluando su valor de acuerdo a su impacto en los procesos vitales. La organización del quehacer de la Escuela Raíces en torno a las tareas que sostienen la reproducción social y simbólica construye una educación que abarca diversas dimensiones de la vida, creando formas de existencia que no son ceñidas únicamente a la producción de capital o la dependencia de lo estatal. En resonancia con Pérez (2012), “la vida es siempre vida en común”. La propuesta educativa de la Escuela Raíces está construida con base en y gira en torno a lo comunitario, entendido como una serie de prácticas y acciones que se dirigen a garantizar la reproducción de la vida de manera material y simbólica, por medio de vínculos y relaciones que hacen la existencia colectiva posible (Gutiérrez y Salazar, 2015). Esas tramas

de lo comunitario en lo cotidiano dejan huella en la subjetividad de las y los actores y en sus formas de sociabilidad, generando lazos afectivos basados en la interdependencia y el reconocimiento de la vulnerabilidad. Asimismo, la reproducción y la sostenibilidad de la vida son los principales motivos del quehacer cotidiano que conovoca a la comunidad Raíces.

Como propone Ilich (2011), necesitamos generar nuevos caminos educativos que nos liberen de las ataduras institucionales, las cuales nos hacen menos propensos y capaces de crear procesos autónomos de la reproducción material y simbólica. Para despertar los procesos de emancipación, necesitamos una educación que se basa en las prácticas sociales que nacen de lo común y cuyo eje es la comunicación que tiende a horizontalizar las relaciones. Por lo tanto, para generar propuestas educativas con miras a la transformación social, necesitamos recurrir a la capacidad autónoma y auto-determinada de producir nuestra existencia y de reproducir la vida. La capacidad que siempre y solamente se puede gestar en común (Pérez, 2012).

La transformación social, entendida como una apuesta por un presente más digno y factible a partir de las acciones y las luchas cotidianas por reproducir la vida, se ubica en el orden de lo cotidiano (Gutiérrez y Salazar, 2015). La transformación social es un proceso al que se suman todas las acciones que aportan a generar rupturas y discontinuidades en el orden dominante, es decir, generan formas colectivas, autónomas, cada vez menos dependientes del capital y del Estado, y sobre todo basadas en la interdependencia de los seres humanos (Navarro, 2015, p. 121).

Una de las prácticas más evidentes que generan los procesos de transformación en lo cotidiano es la comunicación que tiende hacia la horizontalidad. La horizontalidad, entendida como una apuesta por generar lazos sociales basados en la escucha, la comprensión, la colaboración, necesarios para tomar las decisiones en común. La Escuela Raíces como un proyecto educativo comunitario implica un alto grado de autoreflexividad y una apertura a empezar a relacionarse desde un lugar colaborativo y solidario. Las asambleas con los padres, la toma de decisión consensuada entre seis personas en el consejo, la ausencia de un/a dueño/a de la escuela, los círculos de lectura, la relación cercana entre el alumnado y las y los maestros, son unos ejemplos de horizontalizar las relaciones y generar propuestas que desafíen las tendencias dominantes, desde la comunicación.

La resistencia de estar al margen de la SEP y luchar por una forma de educar de manera libre, autónoma y en colaboración con los medios desescolarizados como son el hogar de cada niño/a o los espacios en la naturaleza, marcan unos pasos importantes en el camino hacia la transformación de nuestra sociedad. A raíz de preguntarse: "¿Qué tipo de educación necesitamos hoy en día?", las mujeres fundadoras abrieron una serie de reflexiones profundas acerca de la vida misma, la vida que merece la pena vivir o la vida vivible (Pérez, 2012), y han apostado por rescatar los saberes y las prácticas que se han ido "perdiendo", o más bien reconfigurando con la llegada de las nuevas tecnologías y las múltiples resquebrajamientos de lo social y lo humano hoy en día.

Poner el cuidado a la vida y la captación sensible del mundo en el centro abre puertas a un enfoque integral de la educación del ser humano, a la vez que constituye una posibilidad de producción colectiva en el contexto de las ciudades, que cada vez más nos alienan de los procesos vitales y relacionales de la existencia. La Escuela Raíces amplía las posibilidades para reproducir la vida, relacionarnos y producirnos de maneras distintas, autónomas, subversivas y también sensibles, reconociendo nuestra vulnerabilidad e interdependencia. La Escuela Raíces es una propuesta educativa para la sostenibilidad de la vida y en este sentido, también instaura y promueve una manera de criar y educar compartida entre los hombres y las mujeres.

A pesar de que existe cierto grado de resistencia hacia los proyectos emprendidos por las élites, así como las dudas acerca de la credibilidad de su potencial de transformación, considero que el proyecto Raíces plantea importantes discusiones al respecto. Cabe destacar que en el marco de un fuerte impulso global a la lógica modernizadora de desarrollo y del capital, impuestos desde el Occidente y naturalizados en todos los rincones del planeta, optar por una pedagogía que apela a la decolonización y la recuperación de saberes vinculados a la vida es un acto de resistencia. Más aún si es una elección de las personas de clase alta, para las que la presión de cumplir con los parámetros del éxito occidental es especialmente aguda.

Al mismo tiempo, la propuesta de las mujeres fundadoras como sujetos privilegiados plantea preguntas importantes en torno a lo económico y al privilegio mismo. El sistema de las becas apunta a la inclusión por medio de la distribución de la riqueza basado en un pago diferenciado de las familias en función de sus posibilidades económicas. Si bien es cierto que la propuesta educativa Raíces todavía sigue siendo una opción viable principalmente para las

personas más privilegiadas económicamente que la mayoría de la población mexicana, eso no debe de ser un argumento que la hace inválida. Destaco el hecho de que las mujeres sientan las bases para el cambio partiendo de sí mismas y sus propias necesidades, sin pretensión de asumir que su proyecto es válido o universal para todas las personas. En el proceso de hacerlo, deciden utilizar su privilegio para también poder compartir la educación que les parece satisfactoria con todas las personas que lo deseen. En el mundo en el que la división entre ricos y pobres es cada vez más grande, y donde el privilegio se suele acaparar, la actitud de las mujeres representa una postura crítica ante la acumulación del capital, del privilegio, y por lo tanto, del poder. El cambio del paradigma dominante tiene que ver con cuestionar la idea del desarrollo, el cual no tiene un punto de llegada. En línea con lo que dice Sachs (1999, p.38): “ (...) su atracción reside en su promesa de alcanzar justicia sin redistribución. Sin embargo, la justicia implica cambiar los ricos, no los pobres” (citado en De Souza, 2011), necesitamos más proyectos transformadores que involucren e impliquen el cambio en la forma de pensar y actuar de la élites y de las personas que tienen más poder. Necesitamos más proyectos educativos que desafían la lógica del desarrollo y enseñan a compartir colectivamente, en vez de escalar individualmente.

El proyecto de la Escuela Raíces nos aporta lecciones importantes en cuanto a la construcción de una educación para la emergencia de una sociedad nueva, más justa e igualitaria, e invita a plantear preguntas que son relevantes para este proceso: ¿Qué caminos tendríamos que seguir para promover mayor inclusión, y por lo tanto para que este tipo de propuestas sean más accesibles? ¿Cómo podemos generar mayor aceptación y legitimidad de los proyectos autónomos y comunitarios que se constituyen afuera del marco institucional? ¿Qué tipo de vida consideramos una vida digna de vivir (Pérez, 2012) y qué propuestas pedagógicas imaginamos para crearla? ¿Qué tipo de proyectos educativos necesitamos para ampliar las posibilidades colectivas de existencia? (Gutiérrez y Salazar, 2015) ¿Cómo podemos educar, no para el desarrollo, sino para la sostenibilidad de la vida?

Los alcances y los límites del presente trabajo

La investigación que se plasma en este manuscrito final representa un trocito de un inmenso universo de información que una procesa, aprende y delibera. Reconozco que para mí ha sido difícil captar por escrito todos los procesos que he investigado, por su naturaleza tan cambiante, y por estar inmersos en una interacción constante con la realidad social que

siempre es sumamente compleja, como el ser humano mismo. Pero como es propio de los métodos biográfico, esa complejidad e incesante movilidad de lo subjetivo presenta una enorme riqueza. Estoy consciente de que una de las facetas de la investigación es estar permanentemente "inacabada", con una posibilidad de derivar en múltiples análisis diferentes.

Como parte del ejercicio de la honestidad, reconozco no solo los alcances, pero también los límites del presente trabajo. Los datos recopilados se prestan a explorar varios temas que por aquí no se abarcaron, pero pueden dar pie a las siguientes investigaciones. Tal es el caso de la Educación Popular, tema que he evocado varias veces y he pensado en una potencial discusión acerca de las convergencias entre la pedagogía Waldorf y la Educación Popular, y maneras de enriquecer la apuesta del proyecto Raíces con las aportaciones de esa emblemática perspectiva latinoamericana de la educación. Por otro lado, a lo largo del trabajo de campo he tenido reflexiones que giraban en torno al tema de género, de la feminización de la educación, los nuevos modelos de la paternidad que emergen en el entorno de la pedagogía Waldorf, y las maneras de sociabilidad de género adentro de los salones Waldorf.

Agradecimientos

El presente trabajo, como la vida misma, ha sido elaborado en común. Me gustaría expresar mi gratitud por todas las enseñanzas, conversaciones, sugerencias, consejos, palabras y apoyo que me brindaron las personas, compañeros y compañeras en este largo camino de la investigación.

En primer lugar, gracias a las mujeres fundadoras quienes me han dado la oportunidad de conocer y estudiar de cerca su proyecto, junto con sus sueños, emociones, preocupaciones, dificultades y esperanzas. Gracias por la confianza, la amabilidad y la generosidad enorme en este proceso.

Gracias a todos los maestros y las maestras de la Maestría en Comunicación y Cambio Social. En especial, gracias a mi asesora Laura Bárcenas quien ha aceptado ser mi asesora, mostrándome luz en el camino cuando me sentí perdida. Gracias porque siempre me ha dado una seguridad y una confianza infalibles. Gracias por sus correcciones minuciosas de todos mis trabajos, las conversaciones apasionadas sobre la educación y su apoyo constante.

Gracias a Claudia Magallanes, quien ha sido una inspiración para estudiar la maestría en Comunicación y Cambio Social y una guía en el proceso de aplicar. Gracias por su entrega a la maestría, por compartir tanto de su experiencia y por sus clases que siempre ha impartido con una pasión contagiosa que me infundía amor por la investigación.

Gracias a mis lectores Itzel López y Oscar Soto, a quienes admiro mucho como maestro/as de la maestría. Sus observaciones y sugerencias han sido muy útiles y constructivas, y han sido una gran influencia en la forma final de este manuscrito.

Gracias a mis compañeras de la maestría, quienes hicieron de la maestría un gran espacio para aprender en confianza, con mucho apoyo mutuo, y también con mucho amor. También gracias especiales a una compañera de la generación anterior, Yeye, quien ha enriquecido enormemente mi comprensión de un proceso de investigación y de mi propio tema.

Gracias a mis queridos padres, quienes siempre muestran una enorme paciencia ante mis proyectos, aunque estos impliquen estar lejos de ellos. Gracias por su amor incondicional y por la educación que me han dado. Gracias por su enorme apoyo en el proceso de aplicar a los estudios en México, imprescindible para que este sueño se hiciera realidad.

Gracias a todas las amigas y amigos, cercanas y lejanos, quienes han sido pacientes en esperar mis mensajes retrasados, estar pendientes y tener el gran detalle de siempre preguntar por el estado de la tesis.

Gracias a mi amiga de alma Xiomara, a quien conocí gracias a la Escuela Raíces. Su amistad ha sido un gran regalo en el camino de la investigación, una gran alegría y un bello compartir en toda mi estancia en México.

Gracias a mi compañero de vida Hans, quien de manera muy amorosa y empática ha comprendido las exigencias de la investigación, siempre dispuesto a escucharme, aportar sus reflexiones, alegrarme en los tiempos arduos de escribir y cuidarme en todo momento. Gracias infinitas por su invaluable apoyo emocional e intelectual.

Referencias

- Almeida Acosta, E. & Sánchez Díaz de Rivera, M. E. (2014). *Comunidad, interacción, conflicto y utopía*. Puebla: UIA P – ITESO – BUAP.
- Atkinson P. y Coffey A., (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Baringo Ezquerro, D. (2013). *La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración, Quid 16 N° 3*, pp. 119-135
- Cervantes Sánchez, J. (2015). *Salir para ser alguien. Jóvenes indígenas universitarios: negación, apropiación y resistencia*. Puebla: BUAP.
- Charaudeau, P. (2003). *El Discurso de la Información*. Barcelona, Gedisa, pp. 37-74
- Childs, G. (2000). *Rudolf Steiner vida y obra*. Madrid: Antroposófica.
- Clouder, C. (2005). *La educación moral del niño*. Formación de Pedagogía Waldorf.
- Clouder, C. y Niccol, J. (2007). *Juegos creativos para tu bebé*. Barcelona: Grijalbo.
- Sachs, W. (1992). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Perú: PRATEC.
- Ferrarotti, F. (1979). *Acerca de la autonomía del método biográfico*. México: FCE.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, 2007, pp. 15-40. México, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Flick, U. (1998). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno editores.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (pp. 88 – 97). España: Lavel.
- Glöckler, M. (1995). *El cuidado del bebé y la educación del niño pequeño*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- González A. y López D. (2006). *La apropiación del espacio público y sus límites*. Tierra

adentro.

Greaves, Cecilia (1994). *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. Un nuevo sesgo 1958-1964. Tomo 3, INEA, El Colegio de México: México.

Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Haesbaert, R. (2012). *Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad*. Conferencia presentada en el Seminario permanente “Cultura y Representaciones sociales”— septiembre, 2012, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Haken, H. y Haken, M. (1994). *Secretos del éxito de la percepción*. Berlín: Antroposófica.

Huberman A. M., Miles M.B. (2002). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*.

Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Infonavit, (2016). Informe Final Municipal. San Andrés Cholula, Puebla. Extraído de:
<https://infonavit.janium.net/janium/Documentos/57882.pdf>

Mallimaci F., Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175 – 207). Barcelona: Gedisa.

Mexicanos Primero (2018). *La escuela que queremos: Estado de la Educación en México 2018*. Ciudad de México.

Millet, K. (1969). *Política sexual*. Universidad de Valencia: Instituto de la Mujer.

Moreno Botello, R. (1993). La educación superior pública y privada en Puebla. Extraído de:
http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/13864/15102

Navarro, M. (2016). Hacer común contra la fragmentación en la ciudad. Experiencias de autonomía urbana. *Apantle, Revista de estudios comunitarios*. BUAP, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Pérez Pliego.

Lecuyer, C. (2017). *Educación en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona. Plataforma Editorial.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya tojolabales*. Madrid: Plaza y Valdés.

Lievegoed, B. (1999). *Las Etapas evolutivas del niño*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.

López Calva, J. M. (2012). El corazón de la educación y la educación del corazón. *Perfiles Educativos*. (Vol XXXIV), núm. 135. México: IISUE – UNAM.

Loyo, Engracia (2009). La Secretaría de Educación Pública y la educación popular en los años posrevolucionarios, en Rodolfo Tuirán (coord.), *La educación pública: patrimonio social de México*, vol. III, FCE-SEP, México, pp. 3-39.

Pérez Orozco, Amaia (2012), *De vidas vivibles y producción imposible*, en línea en <http://www.alainet.org/images/Amaia%20Orozco.pdf>, consultado 17 de septiembre de 2019

Rabotnikof, N. (1998). “Público-Privado”. *Debate Feminista*. Año 9, Vol. 18. México.

Ramírez Zaragoza, M. A. (2016). Movimientos sociales en México. Aproximaciones teóricas y estudios de caso en México. *CONACYT-Red Mexicana de Movimientos Sociales*. http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Impresio%CC%81n-Movimientos-sociales_PDF-1.pdf, consultado el 10 de octubre de 2018

Reguillo, R. C. (1998). *Imaginario global, miedos locales: La construcción social del miedo en la ciudad*.

Royo, R. (2011). *Maternidad, paternidad y conciliación en la CAE: ¿Es el trabajo familiar un trabajo de mujeres?* Universidad de Deusto. Recuperado de: http://books.google.co.cr/books?id=XNbFaNqjLgIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Salinas, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*. ANUIES, pp. 25 – 90.

Sánchez Díaz, M.E. (2012). *Como las mariposas monarca. Migración, Identidad y Métodos Biográficos*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.

Sánchez Díaz y Almeida Acosta, (2014). *Comunidad: Interacción, conflicto y utopía: La construcción del tejido social*.

Scott, J. (2011). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Era.

Sevilla Buitrago, Á. (2008), *La ciudad y el eclipse de la experiencia: notas para una historia crítica de la ordenación territorial*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, núm. 20, Universidad de Los Lagos, Santiago, Chile.

Steiner, R. (1923). A Modern Art of Education. *The Principles of Greek Education*, p. 17–34.

Steiner, R. (1994). *La Ciencia de Goethe*. Madrid: Sociedad Antroposófica en España.

Steiner, R. (1995). *Hacia una renovación social*. Ed. Rudolf Steiner.

Steiner, R. (1989). *Antroposofía. Un conocimiento integral del hombre*. Dornach: Ed. Rudolf Steiner.

Steiner, R. (2013). *El Segundo Septenio. Fundamentos pedagógicos para el saludable desarrollo del ser humano*. Buenos Aires. Antroposófica, pp. 93-144

Steiner, R. (2012). *Fundamentos de la educación Waldorf. III-Coloquios pedagógicos*.

Tarres, M. L. (2013) Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: El Colegio de México FLACSO.

Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1986). Introducción. Ir hacia la gente. *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados* (pp. 15 – 23). Buenos Aires: Paidós.

Tuirán R. y Quintanilla S. (2012). *90 años de educación en México*. Ciudad de México: Centzontle Fondo de Cultura Económica.

Wieviorka, M. (2007). Identidades, desigualdades, globalización. En M. E. Sánchez Díaz de Rivera, *Identidades, globalización e inequidad*. Puebla: UIA Puebla, ITESO, UIA León.

Anexos

Anexo I. Instrumento original. Entrevista semi-estructurada.

Datos generales: nombre, edad, puesto en la escuela, desde cuando trabaja en la escuela, estado civil, lugar de origen, escolaridad, lugar de la entrevista, formación profesional

Preguntas guía / Preguntas centrales (organizadas por tópicos)

Tema 1 – El proyecto de Escuela Raíces

¿Porqué decidiste formar parte de la Escuela? ¿Qué tenía que pasar en tu vida para que entraras al proyecto? ¿Cómo fue que te involucraste en el mundo de la educación?

¿Cuáles fueron los sentimientos que acompañaban este proceso, al inicio y al final?

¿Por qué este tipo de escuela y no cualquier otra escuela privada?

¿De dónde vino la idea de incluir a los niños de clases menos favorecidas en la escuela?

¿Cómo han respondido las familias de los niños de bajos recursos al proyecto de la Escuela?

¿Qué opina tu familia sobre el proyecto? ¿Cuál fue la reacción de tu esposo / familia sobre la decisión de emprender este proyecto?

¿Qué significa en tu vida el hecho de formar parte de este proyecto?

¿Cómo te sientes trabajando en esta escuela a día de hoy?

Tema 2 – Conocimiento sobre la pedagogía Waldorf

¿Cómo llegaste a oír sobre Waldorf, cómo fue tu primer acercamiento con esta pedagogía?

¿Qué has aprendido de esta pedagogía? Es mejor de la que has recibido anteriormente?

¿Esta escuela tiene algún tipo de relación con la SEP? ¿Han pensado obtener la incorporación?

¿Por qué si? ¿Por qué no?

Tema 3 – Integración al grupo de consejeras

¿Cómo te integraste al grupo de consejeras? ¿Que te otorgó el estatus de consejera?

¿Como decidieron para ser consejeras?

¿Qué ha significado para ti el hecho de formar parte del grupo de consejeras, cómo te sentiste?

¿Porqué Ustedes seis? ¿Cuál es la razon por la que aquí trabjan solo mujeres?

¿Han contemplado la integración de un hombre al inicio del proyecto o en alguna fase posterior?

¿Hay alguna razón de no incluir hombres en su equipo consejero?

¿Cómo te sientes a día de hoy en el consejo?

Tema 4 - El despertar del deseo de crear un proyecto educativo

¿Has soñado antes en crear una escuela?

¿Cómo nació en ti el deseo de crear el proyecto educativo?

¿Por qué una escuela, porque educación, y no cualquier otro ámbito? ¿Porqué ese fue el sueño colectivo?

Tema 5 - La experiencia con la educación

¿Cuál fue tu experiencia personal con la educación básica y la educación superior? ¿Qué opinas sobre la educación que recibiste? ¿Qué tan relevante ha sido en tu vida la escolaridad que recibiste?