

Cómo convertirse en maestro Waldorf

una investigación narrativa sobre la formación de la identidad profesional de los maestros Waldorf

por *Mária Mesterházy*

Cuando se plantea la pregunta “¿Qué significa ser maestro?” en una junta de maestros de una escuela Waldorf, la gente se queda en silencio durante un minuto. En el profundo silencio, las miradas se vuelven hacia el interior de cada uno en busca de respuestas. Cuando los miembros de la junta comienzan a hablar, no formulan definiciones ni establecen reglas sobre las tareas cruciales que suponen la enseñanza. Ya no entregan interpretaciones intelectuales, sino que cuentan historias, historias que reflejan su identidad docente, como ésta:

Hace unas semanas, mi clase estaba metida de lleno en el cálculo de ejercicios de matemáticas de sus libros de texto. Yo estaba de pie frente a ellos, los observaba y pensaba: ¿quiénes son estos niños? ¿qué quieren de mí? ¿quieren simplemente aprender a contar, leer y escribir? Pero había algo mucho más en el ambiente. Sus pensamientos estallaron y casi pude tocar [la sensación] de que todos ellos se estaban preparando para algo. Me sentí como alguien que observaba unos huevos y esperaba, que sabía y esperaba que los polluelos salieran del cascarón. Y un día los huevos empiezan a quebrarse y la tensión de la espera crecía. Enseñar es servir. Me sirvo a mí misma y guío a los niños que me

han sido confiados a alcanzar sus objetivos, a desplegar su personalidad, a conocer el mundo de una manera que les enriquece con respuestas y experiencias que necesitan en ese momento. (M., maestra de 38 años)

Esta reflexión que he citado —un ejemplo de una de las 90 autobiografías de maestros que examiné en mi investigación— muestra cómo una maestra intenta formular su propio concepto de lo que significa serlo. Contiene una descripción de un momento importante de su carrera profesional, complementada con interpretaciones personales sobre la experiencia de entonces y alude a las virtudes morales que más valora: la paciencia, el rol de apoyo del educador y el desarrollo continuo del mismo. Este relato también reflexiona sobre el proceso de identificación intuitivo-catártico. Una de las historias de identidad más impactantes que he escuchado me la contó una colega:

Tuve un terrible accidente de tránsito cuando tenía 33 años. Mi marido y dos de mis tres hijos murieron. Estuve una semana en el hospital después del accidente. No podía moverme en absoluto porque tenía la pierna rota y había que implantar una prótesis en mi cadera. Una de mis compañeras de habitación, una amable anciana,

se acercó a mi cama, me miró amablemente y me preguntó: “Eres una maestra, ¿verdad, querida? Lo veo en tu cara”.

Esta historia nos dice que la identidad de un maestro está arraigada en aquellas capas del ser humano que tienen efectos que se manifiestan físicamente en el cuerpo.

Según las conclusiones de Steiner en *The Study of Man* [El estudio del hombre], el pensamiento humano es una actividad que tiene tres componentes: conclusión, juicio y concepto. Las conclusiones pertenecen a nuestra vida plenamente despierta, mientras que los juicios se hunden en las profundidades del alma humana soñadora. Sobre los conceptos, Steiner escribe: “Debemos darnos cuenta de que cuando formamos un concepto, éste desciende a lo más profundo del ser humano; en lo que respecta a la cuestión espiritual, desciende al alma dormida [...]; el alma dormida se manifiesta hasta en las mismas formas del cuerpo” (Steiner, 2002). Así, según Steiner, la formación de un concepto tiene un efecto en el cuerpo físico. Lo que la anciana reconoció en el rostro de mi colega, en la historia citada anteriormente, es el concepto de identidad, la identidad de un maestro, que vive en lo más profundo del ser humano y se manifiesta a nivel del cuerpo físico. En términos de Steiner, el concepto de maestro afecta desde lo más profundo de la esfera de la voluntad del alma humana.

La profesión docente no es sólo una categoría social; es un concepto vivo, cambiante y creciente, en el que se condensan las diferentes capas de

acontecimientos vitales personales que experimenta un maestro desde la infancia hasta el presente. El concepto que vive en lo más profundo del alma dormida se refleja en nuestro cuerpo físico, aunque no lo pensemos conscientemente. Su efecto se manifiesta en la forma en que nos comportamos entre los niños, en el rol que nos atribuimos como educadores o en qué y cómo enseñamos. ¿Es posible dar forma o construir el concepto de maestro que se manifiesta y vive dentro de nosotros de forma consciente? ¿Cómo puede contribuir a ello la experiencia que otorga un programa de formación de maestros Waldorf? En este ensayo, a la luz de las preguntas anteriores, investigo las historias de la identidad de los maestros que estudian en el Waldorf Teacher Training Program (*Programa de Formación de Maestros Waldorf*) de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest.

Antecedentes y principales cuestiones de este estudio

Este año, el impulso del centenario Waldorf está revelando cómo la pedagogía Waldorf se materializa en la más amplia variedad en las diferentes culturas del mundo. Los eventos, las conferencias y los festivales nos dan la oportunidad de encontrarnos con educadores Waldorf de diferentes países. Las historias de maestros Waldorf chinos, indios, filipinos o sudamericanos invocan los aspectos humanos y micaélicos más profundos de nuestra pedagogía. En las últimas tres décadas —un ritmo de desarrollo de 33 años— la pedagogía Waldorf ha traspasado las fronteras de la cultura occidental y se está convirtiendo en un movimiento mundial.

Este proceso plantea cuestiones exigentes en el ámbito de la formación de maestros, entre ellas la urgente necesidad de encontrar nuevas metodologías para trabajar con este movimiento creciente y diverso. Nuestra época nos impone la tarea de comprender y transmitir conceptos vivos existentes en la pedagogía Waldorf que sean capaces de superar las múltiples diferencias culturales y de crear, como un sol radiante, la más colorida diversidad cultural a partir de una única fuente. De ello se desprende un difícil desafío adicional: ¿Cómo podemos practicar la pedagogía Waldorf en el marco del siglo XXI conservando su trasfondo antropológico? Según Alain Denjean, estos son los mayores desafíos de la cuarta generación de educadores Waldorf (Denjean, 2017). El impulso del Waldorf 100 nos plantea la tarea de buscar un equilibrio entre la renovación y la fidelidad.

Mi estudio es un intento de responder a estas cuestiones en el ámbito de la formación de maestros, centrándome en la formación del concepto de “maestro” y utilizando el método especial de trabajo en el que utilizo autobiografías de estos. La práctica de escribir autobiografías tiene una tradición de dos décadas en el Waldorf Teacher Postgraduate Training Program (*Programa de Formación de Posgrado de Maestros Waldorf*) de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest. En este artículo, me gustaría compartir los resultados del análisis que realicé a 90 autobiografías, seleccionadas entre las 271 autobiografías existentes escritas por los estudiantes al final de su programa. El estudio que comparto en este artículo forma parte de mi investigación de doctorado, titulada

Emotional Elements of Waldorf Teachers’ Identity Formation (Elementos emocionales de la formación de la identidad de los maestros Waldorf), la que recientemente he terminado en este particular e importante año como lo es el Waldorf 100.

Los temas que me gustaría presentar aquí se centran en tres preguntas o puntos principales:

- 1.** ¿Cómo se interpreta la identidad de un maestro Waldorf a la luz del trasfondo antropológico de esta pedagogía ?
- 2.** ¿Cuál es la metodología utilizada para trabajar con la identidad del maestro en la práctica del Waldorf Teacher Postgraduate Training Program de la Universidad Eötvös Loránd? ¿Cuáles son los principales pasos y puntos críticos?
- 3.** ¿Cuáles son las características de la formación de la identidad de los maestros Waldorf?

Identidad profesional

La historia del concepto de identidad es, en cierto modo, el reflejo cultural de la lucha del alma humana por entenderse a sí misma en la era del alma consciente. Hoy en día, la identidad es un tema popular, una especie de concepto “de moda”. La palabra “identidad” deriva etimológicamente de la palabra latina *idem*, que significa “ semejanza”. Es un concepto apasionante, a veces paradójico, que ha sido y es explorado en diversos campos como la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología, y que tiene una gran importancia social y política. Curiosamente, mientras que la cultura occidental parece a menudo

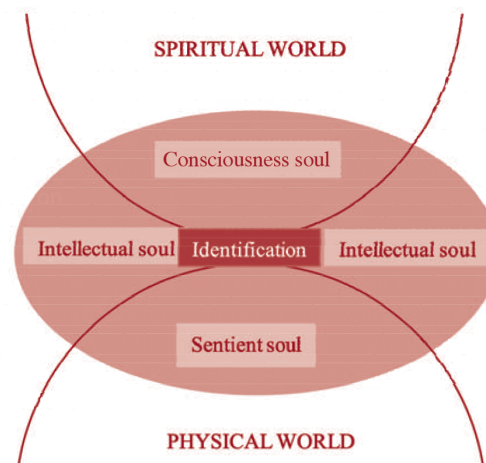
dedicada a la creación de la identidad personal, en las culturas orientales, especialmente en el budismo, el objetivo es escapar de las ilusiones de la identidad (Rudd, 2015). Podría ser sintomático que en el ámbito filosófico la cuestión de la identidad surja en la era del pensamiento científico empírico, cuando la experiencia se convierte en algo central.

La literatura nos proporciona muchas imágenes sobre la identidad. Una de las más expresivas la encontramos en la obra de Henrik Ibsen de 1867, *Peer Gynt* (Ibsen, 2003). El viejo Peer presenta el proceso de búsqueda de su “yo” interior como un intento de pelar una cebolla, que se ofrece aquí como símbolo del esfuerzo humano por encontrar la semilla eterna del “yo”:

¡Siempre la antigua pretensión ridícula!
 ¡Peer mío, no eres emperador; eres una
 cebolla,
 y ahora te voy a descortezar!
 Y no te lamente, que de nada te sirve.
 Ésta es la telilla exterior, sucia y
 destrozada.
 Éste es el que ha bregado con la vida y
 ha fracasado en ella.
 Ésta es la piel de pasajero, delgada y
 tenue; -
 y, sin embargo, su sabor tiene algo de
 Peer Gynt [.]
 ¡Pero esto no se acaba nunca! Siempre
 quedan nuevas capas.
 ¿No aparecerá nunca el núcleo?

Las diferentes categorías de identidad en la vida humana se impregnan unas a otras. Una persona puede ser mujer, madre, zurda, húngara, aficionada al teatro, colérica y maestra, todo en uno. Estas

categorías pueden diferenciarse: algunas de ellas tienen (1) fuentes naturales y están ligadas de forma más profunda al estado físico, como el sexo, la familia o la nacionalidad. Otras categorías (2) pueden reflejar un estatus social como el del trabajo. Algunas se basan más (3) en la personalidad, como el temperamento. Por último, hay varias categorías de identidad que proceden (4) de intereses y afinidades personales, como las aficiones (Gee, 2000). La identidad profesional desempeña un rol específico en la vida humana. Depende menos de nuestras características físicas, más bien se construye a partir de nuestras habilidades espirituales y cognitivas y, principalmente, de nuestro interés personal. En épocas anteriores, la elección de la profesión estaba mucho más relacionada con la familia y la tradición, mientras que hoy en día la elección de la profesión, al menos para las clases medias y altas de los países desarrollados, es una cuestión de libre elección en los primeros años de la vida de una persona, cuando el “yo” humano independiente entra en la vida de los jóvenes adultos. La profesión es la expresión del “yo” humano que se hace libre. En muchos sentidos, la



profesión, hoy en día, es una herramienta de autoexpresión (Csíkszentmihályi y Schneider, 2000; Phelan y Kinsella, 2009). La profesión es el área de la vida humana en la que puede formarse adecuadamente una auténtica tarea de vida, la que corresponde al propósito interior de la vida terrenal actual. El modo en que la tarea personal, el destino y los rasgos y motivaciones interiores se encuentran en la profesión determina profundamente el bienestar personal.

La identidad no es una mera actividad intelectual, sino que es mucho más un proceso de pensamiento-sentimiento-deseo del alma humana que intenta comprender su propia historia. Se trata de una actividad de dos caras que evoca recuerdos del pasado y exige una comprensión del presente (Korthagen, 2004). Por eso la identidad se expresa en primer lugar en forma de relato. Somos la historia que contamos sobre nosotros, o como dice Steiner, la historia que nos ha moldeado la experiencia y el destino:

Quien se estudia a sí mismo a los cuarenta años y, en la búsqueda de su naturaleza anímica, se niega a contentarse con una concepción irreal y abstracta del “yo”, bien puede decirse a sí mismo: “en efecto, no soy ni más ni menos que lo que he llegado a ser a través de las experiencias de mi vida, de lo que me ha sucedido según el destino hasta ahora”. (Steiner, 1997)

Es muy importante que el concepto de maestro que vive en nosotros no funcione sólo como una fuerza que viene de las profundidades, sino que debemos evocar

y reflexionar sobre nuestros impulsos originales, dar cuenta de los cambios que hemos sufrido y recrear nuestra identidad.

Metodología para trabajar con autobiografías en el Waldorf Teacher Postgraduate Training Program

El movimiento de la Pedagogía Waldorf tiene una rica tradición y prospera actualmente en Hungría. Más de 45 escuelas y 70 jardines de infancia funcionan en este país miembro de la Unión Europea con 10 millones de habitantes, donde cada año se fundan nuevas escuelas Waldorf. El programa de formación de maestros Waldorf de la Universidad Eötvös Loránd (ELTE) se fundó en 1991, cuando —tras la caída del comunismo— renació el movimiento Waldorf en Hungría. Hasta la fecha, 271 maestros Waldorf han escrito sus autobiografías profesionales con el título *Pedagogical ars poetica*. El programa de formación de maestros Waldorf se imparte dentro del Special Needs Education Program (*Programa de Educación Especial*) de la ELTE, que corresponde a la universidad más prestigiosa y popular del país. El programa está acreditado por el Estado por lo que es totalmente independiente, mientras que se alinea con el plan de estudios y la metodología de la educación Waldorf. La investigación actual involucra principalmente a maestros Waldorf en ejercicio (la mayoría de ellos maestros de clases), cuya edad promedio es de 40.5 años.

Los formadores de maestros realizan un trabajo consciente durante los dos primeros semestres con el fin de preparar

a los estudiantes para la redacción de autobiografías profesionales en el tercer semestre, las cuales son elementos obligatorios del *portafolio a evaluar* elaborado al final de sus estudios. La redacción de autobiografías es facilitada gracias a dos tareas realizadas previamente durante el primer y segundo semestre del programa de formación: (1) la observación guiada de un niño, y (2) la composición guiada de una biografía (estilo artístico o documental). Tanto la observación del niño como la composición de la biografía proveen a los estudiantes con las habilidades para crear significado contextual y acumular conocimientos biográficos.

La tarea creada por la antigua directora del programa de formación de maestros, Zsuzsa Mesterházy,¹ se titula “Mi *ars poetica* pedagógica”. El término latino *ars poetica* se refiere a las leyes de la poesía, y por consecuencia del arte en general, y se utiliza a menudo para aludir al credo de un artista y a sus creencias sobre el rol del arte. Mesterházy escribe:

Toda *ars poetica* se esfuerza por captar la esencia. Su fuente es el imperativo condensado de las experiencias personales impermanentes. El *ars poetica* es totalmente individual, no se puede copiar. El *ars poetica* pedagógica

revela la identidad pedagógica del autor y sus pensamientos, emociones e intenciones esenciales respecto a la educación. (Z. Mesterházy, 2014)

Escribir sus propia *ars poetica* pedagógica no es un mero trabajo biográfico, sino un proceso artístico, que genera un proceso de recuerdo-selección-condensación, que alimenta la capacidad reflexiva y el autoconocimiento. Se recomienda considerar siete cuestiones o aspectos iniciales:

1. ¿Por qué decidí ser maestro?
2. ¿Qué tipo de modelos pedagógicos tengo?
3. ¿De quién son los escritos pedagógicos que me han influido?
4. ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades en materia de educación?
5. Narra una experiencia educativa/docente destacada.
6. ¿Cuál es la esencia de la educación para mí?
7. ¿Cuáles son mis preguntas sobre la pedagogía Waldorf?

Aunque la secuencia de preguntas ayuda al proceso de recordar-condensar, los alumnos tienen libertad para modificar la secuencia al responder a estas preguntas.

Durante el último semestre de la formación, se dedica un curso de apoyo a la redacción de autobiografías. El trabajo se centra en el proceso de recordar y en el ritmo de la vida humana, y se realiza un trabajo

1. Zsuzsa Mesterházy (1936) es maestra emérita de la Universidad Eötvös Loránd. Fue directora general de la Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education (*Facultad de Educación Especial Bárczi Gusztáv*) de 1998 a 2001 y organizadora y directora del programa de formación de postgrado para maestros Waldorf en ELTE de 1991 a 2014. Fue secretaria de la Sociedad Antroposófica húngara. También es tía de la autora.

guiado en grupo para procesar el curso de la vida profesional. Los estudiantes del curso disponen de unos tres meses para completar dicha tarea y tienen a su disposición asesoría personal.

El semestre concluye con un volumen editado que contiene la composición *ars poetica* pedagógica de todos los estudiantes. Y aunque en este volumen se incluye una lista de los escritores participantes, no se les identifica como autores de sus propias composiciones *ars poetica* pedagógicas, sino que aparecen publicadas de forma anónima. Por supuesto, existe la posibilidad de que los escritores participantes se reconozcan entre sí, pero esto es natural en una comunidad de aprendizaje que ha pasado dos años juntos. Los participantes pueden optar por no publicar su obra, aunque eso rara vez ocurre. La oportunidad de leer otros escritos abre la puerta al descubrimiento de un interés más profundo hacia los demás; también fomenta la autocomprensión. En la ceremonia de graduación, los estudiantes reciben un volumen impreso de esta colección como regalo y recuerdo de sus estudios en el programa de formación de maestros Waldorf. Estas composiciones autobiográficas no reciben una calificación, pero se conservan como un tesoro que se comparte con la comunidad.

Siete preguntas

La parte más importante de la metodología del *ars poetica* pedagógica la constituyen las siete preguntas citadas en el apartado anterior. La importancia de las preguntas oportunas y bien planteadas queda bien ilustrada por la historia de Parzival, muy

conocida entre los maestros Waldorf. Cuando formulamos una pregunta, proporcionamos un espacio abierto para el encuestado. Nos dirigimos a él con interés y al mismo tiempo le damos la libertad de redactar su respuesta.

Las siete preguntas formuladas para la elaboración del *ars poetica* pedagógica son secuenciales. Ofrecen varios aspectos y puntos de entrada para que los encuestados se familiaricen con su propio concepto de maestro y lo exploren paso a paso. Los encuestados pueden decidir libremente hasta qué profundidad y de qué manera quieren proseguir con esta actividad. La historia de su vida personal es sólo el punto de partida de esta secuencia, que abarca mucho más. Las tres primeras preguntas se refieren al pasado: Repasar las historias de vida (1ª pregunta), recordar las experiencias relacionadas con los modelos pedagógicos (2ª pregunta) y explorar las fuentes de las creencias y los conocimientos pedagógicos (3ª pregunta). Las preguntas 4, 5 y 6 se centran en el presente: La enumeración de virtudes y defectos estimula el autoconocimiento, la selección de una historia propia fomenta la consideración concentrada de las experiencias vitales, a la que sigue la elaboración de una teoría pedagógica propia. La séptima pregunta contribuye a la elaboración de una visión del futuro.

Estas piezas son muy singulares, su estilo suele ser coloquial, confesional, a veces incluso artístico, pero al mismo tiempo, tienen una estructura específica. La mayoría de las veces, la escritura comienza con el relato. En la primera parte, predomina una

forma de relato o narración. En la segunda, surge una voz reflexiva-introspectiva. En la parte final, predomina una recapitulación y un enfoque teórico, y un gesto prospectivo cierra la obra. Una maestra, la ya citada “M”, comienza su relato a través de la reflexión:

¿Por qué elegí ser maestra? ¿Qué significa serlo? ¿Por qué procrastino la preparación de este escrito?... En mi cabeza se arremolinan innumerables preguntas sobre mí misma y las causas de estar aquí. A veces me detengo y reflexiono sobre mi vida: Veo a mis hijos, a mi marido, mi casa, la escuela donde trabajo y me pregunto cómo he llegado hasta aquí. Estoy satisfecha con mi vida, siento que voy por el buen camino. Sin embargo, tengo una sensación más fuerte de que he sido guiada a este camino por manos protectoras, por mucho dolor, lágrimas, asombro y reconocimiento.

M escribe sobre sus experiencias anteriores como estudiante en la escuela las cuales provocaron una fuerte preconcepción de la carrera docente. A continuación, describe un acontecimiento, del tipo catalogado como incidente crítico (Kelchtermans, 2009), en el que una interacción con un niño pequeño le ayudó a tomar la decisión de convertirse en maestra. Describe el ambiente de apoyo del curso de formación de maestros y habla de la crisis que vivió como maestra principiante en su primer lugar de trabajo. Por último, escribe cómo conoció la pedagogía Waldorf a través de su hija y cómo decidió convertirse en maestra Waldorf: “Quería formar parte de una comunidad en la que la gente pensara en la vida como yo”, escribe M. En su relato,

representa las etapas *significativas* de una serie de acontecimientos de su vida que, en conjunto, forman una coherencia interior; el lector puede percibir este proceso de vivir y crear a medida que la escritora reconoce su desarrollo interior detrás del relato:

¿Por qué me convertí en maestra? Con mi pasado, mis experiencias, tanto sufrimiento y placer a mis espaldas, no tenía otra opción. En mi infancia pasé por muchas cosas, que entonces parecían mero sufrimiento, pero que ahora han cobrado sentido. Tal vez pueda hacerlo de otra manera. Tal vez pueda ayudar a algunos niños para que crezcan de forma más sana y equilibrada [...]. Mi viaje no ha llegado a su fin. Siento la llamada de nuevas experiencias en la distancia, pero no soy lo suficientemente madura para ello, tengo mucho que aprender.

Al examinar una amplia selección de 90 reflexiones autobiográficas de este tipo, pude elaborar una lista de temas recurrentes incluidos en los escritos. La mitad de los temas se refieren a las historias y experiencias de la propia carrera del maestro. Un tercio toca las experiencias pasadas de este como niño y como estudiante durante los años escolares. El 16% aborda historias de la vida privada de los autores. La distribución de los temas muestra que, en la construcción del concepto de maestro, las experiencias vividas como estudiante son casi tan importantes como las procedentes de la carrera docente. Además, la infancia y la crianza de la familia y la impactante experiencia de dar a luz y criar a su propio hijo también desempeñan un papel

| Episodios escolares, periodos y n personas | 33% | |
|---|-------------|------------|
| Jardín de infancia | 11 | |
| Primaria | 158 | |
| Secundaria | 126 | |
| Educación superior | 122 | |
| Episodios personales, periodos y personas | N | 16% |
| Familia (infancia) | 126 | |
| Familia (adultez) | 15 | |
| Nacimiento de un hijo propio | 69 | |
| Episodios, periodos y personas de la carrera profesional | N | 51% |
| Compromiso con la profesión de maestro en la infancia | 87 | |
| Elección de carrera | 40 | |
| Interés por otras profesiones | 39 | |
| Carrera en otras profesiones | 48 | |
| Identificación | 51 | |
| Búsqueda de empleo | 52 | |
| Primeros años | 122 | |
| Profesionalización | 130 | |
| Compromiso con la educación Waldorf | 79 | |
| Todos los episodios | 1275 | |

determinante. Estos temas constituyen los pilares de la autobiografía profesional.

La segunda pregunta orientadora, relacionada con los propios modelos pedagógicos, promueve una reflexión diferente sobre la profesión. Aquí se anima a los estudiantes a tener en cuenta a aquellas personalidades que han influido en la formación de su concepto de maestro, ya sea de forma buena o mala. Los autores crean representaciones dramáticas de maestros simpáticos o detestables u otros modelos como familiares, guías o ídolos. En sus representaciones, los autores destacan

los marcadores de carácter con los que se identifican y tienen en cuenta el impacto de estos, a menudo en forma de fuertes efectos que todavía influyen en el presente. El efecto típico de haber tenido un modelo de rol negativo suele expresarse con la frase “decidí no ser como él”, mientras que los modelos de rol positivos se describen como inductores de efectos profundos y alentadores. M., por ejemplo, escribe sobre su abuela adoptiva como su modelo a seguir:

Era maravillosa, un ángel. Llevaba ropa limpia y un delantal en su regordete cuerpo [...] Llevaba gafas en sus traviosos ojos y siempre sonreía. [...] ¡Y su fragancia! ¡Pastel de vainilla, único, muy delicado, calmante y abrazador! [...] Su ser y su amor me han ayudado y alimentado durante toda mi infancia y todo el tiempo.

La tercera pregunta, que se centra en los libros que influyeron en el maestro en formación, lleva la reflexión sobre los propios maestros a un nivel teórico y muy a menudo invoca valores morales:

Entre las novelas que mencionaría de mi adolescencia están los escritos de Dostoievski, mientras que de mi edad adulta mencionaría a Carl Gustav Jung. No los menciono por su aspecto educativo, sino por su aspecto moral —pero incluso la cuestión moral está muy presente en el ámbito educativo. Porque el educador representa un buen o mal modelo de rol para el alumno y, al mismo tiempo, las situaciones educativas plantean problemas morales bastante concretos. En el caso de Dostoievski (especialmente en *Crimen*

y *Castigo*) se plantea el hecho de que uno no puede ni debe cambiar su personalidad, dado que las personas tienen una moral propia e innata, reglas que uno no puede romper, incluso a pesar de que otro lo haga. (D., maestro de clase)

Estas tres primeras preguntas ayudan a los estudiantes a examinar su pasado. A su vez, la siguiente —que se centra en las fortalezas y debilidades en materia de educación— dirige la atención hacia el presente. La introspección da la oportunidad de tener en cuenta los tesoros que uno ha recogido a lo largo de la vida (fortalezas), mientras que la revisión de las debilidades en general suele revelar la necesidad de cambio. La cuestión de la identidad profesional no sólo trata de “¿Quién soy como maestro?”, sino también de “¿En quién quiero convertirme en mi carrera docente?” (Korthagen, 2004). En mi investigación recogí todos los rasgos, competencias, tendencias y habilidades que los alumnos mencionaron en sus autoevaluaciones. Clasifiqué estos marcadores de carácter en siete categorías, que recomiendo que se estudien más a fondo, ya que podrían profundizar en el conocimiento de la vida profesional oculta de los maestros Waldorf y en las áreas en las que se les podría apoyar.

Las preguntas quinta y sexta, que se enfocan en una experiencia educativa/docente destacada y en la esencia de la educación, profundizan en la conciencia profesional tanto en términos de conocimientos prácticos como teóricos. Para evidenciar las diferencias, cito dos respuestas del mismo autor.

Respecto a la experiencia que quería destacar, escribió:

Un niño vino a verme para que le diera clases extras. [...] En quinto grado, el tema principal era abordar el salto como una actividad realizada por voluntad. Conseguí enseñarle a saltar desde lo alto, por lo que los procesos de encarnación ganaron impulso. El cénit se produjo en el salto alto de las “Olimpiadas”. [...] Al aterrizar, nunca olvidaré su cara de inmensa alegría, como si hubiera recibido allí mismo una parte de su “yo”.

Y respecto a la respuesta sobre la teoría educativa personal, señaló:

Mediación correcta, encarnación. Memoria: No debo olvidar que una vez yo mismo fui un niño. Tengo que comprender a los niños: ¿qué hacen y por qué? (Incluso cuando se les castiga). El maestro debe considerar la enseñanza como un proceso. Conciencia: ser capaz de transferir las experiencias pasadas y los conocimientos llenos de mis emociones de manera que puedan convertirse en el futuro de los niños. (K., maestro de educación física)

Cuestionar las preguntas —ésta es la última instrucción para la reflexión autobiográfica. Sabemos por Parzival que una pregunta no es una mera formalidad, sino una cualidad moral y también una etapa del desarrollo humano (W.J. Stein, 2001). Formular preguntas es una competencia profundamente conectada con el alma consciente y puede producir un conocimiento aún más importante cuando se trabaja en una escuela que prepara a los maestros Waldorf. Formular

una pregunta también permite convertir la duda y la crítica en curiosidad: un impulso para el futuro. Las preguntas abren nuevos

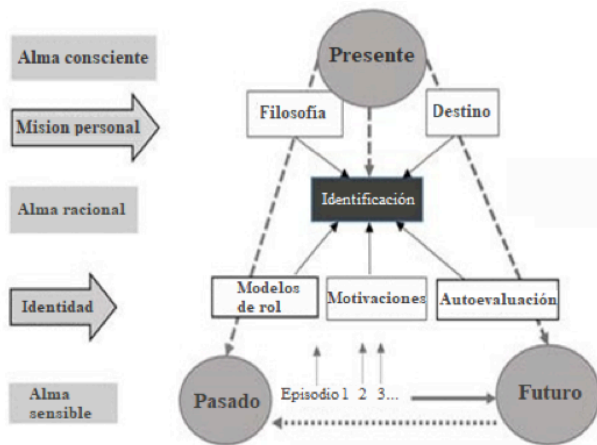
caminos a los maestros en formación y les dan la oportunidad de formar sus propias visiones.

| Fortalezas | Debilidades |
|--|---|
| Marcadores de carácter emocional (135) | |
| Entusiasmo (21) | Regulación emocional (20) |
| Paciencia (20) | Paciencia (14) |
| Empatía (19) | Sensibilidad en la comunicación (8) |
| Humor (16) | Humor (4) |
| Regulación emocional (5) | Valor de la amabilidad y el amor (2) |
| Valorar la amabilidad y el amor (4) | |
| Sensibilidad en la comunicación (2) | |
| Identidad (134) | |
| Desarrollo (28) | Autoconfianza (17) |
| Equilibrio (8) | Sobrecarga (15) |
| Sinceridad (8) | Incertidumbre (14) |
| Autenticidad (7) | Conciencia (4) |
| Conciencia (7) | Desarrollo (2) |
| Optimismo (5) | Equilibrio (2) |
| Identidad (9) | Amor por la profesión (1) |
| Amor por la profesión (6) | |
| Capacidades intuitivas (1) | |
| Marcadores de carácter de relación (93) | |
| Cuidado y atención (20) | Aceptación (8) |
| Relaciones (19) | Conciencia de las relaciones (6) |
| Conciencia (19) | Cuidado y atención (4) |
| Aceptación (15) | Respeto a la autonomía del estudiante (1) |
| Proveer asistencia (13) | |
| Dar confianza y seguridad (6) | |
| Iniciar conversaciones con los estudiantes (1) | |

| | |
|--|---|
| Conciencia social (76) | |
| Resolución de problemas (18) | Tener en cuenta las fases de desarrollo (7) |
| Flexibilidad (18) | Resolución de problemas (4) |
| Creación de un ambiente amigable (5) | Flexibilidad (4) |
| Desarrollo comunitario (9) | Desarrollo comunitario (1) |
| Sensibilidad social (8) | |
| Tener en cuenta las fases de desarrollo (2) | |
| Marcadores de carácter moral (69) | |
| Coherencia y orden (25) | Coherencia y orden (14) |
| Conciencia (14) | Ser estricto (4) |
| Perseverancia (5) | Injusticia (1) |
| Ser estricto (3) | Falta de conciencia (1) |
| Modestia (2) | |
| Gestión del proceso de aprendizaje (58) | |
| Creatividad (6) | Gestión del tiempo (11) |
| Innovación (5) | Distanciamiento (9) |
| Gestión del tiempo (5) | Procrastinación (7) |
| Coraje y afrontamiento (3) | Experiencia (2) |
| Experiencia (2) | Liderazgo (2) |
| Liderazgo (2) | Coraje y afrontamiento (2) |
| Ser práctico (1) | |
| Carga laboral (1) | |
| Motivación (22) | |
| Motivación (21) | Motivación (1) |

Modelos de la identidad docente

Cada historia de identidad explora un camino único y personal de profesionalización. Al leer los relatos, uno se encuentra con una variedad de estados de ánimo, atmósferas, hallazgos, contextos, encuentros, puntos de inflexión, luchas, accidentes y un tejido colorido y dramático de la vida humana que se teje por motivaciones internas y acontecimientos vitales externos. A continuación, se presenta un resumen de las observaciones derivadas de las 90 autobiografías estudiadas.



La identidad docente tiene cuatro niveles básicos:

- 1.** En el primer nivel hay microepisodios, los que son seleccionados de los eventos de la vida. Esta es la historia contada linealmente.
- 2.** La representación de las motivaciones profesionales, la caracterización de los modelos pedagógicos y las autoevaluaciones se sitúan en una perspectiva superior. Son independientes de la coherencia temporal de la historia de vida.

- 3.** La filosofía y las creencias sobre el destino también se manifiestan y hacen intersecciones con otros aspectos de la vida. Los maestros en formación buscan explicaciones resumiendo los microepisodios e insertando las motivaciones profesionales, los modelos de rol y las autoevaluaciones en un nivel superior de contexto.

- 4.** El “yo” creador de significado construye la historia de la identidad desde la perspectiva o el nivel del presente. La identificación es el corazón de todas las historias, ya que el maestro reconoce una conexión entre la misión personal y la profesión. Cuatro escalas de nivel a nivel manifiestan las actividades anímicas del alma sensible, racional y consciente.

Conclusión

Como conclusión, ofrezco un breve resumen de algunos beneficios de la tarea que desempeña la escritura de una autobiografía del maestro en el marco de la formación de este. En primer lugar, la forma de pensar que exige esta tarea se aleja de la lógica cotidiana de causa y efecto y puede elevar la mente del autor a un nivel de pensamiento etérico-emocional. Al mismo tiempo, puede alimentar una sensibilidad hacia el carácter transformador del curso de la vida humana. Establece las bases para una mayor capacidad de visión de conjunto que es una habilidad necesaria para un maestro Waldorf a la hora de planificar un plan de estudios y observar el desarrollo individual de los niños. Podría dar lugar a un pensamiento positivo y a un optimismo a través del reconocimiento de los contextos más profundos del destino.

A través del autoconocimiento podría abrir una conciencia más amplia sobre las tareas de la vida personal implementadas en el ámbito profesional. El trabajo con nuestra propia biografía docente es una oportunidad abierta y libre para el desarrollo autocontrolado.

OBRAS CITADAS

- Csikszentmihályi, M. & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: how teenagers prepare for the world of work*. Nueva York: Basic Books.
- Denjean, A. (2017). Die 4. Generation - 100 Jahre Waldorfpädagogik. *Rundbrief, Pädagogische Sektion am Goetheanum*, 62, 10-16.
- Gee, J.P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(91), 9-125.
- Hermans, H.J.M. (2006). The Self as a Theater of Voices: Disorganisation and Reorganisation of a Position Repertoire. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 147-169.
- _____. (2015). Dialogical Self in a Complex World: The Need for Bridging Theories. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 1-4.
- Ibsen, H. (2003). *Peer Gynt*. Nueva York: Dover Publications, Inc.
- Kelchtermans, G. (2009). Career stories as a gateway to understanding teacher development. In Bayer, M., Brinkkjaer, U., Plauborg, H., & Rolls, S. (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives*. (pp. 29-47). Nueva York: Springer.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.

- Mesterházy, Zs. (2014). Pedagógiai ars poeticam. Waldorf-tanárok identitaskeresése. *Antropozófia*, 25(4), 44-48.
- Phelan, S., & Kinsella, E.A. (2009). Occupational Identity: Engaging Socio-Cultural Perspectives. *Journal of Occupational Science*, 16(2), 85-91.
- Rudd, A. (2015). No self? Some reflections on Buddhist theories of personal identity. *Philosophy East and West*, 65(3), 869-891.
- Stein, W. J. (2001). *The Ninth Century*. Londres: Temple Lodge.
- Steiner, R. (2002). *The Study of Man. General Education Course*. (GA 293) DOI https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA293/English/RSP1966/StuMan_index.html.
- _____. (1997). *Theosophy*. (GA 9) DOI https://wn.rsarchive.org/Books/GA009/English/AP1971/GA009_index.html

MÁRIA MESTERHÁZY participa en el movimiento Waldorf desde 1991. Ha sido maestra de teatro y literatura en los últimos veinte años en la Escuela Waldorf Fészek, Solymár, y es miembro del cuerpo docente del Waldorf Teacher Postgraduate Training (Programa de formación de postgrado para maestros Waldorf) en la Universidad Eötvös Loránd de Budapest. Actualmente, está terminando su doctorado en la misma universidad sobre el tema "Elementos emocionales de la formación de la identidad de los maestros Waldorf". La Sra. Mesterházy es miembro de la junta directiva de la Sociedad Antroposófica húngara.