

## La “concientización” de Paulo Freire

**Peter Lawton**

*Escuela Waldorf de la ciudad de Lakes, Minneapolis, MN, EE. UU.*

**RESUMEN.** Este artículo examina varios de los conceptos educativos clave propuestos por Paulo Freire, uno de los fundadores y principales defensores del movimiento de la pedagogía crítica. Se comparan y contrastan los conceptos de Freire con los de Rudolf Steiner, fundador del movimiento de la escuela Waldorf. Después de un breve recorrido por la teoría filosófica, psicológica, y proposiciones políticas, el artículo explora varios conceptos educativos clave de Freire, incluidos sus tres estados de conciencia, su defensa del planteamiento de problemas sobre la resolución de problemas, y la importancia del diálogo en el aprendizaje. El artículo concluye con una exploración del uso de temas generadores de Freire junto con las estrategias de codificación/descodificación, que puede ser de particular interés para los educadores Waldorf. El artículo no es una exploración de las críticas de Steiner a Marx, tampoco es un análisis marxista de la pedagogía Waldorf. Más bien, procede de la creencia del autor de que la visión humanista general de Freire, los gestos de amor y creativos evidentes en sus métodos, y su creencia en la inviolabilidad del individuo reemplazan cualquier marco de la conciencia humana o actividad puramente basada en clase/identidad/grupo, materialista o en relaciones de poder. Se espera que los métodos y el lenguaje de Freire proporcionen una lente que invite a la reflexión a través de la cual se contemple la educación Waldorf, especialmente en términos de los esfuerzos continuos en muchas escuelas por aumentar la diversidad, la equidad y la inclusión.

*Palabras clave.* Paulo Freire, pedagogía crítica, Rudolf Steiner, educación Waldorf, concientización, modelo bancario de educación, planteamiento de problemas, el diálogo en la educación, temas generadores

### La “concientización” de Paulo Freire

“El maestro es, por supuesto, un artista, pero ser artista no significa que él o ella pueda moldear a los estudiantes. Lo que hace el maestro al enseñar es hacer posible que los alumnos lleguen a ser ellos mismos”.

\_\_\_ Paulo Freire

“Sin la indagación, los individuos no pueden ser verdaderamente humanos. El conocimiento emerge sólo a través de la invención y la reinención, a través de la indagación inquieta, impaciente, continua y esperanzada que el ser humano realiza en el mundo, con el mundo y entre nosotros”.

\_\_\_ Paulo Freire

“Cuando doy comida a los pobres, me llaman santo. Cuando les pregunto por qué son pobres, me llaman comunista”.

\_\_\_ Arzobispo Hélder Câmara

El educador y filósofo brasileño de renombre internacional Paulo Freire es mejor conocido como uno de los principales pioneros y defensores de la pedagogía crítica. La pedagogía crítica busca despertar y expandir la conciencia de los pueblos pobres y oprimidos de todo el mundo. Freire (2010) denominó a este proceso de toma de conciencia *conscientização* en su portugués nativo. *Conscientização*, traducido como “concientización” en español, es el proceso de pasar de la comprensión ingenua o recibida pasivamente de uno mismo, los demás y el mundo a comprensiones más críticas y activas, de pasar de visiones parcializadas o focalizadas de la realidad a una visión más total y contextual de la realidad. Aunque siguiendo la tradición de la crítica neomarxista teoría, la pedagogía crítica de Freire y el proceso de concientización no son, como algunos críticos pueden creer, un currículum marxista estandarizado, un programa de estudios “políticamente correcto”, o un encuadre teórico basado exclusivamente en la clase o la identidad; la pedagogía crítica es más bien una metodología de concientización. La pedagogía crítica no es un conjunto prescrito de creencias o lentes interpretativos; es más bien una filosofía de la educación que busca proporcionar las condiciones para que los individuos “despierten” en su pensamiento, y como Freire (2010), Rudolf Steiner (2011a), y otros lo han entendido, estar despierto en nuestro pensamiento es crear la posibilidad de una verdadera libertad. La concientización de Paulo Freire se refiere al proceso de *devenir* (Lambert, 2015) y, como tal, ofrece una ventana colorida y de múltiples paneles a través de la cual se explora la educación Waldorf.

Este artículo no es una exploración de las críticas de Steiner a Marx, tampoco es un análisis marxista de la pedagogía Waldorf. Más bien, procede de la creencia del autor de que la visión humanista general de Freire, los gestos de amor y creativos evidentes en sus métodos, y su creencia en la inviolabilidad del individuo reemplazan cualquier marco de la conciencia humana o actividad puramente basada en clase/identidad/grupo, materialista o en relaciones de poder. Los métodos y el lenguaje de Freire proporcionan una lente que invita a la reflexión a través de la cual se contempla la educación Waldorf, especialmente en términos de los esfuerzos continuos en muchas escuelas por aumentar la diversidad, la equidad y la inclusión. Después de una breve descripción de algunas de las proposiciones que subyacen a la pedagogía crítica de Freire y al proceso de concientización, el artículo explora varios aspectos de la pedagogía de Freire que considero relevantes y similares a la educación Waldorf. Estos incluyen las descripciones de Freire de los tres estados de conciencia, su defensa del modelo educativo del planteamiento de problemas sobre la resolución de problemas, y la importancia crítica del diálogo en el aprendizaje. El artículo concluye con una exploración del uso de los temas generadores de Freire y las estrategias de codificación/descodificación, las cuales pueden ser de particular interés para los educadores Waldorf.

## Proposiciones psicológicas, filosóficas y políticas de Freire

La noción, emoción o movimiento básico que impulsa los enfoques educativos de Freire y Steiner es el amor. El amor intuye la singularidad y el potencial de cada ser humano. El gesto del amor es humanizar, mientras que el gesto opuesto del amor es deshumanizar. Con respecto a la educación, el amor busca crear las condiciones bajo las cuales la singularidad humana y el potencial pueden „desplegarse“, así como el jardinero crea las condiciones bajo las cuales la flor puede florecer. Se espera que al final del artículo quede claro que “crear condiciones” implica un enfoque altamente reflexivo, activo y estructurado, lo opuesto a la permisividad simple que permite a los niños simplemente “expresarse”. Porque el ser humano se desenvuelve, el amor venera y privilegia la libertad. Freire (2010) escribió que el amor busca crear las condiciones para “actos de libertad” (pág. 90) y Steiner (1997) describió una y otra vez la educación Waldorf como una educación al servicio de la libertad.

La proposición filosófica o, podríamos decir, espiritual que necesita la expansión de la conciencia per se es la creencia de Freire de que los humanos somos únicos en nuestra capacidad de transformarnos a nosotros mismos y a nuestro mundo a través de la actividad consciente. La transformación consciente del yo y del mundo en el sistema de creencias de Freire y como se describe en su obra principal, *Pedagogía del Oprimido* (2010), no es simplemente un rasgo único de la humanidad, sino nuestra propia razón de ser. Somos plenamente humanos sólo en la medida en que creamos, transformamos o actuamos conscientemente, lo cual en un sentido freireano no consiste únicamente en la acción (en este sentido, los animales crean), sino

en la acción consciente, acción reflexiva o praxis. En su principal obra filosófica *La Filosofía de la Libertad*, Steiner (2011a) escribió que la actividad humana verdaderamente libre y singularmente individual procede de una conciencia plenamente despierta, una conciencia que reconoce tanto los impulsos naturales (por ejemplo, instintos, imperativos biológicos) como los dictámenes culturales (por ejemplo, costumbres sociales, doctrinas religiosas). Seguido a esto, la libertad, que para Freire consistía en el derecho de todo ser humano a “desplegarse” y volverse más humano es verdaderamente posible solo en la medida en que seamos conscientes de nuestra propia agencia, de nuestras propias cualidades de desarrollo. Por lo tanto, la libertad no es solo una condición material (por ejemplo, un derecho político o legal), sino un estado mental o anímico. Por ejemplo, en los programas latinoamericanos de alfabetización de adultos de los que Freire fue pionero, descubrió que sus estudiantes trabajadores agrícolas eran en gran medida incapaces de diferenciar entre leyes naturales inmutables, como la salida y la puesta del sol, y la cultura mutable, como la organización económica, política y cultural de Brasil y Chile en los años 50 y 60. Los esfuerzos educativos de Freire se centraron en ayudar a sus alumnos no solo a aprender a leer, sino también a desarrollar una conciencia más crítica, lo que en parte implicaba la capacidad de comprender mejor qué aspectos de la realidad eran alterables o transformables a través de la acción y la actividad humana conscientes. Hace 50 años hasta el día de hoy, los profesores de matemáticas de escuelas secundarias y universidades estadounidenses que trabajan en el entorno de la pedagogía crítica de las matemáticas han descubierto que muchos estudiantes, en particular los más pobres y marginados, creen que las matemáticas no tienen ninguna relevancia posible para sus vidas o para mejorar su condición económica. La educación matemática moderna y crítica busca ayudar a los estudiantes a aplicar las matemáticas a situaciones reales de vida, a utilizar las matemáticas como un acto de expresión y libertad.

La proposición política o histórica que necesita la concientización particularmente (pero no exclusivamente) para los pobres y oprimidos es la naturaleza deshumanizadora de la vida económica, política y cultural moderna, que afecta extraordinariamente a los más subyugados entre nosotros. Los modelos económicos, políticos y culturales modernos alienan a todos los seres humanos, en gran parte a través de esfuerzos deshumanizadores para aplastar o disminuir la conciencia humana y los actos de libertad, pero son particularmente devastadores para los pobres y los oprimidos (Ordóñez, 1981). En la década de los 60, la pedagogía crítica de Freire no estuvo sola en sus esfuerzos por abordar la pobreza y sus raíces sistémicas. Pensemos en la “Guerra contra la pobreza” de Lyndon Johnson, el cambio de énfasis de MLK a fines de la década sobre los derechos raciales y laborales y, en el propio patio de Freire, el movimiento de la teología católica de la liberación, dirigido en parte por el arzobispo brasileño Hélder Câmara. Tanto Freire como Steiner reconocieron y buscaron contrarrestar el gesto deshumanizador de la sociedad moderna y sus efectos materiales negativos a través de sus propios esfuerzos para educar a los trabajadores pobres, Freire a través de sus programas de alfabetización de adultos<sup>1</sup> y Steiner a través de sus esfuerzos para educar a los trabajadores de la fábrica alemana y sus hijos en la segunda y tercera décadas del siglo XX<sup>2</sup>. Aunque Steiner se comprometió en esfuerzos para volver a imaginar y reorganizar la sociedad, es decir, a través de su defensa de un Orden Social Triple<sup>3</sup>, entendió que los esfuerzos para superar la alienación y la deshumanización nunca podrían involucrar simplemente un cambio estructural, sino que deben buscar despertar y expandir la conciencia humana (Usher, s. f.). El hecho

1. En 1946, Paulo Freire dirigió y supervisó programas de alfabetización para un departamento de educación estatal en su Brasil natal. Fue nombrado director del departamento de extensión de la Universidad de Recife en 1961, lo que le dio la oportunidad de la primera implementación a gran escala de sus programas de alfabetización. En 1964, luego de que un golpe militar pusiera fin a sus esfuerzos por combatir el analfabetismo en Brasil, Freire desarrolló aún más sus programas de alfabetización trabajando con empleados agrícolas en Chile (Freire, 1974).

2. En 1919, el director de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria en Stuttgart, Alemania, le pidió a Rudolf Steiner que ofreciera conferencias a los trabajadores de la fábrica. Las conferencias de Steiner sobre la organización de la sociedad enfatizaron la interdependencia humana, así como la necesidad de la libertad individual, que Steiner integró y equilibró a través de sus ideas de un Orden Social Triple. Las conferencias fueron tan bien recibidas que los trabajadores le pidieron a Steiner que desarrollara una educación para sus propios hijos y el resultado fue la primera escuela Waldorf, originalmente una escuela para los hijos de los trabajadores de la fábrica (Davey, s. f.; Sloan, 2015).

3. El Orden Social Triple es una forma de organización social desarrollada por Rudolf Steiner entre los años 1917 a 1922. Esta reconoce tres esferas de la actividad humana y postula que cada esfera tiene su propio dominio único de actividades, así como sus propios principios reinantes. Declara además que cada esfera debe gozar debidamente de autonomía e independencia de las demás esferas. Las tres esferas de actividad incluyen: la económica, que según Steiner debe caracterizarse por un espíritu de hermandad; la política (también conocida como la esfera de los derechos o legal), que debe organizarse en torno a un espíritu de equidad y justicia; y lo cultural, que debe organizarse en torno al espíritu de liberación o libertad (Usher, n.d.).

de que Freire entendiera esto también es la razón misma de este artículo. Su proceso de concientización es testimonio de su creencia en la inviolabilidad del ser humano y el potencial de cada individuo. Freire (1974) escribió: “La respuesta no está en el rechazo a la máquina, sino en la humanización del hombre” (pág. 31).

### **Tres estados de conciencia: mágico, ingenuo y crítico**

Freire (1974) describió tres estados de conciencia, tres modos o “estilos” diferentes de pensamiento que encontró en la población adulta de su Brasil natal y América del Sur. Interpretados a través de la lente de la psicología del desarrollo, los tres estados de conciencia adulta de Freire (mágico, ingenuo y crítico) son consistentes con las etapas de deseo, sentimiento y pensamiento de Steiner (1996) y las etapas de conciencia de Piaget (1950) denominadas preoperacional, operacional concreta y operacional formal que corresponden aproximadamente a las edades de dos a seis, de siete y la adolescencia, y la adolescencia en adelante. En aras de la claridad, continuaré usando el término “ingenuo” de Freire, pero lo combinaré con el término “narrativo”, menos crítico y más descriptivo. El término “narrativo” captura los elementos más positivos de la segunda etapa de conciencia de Freire, que, como veremos, implica comprender el mundo a través de historias. Las etapas de Freire se alinean aún más con las etapas de conciencia preconventional, convencional y posconventional de Wilber (2000), que indexan las etapas de desarrollo de la conciencia identificadas por muchas escuelas psicológicas de pensamiento y tradiciones religiosas diferentes en tres niveles arquetípicos. Y, como explicaremos más adelante en una investigación del diálogo, las etapas de Freire se alinean con tres etapas evolutivas de la cognición o conciencia humana: mimética, mítica y teórica (Donald, 1991). En términos muy simples, las tres etapas en todos los sistemas de clasificación mencionados anteriormente se refieren a: (1) pensamiento sensorio-motor, experiencial, basado en el cuerpo, (2) pensamiento narrativo, artístico, basado en los sentimientos, y (3) pensamiento abstracto, pensamiento teórico, basado en la cognición.

Freire (2010) estaba particularmente interesado en lo que denominó la “transitividad” de cada estado de conciencia, y describió los estados de conciencia mágica, ingenua/narrativa y crítica como semiintransitivo, transitivo ingenuo y transitivo crítico, respectivamente. La transitividad de cada etapa indica hasta qué punto la conciencia de un individuo es “permeable” a factores causales mutables y cambiantes, como la cultura o la historia (Freire, 1974, pág. 13). Por supuesto, cualquiera que no haya sido criado por lobos, adulto o niño, está sujeto a la cultura. Sin embargo, la medida en que un individuo es consciente de la influencia de la cultura, a diferencia de algún orden natural fijo, indica su transitividad. Un individuo que exhibe un estado semiintransitivo de conciencia, por ejemplo, tiene dificultad para discernir entre qué aspectos de su vida se rigen por las leyes de la Madre Naturaleza y cuáles se rigen por la cultura creada por el hombre o la historia escrita por el hombre. Dicho de otra manera, una conciencia semiintransitiva es en gran medida incapaz de discernir qué aspectos de la vida son cambiables o transformables a través de la actividad humana consciente, la propia o la de los demás. Debido a que lucha por aprehender la verdadera causalidad, la conciencia semiintransitiva cae presa de explicaciones mágicas. Nuevamente, a menos que hayan sido criados por lobos, sería difícil imaginar una intransitividad completa en cualquier individuo, de ahí el uso de Freire del término semiintransitividad. La semiintransitividad describe el estado de conciencia que Freire (1974) encontró inicialmente en muchos trabajadores agrícolas sudamericanos.

La transitividad ingenua describe el estado de conciencia que Freire encontró dominante en los centros urbanos. Una conciencia transitiva ingenua o narrativa es “transitiva” en el sentido de que es permeable a los factores culturales, y que reconoce la diferencia entre las leyes físicas inmutables y la cultura mutable. Sin embargo, la transitividad ingenua es “ingenua” porque está atrapada en explicaciones culturales e históricas tradicionales, convencionales o prescritas, podríamos decir, míticas, es decir, historias. Mientras que la semiintransitividad se da a las explicaciones mágicas, la transitividad ingenua/narrativa se da a las explicaciones ortodoxas convencionales. Las historias convencionales no son necesariamente falsas o desadaptativas, pero pueden serlo. Y pueden abarcar no sólo explicaciones míticas o religiosas, sino también científicas. Por ejemplo, la economía de “filtración” es una “historia” convincente y ampliamente aceptada que solo se parece un poco a las realidades económicas.

La transitividad crítica, por otro lado, es un estado de conciencia que Freire (1974) no encontró predominante en ninguna población. Una conciencia crítica, o lo que Freire (2010) denominó alternativamente “criticidad”, no indica el abandono total de las explicaciones religiosas u otras convencionales, sino la capacidad de hacer de ellas el objeto del pensamiento, para estar tanto “dentro” como “fuera de ella” al mismo tiempo. El pensamiento crítico tampoco abandona necesariamente los modos de pensamiento intuitivos y otros basados en los sentimientos. Una conciencia crítica se caracteriza por la capacidad del individuo para ubicar conscientemente las leyes físicas o las necesidades biológicas, así como los dictámenes culturales o históricos y “elevarse” por encima de ellos, es decir, convertirlos en el objeto de una conciencia totalmente individualizada. Esta es en parte la conciencia completamente despierta a la que se aludió anteriormente y que describe Steiner (2011a) en *La Filosofía de la Libertad*.

Freire asoció cada una de sus tres etapas de conciencia con un modo diferente de razonamiento. Debido a que los individuos que exhiben un estado de conciencia mágico o semiintransitivo luchan por identificar la verdadera causalidad, son predominantemente ilógicos en su pensamiento (Freire, 2010). Individuos que exhiben un estado de conciencia transitiva ingenua/narrativa son en gran parte analógicos en su pensamiento. En un sentido operacional concreto de Piaget (1950), la conciencia ingenua/narrativa está atrapada en análogos, ejemplos concretos o explicaciones dadas. La transitividad crítica indica el empleo de la lógica, la capacidad de abstraer, teorizar e hipotetizar, la capacidad de pensar “fuera de” o “por encima” de ejemplos concretos, la capacidad de pensar sobre... pensar. Freire (1974) ofreció la siguiente comparación de estados de conciencia ingenuos y críticos:

La transitividad ingenua... se caracteriza por una simplificación excesiva de los problemas; por una nostalgia del pasado; por subestimación del hombre común; por una fuerte tendencia al gregarismo; por una falta de interés por la investigación, acompañada de un acentuado gusto por las explicaciones fantasiosas; por la fragilidad de los argumentos; por un estilo fuertemente emocional; por la práctica de la polémica más que del diálogo; por explicaciones mágicas. [Aunque las explicaciones mágicas dominan en la anterior conciencia semiintransitiva, persisten hasta cierto punto en la conciencia ingenua]. (pág. 14)

La conciencia críticamente transitiva se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas; por la sustitución de principios causales por explicaciones mágicas; por la prueba de los “hallazgos” propios y por la apertura a la revisión; por el intento de evitar distorsiones al percibir los problemas y evitar nociones preconcebidas al analizarlos; al negarse a transferir la responsabilidad; al rechazar posiciones pasivas; por la solidez de la argumentación; por la práctica del diálogo más que de la polémica; por la receptividad a lo nuevo por razones que van más allá de la mera novedad y por el buen sentido de no rechazar lo viejo simplemente porque es viejo, aceptando lo que es válido tanto en lo viejo como en lo nuevo. (pág. 14)

En cierto sentido, Freire capturó acertadamente las diferencias entre el pensamiento natural, ingenuo/narrativo, apropiado para el desarrollo de un niño típico de 9 o 12 años, y el tipo de pensamiento crítico al que aspiramos como adultos e imaginamos para ese mismo niño de 9 o 12 años, veinte o treinta años después. En otro sentido, al escribir en 1967, con un aparente acceso clarividente a la televisión, radio e Internet estadounidenses actuales, Freire encapsuló el estado general del discurso económico, político y cultural en la América del siglo XXI.

En términos del “pensamiento” de Steiner (1996) y de las etapas “operacionales formales” del desarrollo infantil de Piaget (1950), podemos reconocer en las descripciones de la conciencia crítica de Freire (1974) un nivel de criticidad inalcanzable en la niñez. Podríamos decir que lo que Freire describió anteriormente es una conciencia crítica “plenamente realizada”. En otras palabras, si imaginamos que el logro de una conciencia crítica tiene múltiples etapas o niveles, la descripción anterior representaría una etapa bastante madura. Alternativamente, en sus intentos por evitar la “distorsión”, las nociones preconcebidas y la pasividad, podríamos decir que Freire describió, en parte, una conciencia “súper” crítica o una cuarta etapa de la conciencia. No obstante, alcanzar el nivel de criticidad antes descrito es el fin último de la pedagogía crítica de Freire, cuyo eje no es cualquier contenido académico o programa político per se, sino el acto mismo de pensar. Para Steiner (1994) y otros, el logro de la criticidad indica una etapa importante y preliminar en el desarrollo de los niveles más altos de conciencia.



Uno de los desafíos permanentes de la pedagogía de Freire ha sido traducir en el ámbito infantil los métodos del desarrollo consciente que interpretó trabajando con adultos, y parte de este desafío, según mi entender, es la resistencia de los enfoques educativos tradicionales a una comprensión verdaderamente evolutiva de la conciencia y la actividad humana. Las pedagogías tradicionales entienden que los humanos se desarrollan, pero no entienden cómo; específicamente, no entienden el proceso de transformación que alimenta el aprendizaje y el desarrollo. No pretendo entender el proceso de transformación, excepto para decir que es un proceso singularmente individual, dinámico, constructivo y misterioso. En términos matemáticos, no sé si la transformación se puede modelar de forma geométrica, exponencial o caótica, pero definitivamente no es lineal. Steiner (2003) a menudo se refirió al proceso de transformación como “imponderable”. Para ser más precisos, los modelos educativos tradicionales no logran comprender la naturaleza constructiva o “escultórica” de la transformación y, como tal, dudan en entregar material a los alumnos que no está acabado, es decir, material que permite ser transformado por los propios alumnos. Freire y Steiner entendieron que una educación desarrollista, transformacional o escultórica no consiste en el acto de entregar a los estudiantes esculturas preformadas, sino terrones de arcilla cruda. A continuación, se exploran varios de los métodos de enseñanza y aprendizaje “transformacionales” de Freire, incluidos el diálogo y el uso de temas generadores.

Aunque el enfoque de este artículo es el desarrollo de niveles de conciencia más “despiertos”, autorreflexivos o críticos, tal vez sea importante hacer una pausa y reconocer lo que Steiner entendió y Freire no, o lo que al menos reconoció en sus escritos. Steiner (2003) entendió que el proceso de obtener nuevos niveles de conciencia y nuevas capacidades cognitivas a menudo implica la pérdida de capacidades anteriores y, como tal, el proceso puede ser agri dulce, si no perjudicial. Por ejemplo, una conciencia mágica suele ir acompañada de una abrumadora sensación de asombro y “unidad” con el mundo natural. La unidad percibida, sentida, experimentada por la conciencia mágica no es ilusoria; ¡es real! Una conciencia ingenua, por ejemplo, es heurística, práctica y se preocupa por la experiencia vivida real, busca significado. Se espera que sigamos sintiendo una interconexión con el cosmos y buscando un significado personal a medida que avanzamos hacia estados de conciencia más críticos, pero este no es el caso automáticamente. Idealmente, por ejemplo, la capacidad de pensar de manera abstracta, lógica, racional, no implica “dejar de lado” un sentido de unidad o significado; idealmente, la racionalidad se desarrolla “a partir de” un sentido de interconexión y significado. Idealmente, la racionalidad es un “apéndice” de lo mágico y de nuestras experiencias vividas, y no al revés. Entender el mundo mágicamente/experiencialmente o ingenuamente/analógicamente no es en sí mismo un problema. Las formas mágicas e ingenuas de conocimiento proporcionan la infraestructura para comprender el mundo de otras formas más críticas. El problema, especialmente para los pobres y oprimidos, es caer presa de las explicaciones mágicas o ingenuas de los demás.

Steiner no sólo reconoció la posible pérdida de capacidades anteriores, sino que nuevamente, a diferencia de Freire, pudo reconocer muchas de las deficiencias y desafíos de una conciencia tecno-racional, crítica y moderna (Sloan, 1996), que a menudo insiste en la obliteración, por ejemplo, de sentimientos de interconexión y la búsqueda de significado. En gran parte, el enfoque holístico y de desarrollo del aprendizaje de la Educación Waldorf pretende ser tanto transformador como integrador. Por ejemplo, con respecto al desarrollo de la lógica, es importante reconocer que las escuelas Waldorf buscan crear las condiciones bajo las cuales la lógica pueda desarrollarse sin volverse “fría”, de manera que permita que el pensamiento se vuelva cada vez más crítico mientras retiene el sentido de asombro, conexión y sentido; es decir, calidez, tan fundamentales en etapas anteriores. Aunque Freire no reconoce explícitamente la incorporación de etapas anteriores de conciencia en nuevas etapas, lo hace implícitamente a través de su énfasis en la percepción y su reducción de la preconcepción y, como explicaremos en las siguientes secciones, a través de su comprensión de la naturaleza del aprendizaje activa, constructivo, escultórico. Algunas de las estrategias que emplea la educación Waldorf para incorporar etapas anteriores de conciencia y retener la calidez también se exploran más adelante en la sección sobre el diálogo.

## ***Planteamiento de problemas, el modelo educativo opuesto a la resolución de problemas***

Freire siguió a una larga línea de pensadores educativos que entendieron correctamente que el propósito de la educación es enseñar no qué pensar, sino cómo pensar. A los efectos de esta distinción, podríamos diferenciar la formación de la educación. El término “formación” implica la transferencia de un conjunto existente de conocimientos o habilidades de una institución a una persona, o de una persona a otra. Ampliando la metáfora de la jardinería (es decir, el jardinero crea las condiciones bajo las cuales la flor puede desarrollarse), el término „formación“ es más aplicable a las técnicas de jardinería como el bonsái, en el que el jardinero „entrena“ o moldea el árbol. El término “educación”, del latín *educere*, por el contrario, significa “sacar” o desarrollar algo latente o el potencial del individuo. El papel del maestro-jardinero, entonces, es “crear las condiciones adecuadas”, entendidas como aquellas que estimulan el desenvolvimiento o fomentan el “traer desde adentro”. Como se mencionó anteriormente, sacar a la luz no significa salir del camino. Filósofos, educadores, líderes religiosos y grandes pensadores han comprendido durante mucho tiempo que (1) un objetivo crítico de la educación es la expansión de la conciencia humana, y que (2) la conciencia se expande a través de un proceso de crecimiento interno, activo, evolutivo, y de transformación que es estimulado desde el exterior. Sócrates: “La educación es encender una llama, no llenar un recipiente”. William Butler Yeats: “La educación no es llenar un balde, sino encender un fuego”. Rudolf Steiner: “Los poderes [de pensamiento], en lo profundo de la naturaleza humana, no pueden ser desarrollados por instituciones, sino sólo a través de lo que un ser invoca en perfecta libertad de otro ser”. John Dewey: “[L]a calidad del proceso mental, no la producción de respuestas correctas, es la medida del crecimiento educativo”. Y Paulo Freire: “Lo que hace el educador al enseñar es posibilitar que los alumnos lleguen a ser ellos mismos”.

En la metáfora de Sócrates, el recipiente (es decir, el aprendiz) es un sustantivo, una cosa, un objeto en el que se pueden colocar otros objetos (por ejemplo, conceptos, ideas, hechos, conocimientos, datos). La llama representa un verbo, un fuego dinámico que arde dentro del alumno que activa y continuamente crea, construye, transforma, desarrolla, etc. Freire (2010) contrastó lo que llamó un modelo de educación “bancaria” con un modelo de planteamiento de problemas. En el modelo bancario, el estudiante-recipiente es un banco, y la sociedad, a través de sus docentes, es un depositante que realiza depósitos y retiros. Por el contrario, y siguiendo los pasos de John Dewey (1997), la versión pedagógica de Freire del “encender una llama” de Sócrates era plantear problemas. El planteamiento de problemas, o lo que Freire (1974) también denominó “problematización”, no debe confundirse con el enfoque de resolución de problemas que se encuentra en muchas formas tradicionales de educación. Los enfoques de resolución de problemas implican otorgar a los estudiantes una variedad de soluciones listas para usar (léase esculturas prefabricadas) concebidas por expertos, científicos, historiadores, artistas profesionales, etc., y entregadas por los planes de estudios básicos estandarizados y libros de texto. Por el contrario, problematizar implica presentar a los estudiantes material de origen problemático, “rompecabezas” e inacabado (léase trozos de arcilla cruda). El proceso de problematización no excluye los métodos holísticos de enseñanza y aprendizaje, como los enfoques artísticos, experimentales o sociales/colaborativos; no arroja por la borda las consideraciones sobre el desarrollo ni exige temas demasiado maduros o inapropiados para el desarrollo; ni requiere análisis intelectuales o abstractos. Anticipando la exploración de temas generadores y estrategias de codificación/descodificación, el cuento de hadas contado a los alumnos de primer grado de Waldorf, por ejemplo, es un problema para ser considerado, masticado y reflexionado tanto por alumnos como por maestros. ¿Cuál es la solución? ¿Cuál es la respuesta? La respuesta es significado, compromiso, lucha, asombro, creatividad, diálogo, otros aspectos imponderables, transformación y eventualmente, cuando la conciencia despierta, intencionalidad. Freire (2010) escribió:

La educación basada en “problematizar”, que responde a la esencia de la conciencia – intencionalidad – rechaza los comunicados y encarna la comunicación. Resume la característica especial de la conciencia: ser consciente de, no sólo como una intención en los objetos, sino como girado sobre sí mismo... la conciencia como conciencia de la conciencia. (pág. 79)

La intencionalidad es acción consciente/reflexiva, o lo que Freire (2010) y otros teóricos críticos denominan praxis. No es pensar. No es hacer. Es pensar/hacer. Y problematizar es una pedagogía o metodología de enseñanza que crea las condiciones para pensar/hacer.

Muchos modelos tradicionales de educación reconocen que una tarea importante de la educación es enseñar a los estudiantes cómo pensar, y vemos esto evidenciado en la centralidad del lenguaje de las “habilidades de pensamiento de orden superior” y el uso de términos como “evaluar” en los currículos y estándares. Un ejemplo de dicho lenguaje es este del estándar de escuela secundaria de la Asociación Nacional de Enseñanza de Ciencias (2014) para hacer un argumento basado en evidencia: “Evaluar la evidencia detrás de las explicaciones o soluciones actualmente aceptadas para determinar los méritos de los argumentos”. Aprender a pensar es un objetivo central y declarado en la mayoría de las escuelas, programas académicos y disciplinas. Lo que no es central, como se mencionó anteriormente, es una comprensión del desarrollo de cómo, exactamente, se desarrolla el pensamiento o de dónde viene. Muchas formas tradicionales de educación reconocen que el aprendizaje es un acto escultórico constructivo y que a los estudiantes se les debe dar “arcilla cruda”. Lo que no siempre entienden (o eligen ignorar) es la diferencia entre formas concretas y abstractas de “arcilla”. En el estándar proporcionado arriba, la arcilla es muy abstracta. De manera estándar se les pide a los jóvenes de 14 y 15 años no solo que perciban múltiples sistemas de pensamiento, sino que generalicen (es decir, más abstractos) entre esos diversos sistemas, una habilidad que, según muchos psicólogos del desarrollo, incluido el propio Steiner, emerge lentamente a finales de la adolescencia y principios de los veinte años. Si, en nuestra analogía, imaginamos darles a los estudiantes “pan” en lugar de arcilla, la “nutrición” en el estándar proporcionado anteriormente es simplemente indigerible para la mayoría de los estudiantes de secundaria. En términos simples, lo que muchos modelos educativos tradicionales luchan por comprender frente a la llama de Sócrates no es el proceso de combustión en sí mismo, sino exactamente qué sustancias son combustibles y para quién.

En el lenguaje metafórico y metabólico de Steiner (1996), todo lo que nosotros, como educadores, presentamos a los estudiantes, ya sea discurso, texto, narración, dibujo, imagen, objeto, artefacto, movimiento, todo debe contener una combustibilidad o digestibilidad dinámica, viva, todo debe encender la llama. Todo debe ser combustible/digerible y, como tal, reabsorbible y transformacional. Cada acto de cognición, pensamiento o aprendizaje en un sentido verdaderamente educativo es un acto de combustión. La digestión implica descomponer sustancias a través de la combustión; su corolario mental, cognitivo o de pensamiento es el análisis. La reabsorción implica la retención de nutrientes y la eliminación de desechos; su corolario es la evaluación, la asignación de valor, la retención de lo significativo y útil y la eliminación de todo lo demás. Y la transformación implica la liberación de energía o la acumulación de sangre, hueso o tejido; su corolario es la síntesis, la aplicación de lo que es útil, la creación de algo singularmente significativo e individual. Por supuesto, ya sea transformacional en un sentido metabólico/de construcción corporal o mental/aumento de la conciencia, todo el proceso es en gran parte inconsciente e imponderable. Steiner (1996) creía que dar a los estudiantes conceptos o soluciones preformados, también conocidos como materiales no combustibles y no digeribles, equivale a alimentarlos con piedras. Cuando nuestros alumnos piden pan, ¿quién de nosotros les daría piedras? Cuando piden arcilla, ¿quién les daría una escultura preformada? En la pedagogía crítica de Freire, una de las prácticas o métodos mediante los cuales los docentes se aseguran de dar a sus alumnos pan y no piedras, arcilla y no escultura, es el diálogo.

## El diálogo

Un modelo de educación que plantea problemas o que problematiza es inherentemente dialógico. Alumnos y maestros dialogan juntos, lado a lado, enfrentando juntos problemas, historias, objetos, el mundo, el futuro (Freire, 1992). Subyacente al diálogo, que impulsa el diálogo, que insiste en el diálogo, hay una noción/emoción/movimiento más elemental que quiere expresarse: el amor. El diálogo es una expresión de amor, ya que el anti-diálogo es lo opuesto al amor (Freire, 2010). Mencioné anteriormente que uno de los principales desafíos de la pedagogía de Freire ha sido traducir en el ámbito infantil los métodos que desarrolló mientras trabajaba con adultos. Explorar el diálogo con los niños, incluso poner las palabras “diálogo” y “niños” juntas en la misma oración, puede ser experimentado por algunos (¿maestros Waldorf?) como equivalente a jugar con fuego. Quizás intuimos que hay algo hermoso, bueno o verdadero para explorar a través del diálogo con los niños preadolescentes, si solo damos un poco de fuego, pero en el proceso corremos el riesgo de quemar la casa. Específicamente, corremos el riesgo de desencadenar un diálogo inapropiado para el desarrollo, o



de preferir formas de diálogo verbales, abstractas o intelectuales sobre formas no verbales. Por el contrario, el verdadero diálogo no permite hablar por encima, alrededor o más allá de otro, ni insiste sólo en formas verbales de comunicación o análisis intelectuales. El diálogo puede consistir tanto en movimiento, arte o experiencia compartida como en conversación. En cierto sentido, “diálogo” representa una actitud, gesto o “sabor”.

La pieza central del método dialógico de Freire con adultos fue la co-creación de temas generadores – temas, motivos, desafíos, problemas, etc. – que proporcionan el material fuente para el diálogo (Freire, 1974). Estos temas generadores (explorados más adelante en la siguiente sección) necesariamente deben estar en la cúspide de la conciencia del estudiante. Para un adulto que muestra, por ejemplo, una conciencia mágica o semiintransitiva, es decir, un adulto que tiene dificultades para diferenciar entre las leyes de la Madre Naturaleza y los dictados de la cultura, la idea de la cultura en sí misma es un tema generador importante. La cultura se convierte entonces necesariamente en un tema fundamental de diálogo entre profesores y alumnos. Yo diría que lo mismo es cierto para los niños. El método dialógico es apropiado para el desarrollo, generativo e imperativo para los temas que se encuentran en la vanguardia de la conciencia del niño. Por ejemplo, un niño en edad escolar que exhibe la etapa de conciencia de “sentimiento” de Steiner (1996), la etapa operativa concreta de Piaget (1950) o la etapa ingenua/narrativa de Freire (1964), tiende a relacionarse con los demás y dar sentido a las relaciones a través de un marco de interés propio, uno a uno, podría decirse, aritmético. En consecuencia, los posibles temas para el diálogo con niños de nueve años podrían ser algunos temas un poco más geométricos, como la reciprocidad, el respeto o la confiabilidad. Por el contrario, el diálogo parece inapropiado para el desarrollo, posiblemente incluso dañino, para temas más allá de la conciencia de los estudiantes. Obviamente, para un adulto con pensamiento mágico, los temas generadores económicos, políticos y culturales específicos están fuera de los límites del diálogo hasta que el pensador pueda ubicar estos temas fuera de algún orden natural, fijo e inmutable. Los temas que no están en la cúspide de la conciencia del niño en edad escolar y, por lo tanto, no son temas posibles para el diálogo (al menos el tipo de diálogo pedagógico que se considera aquí) serían aquellos que requieren un juicio independiente o una independencia psicológica. Por lo tanto, los posibles temas de diálogo con un niño de nueve años no serían: mantener una hora de acostarse que asegure la cantidad adecuada de sueño, comer alimentos saludables o necesitar supervisión cuando navega por Internet.

Además del amor, que es el gesto subyacente o general que nos une adecuadamente a nosotros mismos, humanos a humanos y humanos al mundo, está nuestra necesidad humana única de praxis, nuestra necesidad de crear, de actuar consciente o reflexivamente, de ser intencional, pensar/hacer. El verdadero diálogo es un ejemplo de pensar/hacer. Clases magistrales, comunicados, instrucciones, todos tienen su lugar, pero no representan el diálogo. El verdadero diálogo implica pensar/hacer. De hecho, el diálogo brinda más que una simple oportunidad para socializar o comunicar información, deseos o necesidades; es una metodología para conocer y aprender (Freire, 1996). Por ejemplo, así como el método científico es una de las formas a través de las cuales podemos entendernos a nosotros mismos, los demás y el mundo, el método dialógico es una forma más de conocer y aprender. El verdadero diálogo no es simplemente un intercambio o transferencia de conocimientos o información existente, un depósito como el que se podría hacer en un modelo bancario de educación. El verdadero diálogo es generador; crea algo nuevo, algo más allá de lo que cualquier participante contribuya al diálogo. Además de pensar, en la medida en que aborda la realidad y discute temas generadores, el verdadero diálogo actúa. Freire (2010) escribió, “decir una palabra verdadera es transformar el mundo” (pág. 87). Una palabra es verdadera en la medida en que realmente emana o se “desarrolla” de la individualidad y se pronuncia en respuesta a la experiencia vivida, única y propia del individuo; una palabra se transforma en la medida en que nombra el mundo y, al nombrar, expande la conciencia tanto del hablante como de los oyentes.

El diálogo no es en última instancia ni un método para aprender contenidos, o para resolver problemas compartidos, sino un camino para la transformación, para la iniciación en niveles superiores de conciencia. El fin último del diálogo, como lo entendió Freire (2010) en sus programas de alfabetización para campesinos latinoamericanos, no era simplemente enseñar a leer a los adultos, sino transformar, despertar y expandir la conciencia humana. Steiner (1985) también entendió que el diálogo es uno de los principales caminos para

el desarrollo de nuestro pensamiento y la expansión de nuestra conciencia. Entendió, como lo hizo Freire, que la conciencia humana moderna ya no se nutre o desarrolla completamente a través de instituciones como escuelas o iglesias, sino a través de conexiones y comunicación de individuo a individuo, a través del diálogo entre individuos de pensamiento libre. Como tal, el verdadero diálogo tiene, como podríamos haberlo descrito en épocas históricas anteriores, un carácter ritualista o sacramental. En períodos prehistóricos, los humanos no experimentaban su propio pensamiento o su conciencia como algo separado o aparte de la naturaleza (Steiner, 1985). En cierto sentido, podríamos decir que en nuestro pasado lejano y compartido los individuos estaban en diálogo directo con la naturaleza. En nuestro pasado compartido más reciente, las personas recitaban textos religiosos dados o pronunciaban palabras mágicas, y el acto de pronunciar estas palabras sagradas o encantamientos se experimentaba como si tuviera un poder transformador. Sin embargo, en el siglo XX de Freire y Steiner y en nuestro propio siglo XXI, gran parte de la humanidad experimenta nuestro pensamiento como algo separado, “fuera” o aparte de la naturaleza. De hecho, ubicar a los agentes causales no solo naturales sino también culturales “fuera” de nuestra conciencia individualizada define tanto la criticidad de Freire (2010) como el Alma Consciente<sup>4</sup> de Steiner (1965), su nombre para el estado actual de conciencia de la humanidad. En consecuencia, la creencia en cosmovisiones prescritas o la participación en rituales sagrados o sacramentos ya no tiene poder transformador para gran parte de la humanidad (Steiner, 1985; Freire, 2010). En nuestra era actual, muchos experimentan antiguos poderes mágicos, míticos, religiosos o legendarios que residen dentro de los individuos y en los poderes de pensamiento individuales. Una de las formas en que se desata o activa este poder es a través del diálogo.

Una concepción evolutiva y de desarrollo de la conciencia humana plantea varias preguntas importantes. Una se refiere a la dirección y la pregunta sobre hacia dónde se dirige la conciencia humana en el futuro. Steiner (1965), a diferencia de Freire, señaló etapas futuras de conciencia más allá de nuestros patrones de pensamiento actuales, modernos, críticos, individualistas, materialistas y tecno-rationales. Steiner (1965) identificó además tensiones dentro de los modos actuales de pensamiento humano que buscan resolución, luchas actuales que pueden convertirse en sombras o “fantasmas” en el futuro, que pueden convertirse en etapas intensificadas de conciencia. Aunque Freire no señaló explícitamente niveles futuros de conciencia ni reconoció las deficiencias del nivel crítico de conciencia que pretendía alcanzar, su proceso de concientización es, no obstante, un “crecimiento” o modelo evolutivo que presupone el logro de niveles aún más altos de conciencia.

La otra pregunta importante que plantea una concepción evolutiva de la conciencia humana tiene que ver con el gesto relacional o pedagógico adecuado, y cuestiona cómo los humanos en diferentes niveles de conciencia y utilizando estilos de pensamiento totalmente diferentes (adultos y niños, por ejemplo) deben relacionarse adecuadamente entre sí. En parte, la segunda pregunta plantea: ¿cómo debemos entablar un diálogo con los niños? Preguntado de otra manera, si la expansión de la conciencia se nutre en parte a través del diálogo entre individuos de pensamiento libre, ¿cómo se traduce esto en el trabajo con niños de seis, nueve e incluso 16 años, cuyo pensamiento, según los criterios de desarrollo y evolución expuestos en este artículo, no es libre? La respuesta a esta pregunta también puede arrojar luz sobre nuestro discurso nacional, económico, político y cultural, que se define no tanto por las diferencias en el contenido como por las diferentes formas de comprender y relacionarse con la realidad, por los diferentes modos de conciencia. En gran parte, el gesto de amor de la pedagogía Waldorf y sus métodos holísticos y de desarrollo señalan el camino: debemos entablar un diálogo amoroso, holístico y evolutivo. Debemos dialogar, en cierto sentido, con la libertad misma.

El amor debe ser el gesto subyacente o general en cualquier diálogo, ya sea con niños o con otros adultos. El amor reconoce la singularidad y la potencialidad de cada ser humano. Si cada humano posee una posibilidad única, entonces el amor busca crear las condiciones bajo las cuales esa posibilidad pueda desarrollarse. El amor no es solo un sentimiento; él actúa por sí mismo. El amor no es simplemente una actitud de simpatía

---

4. Owen Barfield escribió que el Alma Consciente de Steiner (también conocida como Alma Espiritual) se refiere al “punto máximo [en la evolución de la conciencia humana] de la autoconciencia, el punto en el que el individuo se siente completamente aislado del cosmos circundante y es por eso plenamente consciente de sí mismo como individuo” (Barfield, 2012; Steiner 2011b). En el contexto de este artículo, el Alma Consciente se refiere, en el mejor de los casos, a la esfera de la libertad humana y, en el peor, a una predisposición hacia una perspectiva excesivamente positivista o materialista.

o calidez; el amor, como la verdadera educación, busca “sacar”. El amor actúa desde el conocimiento de que cada individuo nace en el mundo con algo que necesita expresar y algo que el mundo necesita. Ninguno de estos “algunos” son realmente cosas (¡el lenguaje es tan frustrante!); sin embargo, emergen a través de la acción libre y consciente del individuo. En consecuencia, como escribió Freire (2010), el amor debe generar “actos de libertad; de lo contrario, no es amor” (pág. 90).

Abordar el diálogo de manera holística, no sólo a través del pensamiento y la acción, sino también a través del sentimiento (por ejemplo, la imaginación, el arte, el juego, la creatividad) está íntimamente relacionado con abordarlo desde el punto de vista del desarrollo. Hasta ahora, este artículo ha intentado establecer que el verdadero diálogo consiste en la praxis, la intencionalidad, o el pensar/hacer. ¿Cuál es, entonces, el papel del sentimiento en el diálogo? La calidad transformadora, constructiva y evolutiva del desarrollo se exploró un poco más arriba. El material educativo no puede alcanzar algún “espacio” interior, transformador e imponderable en el niño si se presenta acabado, si no es combustible. Los conceptos abstractos, da la casualidad, tienen una naturaleza acabada, incombustible. En consecuencia, si el material ha de ser potencialmente transformador, si se presenta con la esperanza de estimular el pensamiento o despertar la conciencia, ¡no puede ser abstracto! Los conceptos son de vital importancia para el pensamiento y el desarrollo de una conciencia crítica. Sin embargo, en términos del “desarrollo” humano y el proceso de transformación, las comprensiones conceptuales deben ser construidas por el individuo si se quiere que tengan poder transformador. Por el contrario, los conceptos abstractos son por definición preconstruidos; son más esculturas preformadas que arcilla cruda. El proceso de transformación/desarrollo es en gran medida imponderable, pero se asemeja más a actos de sentimiento que de intelecto. El proceso de transformación interno es más parecido a la imaginación, el juego, la creatividad y el arte que al análisis, la evaluación o la síntesis. A su vez, los materiales educativos que más inspiran estos actos de sentimiento tienen una cualidad viva, compleja, enigmática, problemática. Los materiales educativos que poseen estas cualidades incluyen historias, arte, diálogo y experiencias vivas. Las historias, por ejemplo, representan conceptos abstractos en acción, encarnaciones o representaciones vivas de conceptos abstractos; son combustibles. Como tales, las historias encienden llamas. Los conceptos abstractos, por otro lado, llenan recipientes. Presentar conceptos abstractos equivale a alimentar la conciencia emergente con piedras no combustibles e indigeribles.

Los dos entendimientos de que (1) la conciencia se desarrolla desde el interior del individuo y que (2) el amor consiste en crear las condiciones adecuadas para el proceso de desarrollo, exigen un enfoque de desarrollo del diálogo. Un enfoque de desarrollo, como un útero o una “forro protector”, debe ser tanto protector como estimulante (Steiner, 1996). Como se mencionó anteriormente, el verdadero desarrollo no puede surgir de “llenar un recipiente” con conceptos, ni de “encender la llama” con tanto combustible que arde. Si queremos “encender la llama”, no podemos decirle a un niño, ni a nadie, qué pensar. En el mejor de los casos, no funciona. En el peor de los casos, esto carga al alumno con piedras conceptuales que deben llevar, piedras que actúan como obstáculos para el proceso de desarrollo, obstáculos para el surgimiento de algo nuevo en el individuo y único en el mundo. Tampoco se estimula el desarrollo presentando a los estudiantes situaciones, problemas o tensiones dialécticas que caen fuera de los límites de su conciencia, por más pan o arcilla cruda que sean. Entonces, ¿cómo puede el diálogo ser a la vez protector y estimulante? ¿Cómo debemos participar adecuadamente en el diálogo con los niños? Bueno... críticamente... conscientemente... conscientemente. En el peor de los casos, esto carga al alumno con piedras conceptuales que deben cargar, piedras que actúan como obstáculos para el proceso de desarrollo, obstáculos para el surgimiento de algo nuevo en el individuo y único en el mundo. Tampoco se estimula el desarrollo presentando a los estudiantes situaciones, problemas o tensiones dialécticas que caen fuera de los límites de su conciencia, por más pan o arcilla cruda que sean. Entonces, ¿cómo puede el diálogo ser a la vez protector y estimulante? ¿Cómo debemos participar adecuadamente en el diálogo con los niños? Bueno... críticamente... conscientemente... esmeradamente.

Según Steiner (2003), debemos preguntarnos: “¿Qué debo hacer para permitirle a este niño la plena conciencia de la libertad humana en la madurez?” (pág. 102). En otras palabras, el diálogo con los niños debe implicar una “conversación” imaginativa, casi meditativa, con su yo futuro, potencial o ideal. Aún más complejo, debemos preguntarnos: “¿Qué debo hacer para eliminar en la medida de lo posible mi yo personal,

para poder dejar a los que están a mi cuidado sin la carga de mi naturaleza subjetiva?” (Steiner, 2003, pág. 103). En lenguaje sencillo, no solo queremos dejar a los niños libres de la carga de las “piedras” conceptuales, incluidas las piedras ideológicas de la cultura, la historia e incluso la ciencia, sino que queremos dejarlos libres de la fuerza de nuestra propia subjetividad, es decir, las piedras de nuestra propia experiencia, personalidad o ego.

El tema de la subjetividad de los individuos que emplean diferentes niveles de conciencia se relaciona con la autoridad, que fue un tema importante tanto para Freire como para Steiner. Ambos prestaron mucha atención al papel de la autoridad y su relación con el desarrollo de la libertad y, como se mencionó anteriormente, tanto para Steiner como para Freire, la libertad era tanto un estado de conciencia como una condición material. Freire (2010) escribió: “La autoridad debe estar del lado de la libertad, no contra ella” (pág. 80). Esto tiene varios significados importantes. Primero, desde el punto de vista del maestro, nuestra subjetividad debe expresarse al servicio de la libertad, no al servicio de ningún fin particular o agenda personal, incluso al servicio de un concepto o comprensión particular. Las medidas autoritarias, la coerción, el engaño, etc., son la antítesis de la verdadera autoridad. El autoritarismo busca deshumanizar, aplanar o disminuir el proceso de “desarrollo”, busca llenar recipientes; la autoridad, por el contrario, busca humanizar, “sacar”, encender llamas. En segundo lugar, desde el punto de vista del estudiante, la autoridad es la que es dada por el estudiante en libertad. Entonces, en el caso de niños cuya libertad está “en el útero”, el maestro debe, nuevamente, “conversar” con el yo futuro, potencial o ideal del estudiante. Nuestras propias experiencias como docentes, nuestra personalidad, ego, etc., son “piedras” para los alumnos en la medida en que implican sermonear, hacer proselitismo, moralizar, regañar, etc., en la medida en que se reducen a objetos preformados, digeridos. Son “pan” para los estudiantes en la medida en que crean las condiciones para desarrollarse o sacar, en la medida en que son inacabadas, combustibles o generadoras.

## **Temas generadores y codificación/decodificación**

Los temas generadores en la pedagogía crítica freireana representan la multiplicidad de ideas, motivos, desafíos, etc. que caracterizan la conciencia y la actividad humana en un tiempo y/o lugar particular (Instituto Freire, 2020). Dos temas generadores presentados en la sección anterior fueron la cultura y la reciprocidad. Una vez que los temas han sido identificados, se nombran o “codifican” en representaciones simbólicas concretas tales como historias, movimientos, imágenes, artefactos, etc. (Freire, 1974). Los temas generadores pueden aplicarse a individuos, familias, comunidades, naciones, etapas de la infancia, generaciones, períodos de tiempo, épocas históricas, extendiéndose hacia afuera en el espacio o a través del tiempo en círculos concéntricos. Los temas de época de los siglos XX y XXI ya mencionados incluyen la alienación y la deshumanización. Cada tema generador está en tensión dialéctica con su opuesto. Por ejemplo, las fuerzas de deshumanización contrastan y se oponen a las fuerzas de humanización. Esta relación dialéctica representa una tensión o problema que existe dentro de un tiempo y espacio particular, o dentro de un individuo o grupo que lucha continuamente por resolverlo. La resolución de una lucha particular nunca indica el final de la lucha en sí misma, sino el nacimiento de una lucha nueva y cualitativamente diferente. Por ejemplo, con respecto al niño de nueve años para quien la reciprocidad es un tema generador, la resolución de su interés propio enmarcando las relaciones indica el nacimiento de una nueva lucha para mantener su independencia psicológica dentro de una reciprocidad recién realizada. En el contexto de la educación y de los “recipientes” y las “llamas” de Sócrates, los temas generadores encienden llamas.

Los temas generadores y las tensiones dialécticas que contienen son “generadores” precisamente porque se encuentran en los límites de la conciencia, ya sea del individuo, de un grupo en particular o de una época histórica en particular. Los temas generadores son como señales que ubican y nombran diferentes niveles de conciencia en un continuo tanto de tiempo como de espacio, e indican una dirección particular. Por ejemplo, Freire (1974) ubicó niveles de conciencia mágicos e ingenuos/narrativos coexistiendo en el espacio en los paisajes rurales y urbanos de la década de 1960 en América Latina. Los “señaladores” de la conciencia ingenua, por ejemplo, la nostalgia por el pasado, las explicaciones fantasiosas, los argumentos polémicos, dan



su nombre al estilo ingenuo, pero también apuntan en una dirección particular; en el caso de la ingenuidad, la flecha en el señalador apunta hacia una mayor criticidad.

Los diferentes niveles de conciencia, cada uno con su propia red compleja de temas generadores, existen no sólo en el espacio sino a lo largo del tiempo, tanto a lo largo de la evolución histórica de la humanidad como a lo largo de las vidas individuales. Steiner (1996) y otros (incluidos Freud y Jung) han postulado que la evolución de la conciencia de la humanidad a lo largo de la historia, es decir, los modos cualitativamente diferentes de conciencia o “estilos” de pensamiento evidentes en diferentes períodos históricos, es recapitulado por cada individuo en la infancia y más allá (Gould, 1977). Si bien la ciencia moderna no ha confirmado los mecanismos neurológicos o cognitivos por los cuales, diciéndolo así, el niño progresa a través de las diferentes etapas de la conciencia, ha confirmado las similitudes entre la progresión de las etapas de desarrollo demostradas por los niños y las evidenciadas en la evolución cognitiva de la humanidad (Donald, 1991; Langer, 2004). En términos generales y simplistas, los niños pequeños, al igual que nuestros antepasados humanos muy lejanos, aprenden predominantemente a través de la experiencia directa y piensan principalmente a través de la recreación o práctica física y mimética. Los niños en edad escolar aprenden predominantemente a través de representaciones narrativas o artísticas de la experiencia y del pensar de manera concreta, analógica e imaginativa. Y los adolescentes adquieren gradualmente la capacidad de aprender directamente a través de la manipulación mental de conceptos abstractos y del pensar, como describió Bruner (1986), de manera teórica o paradigmáticamente [ver Thompson (2009) para una exploración más completa y fascinante de la evolución de la conciencia humana y sus implicaciones curriculares y pedagógicas para el desarrollo del pensamiento en la niñez y la expansión de la conciencia humana en general].

Los temas generadores se ubican en la cúspide, el borde de ataque o los límites de la conciencia del alumno y apuntan en la dirección de los niveles futuros. Como tal, los temas generadores representan el material de origen, la arcilla cruda, que los estudiantes trabajan activamente para transformar y esculpir; representan los problemas planteados. Desde un punto de vista educativo, los temas generadores crean las condiciones para que la conciencia se desarrolle o sea “sacada”; encienden llamas. Los temas generadores proporcionan no solo el material de origen para el contenido de aprendizaje, ya sea aprender a leer, aprender matemáticas, historia, ciencia, etc., sino también para aprender a pensar. En términos de enseñanza y aprendizaje, el proceso general de trabajar con temas generadores consta de tres pasos: (1) la identificación de los temas mismos por parte de los maestros, (2) la “codificación” „de los temas en historias, movimientos, imágenes, artefactos, “arcilla cruda”, material vivo, etc., por parte de los maestros, y (3) la decodificación activa, “esculpir” o transformación de temas por parte de los alumnos.

En sus programas de alfabetización de adultos, Freire y sus asociados docentes identificaron temas generadores mediante la realización de investigaciones de campo con trabajadores agrícolas en sus comunidades agrícolas nativas. Los métodos de investigación incluyeron círculos de conversación, entrevistas y observaciones. Los educadores trabajaron a través de un proceso repetido de captura de temas, reflejándolos en la comunidad y luego revisando los temas basados en la retroalimentación de la comunidad (Freire, 1974). Una vez identificados los temas generadores, Freire





y sus maestros codificaron los temas en historias, imágenes, dibujos, artefactos, etc. Estos códigos, o lo que Freire también denominó “situaciones”, constituían los rompecabezas, los problemas, las tensiones, los “trozos de arcilla cruda” que se presentaban a los estudiantes. Es importante destacar que los códigos o situaciones no son representaciones explícitas de los temas en sí mismos, sino cristalizaciones de los temas: inacción, encarnaciones o representaciones vivas de los temas. Después de presentar los códigos o situaciones a los estudiantes, los estudiantes “descifraron” las historias, imágenes, dibujos, artefactos, etc., a través de diversas formas de diálogo entre ellos y con sus maestros. El dibujo adjunto por de Abreu y recopilado en *Educación para la Conciencia Crítica* de Freire (1974), representa una de las “situaciones codificadas” originales que Freire y sus asociados docentes desarrollaron como parte de un programa chileno de alfabetización de adultos. El tema generador dentro de esta imagen codificada específica es la „cultura“. Los estudiantes decodificaron esta imagen específicamente para diferenciar entre qué elementos del dibujo representaban la naturaleza y cuáles representaban la cultura.

Si estas descripciones de los métodos de Freire parecen demasiado complejas, lo puedo comprender. Todo suena como algo sacado de un estudio etnográfico o una novela de espionaje. A veces me pregunto si no son las ideas sino el lenguaje de la pedagogía crítica lo que resulta molesto para algunos (e irresistible para otros). Independientemente del estilo literario, lo que acabo de describir como el proceso de Freire de identificar temas generadores y de codificar y decodificar cuando se trabaja con adultos es esencialmente lo que los maestros Waldorf hacen con los niños todas las tardes en la preparación de nuestras lecciones nocturnas y al día siguiente en las aulas Waldorf de todo el mundo. El proceso de codificar y luego decodificar temas generadores es similar al proceso de expansión-contracción-expansión que emplean los maestros Waldorf para planificar y ejecutar sus clases diarias. El proceso funciona más o menos así: el maestro Waldorf identifica algún concepto con el que quiere que los estudiantes se van a ocupar, que es esencialmente un proceso de expansión o abstracción. Idealmente, cada concepto elegido desafía a los estudiantes en su desarrollo; en otras palabras, el concepto no solo se suma a una base de conocimiento existente o conjunto de habilidades, sino que además desafía el pensamiento mismo. ¿Cómo identifica el maestro este o aquel concepto? Lo hace tanto a través de su estudio y comprensión de la etapa de desarrollo y el nivel de conciencia de sus alumnos, como de su “investigación de campo” diaria, es decir, a través de su interacción y diálogo diarios con los alumnos. Lo que acabo de describir respecto a Freire es el primer paso de un proceso de tres pasos en la identificación de temas generadores.

Una vez que el maestro Waldorf ha decidido el concepto objetivo, lo “contrae” o lo concreta en una historia, imagen, poema, movimiento, experiencia, imagen mental, etc., el cual encarna, encapsula o ejemplifica. Historias, imágenes, poemas, movimientos, experiencias, imágenes mentales, etc., constituyen representaciones vivas del concepto, y como tales son más llama que objeto, más pan que piedra, más verbo que sustantivo. En términos del proceso preparatorio de Freire, el maestro acaba de codificar el tema generador, siendo este el segundo paso en su proceso de tres pasos. Luego, el maestro, con suerte, se va a la cama y duerme ocho horas. Al día siguiente, después de un buen desayuno y una taza de café fuerte, les presenta a los estudiantes la historia, la imagen, el poema, el movimiento, la experiencia, la imagen mental, lo que se le ocurrió la noche anterior (o en las semanas y meses anteriores). Luego, en el transcurso de los próximos días y semanas, los alumnos y maestros se involucran en diversas actividades experimentales, artísticas, sociales y cognitivas que lo trabajan, mastican, encienden, descomponen y digieren. Las actividades experimentales pueden incluir excursiones, proyectos de construcción o artesanía y diversas oportunidades de aplicación; las actividades artísticas pueden incluir dibujar, pintar, modelar, hacer música o realizar escenas o piezas teatrales; las actividades sociales pueden incluir debates, actividades y juegos en grupos pequeños o grandes; y las actividades cognitivas pueden incluir secuenciar, comparar y contrastar o convertir. Y todo este trabajo de los alumnos representa el tercer paso del proceso de tres de Freire para trabajar con temas generadores. Representa procesos tanto de decodificación como dialógicos y, en términos de expansión y contracción, un proceso de expansión mayor, en el que el alumno “expande” el ejemplo concreto en un concepto más generalizado o abstracto. También apunta a los procesos constructivos, transformacionales y del reino interior, también conocidos como “imponderables” de Steiner (2003). En términos de una educación de desarrollo o escultórica, la historia codificada, la imagen o el movimiento es la “arcilla cruda”, y

las diversas actividades experienciales, artísticas, sociales y de pensamiento representan algunas de las formas misteriosas en que los alumnos transforman la arcilla.

## Conclusión

Me gustaría concluir esta exploración de la pedagogía crítica de Freire y del proceso de concientización considerando el papel de la “investigación de campo” en la identificación de temas generadores y la determinación de cómo se codifican. Los temas generadores se cruzan con todos los diferentes aspectos de la pedagogía freireana considerados en este artículo: los temas generadores son las “señales” que ubican las diferentes etapas de la conciencia; comprenden, en forma codificada, los “problemas” en un modelo de educación que plantea problemas; y proporcionan los temas para diversas formas de diálogo. Los maestros Waldorf identifican temas generadores en parte a través de su estudio y comprensión del nivel de conciencia de los alumnos, el llamado perfil de desarrollo que informa nuestro trabajo. Este perfil de desarrollo incluye las características definitorias, los hitos del desarrollo o las metas de aprendizaje de esa etapa particular de la infancia. Los maestros también identifican temas generadores a través de la “investigación de campo”, que abarca nuestras experiencias cotidianas con los alumnos, el contenido de nuestros diálogos y nuestras observaciones.

Lo que ya puede haber sido evidente para los lectores, y lo que estoy seguro es evidente para los maestros Waldorf, es que los perfiles de desarrollo y la información diaria que recopilamos de nuestra investigación de campo no siempre se alinean. Podría proporcionar 1,001 ejemplos de esto, pero compartiré solo uno. Recientemente, una niña del jardín infantil en nuestra escuela le dijo a otra niña que ya no podía jugar con ella debido a su piel morena. La raza no es un tema generador que se ajuste al perfil de desarrollo ideal de un niño de cinco años. Y, sin embargo, está ahí. Para mí, la tensión entre un proceso de desarrollo ideal, protector del desarrollo, pero estimulante, y las incursiones desinteresadas (neutrales en el mejor de los casos, dañinas en el peor) de la realidad hacia ese ideal, representa uno de los “problemas” más intrigantes que enfrenta la educación Waldorf. La tensión ideal/real ha existido desde la fundación de la primera escuela Waldorf en 1919, y continúa siendo un tema generador importante, un enigma que crea conciencia, para la educación Waldorf a medida que avanza hacia el siglo XXI. Después de todo, los temas más convincentes, emocionantes y esclarecedores que actualmente impulsan el diálogo en las escuelas Waldorf son la diversidad, la tecnología y la pregunta “¿qué intentan decirnos estos niños?” todo lo cual personifica la tensión entre lo ideal y lo real.

Las posiciones idealistas y “realistas” representan los polos extremos de la práctica Waldorf. En un extremo, los maestros buscan externalizar las experiencias reales de los alumnos, esperando hasta la adolescencia, por ejemplo, para abordar temas como la raza, la identidad de género o los desafíos reales que plantea la tecnología para crecer en el siglo XXI. Por otro lado, las iniciativas de diversidad y justicia social en las escuelas Waldorf pueden correr el riesgo de tratar de reemplazar formas más antiguas de ortodoxia o convención por otras nuevas. Un enfoque más equilibrado podría implicar tratar de superar la dicotomía ideal/real por completo tratando de encontrar soluciones que mantengan nuestros ideales holísticos y de desarrollo y aborden las experiencias reales vividas por nuestros alumnos, que alinean los perfiles de desarrollo con la investigación de campo. Por ejemplo, debe haber formas para que los jardines de infantes Waldorf aborden la raza de tal manera que incluya las situaciones reales vividas por nuestros estudiantes, y al mismo tiempo despierte o amplíe la conciencia de los niños de cinco años de una manera generadora y apropiada para el desarrollo, de una manera que enseñe a los niños no *qué* pensar, sino *cómo* pensar.

Si eres maestro, probablemente ya hayas imaginado diez formas en las que podrías abordar la situación mencionada anteriormente. Pausa. Y ahora tienes hasta doce. Más tarde, tus 20 o 30 ideas se incorporarán a tus oraciones, tu práctica meditativa y tu sueño. También puedes hacer jardinería u hornear, salir a correr o tocar el banjo. Tal vez lleves a cabo un experimento dialógico (es decir, llame por teléfono a un colega). También puedes pensar sobre la situación de manera consciente y crítica a la Freire y Steiner y algunos de los temas explorados en este artículo: el amor, la libertad, el despertar de la conciencia, la problematización, el proceso de transformación, pensar/hacer, sentir, etc. Por cierto, una de las formas en que nuestros maestros

de jardín infantil han abordado la raza es no convertirla en un tema generador en absoluto, sino examinar cómo se *codifican* otros temas generadores como la bondad y la belleza. Específicamente, los maestros de jardín infantil a veces codifican sus historias para describir más explícitamente las características físicas de los personajes en las historias que cuentan. Este personaje tiene “hermosa piel morena oscura y cabello brillante y rizado”. Ese personaje tiene “hermosa piel de melocotón y cabello lacio, amarillo y rubio”, etc. En gran parte, los esfuerzos para alinear los perfiles de desarrollo con la investigación de campo, lo ideal con lo real, involucrarán no los temas generadores en sí mismos sino la forma en que esos temas se codifican o ejemplifican.

## Referencias

- Barfield, O. (2012). *Romanticism comes of age*. UK: Barfield Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davey, J. (s. f.). *Rudolf Steiner: A sketch of his life and work*. Tomado de <https://www.centerforanthroposophy.org/about/rudolf-steiner/>
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Nueva York, NY: Simon and Schuster.
- Freire Institute. (2020). *Concepts used by Paulo Freire*. Tomado de <https://www.freire.org/paulo-freire/concepts-used-by-paulo-freire>
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Nueva York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope*. Nueva York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina*. Nueva York, NY: Routledge.
- Freire, P. (2010). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York, NY: Continuum.
- Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and phylogeny*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Lambert, A. (2015). Voices of resistance: Positioning Steiner education as a living expression of Paulo Freire’s pedagogy of freedom. En Michael A. Peters & Tina Besley (Eds.), *Paulo Freire: The global legacy* (capítulo 26). Nueva York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Langer, J. (2004). The evolution of cognitive development: Ontogeny and phylogeny. *Human Development*, 47(1), 73-76. doi:10.2307/26763784
- National Science Teaching Association. (2014). *Science and engineering practices*. Tomado de <https://ngss.nsta.org/Practices.aspx?id=7&exampleid=408>
- Ordóñez, J. (1981). *Paulo Freire’s concept of freedom: A philosophical analysis*. (Trabajo doctoral sin publicar) Loyola University: Chicago, IL. Tomado de [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3207&context=luc\\_diss](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3207&context=luc_diss)
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Nueva York, NY: Routledge.
- Sloan, D. (1996). Reflections on the evolution of consciousness. *Research Bulletin of Waldorf Education*, 1(2). Tomado de <https://www.waldorflibrary.org/journals/22-research-bulletin/460-june-1996-volume-01-2-reflections-on-the-evolution-of-consciousness>
- Sloan, D. (Ed.). (2015). *Forward. The child’s changing consciousness and Waldorf education*. (párrafos 1 y 2). Tomado de [https://wn.rsarchive.org/Education/GA306/English/RSP1988/ChiCon\\_foreword.html](https://wn.rsarchive.org/Education/GA306/English/RSP1988/ChiCon_foreword.html)
- Steiner, R. (1965). *Three streams in the evolution of mankind*. East Sussex, UK: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1985). *The renewal of the social organism*. Tomado de [https://wn.rsarchive.org/Books/GA024/English/AP1985/GA024\\_index.html](https://wn.rsarchive.org/Books/GA024/English/AP1985/GA024_index.html)
- Steiner, R. (1994). *How to know higher worlds*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996). *The education of the child*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1997). *The essentials of education*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2003). *Soul economy*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2011a). *The philosophy of freedom*. East Sussex, UK: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (2011b). *Three streams in the evolution of mankind*. Tomado de <https://wn.rsarchive.org/GA/GA0184/1918101p01.html>
- Thompson, W. I. (2009). *Transforming history: A new curriculum for a planetary culture*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.

Usher, S. (s. f.). *The threefold social organism: An introduction. Rudolf Steiner Web.*

Tomado de [https://www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf\\_Steiner\\_and\\_Economics.php](https://www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf_Steiner_and_Economics.php)

Wilber, K. (2000). *A theory of everything: An integral vision for business, politics, science, and spirituality.*  
Boston, MA: Shambala.