

# Una Teoría de la Formación de Maestros Waldorf

## Parte 1: Disposiciones para el aprendizaje

**Martyn Rawson**

*Universidad Nacional Tsing Hua de Taiwán, Universidad de Plymouth*

*Seminarios de profesorado en pedagogía Waldorf (Kiel, Alemania)*

**RESUMEN.** Este artículo es el primero de una serie de tres que exploran aspectos de la formación de maestros Waldorf. El primero analiza la naturaleza de las disposiciones, el segundo se enfoca en el estudio de los fundamentos de Rudolf Steiner junto con la práctica artística, y el tercero se basa en evidencia empírica, abordando el aprendizaje en la práctica. Esta primera parte esboza una teoría de la formación docente que se centra en el aprendizaje de disposiciones, valores, creencias, actitudes, habilidades y conocimientos pedagógicos generales que sustentan la práctica de la pedagogía Waldorf. De igual manera, ofrece un relato de cómo se aprenden y modifican las disposiciones a través del aprendizaje transformativo como cambios de la voluntad. También describe los orígenes históricos de la formación de maestros Waldorf y sus cinco elementos centrales: el estudio de los fundamentos de Steiner, los ejercicios artísticos transformadores, el aprendizaje de conocimientos pedagógicos generales (por ej., currículo, métodos de enseñanza, desarrollo infantil y juvenil, teoría del aprendizaje, gestión escolar y liderazgo), el autodesarrollo y el aprendizaje en la práctica. La teoría explica cómo se aprenden las disposiciones fundamentales en un ambiente de seminario que posteriormente se transforman en disposiciones profesionales sostenibles a través de la participación en la práctica y del desarrollo profesional continuo. En relación con otras teorías, incluidas las teorías del aprendizaje experiencial y reflexivo, se presenta también el proceso de aprendizaje transformativo en la formación docente, incluyendo el papel de la reflexión, el aprendizaje biográfico y el aprendizaje del destino.

*Palabras clave:* Formación del maestro Waldorf, disposiciones, aprendizaje transformativo

### Introducción

Tanto los formadores de maestros como los investigadores en educación reconocen ampliamente que “el conocimiento, las habilidades y las disposiciones son cualidades esenciales de los docentes efectivos... sin embargo, estas cualidades... tienen poco propósito individualmente; pues deben desarrollarse simultáneamente para garantizar un enfoque holístico de la formación docente” (Fonseca-Chacana, 2019, p. 268). Fonseca-Chacana (2009) define las disposiciones como “el conjunto cultivable de atributos intelectuales, intrapersonales e interpersonales que promulgan el conocimiento y las habilidades del maestro al servicio de una comunidad profesional, que incluye los estudiantes, las familias de estudiantes y otras profesiones a nivel educativo” (ibid., p. 274). Las disposiciones son importantes para los maestros porque “son los elementos volitivos que ponen en acción el conocimiento y las habilidades” (ibid.). La autora agrega que esta definición se alinea estrechamente con la noción de Hábitos Mentales de Costa y Kallick (2008), la cual se refiere a un conjunto de comportamientos inteligentes que llevan a acciones productivas basadas en inclinaciones, valores, actitudes, sensibilidad a las señales contextuales, experiencia y habilidades necesarias para aplicar estos patrones de manera efectiva.

La cuestión central que aborda este artículo es cómo se aprenden las disposiciones. Fonseca-Chacana sugiere que para aprender las disposiciones los maestros primero deben tomar conciencia de ellas y de su impacto pedagógico. En

segundo lugar, las disposiciones centrales deben ser modeladas por formadores de docentes que las incorporan y las ponen en práctica. En tercer lugar, la comprensión de las disposiciones debe integrarse en todo el plan de estudios de formación docente para que se convierta en un sentido de ser en lugar de un sentido de saber. Estos son, sin duda, aspectos importantes. Este artículo complementa este enfoque al agregar la dimensión del aprendizaje transformativo como autoformación o Bildung (Soetebeer, 2018; Koller, 2018) y se basa en una iteración del modelo de transformación de la voluntad de Steiner (1996).

Este artículo es el primero de tres, que en conjunto exploran diferentes aspectos de la formación docente Waldorf o Steiner (las palabras Waldorf y Steiner se utilizan como sinónimos). Este primer artículo aborda el concepto general y se centra en la naturaleza y el aprendizaje de las disposiciones. El segundo explica cómo se aprenden las disposiciones a través del estudio y los ejercicios artísticos y el tercero trata sobre el aprendizaje en la práctica. En ausencia de investigaciones publicadas sobre la formación de docentes Waldorf o Steiner, estos documentos se basan en la investigación de acción en la práctica en un seminario alemán de formación de docentes Waldorf. Esta investigación ha reconstruido principalmente las experiencias vividas por los participantes de los métodos de estudio hermenéutico, la práctica artística y el trabajo de reflexión durante las prácticas, incluidas las tesis de maestría reflexivas cuyos datos se presentarán en el segundo y tercer artículo. Este artículo comienza con un breve esbozo de la teoría de la formación de docentes Waldorf seguido de una descripción general de las disposiciones de los docentes Waldorf. Esto conduce a una discusión sobre la naturaleza de las disposiciones y cómo pueden aprenderse y modificarse a través del aprendizaje transformativo.

En este artículo, los pronombres y formas femeninas se utilizan para referirse a personas de todos los géneros. El término *estudiante en formación docente* enfatiza el hecho de que las personas involucradas se están convirtiendo en maestros y tienen principalmente el papel de estudiante. El término *maestro principiante* marca un cambio de estatus en el que se pone en primer plano el papel de ser maestro. La transición del estudiante en formación al maestro principiante no es externa sino un cambio gradual de identidad.

## Contexto

Dahlin (2017) explica que las escuelas Waldorf basan su pedagogía en las explicaciones de Steiner sobre el ser humano desde la perspectiva espiritual denominada antroposofía. Steiner (1973) define la antroposofía como un camino de conocimiento que conduce a la comprensión de la dimensión espiritual del ser humano. Hay más de 200 centros de formación de docentes Waldorf en cerca 60 países<sup>1</sup> que basan su educación en este enfoque y sirven a unos 1.500 centros de educación infantil, 1.100 escuelas y alrededor de 500 escuelas y comunidades de educación especial. Estos programas de formación docente varían ampliamente en su forma, incluyendo cursos de licenciatura y maestría a tiempo completo en 15 instituciones de educación superior en todo el mundo (Willmann & Weiss, 2019), cursos a tiempo parcial para maestros en servicio y cursos en línea.

Cuando Steiner fundó la primera escuela Waldorf, introdujo a los maestros en esta nueva forma de entender el desarrollo humano desde una perspectiva antroposófica y luego sugirió cómo podía aplicarse en la enseñanza y el plan de estudios. Esto tenía que ser necesariamente un período muy corto de formación e inducción docente (Zdrzil, 2019). Steiner continuó con visitas periódicas a la escuela y muchas reuniones con maestros para ajustar y consolidar el enfoque, además de desarrollar conocimientos sobre la educación en una serie de cursos de conferencias completos en varios lugares en Europa (Lindenberg, 2013).

Queda claro leyendo las transcripciones de las reuniones entre Steiner y los maestros (Steiner, 2019) que durante los años de su participación hubo problemas de calidad pedagógica, lo que no sorprende dada la novedad de todo el enfoque y la relativa falta de formación. Schiller (2000) resume las debilidades (aunque naturalmente hubo muchas fortalezas) así:

- Falta de lo que Steiner llamó „contacto moral“ con los alumnos

---

1. [https://www.freundewaldorf.de/fileadmin/user\\_upload/images/Waldorf\\_World\\_List](https://www.freundewaldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List)

- Demasiada presentación abstracta por parte de los maestros y el uso ineficaz de un método socrático (ineficaz porque supone que los alumnos ya saben algo sobre lo que supuestamente están aprendiendo por primera vez)
- El material didáctico no siempre fue pensado o comprendido por el maestro y a menudo no era adecuado desde la perspectiva del alumno
- Falta del elemento artístico en la enseñanza

Tras la muerte de Steiner en 1925, el colegio de maestros de la escuela de Stuttgart asumió la responsabilidad de la formación docente. Teniendo en cuenta las debilidades que Steiner había señalado, los directores de la escuela (Stockmeyer & Boy) diseñaron un curso de formación docente que comenzó en mayo de 1928 y duró hasta el cierre de la escuela en 1938. Estos cursos tenían una fase de seminario con estudio y ejercicios artísticos y un segundo año al que sólo algunos de los participantes eran seleccionados e invitados, con breves períodos de observación en la escuela. Esto finalmente se restringió porque muchos maestros de otros lugares deseaban visitar la escuela y no todos los maestros estaban dispuestos o se consideraban adecuados para recibirlos (Schiller, 2000).

Después del año 1945, el movimiento Waldorf en Alemania se reconstruyó de inmediato y pronto se estableció un seminario de formación docente en Stuttgart, siendo este el precursor del actual centro de formación *Freie Hochschule* en Stuttgart (Frielingsdorf, 2019). El curso principal se concibió como un programa de dos años, en el cual los asistentes participaban del seminario durante el primer año y al siguiente eran asistentes de maestros en una escuela. Este modelo continúa practicándose en algunos seminarios de formación docente como Kiel y Hamburgo. Dado que era (y sigue siendo) necesario que todos los maestros obtuvieran una cualificación reconocida por el Estado, el seminario de Stuttgart siempre tuvo el carácter de una cualificación posterior complementaria (Schiller, 2000). Pronto se ofrecieron cursos introductorios para estudiantes que aún estudiaban en la universidad, al final de los cuales los estudiantes requerían una recomendación de los tutores para ser aceptados en el curso principal. Estos cursos crecieron en popularidad y atrajeron a un círculo cada vez mayor de estudiantes universitarios. En algunas universidades, grupos de estudiantes autoorganizados se reunieron para estudiar antroposofía y, junto con las *Hochschulwochen* (semanas de estudio para estudiantes universitarios) en el seminario de Stuttgart, se convirtieron en una base para una generación de maestros Waldorf altamente motivada que moldeó significativamente el movimiento Waldorf en Alemania en las décadas de los setenta y ochenta.

El principal programa de formación docente en Stuttgart se basó en tres pilares igualmente importantes: el estudio de los Fundamentos, ejercicios artísticos y una introducción al plan de estudios y metodología de la enseñanza. La primera teoría de la formación del profesorado Waldorf fue formulada por Gabert (1957) en un informe sobre el valor del trabajo artístico. En 1961 siguió un relato del trabajo del seminario (y la fundación de un Instituto de Investigación Pedagógica), que destacó la relevancia de estudiar los Fundamentos de Steiner (Weißert, 1961). Sin embargo, como señala Götte (2006), probablemente fueron las conferencias nacionales anuales de maestros las que más inspiraron y motivaron el creciente movimiento Waldorf. En los últimos años, la tendencia en Europa se ha alejado de las conferencias a gran escala, aunque las conferencias internacionales aún juegan un papel importante en la difusión de las ideas Waldorf, aunque con un fuerte dominio europeo de ponentes (aún principalmente hombres). Rara vez se cuestiona hasta qué punto la formación de maestros Waldorf y la educación Waldorf en general se adhieren al “modelo original” (Boland, 2017; Rawson, 2020).

Uhrmacher (1995) ha analizado el desarrollo del movimiento Waldorf utilizando la noción de Max Weber de líderes carismáticos en tiempos difíciles. Después de la muerte del líder, el estilo carismático de liderazgo se perpetúa, aunque se distribuye entre un grupo central talentoso de discípulos. Göbel (2019) ha señalado que este es definitivamente el caso en el movimiento Waldorf. Sin embargo, en la medida en que es posible generalizar, en la última generación se ve un marcado alejamiento de los líderes carismáticos en el movimiento Waldorf y un cambio hacia los gerentes y formadores de maestros que ya no pertenecen al liderazgo del movimiento como antes. Asimismo, dentro del discurso Waldorf y a pesar de la academización (Schieren, 2016) de la formación docente Waldorf y el aumento significativo de publicaciones, la literatura

con enfoque crítico discursivo es escasa. La mayor parte de la literatura Waldorf sigue siendo apologética, esclarecedora y evita la evaluación y la reevaluación.

Quizás otro aspecto del análisis del carisma es el hecho de que el modo de comunicación preferido de Steiner, quien dio más de 5000 conferencias magistrales (Gidley, 2011), sigue siendo el modo dominante en el discurso Waldorf. La forma de conferencia magistral es una forma de comunicación particularmente masculina en la que una persona habla y los demás escuchan durante mucho tiempo. Etimológicamente, el verbo “dar una charla” y la palabra alemana *Vortrag* implican una „charla“ prolongada. La conferencia magistral es fuerte en formas retóricas y el poder de la palabra hablada, pero débil en diálogo y argumento, asemejándose a un sermón en el que se explican textos clave a una audiencia pasiva. Si bien una buena conferencia (o sermón) puede ser inspiradora, no podría describirse como una forma de interacción dialógica o participativa. Esto puede explicar la desaparición relativa de esta forma en los últimos años, ya que más personas esperan una mayor participación y quizás formas de comunicación más dialógicas y femeninas. No obstante, la conferencia magistral conserva su papel central en muchos programas de formación docente Waldorf, aunque la retroalimentación que se da tiende a requerir una enseñanza menos frontal. Desde la perspectiva de las disposiciones, uno puede cuestionar si la conferencia magistral es transformadora; en el mejor de los casos, nos puede motivar a reflexionar al respecto.

De acuerdo con Kiersch (1978), Steiner había pensado con frecuencia en la educación de adultos dentro de la antroposofía y en la idea de una universidad para profesores y otras profesiones. De hecho, Kiersch ha identificado cuatro conceptos diferentes sobre este tema en el trabajo de Steiner entre 1888 y 1924. La universidad superior (*Hochschule* significa universidad o educación superior en alemán) para la ciencia espiritual en el *Goetheanum* en Dornach (Suiza) había tenido este papel, pero esta intención nunca se cumplió por completo. Una posible razón de esto es que los involucrados no pudieron reconciliar las nociones académicas de educación superior e investigación con las nociones de conocimiento espiritual e investigación. Esto sigue siendo un desafío, aunque las actuales instituciones de formación de profesores Waldorf con estatus académico (por ejemplo, aquellas que pueden otorgar títulos de licenciatura, maestría e incluso doctorado) generalmente han encontrado formas de combinar tanto la perspectiva académica como la espiritual, aunque tal vez no de la manera en que lo imaginaron los antropósofos anteriores.

## Una teoría de la formación de maestros Waldorf

Hasta ahora, las únicas discusiones sobre la teoría de la formación de maestros Waldorf que conozco han sido en alemán (por ejemplo, Schiller, 2000 y Soetebeer, 2018). Este apartado se basa en esas discusiones. La mayoría de los programas de formación de profesores en la actualidad se basan en cinco actividades generales, aunque los métodos de trabajo y las estructuras institucionales varían considerablemente. Las actividades generales son:

1. Estudio de los fundamentos de la educación Waldorf. Los estudiantes de formación docente estudian las conferencias magistrales dadas por Steiner (1996) para los maestros en la primera escuela Waldorf, junto con otros textos educativos publicados bajo el título de la serie *Fundamentos de la Educación Waldorf* (abreviado aquí como *Fundamentos* y utilizado para referirse a la teoría educativa de Steiner). Este material de trabajo forma la base de la antropología pedagógica que sustenta la educación Waldorf.
2. Ejercicios artísticos. Tradicionalmente, estos incluyen la música, la pintura con acuarela, el dibujo, el modelado en arcilla, la eutimia y el desarrollo del habla, aunque se utilizan otras artes, como el teatro, la improvisación y el arte paisajístico. El objetivo de estos ejercicios es facilitar el aprendizaje transformador (Jeuken & Lutzker, 2019; Soetebeer, 2018).
3. Conocimiento pedagógico general (Shulman, 1987). Esto incluye el plan de estudios, los métodos de enseñanza, el desarrollo infantil/juvenil y el conocimiento de las materias relacionadas con la educación Waldorf, así como la comprensión del liderazgo holístico (Woods & Woods, 2008), la gestión escolar y el trabajo con padres.

4. Autodesarrollo. Se alienta a los estudiantes de formación docente a emprender un desarrollo personal, ético y espiritual.

5. Aprendizaje en la práctica. Esto implica pasantías en las escuelas durante la fase de formación docente con el apoyo de la reflexión con otros. Posteriormente, esto se convierte en aprendizaje docente (Kelly, 2006) cuando los maestros principiantes asumen un puesto docente. Se espera que los maestros Waldorf planifiquen, revisen y reflexionen sobre su práctica diariamente y en reuniones semanales periódicas del colegio de maestros, aquello tiene la función de ser “una ‘educación superior’ viva... una academia de formación permanente” (Steiner, 2007, p. 184), en la que los maestros comparten sus reflexiones sobre la práctica y desarrollan una cultura de generación de conocimiento pedagógico y desarrollo de capacidades. Con este fin, algunos cursos de formación de profesores en la actualidad también incluyen cursos de investigación de educación formativa (Rawson, 2018).

Estos cinco campos de aprendizaje están diseñados para equipar a los futuros maestros con las disposiciones, creencias y conocimientos generales que necesitan. Durante esta etapa inicial de la formación de maestros, los alumnos aprenden las disposiciones básicas del docente. En una segunda fase, estas disposiciones se transforman en disposiciones profesionales a través del aprendizaje en la práctica y el desarrollo profesional continuo.

## Disposiciones del maestro Waldorf

Para apreciar lo que la formación de maestros Waldorf tiene que lograr, vale la pena mirar lo que los maestros deben ser capaces de hacer. Siguiendo descripciones recientes de la educación Waldorf (Rawson, 2020; Dahlin, 2017; Wiehl, 2015), los maestros Waldorf requieren un conjunto de disposiciones, habilidades, actitudes y conocimientos pedagógicos generales, algunos de los cuales son específicos de las escuelas Waldorf, pero otros probablemente sean necesarios para los docentes en cualquier tipo de escuela. Los maestros de las escuelas Waldorf participan en un discurso pedagógico profesional específico que a menudo incluye ciertas creencias y expectativas sobre los niños y jóvenes, sobre la enseñanza, el currículo y el papel del maestro Waldorf que influyen en la forma en que enseñan, sus percepciones y juicios. Por lo tanto, es importante que estas creencias sean objeto de una reflexión crítica y no se reproduzcan simplemente como “la forma en que hacemos las cosas aquí”. La confraternidad de las escuelas Steiner/Waldorf en el Reino Unido revisó recientemente las expectativas de los estándares docentes y publicó un documento que describe las disposiciones, habilidades y conocimientos de los docentes, que podemos usar para resumir este complejo conjunto de expectativas (Bransby & Rawson, 2020). Los maestros Waldorf pueden:

- Comprometerse con los Fundamentos de Steiner de tal manera que el maestro esté dispuesto a observar y comprender su práctica y la de sus alumnos desde esta perspectiva.
- Tener las disposiciones, el arte hábil y el conocimiento para crear entornos de aprendizaje enriquecedores y para enseñar de tal manera que generen salud y fomenten el sentido de coherencia en sus alumnos (Antonovsky, 1996) y que apoyen su adecuada socialización, calificación y desarrollo como personas (Biesta, 2013).
- Comprender y ser capaz de utilizar los principios generativos de la pedagogía Waldorf (Rawson, 2020) para desarrollar y evaluar la práctica en contexto y crear planes de clases originales que se adapten a la situación, en lugar de utilizar materiales estandarizados.
- Permitir a los alumnos desarrollar disposiciones de aprendizaje tales como resiliencia, juego creativo, interés en el mundo, empatía narrativa, capacidades democráticas, capacidad para formar juicios y disposiciones éticas.
- Tener en cuenta la dimensión espiritual (Rawson, 2020b).

- Actuar de forma sostenible y ecológica como modelo para niños y jóvenes y ser capaz de llevar esta conciencia de forma eficaz y holística a su enseñanza.
- Actuar de manera socialmente inclusiva y no discriminatoria, siendo sensible y aceptando la diferencia.
- Desarrollar disposiciones para el tacto pedagógico (van Manen, 2008) y el saber en la práctica (Kelly, 2006).
- Enseñar creativamente con entusiasmo y ser capaz de inspirar a los alumnos.
- Ser artístico, trabajar con la imaginación y tener buenas habilidades narrativas.
- Desarrollar identidades docentes auténticas que le permita modelar el ser y el aprendizaje del ser con sus alumnos.
- Trabajar desde una ética del cuidado.
- Ser capaz de practicar la evaluación para el aprendizaje de manera efectiva.
- Practicar la reflexión profesional, participar en el aprendizaje continuo y el autodesarrollo de los maestros.
- Investigar y desarrollar su práctica de manera cooperativa y generar conocimiento educativo útil.
- Trabajar de manera colegiada por el interés de la educación y de los alumnos y practicar un liderazgo holístico para impulsar el potencial en cada individuo (Woods & Woods, 2008).
- Conservar y recrear su interés, vitalidad, salud y creatividad.
- Ser socialmente responsable y comprometido con las prácticas democráticas.

Como se puede observar, se trata de una amplia gama de disposiciones, cada una de las cuales requeriría una explicación más completa. Durante las últimas dos décadas, se han elaborado y utilizado como criterios de evaluación muchas listas de verificación de las competencias deseables que deberían tener los nuevos maestros, aunque también se ha debatido sobre la eficacia de dichas listas de competencias. En la medida en que se requiere que la educación Waldorf se ajuste a tales expectativas, se han realizado varios intentos para definir los resultados, como la lista anterior (ver también Schieren, 2013). Oberski y McNally (2007) han resumido los beneficios y limitaciones del enfoque de competencias, concluyendo que reducir y separar las habilidades y el conocimiento en partes definidas como competencias individuales separadas de la práctica general es práctico para efectos de evaluación, rendición de cuentas y transparencia, pero puede ser inútil para articular la enseñanza en un todo integrado y fluido. Korthagen (2017) también sugiere que no son las competencias por sí solas las que aseguran que un maestro pueda hacer un buen trabajo, sino la coherencia de sus cualidades, ideales, sentido de identidad y creencias centrales; en otras palabras, las disposiciones del maestro.

Como señalan Oberski y McNally (2007), al igual que McNally y Oberski (2003), por muy refinadas que sean las listas de competencias o disposiciones docentes, deben verse de manera holística y, por lo tanto, entenderse como integradas a la persona en su totalidad en contexto, en lugar de fragmentadas en muchas partes separadas que necesitan ser aprendidas y evaluadas. Estos autores abogan por un enfoque Goetheano que, por ejemplo, entienda la planta como un todo y no en términos de sus partes separadas. Argumentan que tales listas pueden ser útiles para los aspirantes a maestros en términos de autoevaluación, en lugar de un plan de estudios de formación docente que aborde las disposiciones por separado. También abogan por el desarrollo de capacidades y disposiciones clave, como el desarrollo de la vida del sentimiento, el pensamiento vivo y la imaginación. En particular, recomiendan que los alumnos aprendan lo que Goethe llamó “imaginación sensorial exacta” (Bortoft, 1996),

“la cual esencialmente se refiere a la capacidad de formar imágenes mentales exactas de los fenómenos percibidos, mejorando así una auténtica facultad imaginativa, que, por así decirlo, refleja el contexto en el que uno vive. Esta habilidad implica un compromiso con los propios sentimientos y el propio pensamiento, de modo que lo que

se siente se vuelve consciente, mientras que lo que se piensa se infunde con el sentimiento. De esta manera, el pensamiento se vuelve vivo, activo y fluido.” (Oberski & McNally, 2007, p. 942).

La escolarización de la imaginación, el sentimiento y el pensamiento vivo pueden lograrse mediante ejercicios artísticos, aunque “el objetivo de estas actividades no es dominar esas artes, sino desarrollar las facultades de percepción e imaginación, de acuerdo con los fenómenos reales. El desarrollo de esta facultad afecta al mismo tiempo a todo el ser, transformando, por así decirlo, lo externo en algo interno y auténtico para cada individuo” (ibid., p. 942). En este artículo estoy sugiriendo que los ejercicios artísticos y el estudio hermenéutico pueden lograr el estudio de las disposiciones y, en el tercer trabajo de esta serie, también agrego a esto la necesidad de cultivar la voluntad a través del trabajo práctico y manual.

## La importancia de las disposiciones de los maestros

Como señala Korthagen (2017), el modelo de formación docente de la teoría a la práctica ha demostrado ser ineficaz. De hecho, hace unos 20 años, Darling-Hammond y Snyder (2000) acordaron que “el principal problema de la enseñanza y la formación de docentes es el problema de pasar de la comprensión intelectual de la teoría a la promulgación en la práctica” (ibid., p. 388). Aunque la educación convencional se ha movido más hacia la formación docente basada en la práctica, Korthagen (2017) sugiere que la brecha entre la teoría y la práctica permanece. El comportamiento genuino del maestro también depende del entorno concreto de enseñanza. Korthagen argumenta que estas cualidades centrales en forma de ‘gestalts’ y ‘esquemas’ incorporados desencadenan y dirigen el comportamiento del maestro y que muchos de los sistemas incorporados que dan forma al pensamiento, la emoción y la motivación son inconscientes y no accesibles de inmediato a la racionalidad. Además, la neurología (por ejemplo, Damasio, 2010) ha demostrado que los pensamientos a menudo están ligados a sentimientos y emociones, por lo que los factores no racionales juegan un papel importante en la forma en que actúan los maestros. El tercer factor después de la cognición y el afecto es la motivación, en la forma en que los maestros quieren y necesitan y, por lo tanto, las necesidades psicológicas básicas tienen una fuerte influencia sobre los maestros principiantes (y quizás sobre otros maestros con experiencia también).

Esto es lo que Korthagen llama la verdad incómoda sobre la formación docente, afirmando que llegar a ser un buen maestro no puede reducirse a procesos racionales. Ni las habilidades individuales (por ejemplo, en la estructuración de lecciones de clase, la elección de materiales y tareas, la gestión del aula, el uso de medios, etc.) ni el conocimiento pedagógico general (por ejemplo, sobre el currículo y los métodos de enseñanza) pueden combinarse para generar una práctica fructífera sin creencias y una comprensión situada del contexto específico.

La forma de actuar de los maestros está relacionada con las creencias, valores y posturas que tienen, así como con las narrativas que utilizan para interpretar experiencias pasadas y moldear acciones presentes. Estas creencias también incluyen intenciones y aspiraciones y, por lo tanto, también están orientadas al futuro y tienen un efecto motivacional (Biesta et al., 2015). Las creencias son un aspecto de la agencia del maestro. Tomando una visión ecológica de la agencia (Biesta & Tedder, 2007), la habilidad y voluntad de actuar de las personas tienen que ver con su capacidad para reconocer y responder a las oportunidades de acción en la situación dada. En este sentido, está muy cerca de la noción de aprendizaje biográfico, que implica el reconocimiento de que una situación brinda (o restringe) oportunidades para la acción y nuestra capacidad para entretener nuevas experiencias en una narrativa coherente de nuestras propias vidas que vincula el pasado y el presente con aspiraciones futuras (Alheit, 2018). La agencia, por lo tanto, no es algo que uno tiene, sino algo que uno pone en práctica en el contexto. Tal acción está fuertemente influenciada por las historias de vida y profesionales, lo cual es un proceso interactivo. Ser capaz de leer la situación real y microgestionar sus acciones para dar forma a la situación de aprendizaje son disposiciones importantes de los maestros. Por lo tanto, el desempeño de las competencias depende del contexto, incluido el clima de aprendizaje en una clase o la cultura escolar. Una cultura de aprendizaje (Hodkinson et al., 2008), que comprende lo que los miembros de una comunidad de práctica hacen, creen, dicen y piensan, puede limitar o permitir ciertas acciones. Siguiendo a Biesta y sus colegas (2015), existe un vínculo estrecho entre creencias y agencia porque

la motivación para actuar y la forma y dirección de la acción se relacionan con los valores de una persona y las aspiraciones que posee. Así, los valores y creencias de los maestros Waldorf los disponen a determinadas acciones pedagógicas, por lo que es importante que las disposiciones que moldeen sus acciones sean las que concuerden con la práctica Waldorf.

Un obstáculo para aceptar esta perspectiva como una herramienta teórica útil es el apego a las nociones humanistas liberales de la agencia soberana de individuos autónomos (Charteris & Smardon, 2018), que creo que también están fuertemente arraigadas en el discurso Waldorf. Sin embargo, las interpretaciones ecológicas y relacionales de la agencia en las que se sitúa la capacidad de actuar (contexto para la acción) y se distribuyen entre personas, sistemas, artefactos, espacios, y que dependen de la experiencia pasada, y que orientadas hacia el futuro, se promulgan en el presente, desafían este punto de vista (Kelly, 2006). De hecho, siguiendo la teoría del conocimiento y la ética de Steiner (1963), el individuo debe actuar por intuición más que por hábito o sentido del deber, esto es un individualismo ético más que individualismo, tal como ha argumentado Hughes (2012). Dada la importancia de las relaciones, los ritmos y los espacios cuidadosamente formados (y matizados) dentro de la práctica Waldorf, el hecho de suavizar esta perspectiva centrada en el yo no debería ser demasiado difícil. El punto es que la agencia profesional docente comprende recursos y habilidades cognitivas, motivacionales y actitudinales que “se construyen y reconstruyen continuamente según el contexto, la actividad y las experiencias previas” (Toom et al., 2017). Los maestros principiantes y los maestros en práctica experimentan esto como un sentido de agencia profesional. Dado que las disposiciones pueden verse no sólo como atributos de la persona, sino más bien como propiedades de una cultura escolar determinada, la capacidad de enseñar de la manera Waldorf sólo puede aprenderse en un entorno en el que el enfoque Waldorf se vive en toda la cultura escolar. Esto destaca cuán importante debe ser la asociación entre la formación docente y las escuelas.

## ¿Qué son las disposiciones?

Dewey (1925, 1938) afirma que las disposiciones son formas encarnadas del ser, del percibir y del pensar que impulsan a las personas a actuar de cierta manera, que pertenecen y dan forma a la continuidad de la experiencia. En este sentido, las disposiciones pueden entenderse como recursos. Experiencias auténticas que conducen a disposiciones cambian y dan forma a lo que una persona puede experimentar posteriormente. En otras palabras, las disposiciones dan dirección al aprendizaje. Dewey (1922) se refiere a las disposiciones como la motivación intrínseca y el organizador del comportamiento inteligente. Sin embargo, un hábito no es suficiente, porque es inflexible si la situación cambia; tiene que ser un hábito erudito para que cuando ocurra algo inesperado, el sujeto comprenda las condiciones que hacen posible que el hábito funcione. Esta es la distinción entre hábito y hábito erudito; siendo este último un recurso mucho más relevante para un maestro (Nelsen, 2014). Siguiendo a Dewey (1916), el conocimiento de contenido o proposicional pertenece al pasado; es acabado y completo, pero conocer como continuidad de la experiencia es la capacidad habitual de conectar la experiencia actual con el conocimiento existente y reconocer la importancia de esto para una posible acción futura. El conocimiento tiene que tener conexiones significativas con nuestra experiencia actual y con la experiencia común de la humanidad. Como señala Biesta (2020), el conocimiento tiene que ser transaccional para que sea útil. En segundo lugar, el punto principal de Dewey es que las nuevas declaraciones solo surgen durante el proceso de indagación cuando las situaciones nuevas desafían nuestros hábitos mentales existentes y requieren el desarrollo de nuevos hábitos y recursos. Esto implica, como señala Nelsen (2014), que

“un espíritu de indagación infunde nuestros programas, así nuestros alumnos son invitados y desafiados a hacer preguntas educativas estimulantes y a responder por ellos mismos en conjunto con otros alumnos también motivados... Sin un proceso de indagación que los invite a examinar críticamente e incluso desafiar nuestras opciones de disposición, corremos el riesgo de crear contextos en los que los alumnos no desarrollen disposiciones inteligentes; en cambio, pueden desarrollar hábitos rígidos que les ayuden a desarrollar hábitos de conformidad” (2014, p. 10).

Los hábitos de conformidad con la tradición Waldorf pueden no ser el camino a seguir.

Según Bourdieu (1992; Bourdieu & Passeron, 1990), las personas se ubican dentro del espacio social y encarnan un conjunto de disposiciones que conforman su *habitus*, “que comprende un conjunto de disposiciones o propensiones hacia determinados valores y comportamientos” (Biesta et al., 2011, p. 87). Las personas también están dispuestas en diversos grados a aprender y emitir juicios, aunque esto puede cambiar con el tiempo (ibid.). En su estudio sobre el aprendizaje en el curso de la vida, Biesta y colegas (2011) muestran que el posicionamiento social a través del género, la edad, el origen étnico y la clase social influye en el aprendizaje de maneras complejas, y que la historia biográfica y el lugar son factores importantes en ello, aunque esto es muy individual.

Otra forma en que el posicionamiento afecta el aprendizaje se explica por la teoría del aprendizaje situado presentada por Lave y Wenger (1991), quienes sugieren que “el aprendizaje no se sitúa simplemente en la práctica, como si fuera un proceso verificable de forma independiente que simplemente se encuentra en algún lugar; el aprendizaje es una parte integral de la práctica social generativa en el mundo vivido” (p. 35). Así, el aprendizaje se entiende como la participación cambiante en comunidades de práctica y culturas de aprendizaje (Hodkinson et al., 2007). Una cultura en este sentido está constituida por las disposiciones, acciones, discursos e interpretaciones de los participantes que comparten un conjunto de prácticas. Este no es un proceso unidireccional; “las culturas son producidas, cambiadas y reproducidas por los individuos, tanto como los individuos son producidos, cambiados y reproducidos por las culturas” (ibid., p. 419). Aprender a ser maestro implica una interacción entre las limitaciones y posibilidades de una práctica dada y su cultura de aprendizaje.

No todas las disposiciones son pedagógicamente positivas. Kelly (2011) habla de actitudes y comportamientos encarnados, habituales, desconsiderados, tácitos de los docentes, que pueden llevarlos, por ejemplo, a privilegiar a algunos alumnos y posicionar negativamente a otros. A menudo se trata de una actividad con un propósito, aunque es posible que el maestro no reconozca cuáles son estos propósitos y si reflejan experiencias personales encarnadas o expectativas externas. Kelly recomienda prácticas reflexivas y en particular el uso de ejercicios artísticos que impliquen la exposición y expresión no verbal de actitudes encarnadas para traer a la conciencia tales expectativas tácitas y así superarlas, o sustituirlas por otras expectativas. Otro enfoque fructífero es el de la investigación del arte reflexivo (Uhrmacher & Trousas, 2008), que utiliza diversas actividades artísticas para involucrarse en procesos de creación de imágenes, reformulación y representación para llevar a la conciencia el conocimiento ontológico preconsciente, inconsciente y subconsciente. Esto plantea la cuestión de si las disposiciones se pueden cambiar y de ser así, cómo eso se logra. Nelsen (2014), desde una perspectiva de Dewey, argumenta que las disposiciones y hábitos inteligentes, es decir, aquellos que se pueden aplicar de diversas formas dependiendo de la situación, se aprenden mejor cuando el entorno de formación docente incorpora los valores, creencias y prácticas de diversas maneras pidiéndole a los estudiantes que imaginen diferentes situaciones.

## ¿Cómo se aprenden las disposiciones?

Como hemos señalado anteriormente, Fonseca-Chacana (2019) argumenta que para que las disposiciones, los conocimientos y las habilidades fluyan juntos en la práctica, deben aprenderse juntos. Siguiendo la descripción de la práctica social del aprendizaje descrita anteriormente, las disposiciones se aprenden a través de la participación en la práctica social en la que los participantes aprenden identidades, disposiciones, hábitos, habilidades y conocimiento pedagógico situado. La suposición convencional es que lo que se aprende en un seminario de educación de adultos puede transferirse a la práctica escolar. Sin embargo, la noción de transferencia es cuestionada, a lo que Packer (2001) y Lave (2011) argumentan que dicha transferencia es “una idea empobrecida para analizar la capacidad de transferencia del conocimiento de las personas en la práctica” (Lave, 2011, p. 115) porque es dualista y le quita significado a la existencia humana confinándola a la mente como un producto inmutable. La cognoscibilidad es siempre parte del ser histórico, social y situado; por lo tanto, separar el conocimiento del mundo al que se refiere es limitante. Además, es autoritario suponer que ni el aprendiz ni el conocimiento cambian de un contexto a otro. Más bien, argumenta Lave, uno debería ver el conocimiento y el conocedor como co-constituyentes. La noción de transferencia legítima

principalmente la existencia del aprendizaje institucional. La pregunta no es si la transferencia ocurre, sino qué tan efectiva es y los supuestos epistemológicos que se crean. Moon (2004) señala que la transferencia se ve reforzada por la proximidad del aprendizaje a la práctica, mediante el uso de la imaginación precisa para visualizar situaciones prácticas y el uso de la reflexión.

El enfoque de Dreier (2008) de analizar cómo las personas se mueven a través de múltiples contextos, tejiendo sus experiencias en una narrativa coherente de las relaciones entre personas, prácticas, artefactos e instituciones, ofrece una perspectiva alternativa. En lugar de esperar que el conocimiento se transfiera y se aplique en diferentes contextos, podríamos pensar de manera fructífera en conjuntos cambiantes de relaciones, en los que conocer tiene diferentes significados en diferentes contextos. La persona como conocedora es la que ‘transfiere’ de una situación a otra, aunque esto puede ir acompañado de cambios de posicionamiento e identidad. Los centros de formación docente y las escuelas son comunidades de práctica diferentes. A menos que ubiquemos la formación docente exclusivamente en la escuela (lo que limita las oportunidades de estudio y ejercicios artísticos), este problema debe superarse de dos maneras, como sugiere Wenger (1998), negociando los cruces de fronteras y aprendiendo disposiciones que, como semillas, germinan en la práctica. En mi institución formativa, el segundo año (de los dos que comprende el curso) se lleva a cabo en la escuela, con cuatro bloques de 2 semanas de seminario para reflexionar sobre la práctica, compartir y analizar experiencias, lo que Wenger llama reificación y una nueva práctica imaginada. Volveré sobre el papel de la imaginación más adelante.

Hay otra perspectiva sobre el aprendizaje de las disposiciones que puede ser de ayuda. Se trata de basarse en la descripción de la voluntad de Steiner (1996). Filósofos como Gilbert Ryle y Alasdair MacIntyre han vinculado las nociones de disposiciones y capacidad con virtud y carácter; sin embargo, sólo Sockett (1988) y Biesta (2012) han vinculado explícitamente alguno de estos conceptos a la voluntad. Sockett asocia la voluntad con iniciar y llevar a cabo acciones y hacer que las cosas se realicen, las cuales él ve expresadas en disposiciones de esfuerzo (determinación, persistencia, perseverancia y obstinación), atención (cuidado, concentración, dedicación, vigilancia y deliberación) y control (moderación, dominio propio, perseverancia y paciencia). Para permitir que los niños aprendan tales disposiciones, los propios maestros deben haberlas aprendido. Sockett advierte que, dado el pluralismo de las influencias sociales en los niños, los maestros necesitan “una comprensión sensible... acerca de dónde vienen los niños”, no como estereotipos culturales sino como individuos” (Sockett, 1988, p. 209). Él enfatiza en el papel importante y positivo de las dificultades y los desafíos en la educación y en el cultivo de la virtud de “hacer lo mejor posible”. La disposición relevante del maestro es poder hacer coincidir el nivel de dificultad con el umbral de cada niño en particular. En tercer lugar, las culturas escolares deben tener una comprensión común de las disposiciones para que los niños y los alumnos no encuentren ambivalencia en los valores que se fomentan. Los maestros deben ser modelos de actuación por disposición para que los niños y jóvenes puedan emularlos, es decir, maestros actuando con cuidado, con determinación, con capacidad de concentración, siendo honestos y justos. Sockett concluye su discusión sobre la voluntad apelando a que los maestros observen el cultivo de la voluntad en detalle empírico para evitar “relatos banales de la educación del carácter, con sus connotaciones de privilegio y estereotipo” (ibid., p. 213). Desde mi entender, esto no se ha hecho aún, ni siquiera en la educación Waldorf que sitúa la educación de la voluntad en el centro de su enfoque.

Biesta (2012) se refiere a la voluntad como una “fuerza” activa y agéntica y el dominio de acción e iniciativa del cual emerge el yo a través de la transformación. Explica la voluntad como el lugar principal de interacción con el mundo, más que el pensamiento o el sentimiento, lo que no quiere decir que el pensamiento y el sentimiento deban estar necesariamente separados del mundo. Ambos dominios pueden ser campos de experiencia en la medida en que el sujeto se abre al mundo para recibir pensamiento y sentir el mundo, en lugar de reconstruir el mundo en imágenes mentales o responder subjetivamente con simpatía o antipatía emocional. Al encontrarse con el mundo, la voluntad experimenta resistencia. Esto incita al sujeto a imponer su voluntad sobre el mundo, dominándolo, colonizándolo y finalmente destruyéndolo, o esto incita a retirarse del mundo y permanecer intacto e inmutable por el encuentro, impidiendo así que el sujeto llegue a existir. El camino medio de la voluntad es lo que Biesta llama un enfoque dialógico de compromiso con el mundo, lo que Rumpf (2010) describe como una apertura cuidadosa y respetuosa a los fenómenos

para escuchar y oír lo que otros tienen que decir, para ser receptivo a otras formas posibles de ser. Biesta pone el ejemplo del trabajo con materiales en actividades manuales o el arte como una forma de dialogar con el mundo, lo que Graves y colegas (2020) llaman elaboración y transformación de materiales, así como transformación del mismo individuo.

En su discusión sobre la resonancia como la conexión entre el yo y el mundo y la tendencia en la modernidad a controlar todo en el mundo, incluidos nosotros mismos, Rosa (2018) analiza los orígenes de la alienación y propone un anhelo contrario de comprometerse con la realidad de la incontrolabilidad (*Unverfügbarkeit*, también traducida como indisponibilidad, inalcanzabilidad e inaccesibilidad) (Schiermer, 2020) en el mundo real (en oposición al virtual). La calidad de la incontrolabilidad se experimenta cada vez más como un riesgo que no podemos permitirnos correr, de ahí nuestro deseo de minimizar el riesgo en todas las áreas de la vida, y particularmente en educación, al estandarizar insumos y controlar resultados a través de la medición de competencias. Al mismo tiempo, los jóvenes buscan experiencias auténticas que vivencien como relevantes para su desarrollo personal (Rawson, 2019). Rosa describe la situación de los maestros que tienen que encontrar diariamente un equilibrio entre las demandas orientadas al control del currículo y las autoridades escolares, las expectativas de los padres y las necesidades de resonancia viva de los jóvenes, lo que de alguna manera explica por qué los maestros pertenecen a los grupos de mayor riesgo de agotamiento excesivo laboral (burnout). Esto tiene implicaciones significativas para la formación docente. Sugiero que una de las formas en que podemos contrarrestar la alienación y experimentar la resonancia es comprometernos con el mundo material a través de las artes y especialmente a través de las actividades manuales artísticas, un proceso a través del cual transformamos la materia y, por lo tanto, nos transformamos a nosotros mismos (esto se analiza en el segundo artículo).

Kegan (2018) se pregunta en relación al aprendizaje transformativo, “¿qué *forma* transforma?”. La respuesta de Steiner es postular un sujeto agente emergente al que se refiere como *das Ich*, traducido como *el yo*. El yo actúa, experimenta, aprende, se crea y se da a sí mismo una ‘forma’ o arquitectura de habilidades y disposiciones que puede luego transformarse. La forma no debe entenderse literal o materialmente, sino más bien como un conjunto de disposiciones que “se mantienen juntas”. El yo llega a su expresión más clara en la actividad de la voluntad, que también puede denominarse volición, agencia o facultades conativas (Dahlin, 2017). La descripción de Steiner (1996) de la voluntad muestra que ésta es el centro de actividad agéntica del ser humano que se manifiesta en todas las formas de movimiento y acción. La voluntad se manifiesta inicialmente en los instintos, el comportamiento habitual y en los órganos de los sentidos dirigiendo la atención y comprometiéndose con los diversos campos de percepción. También se manifiesta en impulsos y deseos que principalmente tienen una base corporal. La voluntad es actividad intencional y también es la actividad en el pensamiento, ya que recordar momentos, construir imágenes mentales y combinarlas en ideas requiere actividad de la voluntad. La voluntad, sin embargo, sufre una transformación a través de los procesos de socialización, aprendizaje y autoeducación, así el individuo desarrolla aspiraciones, objetivos, intenciones, ideales e intuiciones, las cuales pueden describirse como pensamiento procesual o pensamiento comprometido en el momento. En la antropología de Steiner, la voluntad fluye hacia el ser humano desde el mundo y se convierte en imaginación e intuición en la mente. En la actividad de la voluntad, sin embargo, su dirección de flujo es del ser humano al mundo, incrustando así a la persona en el mundo a través de sus acciones, así el yo en el presente está influyendo en el futuro porque lo que se hace hoy tiene consecuencias posteriormente. También se vincula con el futuro a través de motivaciones, intenciones e ideales que como conceptos tienen un carácter fuerte de voluntad.

Siguiendo a Steiner (2011), el sujeto aprende dando sentido a sus experiencias y reteniendo los frutos de la experiencia en la memoria incorporada; las experiencias repetidas reforzadas por sentimientos y emociones se convierten en hábitos, memoria procedimental, habilidades escénicas y nos proporciona sentido de trabajo de continuidad corporal autobiográfica (Damasio, 2010). Steiner vincula este proceso de incorporación de la experiencia con la actividad de la voluntad y los procesos orgánicos de la vida en el cuerpo. El proceso de creación de significado y generación de conocimiento se basa en esto. El yo hace esto activamente mediante la construcción intuitiva de imágenes mentales de las experiencias de los sentidos, lo que Steiner (1963) llama una percepción, y les da sentido al encontrar conceptos que coinciden con la experiencia. Estos

conceptos se pueden adaptar en contextos más amplios y, por lo tanto, conducir a una mayor comprensión. Las percepciones son de carácter subjetivo, mientras que los conceptos son de carácter más objetivo, ya que su validez radica en la naturaleza autorreferencial de los fenómenos mismos y pueden ser accedidos por cualquier persona dadas las mismas condiciones previas (incluidas las culturales) (Barfield, 1988). Para ser comprendidos y comunicados, los conceptos se enmarcan en el lenguaje u otras formas simbólicas, como explica Cassirer (1962). Esta es la base de la teoría del conocimiento de Steiner, incluida su afirmación de que no hay límites para el conocimiento, aunque el proceso descrito aquí también opera en el nivel mundano y cotidiano de la cognición, como ha explicado Barfield (1988). Siguiendo a Steiner (2011), el cuerpo vivo retiene recuerdos seleccionados de experiencias, el yo, como núcleo espiritual, extrae las fuerzas de estas experiencias encarnadas para generar habilidades, las cuales se conservan. Al hacerlo, el yo se transforma a sí mismo.

Una taxonomía de las disposiciones docentes incluiría predisposiciones, hábitos, habitus, inclinaciones, tendencias, predilecciones, propensiones, valores, percepciones gestálticas o multiestables, creencias, mentalidades, motivos, intenciones (ver Altan et al., 2017) y hábitos mentales (Costa & Kallick, 2014), las cuales conllevan un carácter disposicional que incita a la conducta. Todos estos son aspectos de la voluntad. Este enfoque también nos permite distinguir entre diferentes tipos de disposiciones. En la base están las disposiciones relacionadas con el movimiento habitual, el lenguaje (incluidos los gestos y el lenguaje corporal), la percepción (que puede perfeccionarse mediante la práctica), las emociones, las actitudes y mentalidades, las formas de pensar, los valores y las creencias, las habilidades prácticas (por ejemplo, el uso de herramientas), disposiciones de nivel superior tales como habilidades de conocimientos complejas (por ejemplo, tocar un instrumento y enseñar), al igual que las habilidades artísticas, motivos, intenciones, aspiraciones e ideales, y la acción intuitiva.

## Aprendizaje transformador

Comienzo delineando un modelo de aprendizaje dentro de la formación de maestros Waldorf que se basa en el modelo general de aprendizaje de Rawson (2019), luego discuto su trasfondo teórico. El aprendizaje en la formación de maestros implica las siguientes actividades:

1. El estudiante en formación docente encuentra experiencias nuevas y enriquecedoras a través del estudio (en su pensamiento/sentimiento) o mediante ejercicios artísticos (a través de la experiencia sensorial/emocional), los cuales interrumpen el flujo de la conciencia desafiándolo a comprometerse con ésta.
2. Una vez que la atención del estudiante en formación docente avanza, la experiencia se “olvida”, aunque se retiene en el inconsciente donde puede resonar con otras experiencias. La resonancia (Rosa, 2019), que por su naturaleza es incontrolable, no se ve obstaculizada en el estado de inconsciencia. Una vez que nuestra mente racional e irracional está temporalmente ausente, por ejemplo, durante el sueño, las experiencias encarnadas son más libres para asociarlas con otros niveles de intencionalidad.
3. Más tarde recordamos, reconstruimos, compartimos y tratamos de dar sentido a la experiencia recordada.
4. Esto puede conducir a la formación y representación de conceptos y a la creación de significado.
5. Si el individuo considera que la experiencia es biográfica o socialmente relevante, se compromete internamente con ella y la integra en su ser, lo que lleva a nuevas identidades, creencias y formas de ver a través del aprendizaje expansivo (es decir, la búsqueda de intereses biográficos). En términos de resonancia, dicha experiencia reduce o contrarresta la alienación y aumenta la resonancia social o personal (Rosa, 2019).
6. Si el nuevo concepto o habilidad se aplica regularmente en la práctica o en la actividad contemplativa, puede conducir al desarrollo de nuevas disposiciones y habilidades. Así, las disposiciones fundacionales se convierten en disposiciones y recursos profesionales a lo largo del tiempo en la práctica.

7. El proceso se puede mejorar a través de la práctica reflexiva, incluido el diario, la escritura narrativa, la comunidad o los grupos reflexivos y el trabajo biográfico que conduce a una mayor conciencia y nuevas habilidades, o a una acción informada con un propósito.

8. Las nuevas disposiciones conducen a cambios en la capacidad y el aprendizaje transformador.

En cada una de estas actividades se requiere un acto de voluntad, el aprendizaje no ocurre por sí solo, y mucho menos el aprendizaje transformador. En todas las etapas la voluntad está activa tanto en la participación como en la reificación de las experiencias realizadas. Además, el proceso se lleva a cabo en un entorno social, utilizando recursos lingüísticos y conceptuales comunes, por lo que las experiencias se comparten en diálogo y los procesos de construcción de significado implican interacción.

Esta noción de aprendizaje transformativo ha sido influenciada por diferentes enfoques filosóficos y epistemológicos (Dewey, 1938; Lave & Wenger, 1991; Holzkamp, 1995; Wenger, 1998; Moon, 1999, 2004; Faulstich, 2013; Illeris, 2014, y Koller, 2018). Lave (1997) argumenta que cualquier teoría del aprendizaje debe explicar sus supuestos epistemológicos y ontológicos, mostrar su telos o el objetivo del aprendizaje y explicar los mecanismos por los cuales se produce el aprendizaje. La teoría subyacente del conocimiento utilizada en esta descripción de la formación docente es social constructivista en el sentido de que el conocimiento se entiende como una actividad productiva y performativa de creación de significado que requiere agencia y que el proceso se ubica en un contexto histórico y cultural y es fundamentalmente experiencial. Lo que quizás sea inusual es que el contexto cultural abarca la dimensión espiritual que incluye estructuras profundas no materiales de la realidad en las que están el pasado, el presente y el futuro inmersos (Walach, 2017). Además, el aprendizaje implica cambios de identidades y relaciones y, por tanto, ontológicos. Tiene mucho en común con *Bildung*, entendida como autoformación reflexiva en relación con la cultura y la naturaleza que conduce a cambios en la figuración básica de la relación del sujeto con el mundo y el yo (Koller, 2018). Los mecanismos de aprendizaje se han esbozado anteriormente y son el tema del segundo artículo.

El aprendizaje experiencial es mejor conocido por académicos como Dewey, Schön, Kolb, Eraut, Boud y Moon y va de la mano con la reflexión. La idea clave de Dewey es que el aprendizaje implica la participación en situaciones auténticas que confrontan al alumno con experiencias que perturban sus conocimientos existentes, lo que lleva a una actividad de indagación y al ajuste de lo que se sabe, lo que lleva al cambio en la persona en su totalidad. Como Dewey (1938) expone, “toda experiencia genuina tiene un lado activo que cambia en cierto grado las condiciones objetivas bajo las cuales se tienen las experiencias” (p. 39), en otras palabras, el aprendizaje tiene un telos o dirección hacia la experticia y una comprensión más amplia. La teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1987) requiere que el estudiante-investigador reflexione críticamente si sus intereses de conocimiento son técnicos, interpretativos o emancipatorios. Moon (1999, 2004) integra un enfoque de aprendizaje experiencial basado en Dewey, Schön (1987) y Kolb (1984) con la perspectiva crítica de Habermas y el enfoque de van Manen (1991) para desarrollar habilidades pedagógicas, con el fin de producir un modelo de aprendizaje transformador que es construido sobre etapas de aprendizaje y representación del aprendizaje.

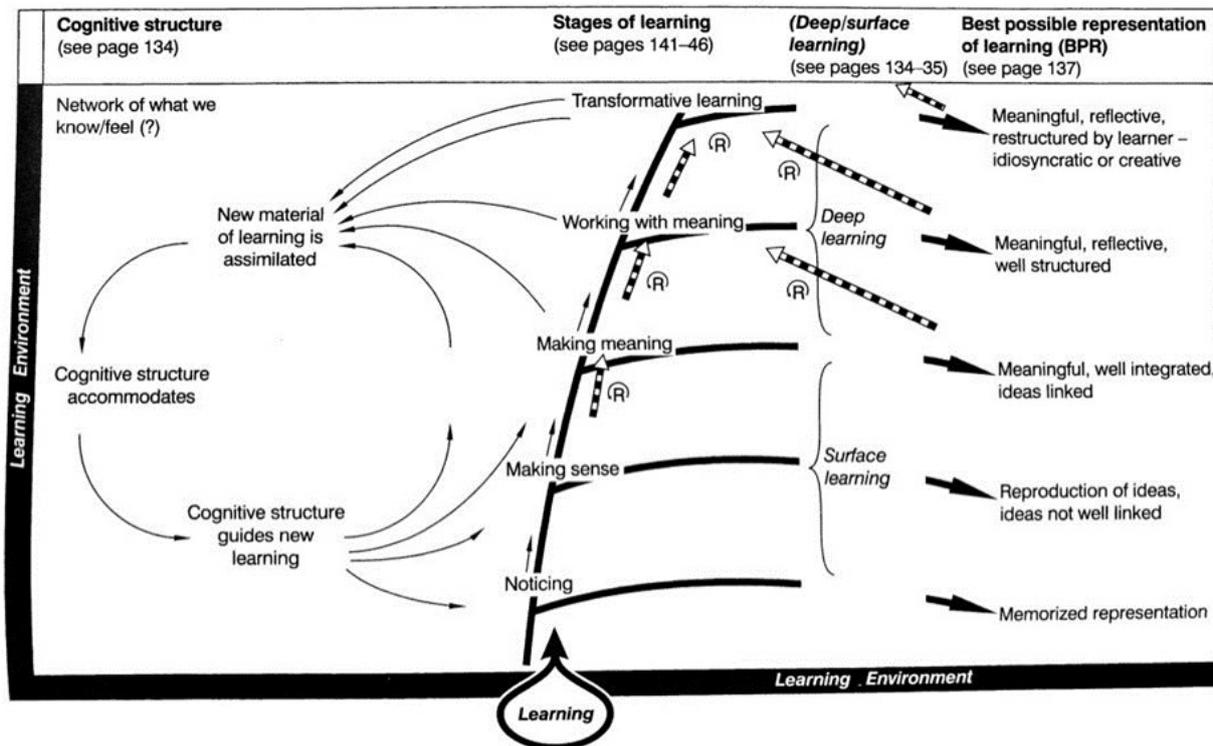


Figura 1. Mapa de aprendizaje, representación del aprendizaje y el papel de la reflexión (R) (según Moon, 1999)

El enfoque de Moon ha influido significativamente en el enfoque de este artículo. Podemos comparar las etapas del aprendizaje transformativo en la formación de maestros Waldorf con las etapas propuestas por Moon de la siguiente manera:

Etapas del aprendizaje transformativo (Rawson, 2020)	Etapas del aprendizaje transformativo (Moon, 1999)	Aprendizaje emergente / profundo	Representación del aprendizaje
Encuentro de experiencias nuevas	Observar	Emergente	
Olvidar, resonar		Profundo pero inconsciente	
Recordar, compartir	Dar sentido	Emergente	Reproducción simple memorizada de conceptos, no muy bien interconectados
Construir conceptos	Dar significado	Profundo	Ideas significativas emergentes
Aplicar, practicar, reflexionar, desarrollar habilidades	Trabajo con significado	Profundo	Práctica emergente bien integrada e informada
Disposiciones, identidades, prácticas creativas nuevas	Aprendizaje transformador	Profundo	Experticia

Figura 2. Comparación de las etapas del aprendizaje transformativo descritas en este artículo y las etapas propuestas por Moon (1999)

La teoría del aprendizaje transformativo también está estrechamente asociada con la comprensión de Mezirow (1990, 2009) puesto que el aprendizaje tiene que ver con cambios en el significado y la identidad en la vida de los adultos. Este enfoque enfatiza la experiencia individual, la reflexión crítica, el diálogo, la conciencia del contexto, las relaciones auténticas y la conciencia del contexto. Aunque el enfoque de Mezirow a menudo se considera bastante conceptual y cognitivo, también involucra imaginación, participación emocional, creatividad y prácticas artísticas como la narración de historias, el juego de roles y diversas formas de arte y, por lo tanto, tiene mucho que ofrecer a la formación de docentes Waldorf.

Este enfoque también se ha visto complementado por el giro biográfico, representado por Kohli (1988), Antikainen (1998) y Alheit (2018; Alheit & Dausien, 2000) y Biesta et al. (2011), el cual enfatiza el papel del aprendizaje narrativo. Entretejiendo todos estos enfoques están los temas de identidad, posicionamiento y reposicionamiento, significado y resignificación que sitúan la cuestión del aprendizaje de adultos en un contexto de prácticas sociales. Esto se expresa en el trabajo de Wenger (1998) en el que el aprendizaje se entiende como la participación en las prácticas sociales que implican la creación de significado, la identificación, la práctica, la pertenencia y el conocimiento. Los teóricos del aprendizaje como Faulstich (2013) han integrado enfoques pragmáticos, fenomenológicos, científicos de la materia (Holzkamp, 1995) y aspectos biográficos en una visión general del aprendizaje de adultos que lo describe como un proceso que involucra a toda la persona, su cuerpo y mente en una búsqueda continua para establecer identidades coherentes y resilientes a través de múltiples ubicaciones y a lo largo del tiempo biográfico. Koller (2016, 2018) tiene un enfoque similar, pero ubica el aprendizaje transformador más dentro de marcos hermenéuticos, posmodernos y performativos que enfatizan la dimensión corporal y los procesos formativos del lenguaje como significante y resignificador de identidades.

Una de las principales suposiciones detrás del enfoque de formación de maestros Waldorf es que el aprendizaje transformador puede ocurrir tanto a través del encuentro con las ideas centrales de la antropología educativa de Steiner como a través de ejercicios artísticos. Soetebeer (2018, 2019) ha ofrecido una explicación del aprendizaje transformador en la formación de maestros Waldorf basada en la noción de Friedrich Schiller de una energía de autoformación activa y la noción de Goethe de autoformación a través de experiencias transformadoras. Soetebeer relaciona esto con el enfoque fenomenológico incorporado de Meyer-Drawe (2012), quien establece que el aprendizaje y la autoformación deben involucrar al cuerpo y su capacidad para una enriquecedora experiencia sensorial. El conocimiento cognitivo por sí solo es insuficiente para transformar a la persona, de ahí su crítica a los modelos de aprendizaje que se basan únicamente en resultados de conocimiento medibles. Siguiendo a Meyer-Drawe, la experiencia corporal no es sólo el punto de partida para el procesamiento cognitivo posterior; la experiencia es aprendizaje, aunque la experiencia tiene que involucrar *pathos mathei* o aprendizaje a través del sufrimiento, quizás mejor traducido como aprendizaje provocado por una intensa experiencia multisensorial enriquecida en emoción (como en la *catarsis* a través del drama griego antiguo), para lo cual no estamos preparados ni protegidos. Debemos abrirnos y volvernos vulnerables a nuevas experiencias, permitiéndonos ser empujados más allá de nuestros límites existentes. Aprender, dice, es un encuentro y un involucramiento con el mundo en el que constantemente nos arriesgamos a reestructurarnos a nosotros mismos, el asunto que tenemos entre manos y la relación que tenemos con él (2012, p. 214). Las nuevas experiencias que no encajan fácilmente en los esquemas existentes tienen un efecto subversivo y perturban o destruyen las certezas existentes y, por lo tanto, no están exentas de riesgo de crisis, lo que es un fuerte argumento para crear un espacio protector y de apoyo para este tipo de experiencias transformadoras (siendo esto difícil de lograr) en la práctica escolar). Meyer-Drawe utiliza un ejemplo estético de un poema de Rilke (*Torso arcaico de Apolo*) para ilustrar este efecto, y concluye que tales encuentros exigen que el individuo cambie.

El cambio necesario puede ser radical, puede implicar una deconstrucción de las certezas, suposiciones e identidades existentes. Sin embargo, como argumenta Benedikter (2006), la deconstrucción del sujeto que asociamos con los posmodernistas Derrida, Lyotard o Foucault, se trata, para usar la frase de Foucault (2016), también de la reconstrucción del yo a partir del espacio vacío que se abre cuando quitamos certezas. Thompson (2009) argumenta que la autoformación (*Bildung*) puede ser como la comprensión de la estética de Adorno; en el arte, nuestra experiencia está en parte socialmente mediada, pero también en parte

trascendente porque la experiencia corporal de forma, color, movimiento, sonido, etc., no puede reducirse a conceptos existentes, porque contiene algo no idéntico a uno mismo, es decir, la alteridad. La alteridad tal como la experimentamos, no puede reducirse a conocimiento (al menos durante la experiencia) porque el concepto y el objeto no son idénticos y siempre hay más que puede ser conocido y representado. Así, la estética y las experiencias a través del arte pueden abrirle al individuo otras formas de conocimiento, incluidas las formas espirituales de conocimiento (Walach, 2017).

La deconstrucción y reconstrucción del falso yo y la resignificación de nuestras biografías son parte de una ética del autocuidado o autoeducación. Soetebeer (2018) argumenta que la formación docente, más que apuntar a la destrucción o deconstrucción del sujeto, exige una reconstrucción del individuo a través de experiencias transformadoras que involucren la actividad autoformativa del sujeto en un proceso de evolución. Esto requiere más que simplemente participar en el discurso; implica contextos de acción performativos reales. El proceso de convertirse en sujeto, lo que Biesta (2013) llama subjetivación a través de los encuentros con el otro, ciertamente implica despojarse de capas de hábitos, arrancar prejuicios y cavar entre los sedimentos más antiguos y aflojarlos, pero también puede implicar encontrar nuevas experiencias sensoriales e imaginativas que posibiliten al sujeto a reconstruirse así mismo a nivel de disposiciones con el fin de reconstituir, ampliar y expandir su identidad, saberes y habilidades en relación con el quehacer pedagógico. Soetebeer sugiere que, a través de tales experiencias de reconstitución, se puede reconocer, moldear y articular un núcleo de individualidad a través de una narrativa biográfica de acciones; en efecto diciendo, “Yo soy el que une estas diversas experiencias en una identidad coherente”. El yo, o sujeto central, modela y remodela un espacio de desarrollo a través de esta actividad de reconstrucción, integrado tal como es, dentro del contexto social de otros. Citando la noción de Goethe de que cada encuentro original con el mundo conduce al crecimiento de un nuevo órgano, Soetebeer (2018) ve el proceso de transformación como uno que permite el desarrollo de nuevas habilidades. Yo sugeriría que esto también se aplica al desarrollo de nuevas disposiciones.

### **¿Cómo se pueden cambiar las disposiciones?**

Una pregunta clave es si y cómo las personas pueden cambiar sus disposiciones, ya que no todas las disposiciones que tienen las personas se adaptan a la práctica Waldorf. Dreier (2008) argumenta que debido a que las habilidades se aprenden y desarrollan como poderes de agencia personal en la práctica social desarrollada a través de la participación y actividad previa en la práctica social, también pueden modificarse. El cambio y el aprendizaje ocurren por medio de la participación cambiante a través de prácticas cambiantes (Lave, 2011) cuando las personas modifican deliberadamente sus habilidades y entendimientos aumentando su determinación sobre su situación, lo que Dreier (2008) llama desarrollo. Como hemos visto, las personas se posicionan y son posicionadas dentro de las prácticas sociales, moldeando así sus disposiciones. Tomar una postura es una posición más personalizada y se relaciona con la percepción subjetiva de la persona de sus intereses biográficos. Aquí Dreier se conecta con la teoría del aprendizaje expansivo de Holzkamp (1995), a través de la cual el sujeto anticipa e imagina posibilidades en su entorno para modificar su participación y permitirle adaptarse a nuevos desafíos o contextos cambiantes, de manera que le permitan aprender más, participar más eficazmente y mejorar su bienestar. La clave para entender el aprendizaje como un cambio deliberado y sostenible en la capacidad, y por lo tanto en las disposiciones, es el interés que vincula al sujeto y al mundo de manera intencional. Tanto Dewey (1938) como Holzkamp (1995) destacan que el interés no es sólo cognitivo sino también corporal y biográfico, es decir, se relaciona con lo que nos ha sucedido. El interés surge en situaciones que confrontan al alumno con nuevas oportunidades de aprendizaje y ofrecen resistencia e interrupción con las que hay que abordar. Grotlüschen (2014) identifica dos direcciones de interés temático; un interés pragmático que mapea el desarrollo futuro potencial y que tiene su origen en experiencias pasadas y, en segundo lugar, un interés de habitus, en el que el individuo se relaciona con su situación social con intenciones particulares relacionadas con el contexto. Así, un estudiante en formación docente adopta su postura en relación con sus expectativas de convertirse en maestro Waldorf (interés subjetivo), teniendo en cuenta al mismo tiempo su posición social y las expectativas en ese campo (interés habitus).

Cuando los estudiantes en formación docente pasan del seminario a la escuela, cambian su campo de práctica y tienen que modificar activamente su participación adaptándose rápidamente a la nueva situación y apropiándose de las identidades y comprensiones requeridas. El desarrollo de las habilidades docentes va de la mano con el aumento del dominio de la persona sobre su participación y la disminución de la dependencia. Por lo tanto, siempre hay una trayectoria de participación en el nuevo campo de práctica que está dirigida por la evaluación y reevaluación de su situación por parte del maestro principiante. Una vez más, la reflexión biográfica es esencial para llevar este proceso a una conciencia más plena.

El interés biográfico de una persona en cambiar sus disposiciones está en el centro de esta perspectiva, lo que sugiere que no pueden ser alteradas fácilmente por agentes externos. La persona debe querer cambiar, debe querer aprender nuevas disposiciones y debe haber una voluntad activa de involucrarse en situaciones que pueden ser incómodas, una voluntad de dejar atrás las posiciones seguras. Sin resistencia al aprendizaje (Meyer-Drawe, 2012), el sujeto queda atrapado en sus hábitos existentes y simplemente reproduce estructuras y comportamientos sociales encarnados existentes. Grotlüschen (2014) explica la necesidad de incentivar a los individuos a salir de sus posiciones pre-reflexivas para abordarlas. Al final, tal cambio es un tipo de autoformación o más bien reformatión, en el sentido de las tecnologías del yo de Foucault (2005), o del cuidado del yo. Como señalan de diferentes maneras académicos como Tennant (2018), Jarvis (2018), Alheit (2018) y Kegan (2018), el aprendizaje debe ser biográfico, autorreflexivo y crítico. El aprendizaje transformador no se limita a uno mismo. Aunque es autorreferencial, también es social porque la identidad y el aprendizaje deben realizarse en un compromiso continuo con un contexto social cambiante. La voluntad puede ser una expresión de la individualidad, pero el proceso de individuación siempre está incrustado en contextos sociales, culturales e históricos (Holland & Lave, 2009). Las estructuras con las que los individuos tienen que comprometerse para cambiar están en el nivel micro individual de las necesidades y relaciones de la persona, en el nivel institucional del discurso (es decir, comprometerse con la educación Waldorf), pero también el todo está ubicado en las condiciones del nivel macro de posmodernidad y modernidad líquida (Bauman, 2007).

La fase de aprendizaje de la creación de significado requiere que el individuo reconstruya su conocimiento y, por lo tanto, modifique su identidad. En la formación de maestros Waldorf, esto significa reconstruir el conocimiento Waldorf como los Fundamentos y con ello, el desarrollo de la identidad del maestro Waldorf toma lugar. Esto, sin embargo, no es simplemente una cuestión de adoptar conocimientos y métodos profesionales puesto que requiere un cambio fundamental en la forma en que vemos el mundo y cómo nos relacionamos con los niños. Tampoco se trata de un proceso de simplemente aceptar la idea de Steiner, sino que es necesario un proceso hermenéutico (descrito en el segundo artículo), el cual requiere trabajo y una relación estrecha al igual que un posicionamiento por parte de los estudiantes de formación docente. Deben tomar posición en relación con los principios generativos de la educación Waldorf y luego aprender las disposiciones necesarias para aplicarlos en la práctica. Este aprendizaje tiene que hacerse en relación con los propios intereses biográficos. El trabajo de Biesta et al. (2011) sobre el aprendizaje a lo largo de la vida destaca la importancia de la narrativa en el aprendizaje de adultos, a través de la cual las identidades pueden figurarse, reconfigurarse y resignificarse. La experiencia del autor ha sido que este proceso requiere una reflexión estructurada y procedimental.

Como explican van Houten y Pannitschka (2018), este tipo de aprendizaje es fundamentalmente un proceso biográfico que implica un aprendizaje en y desde el transcurso de la vida, por lo que lo denominan aprendizaje del destino. El modelo de Van Houten, que ha sido citado por Biesta et al. (2011), se basa en la noción de Steiner de la transformación de los procesos vitales en aprendizaje y desarrollo, que también informa las fases de aprendizaje descritas en este artículo, aunque con una aplicación algo diferente. La principal diferencia es que el enfoque de este artículo enfatiza los procesos de participación en las prácticas sociales y la perspectiva ecológica que la agencia asume. El enfoque de Van Houten y Pannitschka se centra en la integración de tres caminos de aprendizaje: el camino esotérico del autodesarrollo, el aprendizaje activo en una institución de educación de adultos y el aprendizaje del destino, que implica reconocer la huella y la trayectoria única de la autobiografía, y cuyos campos están estructurados a lo largo de los principios de los siete procesos de vida/aprendizaje. Mouawad (2013) ha demostrado empíricamente cuán efectiva

puede ser esta perspectiva al aplicar el enfoque de van Houten al aprendizaje del destino entre los docentes de una escuela de educación especial en el Líbano, cuyos efectos a largo plazo se observaron unos 6 años después en un estudio de Rawson (2018). El enfoque de aprendizaje del destino y el modelo planteado en este artículo no están en desacuerdo, ya que este trabajo interpreta lo que realmente sucede en la formación de maestros Waldorf y busca ofrecer una explicación teórica para la práctica actual. De hecho, estos dos enfoques se centran en diferentes aspectos del proceso de aprendizaje transformador y, por lo tanto, son complementarios. Al respecto, es la convicción del autor, si las ideas del aprendizaje del destino fueran aplicadas sistemáticamente en la formación de maestros Waldorf, solo mejoraría los procesos existentes. El modelo de Moon también implica que los procesos sean iterativos y puedan repetirse con frecuencia en ciclos. En los tres modelos, la fase de práctica es sin duda la más extensa.

Etapas del aprendizaje transformativo en la formación de maestros Waldorf descritas en este artículo	Etapas del aprendizaje transformativo (Moon, 1999)	Etapas del aprendizaje del destino (van Houten, 1999)
Encuentro de experiencias nuevas	Observar	Encontrar, observar, asimilar nuevos contenidos
Olvidar, resonar	(sin equivalente)	(sin equivalente)
		En armonía emocional, relacional y en conexión con el destino
Recordar, compartir	Dar sentido	Digerir, asimilar, descubrir el sentido del destino
Construir conceptos	Dar significado	Individualizar, aceptar nuestro propio destino
Aplicar, practicar, reflexionar, desarrollar habilidades	Trabajando con significado	Practicar, ejercitar, cultivar nuevas facultades
Disposiciones, identidades, prácticas creativas nuevas	Aprendizaje transformador	Crear algo nuevo, dando orden en el propio destino

Figura 3. Comparación de las etapas del aprendizaje transformativo en este artículo, las etapas de Moon (1999) y las etapas de van Houten (1999)

## Conclusiones

Este artículo ha ofrecido una descripción teórica de la formación de maestros Waldorf que refleja la práctica actual común en muchas instituciones. La explicación puede ser nueva y a la vez desconocida, pero dada la falta de teoría formal hasta el momento, este intento debe comprenderse provisional y como una contribución al diálogo y la investigación. Se ha argumentado que las disposiciones pueden ser entendidas como una transformación de las fuerzas de la voluntad y que este proceso puede apoyarse estructurando el aprendizaje en diferentes procesos repartidos en dos fases: una fase inicial que toma lugar en el seminario, y una segunda que se da en la práctica. El punto importante es que la formación de maestros implica un aprendizaje transformador. En el segundo artículo, el autor explora específicamente cómo se desarrollan las disposiciones en el estudio de los fundamentos y en los ejercicios artísticos. El tercer artículo analiza el aprendizaje en la práctica. El papel de los formadores de docentes al igual que los mentores escolares y el papel de la investigación profesional en la formación docente son dos áreas clave que no se abordan en este artículo, pero son objeto de investigación en curso.

## Referencias

- Alheit, P. (2018). Biographical learning- within the new lifelong learning discourse. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own voice* (2da. Edición, pp. 153–165). Londres/ Nueva York: Routledge.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2000). ‚Biographicity‘ as a basic resource of lifelong learning. En P. Alheit (Ed.), *Lifelong learning inside and outside of schools* (pp. 400–422). Roskilde: Roskilde University.
- Altan, S., Lane, J. F., & Dottin, E. (2017). Using habits of mind, intelligent behaviours, and emotional theories to create a conceptual framework for developing effective teaching dispositions *Journal for Teacher Education*, 70(2), 169–183. doi:10.1177/0022487117736024
- Antikainen, A. (1998). Between structure and subjectivity: Life-histories and lifelong learning. *International Review of Education*, 44(2-3), 215–234.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.
- Barfield, O. (1988). *Saving the appearances. A study in idolatry* (2da edición). Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Benedikter, R. (mayo 2006) *Postmodern spirituality: A dialogue in five parts*. Integral World.
- Biesta, G. J. J. (2012). The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world. *Other education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(1).
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2020). *Educational Research. An unorthodox Introduction*. Londres/Nueva York: Bloomsbury.
- Biesta, G. J. J., Field, J., Hodgkinson, P., Macleod, F. J., & Goodson, I. (2011). *Improving learning through the lifecourse*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Biesta, G. J. J., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. doi: 10.1080/13540602.2015.1044325
- Biesta, G. J. J., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life-course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Boland, N. (2017). Travels in education: Towards Waldorf 2.0. *Educational Journal of Living Theories*, 10(2), 51–81.
- Bourdieu, P. (1992). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans. 2nd edition ed.). Londres/Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brandsby, K., & Rawson, M. (2020). *Steiner Waldorf curriculum statement*. En S. W. S. F. o. G. B. a. Ireland (Ed.). Londres: SWSF Publications.
- Cassirer, E. (1962). *An essay on man*. New Haven/London: Yale University Press.
- Charteris, J., & Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environments: emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, Culture and Society*, 26(1), 51-68. doi: 10.1080/14681366.2017.1345975
- Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. The relevance of Waldorf education*. Berlín.
- Damasio. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Londres: Random House.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.
- Dewey, J. (1922). Human conduct and nature. En J. Boydston (Ed.), *The middle works of John Dewey* (1976–88) (Vol. 14). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1925/1981). Experience and nature. En J. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey* (Vol. 1). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Touchstone.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: ein kritisch-pragmatisches Lerntheorie (Human learning- a critical-pragmatic theory of learning)*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Fonseca-Chacana, J. (2019). Making teacher dispositions explicit: A participatory approach. *Teaching and Teacher Learning*, 77, 266–276. doi: 10.1016/j.tate.2018.10.018
- Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the College de France 1981-1982* (G. Burchell, Traducción). Londres: Palgrave Macmillan: Picador Reprint Edition.
- Foucault, M. (2016). *About the beginning of the hermeneutics of the self: Lectures at Dartmouth College, 1980*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frielingdorf, V. (2019). *Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihren Ursprung bis zur Gegenwart*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Gabert, E. (1957). Das Stuttgarter Lehrerseminar der deutschen Waldorfschulen II. Künstlerische Tätigkeit. *Erziehungskunst*, 21(12), 354–364.
- Gidley, J. M. (2011). Steiner, Rudolf (1861-1925) *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3188–3191). Nueva York.
- Götte, W. M. (2006). *Erfahrungen mit Schulautonomie: Das Beispiel der Freien Waldorfschulen (Experiences of school autonomy: The example of Waldorf schools)*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Graves, B., & Code, L. (Eds.). (2019). *Transforming through crafting. How traditional crafts and practical skills can enhance education*. Stroud: Handson Press.
- Grotluschen, A. (2014). Neo subject-scientific learning theory. A reinterpretation. In P. Faulstich (Ed.), *Lerndebatten: Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (pp. 225–258). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and human interests*. Cambridge: Polity Press.
- Hodkinson, P., Biesta, G. J. J., & James, D. (2008). Understanding learning culturally; overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1(marzo), 27–47.
- Holland, D., & Lave, J. (2009). Social practice theory. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1–15.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung (Aprendizaje: Base para un enfoque científico del individuo)*. Frankfurt/Nueva York: Campus.
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Jarvis, P. (2018). Learning to be a person in society: learning to be me. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own voice* (pp. 15–28). Londres/Nueva York: Routledge.
- Jeuken, M., & Lutzker, P. (2019). Lehrerbildung für Waldorfschulen: Das waldorfpädagogische Studium. In A. Wiehl (Ed.), *Studienbuch Waldorfschulpädagogik* (pp. 292–306). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kegan, R. (2018). What 'form' transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words* (pp. 29–45). Londres/Nueva York: Routledge.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505–519.
- Kelly, P. (2011). Unconsidered activity, craft expertise and reflective practice in teaching. *Reflexive Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(4), 557-568.
- Kiersch, J. (1978). *Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners* (Vol. 11). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Kohli, M. (1988). Normalbiographie und Individualität: zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes (Biografía normal e individualidad: Entorno a la dinámica institucional de los regímenes de curso de vida contemporáneos). En H.-G. Brose & B. Hildenbrand (Eds.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende (From the end of the individual to individuality without end)* (Vol. 33-54). Opladen: Leske and Budrich.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2da edición actualizada). Stuttgart: Kohlhammer.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405. doi: 10.1080/13540602.2016.1211523
- Lave, J. (1997). On learning. *Forum Kritische Psychologie. Lernen*, 38 (Holzkamp-Symposium), 120–135.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindenberg, C. (2013). *Rudolf Steiner a biography*. Great Barrington, MA: Steiner Books Inc.
- McNally, J., & I., O. (2003). Right at the start: An agenda for research and development in teacher education. *Teacher Development*, 7(1), 59–74.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens (Discursos de aprendizaje)* (2da edición). Munich: Wilhelm Fink.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning & professional development: Theory and Practice*. Londres/Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Londres/Nueva York: Routledge Falmer.
- Mouawad, R. N. (2013). *Impact of participatory appreciative reflective inquiry within destiny learning on self-development of Lebanese special educators*, (Tesis doctoral), Aberdeen.
- Nelsen, P. J. (2014). Intelligent dispositions: Dewey, habits and inquiry in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1–12. doi:10.1177/0022487114535267
- Oberski, I., & McNally, J. (2007). Holism in teacher development: A Goethean perspective. *Teacher and Teacher Education*, 23, 935–943. doi:10.1016/j.tate.2006.07.009
- Packer, M. (2001). The problem of transfer and the sociocultural critique of schooling. *Journal of the Learning Sciences*, 10(4), 493–514.
- Rawson, M. (2017). Lernen als Partizipation in Gemeinschaften der Praxis in heilpädagogischen Einrichtungen. *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, (4), 37–53.
- Rawson, M. (2018). The case for illuminative practitioner research in Steiner education. *Research on Steiner Education*, 8(2), 15–32.
- Rawson, M. (2019a). A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice. *Research on Steiner Education*, 9(2), 1–23.
- Rawson, M. (2019b). The development of the person: Subjectification and possible links to non-formal learning situations and expansive learning in Waldorf (Steiner) education. *Other Education Journal*, 8(2), 2–25.
- Rawson, M. (2020a). Waldorf education and postmodern spirituality. En U. Stoltz & A. Wiehl (Eds.), *Education-Spirituality-Creativity. Reflections on Waldorf Education*. Wiesbaden: Springer.
- Rawson, M. (2020b). *Waldorf education: A critical introduction*. London/New York: Routledge.
- Rosa, H. (2020). *The uncontrollability of the world*. Cambridge, UK: Polity.

- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzung des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim and Munich: Juventa Verlag.
- Schieren, J. (2013). Was sollen Lehrer können? Kompetenzantinomien im Lehrerberuf. In J. Krautz & J. Schieren (Eds.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (pp. 195–209). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schieren, J. (2016). Einleitung (Introducción). En J. Schieren (Ed.), *Handbuch: Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven (A handbook of Waldorf pedagogy and the science of education: Positions and developmental perspectives)* (pp. 9–25). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schiermer, B. (2020). Acceleration and Resonance: An interview with Hartmut Rosa. *Acta Sociologica, E-Special: Four generations of critical theory in Acta Sociologica*.
- Schiller, H. (2000). Die Ausbildung zum Waldorflehrer. Geschichte, Inhalte und Strukturen. In F. Bohnsack & S. Leber (Eds.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung* (pp. 45–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1987). *Educating Reflective Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Sockett, H. (1988). Education and the will: Aspects of personal capability. *American Journal of Education*, 96(2), 195–214.
- Soetebeer, J. (2018). Bildende Erfahrungen als Methodenkonzeption der Lehrerbildung. En H. Kern, T. Zdazil, & W. M. Götte (Eds.), *Lehrerbildung für Waldorfschulen* (pp. 116–130). Weinheim: Beltz Juventa.
- Soetebeer, J. (2018). *Umbildende Erfahrungen: Goethes Begriff der Selbstbildung*. Viena: Böhlau Verlag.
- Steiner, R. (1963). *The Philosophy of Spiritual Activity* (R. Stebbing, Traducción. H. S. Bergman Ed.). West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Steiner, R. (1973). *Anthroposophical Leading Thoughts* (G. Adams & M. Adams, Traducción.). Londres: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1996). *The foundations of human experience*. Hudson, NY.: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2007). *A modern art of education* (Conferencias en Ilkley, 1923). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2011). *Theosophy: An introduction to the supersensible knowledge of the world and the destination of man* (M. Cotterell & A. P. Shepherd, Trans. revised 150th anniversary edition ed.). Forest Row: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R., Leubin, A., & Wiechert, C. (2019). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924* (Vol. 5). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tennant, M. (2018). Lifelong learning as a technology of self. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words* (pp. 147-158). Londres/Nueva York: Routledge.
- Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie (Bildung and the limits of experience. On the margins of educational philosophy)*. Paderborn/Munich: Ferdinand Schöningh.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teacher' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136. doi:10.1016/j.tate.2016.12.013
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon Schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthroposophy and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381–406.
- Uhrmacher, P. B., & Trousas, C. (2008). Working the image: Unearthing aspects of teachers' lives through arts-engagement. *LEARNing Landscapes*, 2(1), 163–178. doi:10.36510/learnland.v2i1.282
- van Houten, C., & Pannitschka, S. (2018). *Erwachsenenbildung als Willenserweckung: Methodik und Didaktik erwachsenengerechten Lernens*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers' practical knowing-in-action. *Peking University Education Review* (1), 2-20.

- Walach, H. (2017). Secular spirituality - what it is. Why we need it. How to proceed. *Journal for the Study of Spirituality*, 7(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/20440243.2017.1290028>
- Weißert, E. (1961). Lehrerseminar und pädagogische Forschungsstelle. *Erziehungskunst*, 25(11), 5–14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik (Propedéutica de los métodos de enseñanza en la pedagogía Waldorf)*. Frankfurt: Peter Lang.
- Willmann, C., & Weiss, L. (2019). *INASTE. The next generation of Waldorf Teachers*. Vienna: The International Network for Academic Steiner Teacher Education.
- Woods, G. J., & Woods, P. A. (2008). Democracy and spiritual awareness: interconnections and implications for educational leadership. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(2), 101–116.
- Zdrazil, T. (2019). *Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919-1925. Rudolf Steiner - das Kollegium - die Pädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.