FRANS CARLGREN

PEDAGOGÍA WALDORF

UNA EDUCACIÓN HACIA LA LIBERTAD

La pedagogía de Rudolf Steiner

Informes del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf

EDITORIAL RUDOLF STEINER
Guipúzcoa, 11, 1.°
Teléfono 253 1481
28020 MADRID (España)

Perspectivas de la Antroposofía

"No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para mantener el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de las jóvenes generaciones. De esta manera siempre pervivirá en el orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo en vez de hacer de la nueva generación lo que el orden social establecido quiere hacer de ella".

Rudolf Steiner

Título original: Erziehung zur Freiheit die pädagogik Rudolf Steiners Berichte aus der internatíonalen Waldorfshullbewegung

Traducción: María Luisa Varillas

Portada: Walther Roggenkamp

© 1972 Verlag Freies Geistesleben Gmbtt, Stuttgart
© 1989 Editorial Rudolf Steiner, Madrid
Reservados todos los derechos para España y los países de habla hispana.

I.S.B.N.: 84-85370-59-7
D.L.: M-18516-1989
Gráficas Munel, S.A.
Buhigas, s/n. GETAFE (Madrid).
Fotocomposición Montytexto, S.A. (Madrid)

ÍNDICE

Prólogos

RUDOLF STEINER Y SU PEDAGOGÍA

EL NIÑO ANTES DE LA MADUREZ ESCOLAR

I. El niño como órgano sensorial.
II. Los tres primeros años.
III. Pocas cosas-mucha fantasía en la edad preescolar.

ALGUNOS ELEMENTOS BÁSICOS DE LA PEDAGOGÍA

IV. El ritmo del día.
V. Plan cíclico.
VI. Práctica artística.
VII. La palabra viva.
VIII. El trabajo con libros y cuadernos del período pedagógico.
IX. Importancia de la actividad artística.
X. Dibujar formas.
XI. La utilización de los colores.
XII. La clase de trabajos manuales y artesanía.
XIII. La gimnasia.
XIV. Euritmia.
XV. La fiesta mensual.
XVI. El mundo del lenguaje.
XVII. Los temperamentos.
XVIII. Clases optativas de religión.
XIX. La libertad.

LOS OCHO PRIMEROS CURSOS

XX. El problema de la madurez escolar.
XXI. El maestro tutor.
XXII. ¿Autoridad o libertad?
XXIII. La necesidad de imágenes.
XXIV. La letra partiendo de la imagen.
XXV. Los cuentos.
XXVI. El aprendizaje del cálculo.
XXVII. Fábulas y leyendas.
XXVIII. El Antiguo Testamento.
XXIX. Narraciones para problemas de la vida.
XXX. La crisis en el noveno año de vida.
XXXI. Área social y Geografía regional.
XXXII. Los animales.
XXXIII. Las plantas.
XXXIV. Geografía.
XXXV. Historia.
XXXVI. Representaciones dramáticas.
XXXVII. Geometría.
XXXVIII. Los doce años de edad.
XXXIX. Leyes que se pueden ver y oír.
XL. Los fenómenos celestes como nosotros los vemos.

LOS CUATRO ÚLTIMOS CURSOS

XLI. La pubertad en nuestros tiempos.
XLII. Del 9° al 12° curso (secundaria).
XLIII. Matemáticas y Geometría.
XLIV. Física.
XLV. Química.
XLVI. Geografía
XLVII. Antropología y Biología.
XLVIII. Historia y Ciencias Sociales.
XLIX. Arte.
L. Historia de la Literatura.
LI. Dramaturgia.
LII. Música.
LIII. Pintura.

CUESTIONES TRANSCENDENTALES

LIV. La escuela industrializada.
LV. La escuela libre.
LVI. Un movimiento escolar de ámbito mundial.
LVII. Educación hacia la libertad.

EPILOGO

LVIII. Cómo nació este libro.

Bibliografía sobre la Pedagogía Waldorf

PRÓLOGOS

La escuela, patria espiritual de los niños

"¿Cómo te ha ido en la escuela? ¿Qué ha dicho el maestro? ¿Qué habéis aprendido hoy? ¿Has sabido hacerlo bien?" Con preguntas como estas son recibidos innumerables niños cuando llegan a casa después de la escuela y los padres quieren saber todo lo que les ha ocurrido. Si el niño es un narrador espontáneo, los padres participan de una vida que les comunica a ellos también abundancia de estímulos.

Pregunta y respuesta quedan interiormente ante los padres que se cuestionan a sí mismos ¿cómo era cuando nosotros íbamos a la escuela? El recuerdo despierta y en su interior siguen investigando, la consciencia profundiza el problema, y sin darse cuenta, la cuestión escolar se convierte en un asunto de vital transcendencia. El tiempo que el niño pasa en la escuela para introducirse luego en la vida, puede ser un poder que lo paralice, en su biografía posterior, que lo enajene consigo mismo, o por el contrario, un feliz impulso de vida que dé calor y profundidad a la existencia.

Cuando los padres, cuyos hijos van a la escuela Rudolf Steiner, acuden a una reunión, ven y experimentan algo parecido a lo que sus hijos viven diariamente en la escuela. Oyen al maestro tutor contar lo que ocurre en clase, hablar de los conocimientos antropológico-pedagógicos que le guían. Reciben información del comportamiento, del progreso, del cambio que experimentan los alumnos a través de las asignaturas, y ven por los trabajos expuestos, por las pinturas, los cuadernos, las diferentes manualidades: talla en madera y modelado, los logros de los niños, cómo se hacen cada vez más hábiles y qué talentos artísticos se han despertado en ellos. Ante esto, apenas hay un padre o una madre que no sientan profundamente en su alma, que ellos podrían haber llegado a ser algo completamente diferente, si hubiesen tenido la oportunidad de recibir una preparación escolar que, como ésta, despertara las fuerzas interiores.

Este impulso pedagógico es aún más impresionante en las grandes exposiciones generales de trabajos de alumnos en las escuelas Rudolf Steiner y en las fiestas escolares abiertas al público en las que demuestran su arte en representaciones de euritmia, y teatro, así como en la orquesta escolar, y también cuando los maestros hablan en los encuentros pedagógicos de la subsistencia viva del ser humano en sus relaciones de desarrollo, partiendo del trabajo escolar práctico y de la antropología y pedagogía de Rudolf Steiner. Así se muestra un futuro de la entidad escolar que deja la impresión más profunda, puesto que recibe su orientación de la fuente misma de la naturaleza humana. ¡Somos testigos del surgimiento de una nueva imagen del hombre!

Sobre toda la tierra se extiende actualmente un profundo descontento y una desconfianza insuperable ante la escuela. Ni los mejores y más modernos programas escolares y proyectos de enseñanza, ni la organización mejor elaborada, son capaces de contrarrestar esta tendencia. Así como hoy en día se ha puesto claramente de manifiesto la urgente necesidad de una protección del medio ambiente, basada en las verdaderas leyes biológicas, para que la humanidad pueda recuperar de nuevo su salud, en el campo de la pedagogía tampoco se está ya de acuerdo en enfocar las cuestiones de educación solamente *desde fuera,* desde el punto de vista de lo útil, de la aparente modernidad, con laboratorios y aparatos sofisticados. Muchos padres sienten horror ante la tendencia existente de hacer de los niños, cada vez más y más, pequeños estudiantes precoces y de convertir las escuelas en universidades. Les asusta comprobar que actualmente en todas las reformas predomina un pensamiento científico-materialista y que la escuela cada vez tiene menos conocimiento del ser humano y se guía menos por su espíritu.

Por lo tanto, esta documentación sobre el Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf aparece en el momento propicio como una llamada a la opinión pública. Aquí no se desarrollan teorías ni planes ajenos a la vida real, sino lo que ha llegado a ser la pedagogía de Rudolf Steiner en más de cincuenta años. Se demuestra que una pedagogía que recibe sus líneas de orientación, conocimientos y métodos prácticos del mismo ser humano viviente, no se pasa de moda y es capaz, mediante el aumento de sus facultades educativas, de crecer con el niño y a través del niño. Es la misma vida la que se expresa aquí, es el espíritu pedagógico el que deja oír su penetrante llamada para que aprendamos a poner nuestra atención en lo que escuela y pedagogía pueden ser en realidad.

Rudolf Grosse
Director de la Sección Pedagógica de
la Universidad Libre del Goetheanum,
Dornach, Suiza.

El arte de educar como renovación social

El movimiento de las Escuelas Waldorf se siente estrechamente vinculado con los destinos pedagógicos y los cambios de nuestro siglo. Nació de la Organización Social Ternaria de Rudolf Steiner durante las convulsiones políticas y sociales después de la Primera Guerra Mundial. Su fundador, Emil Molt, pidió al investigador de la Ciencia Espiritual, Rudolf Steiner, que organizara y dirigiera una escuela libre en Stuttgart en relación con su fábrica. Rudolf Steiner formó e instruyó el primer cuerpo docente de maestros. Dirigió durante más de cinco años la nueva escuela que debería ser un modelo social vivo: la educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico en un ambiente creador y libre.

El funcionamiento de esta escuela no puede ser autoritario, solamente es posible mediante una colaboración amistosa, llena de confianza entre alumnos y maestros, padres y amigos.

"Los alumnos de esta escuela han de convivir de forma coeducativa, a ser posible, durante el periodo de su niñez y juventud comprendido entre el jardín de infancia y los 18 años de edad, independientemente de condicionamientos sociales y económicos.

Ha de ser una escuela del presente y próximo futuro, cuyos programas no se apoyen en formas escolares tradicionales, sino que surjan de las exigencias de la vida moderna. Los maestros han de enseñar y educar incluyendo asiduamente en clase los elementos práctico-manual y artístico. En sus reuniones de claustro semanales someten su

trabajo a un minucioso análisis; estas reuniones son una permanente formación y renovación profesional.

Esta escuela, en vez de ejercer presión con exámenes y exigencias de rendimiento, fomenta el desarrollo individual. Se enseña en la misma medida a penetrar en los conocimientos (cognición), como también experimentar y vivenciar mediante el quehacer creativo. Estas escuelas libres quieren ser el lugar de entrenamiento de un comportamiento social práctico. De esta clase de instituciones recibe el siglo XX estímulos curativos".

El modelo de Stuttgart de 1919 encontró pronto sucesores en Alemania y en los países vecinos. Sus ideas pedagógicas se extendieron mediante las numerosas conferencias que los maestros dieron en muchas ciudades y a través de las grandes Jornadas Pedagógicas que Steiner realizó a partir de 1923. Entre los años 1921 y 1931 se fundaron en Alemania diez escuelas Waldorf; en los años veinte ya se crearon escuelas hermanas en Holanda, Inglaterra y Suiza. En el año 1933 comenzó un periodo de preocupación por la defensa y conservación de las escuelas. En estos tiempos difíciles se realizó una feliz compenetración entre alumnos, padres, amigos y maestros. En Pascua de 1938 prohibieron las escuelas Waldorf en Alemania y Austria; a partir de 1940, a través de la ocupación alemana, también fueron prohibidas en otros países europeos.

Durante las dolorosas despedidas de las escuelas se afirmó con frecuencia que esta idea pedagógica del siglo XX es indestructible. En la primavera de 1945 pudo constatarse la veracidad de esta esperanza: el movimiento escolar se había extendido en la clandestinidad. Las escuelas "antiguas" resurgieron y se fundaron otras nuevas. En Alemania se fundaron veinte en cinco años, no pudiendo realizarse más por falta de maestros.

Desde los grandes cambios pedagógicos de la entrada del último tercio del siglo, y sobre todo, de principios de los años setenta, apremian por todas partes nuevas aperturas de estos lugares de entrenamiento para el arte de enseñar de Rudolf Steiner, para cooperativas escolares libres. En 1980 contamos con más de 220 escuelas Waldorf repartidas por todo el globo: en Alemania hay 70.

Es halagüeño, desde hace algunos años, el aumento de los jardines de infancia Waldorf unido a la colaboración de jóvenes padres y maestras de párvulos. En la Confederación Alemana de Escuelas Waldorf se formó un consejo de padres que comparte todas las cargas jurídicas y económicas; de la misma manera, en cada escuela, el círculo de confianza de padres colabora estrechamente con la Asociación Escolar. Desde hace años las grandes Jornadas de Maestros y Padres son una aportación importante a la vida pedagógica en Alemania. La participación del alumnado da a la jornada un nuevo acento.

También ha adquirido nueva importancia la formación de maestros para las escuelas Waldorf con sus correspondientes cursos, seminarios, semanas de trabajo, etc., y el trabajo del Centro de Investigación Pedagógica. Todos los años somos testigos de la participación de cientos de jóvenes maestros llenos de entusiasmo en la Semana de Trabajo Pedagógico (nueva fundación 1951).

La idea de publicar una amplia información sobre la vida del Movimiento de las Escuelas Waldorf provino del compañero de Stuttgart Gerhard Schnell. En los años cincuenta organizó grandes exposiciones ambulantes internacionales de trabajos de alumnos de todas las edades, desde el jardín de infancia hasta la clase 12. Durante una de estas exposiciones en Estocolmo, le sobrevino la muerte en enero de 1956. Los proyectos para la publicación del libro quedaron paralizados.

En la Sección Pedagógica del Goetheanum, durante los preparativos para la celebración del quincuagésimo aniversario de la escuela madre de Stuttgart, se trató de nuevo la publicación de este libro. Sería un manual para los padres de las escuelas Waldorf y una expresión viva del trascendental arte de enseñar de Steiner. Los amigos asumieron gustosos este trabajo. Les hacemos llegar un cordial y perdurable agradecimiento a ellos y a todos los colegas que, con su ayuda y asesoramiento, hicieron posible la publicación de este libro con toda su multiplicidad y colorido.

Ernst Weissert +
Presidente de la Asociación
de Escuelas Libres Waldorf

RUDOLF STEINER Y SU PEDAGOGÍA

ALGUNOS DATOS BIBLIOGRÁFICOS

Rudolf Steiner nació en el año 1861 en la frontera entre Austria y Hungría. Su padre era un sencillo funcionario austríaco de ferrocarril. Después de haber cursado los estudios Básicos y el Bachillerato en el instituto de Wiener Neustadt, prosiguió luego en la Escuela Técnica Superior de Viena donde estudió Matemáticas y Ciencias naturales. También asistía como oyente a las facultades de Filosofía, Literatura, Psicología y Medicina. Al mismo tiempo se ocupaba de experimentos y observaciones de la naturaleza que le familiarizaron con el método de investigación científica de Goethe. Joseph Kürschner encomendó al joven de 21 años de edad la publicación y el comentario de los escritos científicos de Goethe dentro del marco de la gran compilación "Literatura Nacional Alemana". En el año 1889 le llamaron para que, en el Archivo Goethe-Schiller de Weimar, se hiciese cargo de la publicación de una parte de la obra científica de Goethe en el marco de la edición de las Sofías de Weimar. Como fruto de sus estudios sobre Goethe y sus esfuerzos metódico-filosóficos para superar el abismo entre el pensar moderno y la contemplación espiritual, escribió en 1886 "Líneas básicas de una Teoría del Conocimiento según el concepto del mundo de Goethe con especial consideración de Schiller". En 1891 se publicó "La verdad y la Ciencia", que era su tesis doctoral ampliada y versaba también sobre un tema teórico del conocimiento. En el año 1894 apareció su obra filosófica principal "La Filosofía de la Libertad" (1). Una vez que hubo concluido el trabajo de las publicaciones de Goethe, Steiner se traslado a Berlín para dirigir allí la revista cultural *Magazin für Literatur.*

Junto a sus estudios y sus actividades como investigador y autor, se hizo cargo con frecuencia de los más diferentes trabajos pedagógicos. A partir de los trece años de edad se financiaba sus estudios dando clases particulares con todas las materias de los mismos. Una vez acabados estos se hizo cargo de la educación de un niño hidrocefálico, el cuál estaba considerado por varios médicos especialistas como no susceptible de educación. Sin embargo, Steiner consiguió, con medidas pedagógicas en la distribución del día y a través de sus clases concentradas, un mejoramiento tan radical que el muchacho pudo ingresar después de dos años en una escuela normal en el curso correspondiente a su edad. Más tarde terminó con éxito la enseñanza secundaria y posteriormente se licenció en medicina.

En Berlín, Steiner ejerció de 1899 a 1904 en la Escuela Obrera de Formación de Adultos fundada por Wilhein Liebknecht; posteriormente, sus alumnos describieron con entusiasmo la labor de Steiner.

Ya a la edad de siete años comenzó Rudolf Steiner a tener experiencias interiores que serían decisivas para toda su vida: percibía el mundo suprasensible como realidad constantemente presente. Su padre era librepensador y nadie a su alrededor habría tenido comprensión para algo que sólo consideraban superstición, por lo que nunca confió sus experiencias. Aunque era extraordinariamente sociable y al cabo de los años tenía un gran círculo de amigos, no hablaba con nadie de esta parte de su vida interior. Sin embargo, junto a sus múltiples actividades públicas, seguía en silencio los ejercicios espirituales sistemáticos que más tarde daría a conocer en sus obras básicas, sobre todo en "Cómo se alcanza el Conocimiento de los Mundos Superiores" y en muchas conferencias. Al llegar el cambio del siglo ya tenía su capacidad de observar lo suprasensible de tal forma bajo control y había llegado a tal exactitud que pudo darla a conocer como investigación científica, como "Ciencia Espiritual". Tomó entonces la nada fácil decisión de comunicar -cuando la oportunidad se presentaba- conocimientos a aquellas personas que querían conocerlos.

Actividad antroposófica

En el otoño de 1900 empezó Steiner a dar conferencias en pequeños círculos, dejando entrever cuidadosamente algo de sus experiencias suprasensibles. El 8 de octubre de 1902 habló en Berlín ante la "Confederación Giordano Bruno", una asociación científica a la cual él mismo pertenecía como socio. Allí expuso públicamente la futura misión de su vida: "Encontrar nuevos métodos para la investigación del alma sobre una base científica". Una semana después él vicepresidente de la confederación dirigió una discusión sobre este tema. En primer lugar disertó sobre la conferencia de Steiner y lamentó que sólo la hubiesen oído las 250 a 300 asistentes y no "las 2.000 a 3.000 personas que forman en Alemania la vida pública intelectual". Cuando Steiner dio este paso decisivo para el resto de su vida, era un hombre muy considerado en los círculos de la élite científica en Alemania y mantenía correspondencia personal con conocidas personalidades del mundo de la cultura, como Eduard von Hartmann, y Ernst Haeckel. Steiner no se hacía ninguna clase de ilusiones con respecto a la acogida que tendrían sus investigaciones del conocimiento de lo suprasensible en aquel mundo de la investigación académica, que consideraba lógico reservarse el derecho exclusivo de decidir lo que es ciencia y lo que no lo es, y al cual él mismo había pertenecido hasta entonces.

Sus temores se confirmaron, Steiner fue considerado a partir de entonces como "teósofo" y los representantes oficiales de la cultura en Alemania le ignoraron con el silencio durante muchos años. Por cierto que sus conferencias a partir de octubre de 1902 tenían lugar formalmente en el marco de la Sociedad Teosófica, pues era allí donde encontraba las personas con sentido para la investigación espiritual. Sin embargo, él solamente expuso los resultados de sus propias investigaciones.

Objetivas diferencias de opinión motivaron su salida de la Sociedad Teosófica en 1913; ya desde 1902 designó Steiner en ocasiones su camino de investigación con el nombre que más tarde utilizaría consecuentemente; teniendo en cuenta que esta investigación conduce a la consciencia del verdadero ser del hombre la denominó "Antroposofía" (del griego "antropos", hombre, y "sofía", sabiduría). Steiner expuso los resultados fundamentales de sus investigaciones primero en pequeños círculos de personas con inquietudes; luego dentro de la Sociedad Antroposófica y cada vez más ante el público interesado. También aparecieron sus principales y más leídas obras: "El Cristianismo y los Misterios de la Antigüedad" (1902). "Teosofía. Introducción al Conocimiento Suprasensible del mundo y del destino humano" (1904), "Cómo se alcanza el

conocimiento de los mundos superiores" (en el mismo año), así como "La Ciencia Oculta, un bosquejo" (1909).

A las preguntas y exhortaciones del creciente grupo de colaboradores y alumnos, Steiner contestó con iniciativas que durante estos años llevaron el impulso antroposófíco a nuevos campos de actividades. Escribió y puso en escena cuatro Dramas Iniciáticos y creó un nuevo arte del movimiento, en el que expresa la calidad del sonido por medio de gestos: La Euritmia. En Dornarch, en las cercanías de Basilea, construyó según planos arquitectónicos propios el edificio de doble cúpula, al que dio el nombre de "Goetheanum", como hogar de las diferentes actividades artísticas y centro de trabajo de investigación de la Ciencia Espiritual y del movimiento antroposófíco. El mismo dirigió la construcción y participó personalmente, sobre todo, en la configuración artística del edificio. Así, por ejemplo, pintó el techo de la cúpula pequeña; grandes partes del imponente edificio de madera de audaz construcción, fueron talladas según sus indicaciones por personas pertenecientes a diecisiete naciones diferentes -en medio de la Primera Guerra Mundial-.

En el curso de estos años no surgió ninguna iniciativa en el campo social y pedagógico. Aún no había madurado el tiempo para los impulsos que Rudolf Steiner intentaba dar a estas cuestiones por medio de algunos artículos y conferencias. Así, la conferencia "La educación del niño a la luz de la Antroposofía", que dio en 1907 en diferentes lugares de Alemania, contenía la pedagogía Waldorf como en una semilla. Al contrario de su costumbre habitual, Steiner revisó la taquigrafía de esta conferencia y la publicó en forma de libro. En las frases finales recalcó que estos impulsos espirituales deberían hacerse realidad hasta en sus consecuencias prácticas. "Si no, se seguirá viendo la Antroposofía como una especie de secta religiosa de unos cuantos visionarios extraños. Pero si ofrece un trabajo espiritual positivo y útil, entonces al movimiento de la Ciencia Espiritual no podrá negársele, con el transcurrir del tiempo, una aprobación comprensiva".

En el curso de las enormes convulsiones que surgieron de la catástrofe de la Primera Guerra Mundial, aparecieron nuevas necesidades y se abrieron posibilidades para fecundar otros círculos con la Ciencia Espiritual.

La cuestión social

En la primavera de 1919 la guerra civil amenazaba a Alemania. Aunque los cañones habían enmudecido en los frentes, el bloqueo de los aliados continuaba. La economía del país se desmoronó, hambre y epidemias se extendieron; paro, manifestaciones y revueltas estaban a la orden del día. En la política y en la vida cultural muchas personas se unían a tendencias extremistas. Pero con frecuencia una honda incertidumbre se apoderaba precisamente de los moderados de todos los bandos. El Imperio tenía que caer. ¿Dónde podrían encontrar pues una meta que conciliara los antagonismos de clase? Gran variedad de comentarios se dejaban oír sobre el futuro de Alemania y del mundo. Fue entonces cuando Rudolf Steiner, exhortado por funcionarios del estado, científicos e industriales de orientación antroposófica, decidió exponer ante el público su concepción de un nuevo orden social. De esta manera rompió el aislamiento en el que se había desarrollado hasta entonces su actividad. En marzo apareció su manifiesto "Al pueblo alemán y al mundo de la cultura", que estaba firmado por una larga lista de eminentes personalidades de la vida cultural. En abril se publicó su libro "Los puntos claves de la cuestión social". Steiner pronunció una serie de discursos y conferencias ante industriales en pequeños salones y ante enormes multitudes de trabajadores en naves de fábricas y bares llenos de humo.

Algunos de los ejemplos que expuso por aquel entonces de palabra y por escrito, pueden parecer condicionados por la época; pero mucho de lo expuesto es más actual hoy que nunca. A continuación esbozaremos algunas ideas fundamentales.

Ya que la Ciencia pedagógica moderna ha comenzado a razonar sociológicamente lo que ha de ser la escuela, no parece superfino mostrar cómo el arte de enseñar de Rudolf Steiner radica en sus intenciones sociales. El ejemplo de una pedagogía del futuro, que quiso hacer realidad en la primera escuela Waldorf, apuntaba hacia una futura sociedad, de la cual hizo un bosquejo en aquel entonces. El papel que juegan la educación y formación, según el concepto de Steiner, en el desarrollo de la humanidad, no se puede comprender si no se ve dentro de amplias relaciones.

Concepción de la sociedad "ternaria"

Con la idea de la división ternaria del organismo social, Rudolf Steiner no pronuncia ningún programa de partido, ni tampoco una reivindicación abstracta. Los conceptos que ha elaborado están en su totalidad sacados de las condiciones existentes y del ser del hombre.

En la vida de la sociedad y del individuo se pueden diferenciar tres "sectores", mostrando cada uno de ellos su propia legalidad específica: la esfera de la vida cultural-espiritual, la económica y la jurídico-política. Desde el siglo XV aproximadamente, en el que comenzaron en Europa Occidental a desarrollarse los estados modernos, nos hemos acostumbrado a que estas tres esferas sean gobernadas, hasta cierto punto, desde un centro de poder y en un sentido uniforme. El "estado centralizado" en el que el monarca -más tarde un grupo de políticos que llevan la responsabilidad- toma las decisiones, en algunos estados hasta en los más mínimos detalles, no solamente en lo que atañe a la política exterior y a la administración de la justicia, sino también a las cuestiones de la vida económica y espiritual, nos parece la forma de vida social natural. Más adelante trataremos de los problemas y peligros que esta centralización provoca, no sólo en los estados totalitarios, sino también en los considerados democráticos. Aquí sólo cabe destacar que Rudolf Steiner propuso una "triformación" que considera y trata los sectores de la vida económica, jurídica y cultural-espiritual como tres funciones sociales que coexisten y son gobernadas en recíproca independencia. Steiner estaba seguro -en oposición consciente a muchos hombres de su época y de la actual- que la situación de la humanidad moderna nos exige descentralización de la vida social.

Libertad, igualdad, fraternidad

Podemos resumir en una breve fórmula las necesidades humanas que, según Steiner, solamente pueden ser satisfechas mediante un orden social ternario. No es casualidad que las palabras "libertad, igualdad, fraternidad" lograran entusiasmar a tantos hombres en tiempos de la Revolución Francesa y después en muchas otras ocasiones. Mirándolo bien, estos tres ideales corresponden a profundos sentimientos instintivos que todos nosotros llevamos dentro más o menos conscientes. Pero cada uno de ellos sólo puede hacerse realidad en un sector delimitado de la vida social. Esto puede demostrarse con un ejemplo: ante la ley podemos y debemos ser todos iguales, pero la imposición por la ley de una adaptación de nuestras necesidades espirituales y materiales a la mencionada igualdad, produciría -como

demuestran muchos ejemplos de la historia antigua y moderna- una nivelación funesta. Rudolf Steiner pretendía con esto una aclaración de conceptos, siendo él el primero en coordinar estos tres ideales con funciones determinadas de la convivencia humana de forma consecuente. Los objetivos que sirvieron como base a su trabajo para la triformación social, pueden expresarse en tres breves formulaciones: libertad espiritual en la vida cultural, igualdad democrática en la vida jurídica, fraternidad social en la vida económica.

A continuación expondremos algunos ejemplos sacados de una "suma de impulsos prácticos" que pueden llevarse a cabo, según Steiner, "en cada uno de los asuntos que plantea la vida".

Vida cultural

La libertad es una condición básica para la existencia de la vida espiritual creativa. Pero vivimos en una época, en la que la tendencia hacia una amplia planificación estatal industrializada -que en sí es necesaria- se impone cada vez más profundamente en el sistema de la enseñanza e investigación científica y, por lo tanto, en toda la vida cultural. Escuelas, universidades y laboratorios científicos son considerados y tratados cada vez en mayor grado como factores de una lucha competitiva político-económica internacional. Los programas escolares, la organización de las clases, las disposiciones de exámenes, los programas científicos y los métodos de investigación son adaptados cada vez más consecuentemente a las necesidades de la industria, de la administración estatal e incluso de la organización militar. Por todo ello, es indiscutible que la libertad de la vida cultural está en peligro también en las naciones que se denominan "libres".

Educación y enseñanza juegan en este sentido un papel decisivo. El futuro del género humano ya se manifiesta en los niños. Toda innovación en el mundo, toda creatividad, parte al fin y al cabo del mérito individual y de su crecimiento en la comunidad. Pero la oportunidad del individuo para dar salida a sus fuentes interiores, depende de la dedicación que reciba de los educadores y maestros. La misión más importante del educador es promover los talentos individuales a fin de que sean fructíferos para la sociedad -no preparar la nueva generación para la continuidad alienante de la trayectoria de desarrollo técnico y económico ya fijado de antemano.

Según la concepción de Steiner, el hombre debe crecer libre de exigencias del poder estatal y de la vida económica, hasta que él mismo pueda participar como ciudadano activo en la configuración de estas ramas de la sociedad. Cuando las exigencias del estado industrial moderno influyen demasiado en el ritmo del trabajo escolar y en los exámenes, las revueltas estudiantiles y juveniles son la consecuencia inevitable. (Véase el capítulo "La escuela industrializada" página 381).

El derecho de la nueva generación a una formación libre en este sentido, que fomente el desarrollo de sus impulsos y potenciales lo más ampliamente posible para que en su día pueda cambiar la sociedad establecida, es el motivo principal que Rudolf Steiner alega para la fundación de escuelas y universidades libres. Estas pueden ser financiadas por medio de fundaciones y donativos, así como por subvenciones por parte del sector económico, fijadas legalmente. Los maestros de las escuelas y universidades forman corporaciones libres que -en cooperación natural con sus alumnos y con su entorno- se ocupan de la nueva generación de maestros y toman decisiones autónomas con respecto a todas las cuestiones de los programas escolares, de los métodos de enseñanza y de la configuración global del trabajo.

La misma independencia tiene que ser válida también en el terreno de la Ciencia. Actualmente podemos constatar, hasta en los detalles, el abuso de poder que en este sentido ejercen el estado y la industria en muchas naciones (especialmente dentro de las grandes potencias para sus fines militares). Sólo si todo el campo de la Ciencia se administra autónoma e independientemente, de manera parecida a la enseñanza, puede evitarse de forma radical que influyentes círculos de políticos y empresarios puedan "comprar" investigadores, programas e incluso resultados de la investigación con miras a sus fines especiales, valiéndose de los medios monetarios que tienen a su disposición, lo que actualmente está a la orden del día. Es natural que los investigadores, bajo un punto de vista práctico, se mantengan dependientes del mundo circundante a causa de este modo de financiación, a pesar de que los donativos y ayudas que les lleguen sean entregados sin la más mínima condición específica. Por lo tanto tendría que ser igualmente natural, que la última decisión sobre la elección de proyectos y métodos de investigación pudiera ser tomada exclusivamente dentro de los gremios de los mismos investigadores.

Una consecuencia de la independencia sería que las instituciones de la enseñanza e investigación quedarían libres para relacionarse y colaborar en toda la tierra sin tener en cuenta las fronteras de los diferentes estados.

Las mismas posibilidades de financiación, de autoadministración y de cooperación internacional corresponderían de forma parecida a todas las corporaciones de la vida espiritual independiente (por ejemplo, comunidades religiosas, el mundo del arte, los medios de comunicación).

Por lo anteriormente dicho podemos ver qué función puede cumplir en la sociedad moderna una vida espiritual autónoma. En el engranaje de la existencia actual son necesarias instituciones que se responsabilicen de la misión, públicamente reconocida, de representar y defender en todas las circunstancias la esfera de lo "puramente humano", sin ninguna consideración con los intereses económicos o políticos. Sin una completa libertad legalmente garantizada no puede cumplirse este objetivo.

El estado y el derecho

Así como el individuo necesita las instituciones de la vida espiritual libre para satisfacer ciertas necesidades puramente individuales, así también precisa de los órganos del poder estatal para proteger aquellos derechos que han de ser los mismos para todos los hombres. Las autoridades competentes de la vida jurídico-política, elegidas por votaciones libres y democráticas, dentro de un orden social ternario se enfrentan a tareas de mucha envergadura y que en parte son completamente nuevas. Así, por ejemplo, se ha de velar para que los donativos y ayudas entregados por personas privadas o por industrias para el fomento de la enseñanza, la investigación, etc., no vayan vinculados a condiciones que pongan en peligro la libertad del sector espiritual. Se ha de poner atención para que la independencia del sector económico -de la que hablaremos más adelante- no dé lugar a la conservación y el fortalecimiento de los poderosos recursos que (sobre todo en los estados "capitalistas") ya ahora descansan en manos de los círculos industriales dirigentes.

Quien diga que estos problemas no tienen solución debería acordarse de que se trata de problemas que existen sobre todo en aquellos países, en los que el modo de pensar habitual, la legislación y la administración posibilitaron o incluso favorecen el dominio o por lo menos una influencia ejercida tanto sobre toda la vida cultural como también sobre

el parlamento y el poder gubernamental. Una vez reconocida la necesidad de una "triformación" de todo el organismo social, pueden sin lugar a dudas, elaborarse leyes, que poco a poco conduzcan a una separación efectiva de las funciones estatales, económicas y espirituales-culturales, lo que hasta ahora nunca se ha hecho consecuentemente. Según la concepción de Steiner, las normas que regulen la fijación del rendimiento laboral, la asistencia social y la determinación de salario, por ejemplo, pertenecen al terreno en el cual las resoluciones de los órganos estatales votados democráticamente -y no los intereses del sector económico- han de ser determinados en última instancia. Que el estado se abstenga por principio de intervenir directamente en los asuntos del mundo cultural o empresarial, no conduce necesariamente al debilitamiento de las funciones legislativas, las cuales ha de cumplir incondicionalmente. Todo lo contrario. Dentro de un estado que no esté entrelazado con ningún interés propio en las ramificaciones de los demás sectores sociales, es muy fácil conseguir normas y medidas objetivas e imparciales. Sin ninguna otra ayuda, excepto aquellas que le corresponde como custodiador de los derechos, el estado puede contribuir decisivamente para lograr la superación de las contradicciones sociales y de situaciones inconvenientes.

El sector económico

Para satisfacer sus necesidades materiales, el habitante de una zona industrializada depende totalmente del rendimiento de sus semejantes. Por mucho que el individuo crea que solamente trabaja para ganar dinero, dentro del orden económico actual tiene que servir, sin embargo, a otros consumidores con su labor. La vida autárquica en estas zonas del mundo está superada. Aquí podemos hablar de una forma de "fraternidad" causada indirectamente por el proceso de producción moderno, sin tener que darle a esta palabra ningún sentido moral.

Ya que en principio siempre queremos comprar una mercancía procedente del lugar donde más barata y de mejor calidad se produzca, la vida económica tiene la tendencia natural de crear una red de relaciones que en la era de los modernos medios de locomoción abarca todo el mundo. Esta tendencia está actualmente reprimida por las aduanas, suspensiones de importación, régimen de divisas, etc. Pero si le dieran la oportunidad de desarrollarse libremente, sería necesario formar asociaciones de producción independientes de todas las fronteras estatales, en las cuales serían los propios implicados en la producción, distribución y consumo, o sus representantes elegidos, los que intercambiarían opiniones y decisiones sobre las necesidades existentes y la posibilidad de satisfacerlas. Las asociaciones pueden cumplir la tarea encomendada según las circunstancias, siendo en unos casos más bien de carácter local y abarcando en otros todo el mundo. Lo esencial es únicamente que se desarrollen a partir de condiciones puramente económicas, sin que se mezclen en sus asuntos exigencias políticas. De esta forma quedan patentes también posibilidades de relaciones económicas completamente nuevas entre los habitantes de los países industrializados y de los subdesarrollados.

Estén o no coordinadas en importantes centrales organizadas, las distintas asociaciones estarán conjuntamente activas en un campo de trabajo autónomo, que como tal, es un sector dentro de la sociedad "ternaria". Este campo de trabajo abarca la producción y distribución de mercancías de toda clase que sirven a la satisfacción de las más variadas necesidades de la vida. Un sistema así no es realizable en países en los que los medios de producción pertenecen al estado o en los que éste dirige el empresariado. Por otra parte, son necesarias medidas estatales para evitar los problemas que causa la posesión privada de industrias en un sentido convencional. Para esto, Rudolf Steiner propone una solución legislativa de la propiedad, que sería en cierto modo un camino intermedio entre comunismo y capitalismo. Si se quiere evitar el predominio de la burocracia y dar juego libre a la fuerza de iniciativa de cada individuo, tendrá que ofrecerse oportunidad a personas individuales capacitadas para que, en la edad más productiva de su vida, puedan administrar capital y medios de producción en la libertad; pero cuando abandonan su cargo, el derecho de libre disposición de la empresa fundada o dirigida por ellos pasará a otras personalidades o grupos que estén capacitados para proseguir la tarea determinada, una vez que un órgano competente del sector espiritual libre haya dado su aprobación. Con una legislación dispuesta en este sentido se impide que grandes fortunas pasen por herencia a manos improductivas.

¿Es utópica la idea de la Triformación?

La estructura de un orden social descentralizado, en el que cada hombre tenga al mismo tiempo parte en los tres sectores de la vida independientes entre sí con sus diferentes instituciones, ocasionaría sin lugar a dudas cambios profundos en la convivencia social de la humanidad. Una consecuencia especialmente decisiva sería que los representantes de los estados y federaciones no podrían contar para sus aspiraciones militares y de política exterior, sin más ni más, con el apoyo de las instituciones del sector cultural y económico, abiertas y orientadas internacionalmente. Es evidente que los órganos estatales tendrían que disponer de todas las fuentes de ayuda que necesiten para procurar la justicia social dentro de sus ámbitos. Las funciones legislativas del estado serían más importantes que nunca. Aparte de esto no ostentarían ningún otro poder. Sus medios de poder quedarían limitados al máximo.

¿Pero no sería utópico creer que políticos responsables colaboren algún día para instituir tal orden de cosas?

Demos un vistazo al estado actual del mundo. Toda una serie de estados modernos industrializados, sobre todo las "superpotencias", poseen una maquinaria de guerra de una fuerza incalculable. Nadie sabe aún ni cuándo se podrán desmontar estas fuerzas de destrucción. La mutua amenaza de los estados y federaciones descansa sobre una tremenda aglomeración de poder político, espiritual y económico, el cual está concentrado en las manos de unos pocos funcionarios, en los estados "totalitarios" de forma permanente y en los "democráticos" por lo menos en tiempos de revueltas y guerras. Este es un motivo capital de la amenaza de guerra que continuamente sufre gran parte de la humanidad. La centralización que va en aumento casi universalmente y las enormes posibilidades del campo de acción así creado, algunas veces producen en políticos y militares -sobre todo en zonas con pobreza económica y condiciones sociales inestables- la tentación casi irresistible de usurpar el poder con la violencia, el cual puede ser conquistado en su totalidad con un solo golpe.

Solamente cuando las funciones del mundo espiritual (educación, formación, investigación, opinión pública) y del sector económico (industria, agricultura, banca) se hayan desligado del poder directo del estado podrán evitarse estos peligros. Una de las utopías sociales más difundidas en nuestro tiempo es que el deseo de paz y seguridad extendido

por todo el mundo, pueda ser satisfecho algún día *sin* esta descentralización.

Para lograr formar una opinión internacional extraordinariamente fuerte, capaz de penetrar incluso en las dictaduras, que por sí sola haga posible un cambio social en esta dirección, es necesaria una amplia información, mucho tiempo y quizás también muchos sufrimientos.

En 1919 Rudolf Steiner tenía la esperanza de que se tomarían las medidas sociales necesarias y que hombres de estado responsables las harían realidad por convicción mediante un desarrollo pacífico y encauzadas democráticamente. Pero los cambios esperados no se produjeron. Y así predijo que el camino de la humanidad seguiría a través de golpes de estado, revoluciones y guerras mientras no se cumplan las exigencias de un orden social actualizado.

Sus descripciones de las condiciones de vida que se podrían lograr por el camino de una Triformación eran en todo momento sobrias y desapasionadas. Continuamente recalcaba que cada una de las medidas podía verificarse de forma completamente diferente a como él describía. En consciente discrepancia con muchos pensadores reformistas y revolucionarios, subrayó que la forma de vida que él querría promover no conduciría de ninguna manera a una situación social paradisíaca. No alimentaba ninguna clase de ilusiones respecto a las aptitudes morales de los gobernantes en la política y economía o de los hombres en general. La meta para la que él quería actuar no era una utopía, sino un sistema social que parte del conocimiento del hombre, teniendo en cuenta sus impulsos sociales, y que, mediante su realización, activa aquellas aptitudes sociales que pueden despertar en medio de toda debilidad y egoísmo, si se desarrollan a través de formas de convivencia sanas, actuales y verdaderamente humanas. Quien quiera comprender la Pedagogía de Rudolf Steiner desde sus fundamentos, no puede evitar enfrentarse con las ideas de Triformación Social. Pues una de las metas básicas de su arte de enseñar es conseguir despertar y cultivar esas capacidades, ya durante la infancia y juventud del hombre.

La primera escuela Waldorf como fruto del Movimiento de la Triformación

La campaña por la Triformación, llevada a cabo después de la Primera Guerra Mundial, bajo la dirección de Rudolf Steiner, halló verdadera aprobación. Sin embargo fracasó ante la decidida oposición de los funcionarios de las organizaciones de obreros con su mentalidad de política partidista. De las semillas sembradas por el "Movimiento para la Triformación Social" en realidad sólo una echó raíces seriamente. Esta empero demostró una potente fuerza vital. Se trata de la primera escuela Waldorf.

El comienzo tuvo lugar el 23 de abril de 1919 en la "nave del tabaco" de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart. Los obreros se apretaban en bancos y sillas, muchos estaban sentados encima de los grandes sacos de tabaco junto a la pared posterior de la sala. El director de la empresa, el comerciante Emil Molt, presentó a Steiner como "filósofo social" ¿Qué podía entender un hombre así -y además viniendo de la neutral y bien nutrida Suiza- de las necesidades de unos hombres sencillos en medio de la miseria y el hambre de la posguerra? El auditorio se mostraba abiertamente reservado, hasta que el conferenciante empezó a tratar cuestiones de la educación. Herbert Hahn relata en su libro "Rudolf Steiner, como le vi y vivencié" que Steiner explicaba cómo todos los años se coarta a miles y miles de hombres en sus mejores facultades por verse obligados bajo la presión económica a entrar en el mundo del trabajo a una edad en la que sus potenciales espirituales y anímicos necesitan muy especialmente el cultivo y desarrollo. Hablaba de algo que aún no existía, pero que era una exigencia de la época: *una escuela con doce cursos* que abarcara la enseñanza primaria y la secundaria y que estuviera abierta para todos, independientemente de la clase social a la que pertenecieran. Entonces Rudolf Steiner ganó los corazones de su auditorio.

Herbert Hahn describe este momento como la "verdadera hora de nacimiento de la escuela Waldorf' ("Nosotros vivenciamos a Rudolf Steiner", publicado por M.J. Krück von Poturzyn). El deseo de fundar una escuela así, manifestado claramente por los obreros, fue la base de su creación. Al día siguiente acudieron algunos de ellos preguntando si sus hijos podrían asistir a la escuela que Rudolf Steiner había descrito.

Emilt Molt ya hacía tiempo que andaba pensando en una escuela y ahora quería hacerla realidad. La primera medida que tomó fue pedir a Rudolf Steiner que se hiciese cargo de la dirección pedagógica. Su meta era comenzar con la escuela en septiembre. Compró el edificio de un restaurante que estaba en venta sobre una elevación del valle de Stuttgart, lo reconstruyó y dispuso las instalaciones necesarias.

Dos días después de la conferencia en la nave del tabaco, ya tuvo lugar la primera entrevista fundamental entre Steiner, Molt y dos futuros maestros de la escuela. Entrada ya la noche, Steiner tenía, como de costumbre, una intensa jornada de trabajo tras de sí. Venía directamente de dar una conferencia a los obreros de la empresa Daimler-Werke. "Las últimas huellas del enorme esfuerzo que Steiner acababa de realizar, pronto desaparecieron. La fluidez y frescura de sus explicaciones iba en aumento". (Hahn en "Nosotros vivenciamos a Rudolf Steiner") Expuso una serie de consejos para los preparativos y puntos de vista sobre la distribución del horario y el programa de la escuela ideada que, en parte, ya entraban en detalles.

El curso Popular de Pedagogía

En el *Curso Popular de Pedagogía,* Rudolf Steiner dio tres conferencias en los meses de mayo y junio de 1919. Allí expuso, por primera vez, con mayor precisión el arte de enseñar desarrollado por él. Este impulso de crear una escuela para todas las capas sociales del pueblo no tenía nada que ver con las ambiciones sociales ni con los intereses religiosos especiales que se suelen asociar al concepto "escuela privada"; abarcaba a todos los hombres, independientemente de su concepto del mundo y de su situación social. Las ideas fundamentales del *Curso Popular de Pedagogía* reflejan las intenciones sociales de la escuela Waldorf y se muestran hoy doblemente actuales, ya que se tiende a romper con la forma de enseñar burguesa. A continuación citaremos literalmente algunos pasajes:

La escuela del futuro tiene que estar edificada sobre una honda antropología. "Partiendo de esta base, no puede resultar otra cosa que no sea una escuela única para *todos,* pues es evidente: estas leyes que tienen lugar en el desarrollo del ser humano aproximadamente entre los seis y los trece a catorce años, estas leyes, son para todos las mismas". En una edad más avanzada se han de diferenciar las lecciones. "Pero ante todo... una cierta base de la formación ha de ser la misma para los hombres de todas las clases sociales. todos han de tener oportunidad de recibir la misma formación general, ya se trate de un futuro trabajador manual o intelectual". Todo ser humano debería poder asistir a una de estas escuelas con lecciones diferenciadas, hasta los

diecinueve años más o menos, para formarse en la capacidad de elaborar juicios propios y responsables.

"Si en el futuro, en los centros de formación, están juntos el aprendiz de carpintero y mecánica con el que será quizás un maestro de la enseñanza, entonces también allí el resultado será algo que, aunque sea una escuela especializada, no dejará de ser una escuela única para todos".

En una conferencia para maestros en Enero de 1922, Rudolf Steiner amplió esta propuesta, describiendo una formación profesional preparatoria en talleres, dentro del marco de la escuela, que deberían instalarse para aquellos jóvenes que quisieran dedicarse a una profesión manual. En las clases *comunes* para todos deberán incluirse los siguiente elementos:

"Ningún ser humano podrá atravesar esta edad sin recibir una noción de lo que ocurre en la agricultura, en el comercio, en la industria, en la artesanía. Estas cosas se introducirán como disciplinas, infinitamente más necesarias que muchas futilidades que llenan las lecciones que se imparten actualmente a los jóvenes". Los alumnos recibirán clases comunes en Historia, Geografía y Ciencias Naturales," pero siempre en relación con el hombre, de forma que el hombre conocerá al hombre a partir del Universo".

Para una escuela así, solamente hay una única meta: *formación del hombre.* La primera condición para conseguir esta meta es una reforma radical de la formación del profesorado. "Cuando examinan hoy a un maestro, sólo suelen constatar si sabe aquello que, si es un poco hábil, aunque no lo supiera, podría consultarlo más tarde en el diccionario enciclopédico o en un manual. De esto puede prescindirse en los exámenes para maestros... lo que debería de constatarse, en lugar de lo que se exige hoy en día, es si la persona que tendrá que ver con la educación y enseñanza está capacitada para crear una relación saludable con el hombre en cierne, si es capaz de sumergirse con toda su mentalidad... en las almas y en todo el ser de estos hombres en cierne".

Preparativos para la fundación de la escuela

Rudolf Steiner veía como una condición para la independencia de la escuela en la vida cultural libre, el derecho de elegir ella misma a sus maestros. Tanto en las negociaciones con las autoridades escolares del Sur de Alemania, como también en sus actividades posteriores concernientes a la escuela, aceptó compromisos con los programas estatales y las disposiciones de exámenes, pero no con el principio de la libre elección del profesorado. En cuanto vio realizadas sus intenciones en este punto, dio vía libre a la fundación de la escuela.

A continuación se debería fundamentar la base de la Pedagogía -y ésta era y es una Antropología que muestra al hombre desde tres direcciones, como ser físico, anímico y espiritual- en una exposición que, partiendo de la Ciencia Espiritual, es científica, y, al mismo tiempo, despierta amor hacia el hombre.

En la mañana del 21 de agosto, se reunieron los maestros que habían rogado a Rudolf Steiner se hiciese cargo de la enseñanza. La mayoría, no todos, tenían ya experiencia pedagógica. Hoy se considera como casi imprescindible que un futuro maestro Waldorf añada a su cualificación profesional, como mínimo, un año de formación en seminarios de pedagogía Waldorf. Rudolf Steiner dio un curso de quince días que sustituyó a los mencionados seminarios.

Todos los días, de 9 a 11, hablaba sobre "Antropología General": descripciones concentradas de las funciones anímicas más importantes del hombre en su relación con procesos fisiológicos. Como casi todas las conferencias de Rudolf Steiner, también éstas fueron taquigrafiadas y publicadas. La "Antropología General como Base de la Pedagogía" no es un libro de fácil asimilación pero es de una gran riqueza de contenido. Puede considerarse como un libro de ejercitación, un texto científico de meditación del cual podemos sacar siempre un nuevo provecho durante toda una vida. Contiene la esencia de la sabiduría pedagógica de Rudolf Steiner.

A las 11 comenzaba el "Curso metódico-didáctico" de hora y media de duración en el que se desarrolló el programa de la primera hasta la octava clase con expresivas exposiciones comprendidas. En él se encuentran los rasgos fundamentales del Método Waldorf. La larga serie de conferencias pedagógicas que dio Rudolf Steiner más tarde, se han de considerar como variantes de los temas que esbozó aquí. El Curso metódico-didáctico es un manual de una riqueza inagotable, enfocado totalmente hacia lo práctico, del que siempre se vuelve a echar mano.

Durante las tardes del seminario, los participantes realizaban ejercicios de expresión, mantenían disertaciones y coloquios sobre los temperamentos, sobre ejemplos de la vida escolar y ejercicios metódico-didácticos; Rudolf Steiner les daba consejos ampliamente detallados para el tratamiento de los problemas humanos y profesionales de la vida escolar diaria.

El 6 de septiembre se celebró una fiesta en la que participaron los maestros, padres y alumnos de la escuela que se iba a fundar. Rudolf Steiner reunió en esta ocasión a los alumnos con sus futuros maestros.

Sobre la actividad de Steiner en la escuela

El 7 de septiembre Rudolf Steiner inauguró la escuela. Expuso de forma concentrada la meta pedagógica y al final destacó que la escuela Waldorf no es una escuela ideológica: "Aquél que diga que la Ciencia Espiritual orientada antroposóficamente ha fundado la escuela Waldorf y pretende introducir en esta escuela su concepto del mundo -lo digo ahora en el día de su inauguración- aquel que diga eso, no dice la verdad. No tenemos ningún interés en enseñar al hombre en cierne nuestros principios, el contenido de nuestro concepto del mundo. No queremos lograr una educación dogmática. Aspiramos a lograr que aquello que hemos podido conseguir a través de la Ciencia Espiritual, se convierta en acto vivo de enseñanza". (Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf. Alocuciones dirigidas a los niños, padres y maestros).

Cuando la escuela comenzó tenía ocho clases y aproximadamente 300 alumnos. Llevaba el nombre de la fábrica a la que, al principio, estaban unidos la mayoría de los padres. "Escuela Libre Waldorf". Rudolf Steiner tomó parte intensamente en el trabajo de la escuela, aunque vivía en Dornach y estaba continuamente sobrecargado con otras tareas.

Caroline von Heydebrand, que fue una de los primeros maestros de esta escuela, en el libro *Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf,* narró los comienzos de la escuela con imágenes llenas de colorido:

"Durante los comienzos de la escuela Waldorf, niños y maestros tenían muchas dificultades. A los niños se les ofrecía algo completamente nuevo. En todas las clases, hasta en las de los mayores, estudiaban juntos los alumnos procedentes de todas las capas sociales. La escuela Waldorf era la primera escuela unitaria de Alemania que mantenía este principio hasta en las clases superiores. Estaban juntos en sus clases alumnos procedentes de los institutos, de la

enseñanza media y de las escuelas nacionales; había niños y niñas en la misma clase. A esto no estaban acostumbrados los alumnos. Tampoco los maestros. Era una dificultad aprender a convivir".

Como era de esperar, surgían problemas de disciplina, Rudolf Steiner -que durante sus frecuentes visitas a Stuttgart acostumbraba a pasar mucho tiempo en la escuela Waldorf - entró un día en una clase con problemas de disciplina, cuando los niños estaban alborotando. "Comenzó entonces a contarles una historia: conocía él una ciudad, en la ciudad una escuela, en la escuela una clase, en la clase unos niños que eran de ésta y de aquélla manera y que hacían esto y lo otro. Los niños se daban codazos: Esos somos nosotros. ¡Eso va por nosotros! Pero no se lo tomaron a mal, pues no les había reñido a ellos directamente. Luego les contó cómo aquello que hacían los niños de la historia tendría como consecuencia para el maestro que su salud se vería afectada, etc. Al final les explicó, cómo los alumnos de aquella clase acabaron mejorando. Los niños quedaron profundamente satisfechos. Siempre ocurría que cuando estaba el doctor Steiner en las clases se sentía surgir una extraordinaria y profunda satisfacción en el verdadero sentido de la palabra. Paz se extendía sobre los niños. En su presencia estaban completamente despreocupados, alegres y hasta algo ruidosos, no pretendían hacerle ver que fuesen especialmente formales; pero se palpaba la satisfacción que se extendía sobre ellos".

"... ocurría que, cuando le hablaban al doctor Steiner en los claustros sobre algunos de los niños de la escuela Waldorf, solía preguntar en qué lugar de la clase se sentaba el niño. Y nada más indicarle el sitio del niño -junto a la ventana, en el medio del tercer banco, junto a la esquina, junto a la puerta, etc.- sabía exactamente de qué niño se trataba. Esto sucedía cuando la escuela Waldorf era más pequeña. Luego, cuando la escuela se hizo cada vez mayor, mandaba que le presentasen a cada uno de los niños".'

Sobre todo en niños difíciles, que planteaban a los maestros problemas desconcertantes, se manifestaba con especial claridad la riqueza de los imprevistos consejos pedagógicos. Por lo que expondremos algunos ejemplos.

En el caso de un niño especialmente difícil indicó, en una ocasión, que se le deberían hacer o arreglar unos zapatos. A partir de entonces el muchacho mejoró de día en día.

Herbert Hahn nos cuenta de un niño que tenía una madre bondadosa, pero que aparte de esto, vivía en unas condiciones deplorablemente difíciles. Con su nerviosismo y su charlatanería casi enfermiza molestaba las clases; su maestro estaba muy preocupado por su desarrollo. Rudolf Steiner aconsejó hacerle al niño todos los días durante varias semanas una pregunta, pero sin pedirle respuesta hasta el día siguiente. El maestro siguió esta sugerencia y puso atención en la mirada cuando el niño daba su bien pensada respuesta a la pregunta que le había hecho el día anterior. "Tenía en la mirada algo tan sereno, franco, serio, como nunca lo había tenido antes. Y todo el rostro del niño había adquirido las características de esta mirada". Esto siguió así durante algún tiempo. "Y cosa curiosa: El hecho de que se le hiciese así una pregunta día tras día y que pudiera dar, día tras día, una respuesta, revirtió de forma curativa en la vida anímica del niño. La seguridad en sí mismo, que hasta entonces había sido muy débil, empezó a crecer lentamente". En el niño se originó un cambio que, además, fue duradero.

Las observaciones y consejos de Rudolf Steiner nacían, de forma completamente natural, del trabajo cotidiano. En los claustros informaba con detallada y rigurosa objetividad sobre las observaciones concretas que había hecho en determinados niños, y cómo estas observaciones le indicaban el camino hacia las diagnosis y las medidas terapéuticas. Para poder mostrar, por lo menos someramente, cómo procedía Rudolf Steiner, vamos a mencionar aquí un caso concreto.

El médico de la escuela, Dr. Eugen Kolisko, narro el caso de un niño de siete años que acababa de empezar la escuela y ocasionaba dificultades especiales.

"Su andar era torpe y vacilante sin apoyo seguro. Estaba muy pálido, su cara alargada, la mandíbula inferior le colgaba hacia abajo, la frente sombría y ceñuda. No creo que hasta entonces hubiese reído mucho en su vida. Por el más mínimo motivo comenzaba un desmesurado alboroto. Toda la cara parecía una máscara, a través de la cual lo anímico no podía penetrar como sería debido". No podía tomar parte en las clases normales, tenía que acudir a la clase auxiliar. Ante el asombro de los maestros y del médico, Rudolf Steiner tenía la firme esperanza de que iba a recuperarse. Describió cómo las fuerzas formadoras, que están activas en todo organismo vivo y que pueden observarse con ayuda de la percepción suprasensible, en este niño no eran capaces de penetrar más que en una parte de la cabeza. Steiner aconsejó una serie de medidas médicas y pedagógicas. "Un par de meses después, el niño ya podía reír, tenía una fisonomía verdaderamente humana, despertó, dejó de enfurecerse y se descubrió al final que era un niño muy agradable, de cuya existencia no se había notado absolutamente nada hasta entonces... Después de someterse durante tres años a este tratamiento, se adaptó muy bien al grupo de los demás niños de su clase. Más tarde, sus padres se trasladaron a otro lugar y hoy, con aproximadamente once años, está en otra escuela con compañeros de su edad. Estoy completamente seguro que sin este tratamiento no se habría podido integrar jamás en las clases normales. Rudolf Steiner le había visto una o dos veces. Lo que pudo ver y explicar, ya la primera vez, salvó a este niño", *(de Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf).*

Relatando estos casos de algunos alumnos, que muestra cómo se trata cada destino de forma individual, podría dar la impresión de que la primera escuela Waldorf haya sido fundada sobre todo para niños "difíciles". Pero esto no fue así en absoluto. Los alumnos con dificultades especiales pasaban a la clase auxiliar impartida por un maestro extraordinariamente hábil, cuya actividad seguía Rudolf Steiner con especial atención. También las escuelas Waldorf actuales han sido fundadas para niños sanos y "normales". Ya que no se practica ninguna selección y se evita todo enfrentamiento entre maestros y alumnos -la disciplina ha de surgir de la confianza y la colaboración- los niños independientes y con iniciativa pueden desarrollarse especialmente bien.

Relación entre maestro y alumnos

La manera de dar las clases en la primera escuela Waldorf era muy relajada para aquellos tiempos. Rudolf Steiner no era amigo de los deberes para casa obligatorios en las clases de los primeros cursos. Sugirió deberes voluntarios que deberían ser de tal forma que despertasen el interés; sólo a partir del sexto o séptimo curso adquiría su importancia el trabajo exclusivamente obligatorio. No admitía la disciplina severa, impuesta a la fuerza puramente desde fuera. Las actividades con pinceles y colores, cuadernos, recitación, teatro; canto y música daban colorido y movimiento a la vida escolar en las aulas. Juzgando según las normas habituales, el tono que se usaba en la escuela era considerablemente libre. Sobre todo, en las clases superiores se tomaban libertades con las que los alumnos de su misma edad, en los institutos estatales, no podían ni soñar. Rudolf Grosse, que

más tarde fue durante muchos años maestro Waldorf, entró con diecisiete años, en 1922, en la clase décima y narra en su libro "Pedagogía vivenciada" sobre sus primeras impresiones: "Para un alumno, que, como yo, viniese de cualquier instituto, todo en la escuela Waldorf era sorprendente y nuevo. Cuando llegué a mi clase, con la que quedaría íntimamente unido, me encontré ante un grupo de jóvenes que tenían una manera de ser tan abierta, recta y libre que me dejaron perplejo de admiración, ya que cada uno parecía ponerse, él mismo, los límites de su comportamiento". En las clases de la enseñanza primaria había naturalmente ciertas reglas de orden, pero sólo las menos posibles. Por lo general, la fuerza que mantenía unido al trabajo escolar se reducía a una: el directo contacto humano entre maestros y alumnos. Si este contacto fallaba en algún momento, enseguida surgían problemas que motivaban en los maestros un mayor esfuerzo interior.

Cuestiones de la enseñanza secundaria

Rudolf Steiner había observado que en la última clase la distancia entre los alumnos y una parte de los maestros era cada vez mayor; el tono en la clase, era según su opinión, demasiado doctoral, faltaba más conversación y humanidad. Poco a poco se desencadenó un conflicto, del que él había advertido en vano. Una de las muchachas escribió una carta a Rudolf Steiner, el cual convocó, a raíz de esto, a toda la clase a un coloquio en la sala del consejo de la administración escolar. Rudolf Grosse relata en su libro *Pedagogía Vivenciada.* Dornach 1968: "Estaba sentado detrás del gran escritorio, alrededor del cual nosotros nos colocamos haciendo medio círculo. Nos pidió que hablásemos. Fueron cuatro o cinco alumnos los que se exteriorizaron y Rudolf Steiner escuchó a cada uno de ellos tranquilo y serio. El no profirió ni una palabra... ¿Qué había movido a los alumnos? Que, por ejemplo, un maestro no era capaz de imponerse en clase, que en un santiamén se dejaba desviar de la clase que estaba impartiendo, de lo que se aprovechaban bien, pero así no se podía aprender lo suficiente, que los maestros conocen al alumno sólo de las clases, pero que fuera de allí no sabían nada de uno, etc. La entrevista no había durado media hora y ya nos había mandado amablemente marchar, sin que hubiese tenido lugar ninguna discusión. Cuando comenzó la escuela de nuevo después de las vacaciones, comprobamos con sorpresa que en dos asignaturas importantes teníamos otros maestros y que todas las clases eran como ya hacía tiempo veníamos deseando que fuesen". Quizás sea necesario añadir que los cambios fueron realizados con el mayor acuerdo entre Rudolf Steiner y los maestros implicados.

Los problemas de la clase, aún así, no quedaron completamente solucionados. Un muchacho estropeado por el entorno, que había sido admitido como alumno por una decisión poco pensada y que ocasionaba cantidad de preocupaciones, al final tubo que ser excluido junto con otros dos compañeros que él había involucrado en toda una serie de graves gamberradas. Rudolf Steiner -que sólo vivía por temporadas en Stuttgart- extrañamente, no fue informado ni de la admisión ni de la expulsión. Durante el transcurso de los acontecimientos dos maestros volvieron a tener de nuevo conflictos con la clase; uno de ellos intentó entonces mejorar la situación reuniéndose con los alumnos fuera de las horas de clase de una forma democrática algo tensa. Durante un claustro se denunció a sí mismo y a sus colegas, alegando que "se habían puesto por encima de los alumnos y no junto a ellos". La respuesta de Rudolf Steiner fue muy tajante: destacó que el maestro deberá comportarse de forma que los mismos niños le eleven por encima de ellos. La relación humana inmediata tiene que desembocar en un respeto que ha de ser natural y no impuesto a la fuerza. Toda la Pedagogía deberá mostrar caminos para establecer una relación así con los alumnos. Otro ejemplo: dos muchachos de la clase novena, o sea, en medio de la pubertad, escribieron un texto obsceno en la puerta del cuarto de baño de los maestros y lo firmaron como los escritos oficiales de la administración escolar: Rudolf Steiner habló él mismo con ellos y les hizo sentir una profunda vergüenza por su travesura. En el siguiente claustro observó que este acontecimiento significaba que los maestros, durante las clases, no habían requerido lo suficiente las energías de la inteligencia en vías de maduración, lo cual era labor de una importancia central en las clases superiores de la Escuela Waldorf. Su crítica, por lo tanto, no iba dirigida de ninguna manera contra los alumnos -"para lo que se necesita sentido del humor, si no, los chicos pueden más que uno"- iba dirigida contra los maestros, los cuales aún daban las clases de forma demasiado "académica" y no se esforzaban lo suficiente en conocer a los alumnos y adaptarse, durante las clases, a la situación interior en la que estos viven. Para conseguir un contacto así, es necesario que el maestro dé forma a las materias antes de la clase y no se sienta sin libertad a causa de sus propios problemas. "La cuestión de la disciplina es en primer lugar cuestión de una preparación metódica". (Conferencia del 31.7.1923).

Todos los relatos que existen sobre los comienzos de la primera escuela Waldorf dan testimonio de la alta medida en que los propios maestros eran al mismo tiempo aprendices. La enseñanza que recibían a través de la vida escolar cotidiana y de Rudolf Steiner era elevada -en el verdadero sentido de la palabra- pero algunas veces también muy áspera. Quien quiera compenetrarse con su situación deberá considerar también que no pasaron por este proceso de aprendizaje en tranquilo aislamiento, sino en medio de abundantes tareas de lo más variadas.

La situación laboral de los maestros

La escuela Waldorf creció rápidamente. En un principio había sido pensada por Emil Molt solamente para los hijos de los obreros y empleados de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria. Pronto comenzaron a apremiar solicitudes de alumnos de todo Stuttgart y tuvieron que ser admitidos. A la muerte de Rudolf Steiner en la primavera de 1925 la escuela contaba ya con 900 alumnos. El cultivo del contacto con padres y alumnos requería mucho tiempo. El organismo vital de la escuela, -la penetración artística en toda la enseñanza - todo era nuevo y tenía que ser elaborado desde la base. A causa de la constitución colegial sin director, los maestros se tenían que ocupar intensamente de los trabajos de administración.

Junto a estas tareas, surgían otras que no estaban tan estrechamente relacionadas con la escuela en sí. El Movimiento para la Triformación Social seguía bajo una forma diferente; una serie de empresas se habían unido en una organización que se impuso la tarea de dar apoyo a instituciones culturales libres, entre otras, a dos laboratorios de investigación y a la escuela Waldorf. Un grupo de médicos orientados antroposófícamente hicieron realidad, con la ayuda de Rudolf Steiner, un movimiento médico; motivados por sus cursos para médicos, fundaron una clínica y una producción propia de medicamentos. La construcción del Goetheanum, el Movimiento de la Triformación Social, el trabajo de los médicos antropósofos, suscitaron en la opinión pública un creciente interés por Rudolf Steiner y su obra. Sus conferencias y cursos eran cada vez más frecuentados por

más personas. Los informes en la prensa, malos entendidos y ataques públicos se amontonaban. Los maestros Waldorf tenían que colaborar en la información a la opinión pública, dando disertaciones y conferencias sobre la Pedagogía así como también sobre relaciones culturales generales. Para estar informados de lo que ocurría en los distintos campos y para poder aportar sus propias observaciones, se sentían empujados a tomar parte en las sesiones de los más diferentes círculos. La abundancia del trabajo crecía como un río de lava sobre todo para Rudolf Steiner.

Según el informe de Herbert Hahn, el programa de una de las jornadas "normales" de Rudolf Steiner en Stuttgart, durante los años 1919 hasta 1924, era más o menos el siguiente (de *Rudolf Steiner, como le vi y vivencié):*

21.00 (nada más llegar del viaje en coche de Basilea a Stuttgart): claustro pedagógico con los maestros Waldorf.

22.30 (sin pausa intermedia): reunión con un círculo de economistas, industriales, médicos, investigadores de las Ciencias Naturales y maestros Waldorf.

6.00 Finaliza la sesión. El redactor de una revista antroposófica recuerda a Rudolf Steiner que ha prometido un artículo. Inmediatamente comienza a escribirlo:

7.30 Entrega el artículo al redactor.

8.00 Visita las clases de la escuela Waldorf y hace aportaciones a la enseñanza con croquis en la pizarra; conversaciones con maestros, etc.

12.00 Visita una clínica dirigida antroposóficamente, donde los médicos le enfrentan con algunos de los casos más graves y reciben el asesoramiento hasta en los más mínimos detalles para la diagnosis y el tratamiento.

20.00 Conferencia pública fuertemente concurrida, en uno de los grandes salones de la ciudad, que fue acogida con ovaciones atronadoras.

Después de la conferencia, larga pausa para cenar.

Más tarde: según acuerdo previo, una serie de conversaciones que duran hasta entrada la noche.

Como podemos ver los maestros Waldorf sólo estaban incluidos en una parte del programa. Su trabajo y su forma de vida ya eran de todos modos bastante fatigosos. Pero Rudolf Steiner les mostraba, con sus consejos y su apoyo, cómo con una vida disciplinada y a través de un estudio equilibrado se pueden preparar cuidadosamente las clases y las conferencias, aunque se tenga poco tiempo disponible con el ajetreo de las abundantes tareas.

Culminación de los acontecimientos

En los años 1922-1924 el drama de la vida de Rudolf Steiner llegó a su culminación en una serie de señalados acontecimientos. Aceptó la apremiante oferta de una conocida agencia de conciertos que le organizó en enero y febrero de 1922 giras de conferencias por las ciudades más grandes de Alemania. Durante las dos primeras semanas de esta gira habló ante 20.000 personas en total. En la misma medida que crecía el interés por Rudolf Steiner y la Antroposofía, aumentaban también los enemigos. La segunda gira, en mayo del mismo año, expuso a Rudolf Steiner ante situaciones amenazadoras. En dos ciudades -en Munich y Elberfeid- grupos de agitadores pusieron en peligro su vida. Los provocadores, que por cierto siguieron más tarde al nacionalismo, veían en Steiner, con sus ideas sociales cosmopolitas y su posición interior basada en la libertad, un decidido enemigo. En la Noche Vieja de 1922 a 1923 fue destruida la construcción en madera del Goetheanum por un incendio provocado. Paralelamente a estos sucesos, el Movimiento Antroposófico, que había empezado a trabajar en tantos campos sociales, científicos y artísticos con impulsos de renovación cultural, atravesaba una crisis interna. Esta se debía en gran parte a que los colaboradores de Rudolf Steiner se habían cargado con tareas que ya no podían dominar ni material ni espiritualmente; se veía obligado a aclarar, en largas conversaciones y reuniones, los errores y las negligencias cometidas y a dar nuevos impulsos. Finalmente, en la Navidades de 1923, se decidió a poner todo el trabajo antroposófico sobre una nueva base, para lo cual fundó la "Sociedad General Antroposófica", cuya presidencia asumió él mismo.

Los maestros Waldorf vivían intensamente todos estos acontecimientos, al mismo tiempo que el trabajo escolar cotidiano debía continuar sin ser perturbado. La fuerza para todo esto solamente podían conseguirla superándose a sí mismos. El juicio de Grosse es significativo: "Si juzgamos sus méritos desde el punto de vista actual, tenemos que darles a todos ellos los más brillantes elogios. Jamás conocí un profesorado que se haya entregado tan incondicionalmente a sus tareas pedagógicas como aquel cuerpo de maestros de la escuela Waldorf". También la inspección oficial de las autoridades escolares de Württemberg del 19 de octubre al 13 de noviembre de 1925 condujo en lo esencial, mediante un informe detallado, al elogio y reconocimiento de la forma de trabajar de esta escuela y culmina, en el enjuiciamiento con respecto a los maestros, exponiendo que la escuela Waldorf debe su peculiaridad y su destacado nivel a "este profesorado de elevada moral y espiritualidad".

Rudolf Steiner es el mayor enigma dentro de todo esto. Con frecuencia se le podía notar que la triple presión consistente en la carga sobrehumana de trabajo, los duros ataques de la opinión pública y las torpezas de sus colaboradores suponían un peso enorme. A pesar de todo, jamás perdió ni su productividad, ni el control sobre sí mismo. El día de Año Nuevo de 1923, la tarde después del catastrófico incendio que destruyó el Goetheanum, y con él, el resultado de diez años de trabajo artístico y arquitectónico, entró en un salón provisional y acercándose al podio comentó lo ocurrido con algunas palabras conmovidas pero serenas y a continuación dio la conferencia, orientada según las Ciencias Naturales, que estaba en el programa de aquella tarde. Durante todo el año de 1924, en el que ya estaba gravemente enfermo, su dedicación al trabajo culminó en una serie ininterrumpida de importantes ciclos de conferencias, cursos y entrevistas. Entre otros campos de actividad práctica y social para los que sentó la base por aquel entonces, pronto se destacaron principalmente la agricultura biodinámica y la pedagogía curativa antroposófica. Según los testimonios unánimes de colaboradores; precisamente durante este año, tenía la facultad de irradiar más que nunca alegría de vivir y entrañable bondad humana.

El trabajo con el profesorado

Rudolf Steiner hizo saber a los maestros que pensaba diariamente en todos los alumnos. Cuando estaba en Stuttgart, el cuerpo de profesores sentía cuan comprometido estaba con su trabajo dentro de la escuela Waldorf. Las actas de los claustros informan sobre una ocupación concentrada, con problemas pedagógicos cotidianos, cuestiones del horario y del programa, problemas metódicos y, siempre de nuevo, con puntos de vista para el tratamiento de personalidades individuales de alumnos. Rudolf Steiner estaba extraordinariamente bien orientado sobre los detalles del trabajo escolar diario. En esta fase de la fundación de una nueva pedagogía, el papel de director de la escuela estaba con todo derecho en sus manos. Su capacidad de rápida comprensión y sus conocimientos especiales en el tratamiento

de problemas difíciles concernientes a las asignaturas, como por ejemplo, en Historia, Historia del Arte y de la Literatura, Biología, Física, Química y Matemáticas era sencillamente asombrosos. Su aventajado saber no actuaba, sin embargo, jamás de forma opresiva sobre sus colaboradores. "Aquí no se percibía nada de autoproyección, nada de vanidad ni de la satisfacción de dominar a otras personas por medio de una sabiduría aventajada. Lo que se sentía era cómo este hombre servía con humildad a las fuentes espirituales que se le habían abierto, cómo respetaba y estimaba cada una de las individualidades humanas que le salían al encuentro... Incluso cuando realizaba lo más grande, se respiraba con toda libertad en su presencia. Uno se sentía tratado en el lenguaje propio y vivenciaba la felicidad de poder establecer una relación completamente natural de persona a persona". (Herbert Hahn en *Nosotros vivenciamos a Rudolf Steiner).*

Bajo la dirección de Rudolf Steiner los claustros del profesorado se convertían en un continuo seminario de formación. Sobre todo preparaba a los maestros para que viesen en cada uno de los niños una pregunta, un enigma divino que el educador tiene que resolver mediante el arte de enseñar, llevado a cabo con amor, hasta que el joven se encuentre a sí mismo.

Con relación a esto cabe señalar que una de la tareas más importantes del maestro Waldorf es representar vivamente ante sí, una y otra vez, en profunda contemplación interior, las imágenes del ser intrínseco de sus alumnos, con todas las posibilidades y todos los problemas que les son propios.

Los alumnos

El amoroso interés humano que encontraban los alumnos en la vida escolar ayudó en gran medida -parece ser- a hacer brotar lo mejor de ellos. Cuando Rudolf Steiner hablaba en las fiestas escolares y, como era su costumbre, preguntaba: "¿Queréis mucho a vuestros maestros?" respondían siempre con un estusiasmado "sí". Esto no era un resultado de sugestión de masas. El agradecimiento, que los antiguos alumnos prodigaban en tan abundante medida a la escuela y a sus maestros, muestra con toda claridad que su "sí" era la expresión de un sentimiento auténtico. Rudolf Steiner pudo experimentar, durante su último año de vida, lo fuerte que era la compenetración interior, cuando los alumnos de la primera clase que concluía sus estudios y abandonaba la escuela expusieron su profundo deseo de poder continuar manteniendo el contacto con él y con sus maestros a través de conversaciones, asesoramiento profesional y de estudios, por medio de encuentros entre maestros y antiguos alumnos y a través de encuentros personales. La experiencia mostró, que por lo general, el amor de los antiguos alumnos por la escuela continuaba, pero que la forma de pensar de los jóvenes tomaba consecuentemente sus propios caminos. "Que tan pocos alumnos Waldorf llegaran más tarde a la Antroposofía muestra con evidencia que los maestros realizaron su labor como tarea puramente pedagógica". (Rudolf Gross, *Pedagogía vivenciada).*

Sobre las metas sociales de la Pedagogía Waldorf

La verdadera meta del Movimiento para la Triformación Social era, como hemos visto, hacer brotar y cultivar determinadas aptitudes humanas, las cuales son imprescindibles para una convivencia sobre la tierra aceptablemente armoniosa. Se trataba de las cualidades sociales que podemos designar como los "órganos interiores" para la libertad, la igualdad y la fraternidad. Cuando Rudolf Steiner se vio obligado a abandonar la esperanza de que pudiera llevarse a cabo, tras la Primera Guerra Mundial, una triformación de toda la vida social que correspondiese a estas cualidades, tuvo la ocasión de fundamentar una pedagogía, a través de la cual pudieron estimularse aptitudes sociales en la educación y enseñanza.

Las manifestaciones que siguen pueden parecer afirmaciones gratuitas. Sin embargo, contienen un resumen de lo que se expondrá en el curso del este libro con todo detalle. Son el resultado de una verdadera observación de la vida. Rudolf Steiner ha sido el primero que llamó la atención de forma amplia sobre las leyes de la vida anímica que tratamos aquí, pero todo aquel que quiera tomarse la molestia, puede comprobar su validez y encontrar la prueba en el propio entorno y en toda la vida social de la humanidad.

Durante la edad preescolar predomina el instinto de la imitación. El niño no imita sólo los actos visibles, también los sentimientos de las personas que tiene continuamente a su alrededor, haciéndolos, a través de la imitación, parte de su propia vida y de su propio obrar. Las cualidades morales que, de esta manera, absorbe de su entorno son decisivas para su existencia futura. Si se descuida esta necesidad de la primera infancia, sobre todo por falta de contacto anímico con los padres, permanecerá siendo siempre un imitador -una persona inestable, insatisfecha, que en no pocos casos corre detrás de los más primitivos mitos que se le cruzan en el camino. En casos extremos -que en muchos países industrializados cada vez parecen ser más numerosos- se convierte en un tarado. Psiquiatras y criminólogos tienen mucho que contar con respecto a personas que, a causa del abandono sufrido durante la más tierna infancia, se ven condenadas a una existencia esclavizada en el más profundo sentido de la palabra, dominada por instintos más o menos inhumanos. El sentido para percibir lo original de cada Yo humano y su derecho a la integridad personal se basa, en el fondo, en la capacidad de postergar hasta cierto grado los propios bajos instintos. Este sentido, por lo general, solamente se encontrará en aquellos adultos que han recibido ellos mismos durante su tierna infancia el suficiente cuidado de lo más profundo, puramente humano de su propio ser.

A los siete años aproximadamente despierta otro instinto más. El niño quiere entonces ir a la escuela, quiere aprender - pero en realidad solamente de una determinada manera: desea poder apoyarse interiormente, desea poner toda su confianza en todo lo que dice y hace el maestro. Con otras palabras: necesita aquello que Rudolf Steiner denomina una "autoridad". Una verdadera autoridad nunca conquista con dureza ni mucho menos con violencia. El único respeto aceptable es aquel que despierta como por sí solo del cariño de los niños. En niños que durante sus primeros años encontraron suficiente aliento para su instinto de imitación, esta necesidad de apoyarse en una autoridad surge como algo natural. Si no se satisface, también en este caso pueden observarse deficiencias en la vida posterior. En niños que han sido expuestos demasiado temprano a hacer juicios propios y a tomar decisiones por su cuenta, se manifiesta con frecuencia cierta inseguridad: su desconfianza, su continuo deseo de llevar la contraria no son prueba de fortaleza anímica, sino de debilidad interior y no conducen a nada. Por haber quedado insatisfecha la necesidad de apoyo que tenían durante su niñez, se buscan en algunas ocasiones, sobre todo durante su juventud, los más peregrinos "sustitutos de autoridad", como cantantes de música pop, héroes de películas de vaqueros o dictadores políticos. La falta de estabilidad que frecuentemente domina su vida les hace muy difícil poder colaborar más tarde con otras personas de forma natural.

En la época de la pubertad despierta otra necesidad más: el instinto de examinar y de querer comprender la existencia exterior, toda la vida humana por los cuatro costados. Con otras palabras, el hombre ha llegado a la edad en la cual está maduro para desarrollar intereses verdaderamente profundos.

Para que esto pueda suceder necesita, por lo general, personas que de forma antiautoritaria, pero en mutuo contacto anímico, le indiquen el camino hacia los conocimientos y actividades mediante los cuales la existencia pueda cobrar sentido, en medio del vacío impersonal que caracteriza a tan amplios campos de la vida laboral moderna. Si se aburre en el banco de una escuela o tiene que tomar una profesión que no le brinda ningún contenido para su pensar y para la formación de sus predilecciones, queda expuesto -sobre todo si vive en una gran ciudad- a muchos peligros. En jóvenes que a través de su anterior educación han recibido suficiente viveza interior y seguridad, la necesidad de un conocimiento profundo del mundo y del hombre surge casi siempre como por sí sola durante estos años.

Las aptitudes sociales que pueden fomentarse a través del camino aquí descrito son, por lo tanto -escuetamente formuladas a modo de consigna- las siguientes:

Mediante la imitación en la edad preescolar: el sentido para la libertad e integridad de otros hombres;

Mediante la autoridad durante la enseñanza primaria: el sentimiento de seguridad en la vida y con ello la capacidad de colaboración democrática;

Mediante una enseñanza antiautoritaria, en íntimo contacto con los maestros durante los años juveniles: profundo interés por el mundo y por las condiciones de vida del prójimo.

En el curso que dio en agosto de 1919 en Dornach (La cuestión de la enseñanza como cuestión social) Rudolf Steiner señaló las amplias relaciones concernientes a esto. Describe cómo cada ser humano puede recibir una preparación mediante un actualizado arte de enseñar y educar: en la primera infancia, para la participación en una vida espiritual y cultural libre; durante la edad escolar, para el respeto de un orden jurídico igualitario; y durante los años juveniles, para la aportación a una vida económica verdaderamente social.

La división del presente libro es el resultado de un reconocimiento de las necesidades y posibilidades que aparecen en las diferentes edades aquí descritas brevemente. El proceso de desarrollo del hombre en cierne se expone en tres capítulos principales:

El niño antes de la madurez escolar

Los ocho primeros cursos

Los cuatro últimos cursos

Los capítulos sobre "Algunos elementos básicos de la Pedagogía" y "Cuestiones trascendentales" complementan los capítulos anteriores.

Notas:

1) Sobre la obra completa de Rudolf Steiner, con más de 300 tomos, damos una relación bibliográfica, Dornach 1981, en la que también se indican las conferencias de R. Steiner que aquí sólo mencionamos por la fecha.

EL NIÑO ANTES DE LA MADUREZ ESCOLAR

I
EL NIÑO COMO ÓRGANO SENSORIAL

Cuando un recién nacido mama del pecho materno, el cuerpecillo vibra cada vez que la leche entra en su boca. Y es que no sólo siente con la boca; el niño reacciona como si todo el cuerpo fuese el órgano de su sentido del gusto. Podemos observar lo mismo durante los primeros años de la infancia también en otras percepciones del pequeño: todo el cuerpo se estremece cuando, repentinamente, oye o ve algo; incluso si después no sucede nada malo, la consecuencia de una impresión fuerte puede ser tremenda y desencadenar un fuerte llanto.

También perciben las más sutiles emociones. Muchos padres han podido comprobar lo difícil que es que sus hijos no les noten el estado de ánimo en el que se encuentran. Por mucho que se quiera disimular la irritación, los niños la perciben inmediatamente y en seguida se ponen más agitados y "tercos" de lo habitual. Así le ocurrió a un padre lo siguiente: Después de un escándalo de lo más desagradable, en el que se vio involucrado por culpa de otros, llegó a casa. Tenía que atravesar una habitación en la que se hallaba su hijita de tres meses en la cuna. La niña solía sonreír cuando él la miraba. Aquel día, cuando entró en casa aún estaba muy irritado, pero se propuso tragar su ira y hacer como si no hubiese sucedido nada. Cuando se inclinó sobre la cuna, la niña comenzó a llorar.

La imitación en el niño

Es conocido que los niños imitan lo que ocurre a su alrededor. Seguro que todos nosotros hemos observado alguna vez cómo los niños pequeños imitan los gestos de los adultos que están a su lado: mueven la pierna, mueven las manos y carraspean exactamente igual que ellos. En un principio, la imitación es completamente inconsciente. Poco a poco se va haciendo cada vez más consciente y la expresan al jugar. Las vivencias hechas en el tranvía, en la sala de espera del médico, en el parque zoológico o en la vida familiar se repiten en los juegos.

La necesidad de imitación es increíblemente profunda. Si adultos incomprensivos la impiden, pueden ocasionarse repercusiones peligrosas. El psicólogo inglés J.A. Hadfield relata un caso típico: "Estoy tratando a un niño asocial de 14 años; cuando está con otros niños en la escuela es agresivo y tiene con frecuencia arrebatos de llanto. El comportamiento del muchacho se debe a que continuamente le impedían hacer aquello que le causaba alegría y placer; sobre todo, le prohibían hacer lo que sus padres hacían. Su madre, de carácter enérgico, no toleraba ningún desorden. El niño no se parecía a ella. Como no quería ceder por las buenas en aquello que se había propuesto en aquel momento, reinaba un continuo estado de guerra y rebelión. Cuando ella, por ejemplo, sembraba flores, le ordenaba apartarse de los surcos. El niño se rebelaba, le pegaban y comenzó a odiar a su madre y finalmente a todas las personas. Qué fácil hubiese sido evitar un caso así, con que su madre le hubiese permitido hacer con ella las cosas que ella hacía, que le hubiese enseñado cómo se remueve la tierra sin dañar las plantas; él todo lo que quería era imitarla".

Para Hadfiel, la imitación tiene un significado de gran importancia: "Las anomalías se originan sobre todo debido a que los niños imitan el mal ejemplo que les dan sus padres. La educación de unos padres arrogantes tiene como resultado un niño arrogante". *(Childbood and adolescence).*

La imitación es para el niño tan importante como el respirar: inspirar las percepciones sensoriales; la imitación equivale a la espiración.

Efectos morales de las impresiones de la infancia

Rudolf Steiner denomina la edad hasta los siete años "edad de imitación". Acentúo que las palabras que el educador dice al niño -amonestaciones, explicaciones y otras exteriorizaciones dirigidas al razonamiento- juegan un escaso o ningún papel en comparación con la evidencia del entorno y las acciones concretas. El niño es receptivo para los gestos y ademanes en el más amplio sentido. También el gesto oral del adulto enojado le impresiona más profundamente que el contenido de sus palabras. Steiner pocas veces se expresó tan radicalmente como en una conferencia del 13-8-1924: "Lo que usted le diga al niño, lo que usted le enseñe, eso aún no deja ninguna impresión. Pero cómo usted sea, si usted es bondadoso y refleja esta bondad en sus gestos, o si está usted enojado, si está encolerizado y lo expresa en sus gestos, en una palabra, todo lo que usted sea, tendrá su consecuencia dentro del niño . Eso es lo esencial. El niño es completamente órgano de percepción sensorial, reacciona a todas las impresiones que las personas suscitan en él. Por eso, lo esencial es no creer que el niño pueda aprender (a través del razonamiento) lo que es bueno y lo que es malo,... sino saber que todo lo que se hace en presencia del niño se transforma dentro del organismo infantil, en espíritu, alma y cuerpo. La salud de toda una vida depende de nuestro comportamiento en presencia del niño. Las tendencias que el niño desarrolle dependen de cómo nos comportemos en presencia del niño".

Rudolf Steiner ha sido uno de los primeros pedagogos que han expuesto de forma amplia la decisiva importancia que tienen los primeros años en el posterior desarrollo interior del hombre. Desde entonces, médicos, psicólogos, maestros y, últimamente sobre todo, la vanguardia de la didáctica preescolar cada vez se percatan más del campo de efectos y de las posibilidades que se abren aquí.

Algunos resultados de la investigación psiquiátrica

Uno de los pioneros en el terreno de la psiquiatría infantil es el inglés John Bowlby. Por encargo de la Organización Mundial de la Salud, investigó la relación entre las condiciones de vida del niño y su desarrollo psíquico. El resultado se publicó, después de una revisión y ampliación, en 1951 con el título *Childcare and the growth of love.* Bowlby comprobó, apoyado en un amplio material (informes de médicos ingleses), que el motivo más frecuente del abandono psíquico del niño -en contradicción con suposiciones anteriores- no se debía buscar en la pobreza material, una familia demasiado grande, malas condiciones de la vivienda,

ocupación profesional de la madre u otros factores externos por el estilo, sino en una determinada postura interior. La descripción que hace de las condiciones en la que crecían los niños afectados es, en muchos casos, estremecedora. *El abandono anímico en los niños* es algo que no hay hoy en día maestro que no lo conozca y que se encuentra con frecuencia, precisamente, en los hogares acomodados.

Bowlby relata: "A menudo se puede observar una inestabilidad del temperamento, que frecuentemente se refleja en el hogar como desamparo, irresponsabilidad, falta de previsión y de disciplina, en uno o en ambos padres, pero casi siempre en la madre... Aquí no hay papel, ni libros, ni reloj u otros signos del orden, no se encuentra ninguna señal de planificación o de ahorro. El dinero se gasta sin sentido, con frecuencia en costosas exquisiteces... parece ser que las malas condiciones de vida tienen muy poco que ver con el problema -el verdadero fondo del problema es un carácter *incorregible, incapaz de cambiar".*

Los efectos del abandono psíquico quedaron drásticamente iluminados por Bowlby. Resume el resultado de una de las investigaciones de la siguiente manera: "Ochenta niñas entre doce y dieciséis años de edad, que habían llegado a la delicuencia, fueron tratadas psicológicamente durante seis años. El tratamiento sólo fue eficaz en un cincuenta por ciento... El éxito no estaba relacionado de ninguna manera con la inteligencia o con factores hereditarios. Sin embargo, tenía una relación decisiva con las condiciones familiares en las que habían vivido anteriormente. El tratamiento fracasó con todas las niñas que sufrían por haber sido repudiadas o que nunca habían tenido una relación de afecto y cariño con ninguna persona. Esto hace recordar la opinión del Dr. Goldfarh, que afirmaba no conocer ni un solo caso de tratamiento que haya tenido éxito con ayuda de la psiquiatría infantil tradicional".

Según Bowlby, la "deprivación" (pobreza de sentimientos, falta de cariño) durante los primeros años, bajo el punto de vista psíquico así como biológico, es tan perjudicial como el raquitismo. Apoyado en su amplio material de observación, muestra la importancia fundamental de que sea una única madre, la que cuide al niño durante el primer año de vida, no siendo necesario que esta "madre" sea la madre biológica. Bowlby afirma que el amor materno es de esencial importancia en el desarrollo del niño. En una recopilación de la bibliografía existente, el conocido psiquiatra de niños sueco, Hans Curman, escribe en la entrevista "Psykisk hälsa" *(Salud psíquica Número 4/1965);* "Una serie de investigaciones confirman el concepto de que una deprivación muy temprana, no teniendo el niño contacto con una *única* persona maternal conduce a un empobrecimiento afectivo e intelectual. Estos niños se encuentran en desventaja, con respecto a otros, en la inteligencia general, desarrollo del lenguaje, elaboración de conceptos y sobre todo en su capacidad para establecer contactos íntimos y compenetrarse con otras personas. Son inquietos, no se pueden concentrar y manifiestan una incansable búsqueda indiscriminada del cariño".

La psiquiatra infantil americana, profesora Selma Fraiberg, dedicó gran parte de su vida al estudio de enfermedades por falta de afecto. En el libro extraordinariamente conmovedor y lleno de humor "The Magic Years" (Los años mágicos) expuso el amplio material de sus observaciones. Resume los resultados de sus investigaciones sobre el desarrollo del niño durante los primeros años en las siguientes frases:

"Hemos aprendido que las características psíquicas que denominamos humanas no son una parte del equipamento con el que el niño nace... No son instintivas... y no se adquieren sencillamente con el aumento de madurez. Ese amor "humano" que es más que amor a uno mismo, se origina como un producto de la familia humana y a través de los lazos de sentimientos que se forman dentro de la familia. La inteligencia humana depende en gran medida de la posibilidad de utilizar símbolos; sobre todo el lenguaje no es solamente un producto del aventajado cerebro humano y del órgano vocal, sino que se adquiere por medio de un temprano contacto *afectivo.* También la consciencia de verse a sí mismo como individuo, el concepto del "Yo", la identidad personal, se adquiere por medio de un temprano contacto afectivo entre padres e hijos. El triunfo del hombre sobre su naturaleza instintiva, su disposición para reprimir los propios instintos, para ponerles límites, e incluso para obrar en contra de ellos, cuando crean conflictos con objetivos y principios superiores, tiene que ser *aprendido,* y esto solamente se aprende a través del amor en los primeros años del desarrollo. Incluso la conciencia, la mayor conquista en la evolución cultural de la humanidad (dentro de los progresos de la consciencia), no es una parte de nuestro equipamiento constitucional, sino un producto del amor y de la educación de los padres".

Efectos fisiológicos de las impresiones dé la infancia

Los efectos de las impresiones sensoriales de la tierna infancia no se manifiestan sólo en lo anímico. Van hasta lo físico. Los ejemplos más contundentes son los niños que fueron criados por animales. Las "niñas lobo" de Midnapore, que en el año 1920 fueron encontradas por el misionero protestante nativo J.A.L. Singh, tenían en aquella ocasión aproximadamente dos y ocho años de edad y mostraban una serie de características peculiares: "Los colmillos eran más grandes y puntiagudos de lo que es normal en el ser humano. La boca era roja como la sangre. Las niñas se mantenían agachadas, no podían sostenerse de pie Sus rodillas y articulaciones de la cadera no eran apropiadas para la postura recta... Los ojos eran casi redondos. Durante el día les costaba trabajo mantenerlos abiertos para no dormir, pero por la noche, después de las 12, los tenían abiertos y brillaban en la oscuridad como los ojos de los gatos y perros. Veían mucho mejor por las noches. Movían las carnosas aletas de la nariz para olfatear... Las manos y los brazos eran largos y musculosos, llegaban casi a las rodillas y mostraban fuerza y agilidad. Las manos, en proporción, eran más largas de lo normal; las uñas de las manos y de los pies estaban torcidas hacia dentro. Las niñas comían como los perros. Dormían sobre el suelo agachadas las dos muy juntas en un rincón. No mostraban ningún miedo en la oscuridad, pero lo mostraban a la luz y al fuego". (J.A.L. Sing, *Las "niñas lobo" de Midnapore,* Heidelberg 1964). Cogieron a las niñas y las llevaron a la misión para cuidarlas y educarlas amorosamente mediante un trabajo minucioso. La niña más pequeña murió después de un año, la mayor todavía vivió nueve años, aprendió en total aproximadamente cincuenta palabras y mostraba al final de su vida claras muestras de inteligencia y capacidades anímicas en vías de maduración.

Con un ejemplo tan impresionante puede verse, de forma especialmente clara, con qué fuerza quedan grabadas físicamente las primeras impresiones de la infancia. Las peculiaridades fisiológicas que aparecen como consecuencia de las impresiones tempranas -y no como predisposición hereditaria- en los niños educados por seres humanos son, naturalmente, mucho menos perceptibles. Pero existen. Rudolf Steiner acentúa que los órganos del cuerpo físico en el hombre adquieren una forma determinada durante la edad que va hasta los siete años: "Más tarde tiene lugar el crecimiento, pero este crecimiento se basa en las formas que

se han configurado durante la edad anteriormente dicha... Así como la naturaleza, antes del nacimiento, proporciona el lugar adecuado para el entorno físico, el educador tiene que proporcionar, después del nacimiento, el entorno físico adecuado. Todo lo que ocurre en el entorno físico es imitado por el niño, e imitando, los órganos físicos toman las formas que serán definitivas. El entorno ha de entenderse en el sentido más amplio que se pueda pensar. A él pertenece todo lo que tiene lugar alrededor del niño, lo que puede percibir a través de sus sentidos, todo lo que partiendo del terreno físico, pueda hacer efecto en sus fuerzas espirituales. A esto pertenecen también todos los actos morales o inmorales, sensatos o insensatos que el niño pueda ver. Se forma una vista sana, si el niño tiene en su entorno las relaciones correctas de colores y de luz, y en el cerebro y la circulación de la sangre se forma la predisposición física para un sentido moral sano si el niño ve moralidad en su entorno. Si un niño, antes de los siete años, no ve más que actos insensatos en su entorno, el cerebro tomará las formas que sólo le harán apto para la insensatez en su vida". *(La educación del niño)*

En una época en la que la importancia de las impresiones de la infancia aún no había sido reconocida como es debido, esta afirmación de Rudolf Steiner tuvo que parecer completamente increíble. Pero el extraordinariamente rico material concerniente a este tema, que ha sido recopilado en el transcurso de los últimos decenios por investigadores y educadores, confirma bajo todo punto de vista la imagen que dio del "niño como órgano sensorial".

II
LOS TRES PRIMEROS AÑOS

Los tres primeros años ocupan un lugar único en toda la vida entera, no sólo en la infancia. El hecho de que no llevemos el recuerdo de estos años en la consciencia no cambia nada de este hecho: en nuestro ser humano, en nuestro destino, vive esta época de la vida substraída al recuerdo. Nunca más podremos entregarnos de esa manera a los procesos de nuestro cuerpo. Jamás adquiriremos en tenaz entrenamiento con el esfuerzo de la voluntad unas capacidades tan fundamentales, que luego utilizaremos diariamente durante toda nuestra vida, como lo son estas tres: andar, hablar y pensar.

Andar, Hablar y Pensar

Observar e intentar comprender lo que realmente ocurre cuando un niño aprende estas capacidades elementales, pertenece a las más importantes tareas de todas las personas que tengan que educar y cuidar niños. El hombre actual puede sacar de estas consideraciones la fuerza para hacer lo más necesario, dar al niño la paciencia y protección, el calor amoroso, la seguridad y comprensión que necesita como atmósfera vital aún más que la higiene.

El andar nos recuerda fenómenos físicos como la gravedad: Si consideramos la forma alargada de nuestro cuerpo con su centro de gravedad trasladado hacia arriba y las insignificantes superficies de apoyo de las plantas de los pies, la posibilidad de mantenernos de pie y andar no es algo que se entienda por sí mismo. Nuestra postura erguida, en la que la cadena de vértebras se erige como columna, es un constante y complicado acto de equilibrio. También los niños sienten un profundo asombro cuando al cumplir el año, aproximadamente, poseen por primera vez esta nueva habilidad. Su cara de triunfo no es solamente el reflejo de la alegría de los adultos ante este acontecimiento. El encanto viene de dentro y demuestra con júbilo que lo que acaba de acontecer es verdaderamente uno de los grandes momentos de la vida del hombre. Todo el organismo se orienta dentro del espacio.

Que más adelante podamos reconocer enseguida a una persona por su porte, su andar, sus gestos, demuestra lo mucho que se nos revela de su ser en sus movimientos. El misterio oculto de la voluntad se hace visible.

Normalmente, después de algunos meses comienza la siguiente fase del desarrollo. La nueva perspectiva del entorno, recién conquistada, hace surgir una necesidad profundamente arraigada en el hombre. El niño anda como Adán en el paraíso y da a cada cosa su nombre. Las exclamaciones de deseo y de placer, la expresión inarticulada del dolor y de la alegría así como el balbuceo infantil ensayado con ahínco, comienza a formar combinaciones con sentido. Durante el corto periodo de medio año, los niños aprenden con frecuencia muchos cientos de palabras. Con tres y cuatro años ya dominan una serie de complicadas leyes gramaticales que no serán comprendidas según su significado lógico hasta mucho más tarde. En la práctica aplican a la perfección género, número, caso y tiempo, saben formar el superlativo de los adjetivos y utilizan la oración principal y la subordinada. Nunca jamás en la vida es posible penetrar en un idioma con tanta rapidez y facilidad.

A través del habla se manifiesta la conexión del hombre con las cosas y los seres de su entorno que radica en el sentimiento. Con el lenguaje despierta el pensar. Cuando a la edad de dos años un niño sentado a la mesa mira a su alrededor y exclama: "Papá cuchara, mamá cuchara. Tata cuchara, nene cuchara -*todos* cuchara-" ha hecho un enorme descubrimiento. Todas las cucharas tienen algo en común, lo que está oculto en la denominación, en el misterio de la palabra: el concepto. Mientras que el aprendizaje de andar erecto y del habla articulado son acontecimientos que ocurren en el medio ambiente y se caracterizan por un cierto dramatismo, los primeros intentos de pensar dan testimonio de un incipiente distanciamiento de los fenómenos, de la naciente capacidad de recogimiento y de abstraerse en sí mismo. La Psicóloga de niños alemana E. Köhler hizo una delicada descripción del primer instante en el que un niño de dos años y medio reflexiona: "Cuando A. no comprende algo del todo y se pone a pensar, se queda quieta y coloca las manos detrás de la espalda; abre mucho los ojos, que quedan suspensos en la lejanía, aprieta un poco los labios, la niña está callada; con frecuencia, después de este esfuerzo, se cansa un poco; la expresión desaparece; la naturaleza le proporciona la relajación". (Citado por K. König, *Los primeros tres años del niño).* El pensar abre camino a todas las experiencias de la consciencia y de la autoconsciencia; es nuestro recurso más noble de orientación y para mantenernos despiertos en el mundo.

Las edades en las que se adquieren las nuevas aptitudes de andar, hablar y pensar pueden variar; no es necesario que los padres se inquieten por ciertos retrasos. Solamente si la sucesión de estos acontecimientos no es la correcta, se ha de poner atención. *Aquello* que queremos nos lo representamos en el pensar despierto; cuando nos entregamos a un sentimiento, nos hallamos en un estado comparable a un sueño. Ya que la voluntad se efectúa en un estado de consciencia que nos recuerda a nuestra consciencia cuando dormimos profundamente, algunos niños con unas fuerzas de voluntad muy fuertes, pero aletargadas, pueden parecer "soñolientos" y se desarrollan durante los primeros años de vida sorprendentemente despacio. Más tarde, algunas veces no antes de llegar a ser adulto, muestran su fuerza. También

hay niños que no quieren exponerse a la crítica o ponerse en ridículo; por eso tardan en empezar a hablar; un buen día comienzan a expresarse de repente casi a la perfección y con un considerable vocabulario.

Andar, hablar y pensar nacen uno del otro. Gesto y motricidad se transmiten a la formación del centro del lenguaje en el cerebro y a toda la organización de la cabeza. Esta relación puede verse con claridad cuando se obliga a niños zurdos a cambiar de mano. El niño obligado muy violentamente a pasar de la mano izquierda a la derecha comienza a tartamudear. La vida en un principio es gesto; y éste se transmite a lo motriz del lenguaje. Para el educador, teniendo esto en cuenta, son válidos tres principios inquebrantables: Sumerge toda la ayuda que brindas al niño al aprender a andar en *amor* -esfuérzate en ser *veraz* cuando tu hijo está aprendiendo a hablar- no perturbes con ordenes faltas de reflexión la vida de tu hijo, *sé claro* en tu propio pensar. Pues: "Provocar perturbación a través del pensar (confuso) en el terreno del niño, es el verdadero causante de lo que, en la civilización actual, llamamos nerviosismo del ser humano". (Steiner, conferencia del 10-8-1923)

En realidad solamente existe *una sola cosa* que puede ocasionar trastornos serios en el desarrollo de un niño sano y normal: falta de contacto con otras personas. Los niños que se crían en centros, en vez de estar con una familia, suelen aprender más tarde que los otros a sentarse, andar, hablar y pensar. Por falta de contacto pueden sufrir estancamientos o perturbaciones en todo su desarrollo.

La afirmación de que el "reflejo de andar" sea algo innato en el hombre se basa en la observación de que, cuando se sujeta a un recién nacido de forma que la parte superior del cuerpo esté algo inclinada hacia delante y los pies descansen sobre una superficie plana, el niño intenta dar pequeños pasos. Pero al considerar esto hay que tener en cuenta el hecho de que esta relación desaparece en el transcurso de los seis primeros meses. El niño tiene que realizar un gran esfuerzo para adquirir capacidad de levantar la cabeza y andar a gatas, para sentarse y mantenerse de pie, antes de aprender de nuevo el arte de mover hacia delante los pies apoyados en el suelo. Alfred Nitschke examinó a una niña de casi tres años de edad que tenía una manera de andar muy extraña, sin que se pudiera constatar ninguna anomalía patológica. Se comprobó que la niña imitaba a su padre que tenía rígida la articulación de la cadera y andaba con la ayuda de una prótesis. En un hospicio de Teherán con escaso personal, el 60% de los niños de un año no sabían sentarse y el 84% de los niños de tres años no sabían andar. Un niño que no tenga la oportunidad de imitar a personas con andar erecto, al igual que los niños lobo, no se pondrá de pie.

Aunque sabemos que la imitación tiene una importancia primordial en el desarrollo de los niños pequeños, en la practica faltan sin embargo con frecuencia la confianza y el valor para fundamentar la educación completamente sobre este principio. En su lugar intentamos intervenir en el desarrollo del niño con otros medios completamente diferentes.

Intervenciones innecesarias

Los niños pequeños son encantadores. Muchas de las cosas agradables y graciosas con las que les entretenemos tienen como meta consciente o inconsciente, influenciar en una determinada dirección los procesos de aprendizaje de los pequeños. Por ejemplo, extendemos nuestras manos hacia ellos y así les ayudamos a sentarse y a ponerse de pie. Pero si esto sucede antes de que sus huesos estén lo suficientemente desarrollados para soportar estos esfuerzos, pueden ocasionarse daños en los huesos y la espalda. En otros casos se puede observar que las mismas personas que en un arranque de ambición pedagógica compran el correspondiente libro ilustrado para niños pequeños con el afán de adiestrar al niño para que aprenda muchos conceptos nuevos en poco tiempo, cuando están en otra disposición de ánimo, hablan con él en el balbuceo del lenguaje infantil, pues las palabras pronunciadas de forma incorrecta suenan tan deliciosas. De esta manera, lo que hacemos en realidad es entorpecer el desarrollo de los niños. Ellos quieren orientarse y progresar siguiendo el ejemplo de un lenguaje verdadero. En muchas ocasiones, ellos mismos no se sienten muy entusiasmados cuando oyen expresiones infantiles. Una señora de buena intención, hablando con un niño de tres años denominaba repetidamente a un perro con "guau guau"; después de un largo y profundo silencio, el niño dijo secamente: "¡Se dice perro!..."

El niño puede parlotear tranquilamente durante un tiempo su delicioso y creativo lenguaje infantil -la imitación lo llevará por el camino correcto. Pero el adulto no debe parlotear. Tiene que mantener su manera de hablar libre de sentimentalismos y de remilgos. El niño adquiere, mediante el ejemplo de un lenguaje cultivado, veracidad, claridad, fuerza de la forma, y esto queda impreso no sólo en el alma, sino también en los órganos del habla, en su forma y movilidad.

¿Se pueden evitar las prohibiciones?

Aún hay otros motivos por los que se interviene sin reflexionar en el desarrollo de los niños pequeños.

Los niños pequeños ocasionan con frecuencia tremendas molestias. Muchas veces las madres están agotadas y en la mayoría de los casos no tienen ninguna ayuda. Nuestra complicada vida cotidiana está llena de cosas que se pueden romper o que son peligrosas. ¿Cómo podemos evitar que los más pequeños tiren del mantel, saquen los libros de las estanterías, rompan las macetas, enciendan cerillas, mastiquen colillas o pongan el coche en marcha si por un descuido dejamos la llave puesta? Ya no son sólo los psicólogos los que saben que continuas advertencias y prohibiciones pueden amortiguar la iniciativa del niño y en casos extremos paralizarla para toda la vida. Un remedio es, naturalmente cubrir los enchufes con tapas de seguridad, quitar de en medio los objetos frágiles o peligrosos, etc. Pero hay más de un peligro que no puede evitarse de esta manera; además, la vida en el hogar se empobrecería y perdería la naturalidad si quitamos de su alcance todos los objetos que no están destinados para los niños. Tampoco sería conveniente que puedan hacer lo que quieran con el resto de las cosas que quedarían a su alcance.

Erich Gabert, maestro Waldorf, en su libro sobre *Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes* (El castigo en la autoeducación y educación del niño) expone mediante un ejemplo cómo se puede corresponder con la etapa de desarrollo del niño pequeño. Se trata de evitar que un niño se queme con la estufa: "Durante unas semanas antes de encender la estufa, hacían un pequeño juego con el niño y lo repetían muchas veces: consistía en que el adulto arrimaba la mano a la estufa sin tocarla y la retiraba rápidamente con un gran susto. "¡Ay! ¡cómo quema! ¡No se puede tocar!" El niño imitaba el juego una y otra vez, hasta que el temor a la estufa pasó a ser en él un hábito natural y seguro.

Podemos inventar infinidad de juegos preventivos por el estilo. Pero ¿tenemos el tiempo necesario?

La peculiaridad del niño pequeño

La reflexión sobre la medida en la que debemos intervenir en el desarrollo del niño pequeño nos conduce finalmente a la cuestión más grande y profunda ¿Qué requerimientos plantean la esencia y la peculiaridad del ser de un niño? Son pocas las personas que pueden sustraerse al extraño influjo hondamente impresionante de los niños durante los primeros años de su vida. Con toda seguridad, esto no se debe solamente a los atributos que, según la opinión de los biólogos, suscitan nuestros instintos de protección y cuidados, como pelo suave, formas redondas del cuerpo, movimientos indefensos etc. Todas estas características que nos parecen tan "lindas" también podemos encontrarlas en los perritos y gatitos jóvenes. Pero ante un niño pequeño podemos quedar sobrecogidos de verdadera devoción. Sentimos que estamos ante algo que es superior a nuestra capacidad de comprensión.

En realidad la situación del niño pequeño es paradójica. A una edad en la que tareas como vestirse y desvestirse, hacer una cama, comer con cuchillo y tenedor causan aún dificultades casi insuperables, estos niños captan impresiones que les enseñan con facilidad a adueñarse de dos de las capacidades más difíciles del hombre: hablar y pensar. No hay ningún animal que pueda andar verdaderamente erecto, que sea capaz de mantener una conversación sobre experiencias anímicas, que pueda distanciarse del medio ambiente para pensar sobre éste mediante conceptos formulados con palabras.

Sin embargo, el niño aprende todo esto en un estadio en el que es más desvalido que cualquier animal. Después de largos años de estudio sobre las fases de desarrollo del hombre en cierne, el famoso psicólogo americano Arnold Gesell resumió sus experiencias en frases llenas de profundo respeto ante las leyes que descubrió: "Aquellos padres y maestros que consideren al niño tan moldeable que piensen poder formarlo solamente a través de persistentes impresiones exteriores, todavía no han llegado al conocimiento de la verdadera naturaleza de la psique. La psique puede compararse con una planta, pero no con un pedazo de barro. Pues el barro no puede crecer -se le da la forma total y completamente desde fuera. Por el contrario, una planta recibe su forma desde dentro, es decir, de sus fuerzas interiores de crecimiento. Hacia estas fuerzas quiere llamar la atención este libro. "(A. Gesell, *Das Kind van fünf bis zehn).* (El niño entre los cinco y diez años)

Quizás Arnold Gesell no se identifique precisamente con Steiner pero es de destacar que ambos describen las mismas fuerzas; el primero, considerando su manifestación física, el segundo, el fenómeno suprasensible de estas fuerzas. Steiner expone cómo los niños durante sus primeros tres años de vida tienen una relación con el mundo espiritual diferente a la que tendrán después. Poderosas fuerzas suprasensibles actúan en el niño; cuando la vida anímica se hace más consciente; ya no se manifiestan de las misma manera. "Estas fuerzas son las qué ponen al ser humano en condiciones de alcanzar una determinada relación con la fuerza de gravitación. Son también las que forman la laringe, las que dan la forma al cerebro, de manera que sea un instrumento vivo para el pensamiento y la voluntad". Ciertamente, los niños pequeños por lo general no vivencian directa y conscientemente los mundos suprasensibles. Aunque algunos poetas y pensadores afirman con toda seguridad haber hecho en su más tierna infancia tales experiencias. Sin embargo, no es necesario en absoluto que la intensa unión con un mundo espiritual sea consciente. Steiner habla, con unas drásticas imágenes, de una persistente "conexión telefónica" con la existencia en la que se encontraba el niño antes de nacer. Nunca jamás vuelve el hombre a estar tan directamente "bajo la dirección de aquel mundo espiritual, al cual pertenece" como en los tres primeros años de vida. *(Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit)* (La dirección espiritual del hombre y la humanidad).

Y a este mundo espiritual, bajo el punto de vista del niño, pertenecen también la madre, el padre y las demás personas de su entorno más próximo. Esto es la causa de que sus estados de ánimo y pensamientos hagan un efecto tan fuerte y tan directo en el niño. Esto es también el motivo del sentimiento de dependencia, sobre todo entre el niño y la madre con la que, en un principio, está más profundamente unido y con la que tiene el mayor contacto. Y por eso el niño es tan sensible a las impresiones que recibe de las personas extrañas.

Si se toma en serio esta forma de mirar al niño, no se podrá evitar deducir algunas consecuencias radicales.

Los procesos, a través de los cuales aprende el niño todo lo fundamental, se presentan ante él como producidos por una honda sabiduría. En estos procesos no debemos intervenir. Solamente tenemos que estar presentes para que el niño nos pueda imitar. Hemos de intentar hacernos hombres dignos de ser imitados.

En este sentido, queda terminado el cuadro del alma del niño que Gesell pinta como una planta: lo que la tierra, la lluvia y el sol son para la planta, deberían serlo para el niño su entorno y los adultos que viven en él.

La descripción que Steiner hace de los tres primeros años, coincide con uno de los más importantes descubrimientos de la moderna psiquiatría de niños. Cuando Bowlby y otros investigadores examinaban la reacción de los niños a las distintas formas de desnutrición anímica y estudiaban las consecuencias que resultan de cambiar repetidamente de "madre", encontraron, como ya se ha mencionado, que la impresionabilidad del niño es decisivamente mayor durante los tres primeros años y luego va disminuyendo; para el niño la necesidad anímica más profunda de todas es el ser cuidado durante esta edad por una única madre.

Vivencias del Yo

Aproximadamente en el tercer año de vida el comportamiento del niño cambia con frecuencia enormemente. Todos sabemos que a los niños muy pequeños les gusta hablar de sí mismos con la palabra "yo". Selma Fraiberg destaca que mermelada", "Ana está triste". Más tarde se denominan a sí mismos con la palabra "yo". Selma Freiberg destaca que el momento de este paso, en niños americanos, es a la edad de aproximadamente dos años y medio. Las causas de este cambio, algunas veces verdaderamente misterioso, las describe Rudolf Steiner de la siguiente manera.

Vivenciarse a sí mismo como un YO es un acontecimiento profundamente sobrecogedor que algunos niños conservan dramáticamente en la memoria. Una niña de tres años que acababa de hacer este descubrimiento gritaba: "¡Yo soy yo, yo soy yo!" En todos los países se conocen relatos de personas que han contado casos semejantes de su propia vida. De la manera más hermosa quizás lo haya dicho el poeta Jean Paul: "Una mañana estaba yo, siendo un niño muy pequeño, delante de la puerta de la casa y miraba a la izquierda hacia la pila de la leña, cuando de repente, el rostro interior, yo soy un YO, cayó como un rayo del cielo sobre mí y perdura desde entonces luminosamente. Por primera vez, mi Yo se había visto a sí mismo y para siempre. Ilusiones del recuerdo son en este caso difícilmente concebibles, ya que no

pudo mezclarse ningún relato ajeno con añadiduras en un acontecimiento que tuvo lugar únicamente en el oculto santuario del hombre, cuya novedad hizo posible que quedaran grabados pormenores tan cotidianos". *(Selberlebensbeschreibung)* (Autobiografía)

Lo que ocurre aquí es algo así como un acoplamiento: una parte de las fuerzas suprasensibles, que anteriormente facilitaban la unión con los mundos suprasensibles, se separa, pasa a ser el "interior" del niño y posibilita su vivencia del Yo. El quizás furioso y testarudo muchachito que empieza ya a destacarse y que ensaya con astucia la palabrita "no", aparece ante los padres en no pocas ocasiones como un nuevo conocido. Es la "edad de la obstinación" la que comienza ahora.

Utilizando el símbolo del primer libro de Moisés podemos decir: el hombre comió por primera vez del árbol de la ciencia del bien y del mal y la puerta del paraíso se cerró tras él. Pero no del todo: todavía está entreabierta.

III
POCAS COSAS-MUCHA FANTASÍA EN LA EDAD PREESCOLAR

De las aptitudes interiores de las que puede disponer una persona adulta, la fantasía creativa es una de las más importantes. No es por casualidad que grandes industriales americanos hayan encargado a sus psicólogos la elaboración de métodos refinados de test para descubrir precisamente esta cualidad al buscar nuevos empleados. Pero la fantasía no es solamente necesaria para salir adelante en la técnica. La precisamos en nuestra vida cotidiana. La vida del hombre sin fantasía está sujeta a las pautas que otros le marcan. No puede encontrar su camino por sí mismo, carece de ideas y de iniciativa; no es libre.

¿Qué es realidad "fantasía creativa"? De poco nos sirven las definiciones cuando se trata de esta capacidad que emerge de las capas más profundas del hombre y le trae conocimiento de las más lejanas alturas. La fantasía le da fuerza para remontarse sobre todo lo que *es* y para unirse -mediante actividad propia- con lo que está en vías de *ser.* Le señala el futuro. Se adapta a la realidad existente, pero también hace proyectos para cambiar lo establecido.

La base para esta capacidad se prepara -o se echa a perder- en la más tierna infancia. Los niños son personas llenas de fantasía, y los artistas también. Todo aquel que practique cualquier rama del arte ha conservado muchísimo de la productividad espontánea con la que están equipados todos los niños sanos. Una vez adultos, solamente pierden su valiosa dote bajo la presión de trivialidades de la vida y la eterna ambición de ventajas y provecho, en detrimento del placer de trabajar y de su energía vital.

Los padres que quieran fomentar en sus hijos cualidades como la fantasía y la creatividad, pueden hacerlo de muchas maneras -pero también pueden, sin ni siquiera notarlo, enterrar esta fuente.

Lo que pueden hacer los padres

Un lactante no tiene la necesidad de ser "creativo". Los bebés aún no dominan sus medios de expresión. Pero a la edad de dos o tres años aparecen los primeros inicios.

Damos al niño tiza o lápices a la cera y un papel sobre la mesa o un cartón sobre el suelo, sujeto a la puerta o a la pared, e inmediatamente se pone en marcha: acto de voluntad, una necesidad desenfrenada de hacer visible el movimiento expresado en la imagen. No faltará jamás el motivo primitivo: el remolino. Es como el comienzo de un sistema universal. Mientras el niño aprende a andar, correr, brincar, dar saltitos, de repente aparecen las primeras graciosas piruetas. La alegría de los adultos ante lo realizado estimula en el niño el desarrollo de una copiosa producción... (¡El adulto no deberá jamás dibujar modelos de muestra, no ha de condicionar al niño con sus clichés del hombre y la casa!)

¡El pequeño, sentado en su cama, balbucea y charla. Una mañana, de improviso, canta la primera pequeña melodía, monótona y en cierto modo flotante, casi siempre en el marco de la escala -pentatónica- de las cinco notas. Si los padres comprenden lo importantes que son estas manifestaciones anímicas, su alegría y atención animará a sus pequeñines. En el caso de que los padres sepan tocar la flauta, la lira o quizás el piano, los niños bailarán al son de su música. Quien no haya vivenciado nunca con cuanta pasión pueden bailar los niños pequeños, no tiene ni la menor idea de la intensidad de su sentido del ritmo. En lugar de estos juguetes que sólo hacen ruido, los niños deberían tener un pequeño instrumento de viento hecho con barro, un caramillo (en Suecia se llaman cuclillo de barro) y dado el caso, un xilófono (preferiblemente con un sonido blando y "redondo"). En ese momento necesitan muchas rimas, canciones, juegos y cuentos.

No demasiadas cosas

Lo más importante es no darles demasiadas cosas, principalmente que no sean objetos "acabados"

¿Por qué?

A la era actual podríamos denominarla también época de los "cachivaches". Está en la naturaleza del proceso industrial el fabricar muchas cosas listas para el consumo que puedan utilizarse inmediatamente para una finalidad concreta y que no han de durar mucho tiempo. En la naturaleza del niño está el cansarse pronto de un juguete especializado y que sólo se le pueda usar para un fin determinado.

Expondremos un ejemplo práctico . Tres niños de siete, diez y doce años de edad se vieron trasladados por la circunstancias a un lugar en el que tenían escasez de juguetes y de amigos, pero mucho sitio para jugar al aire libre. Cuando se cansaron de los juguetes que habían llevado, empezaron a instalar una tienda de comestibles. Un cobertizo destartalado se convirtió en el local de la tienda, dos tablones y una mesa a la que le faltaba una pata servían de mostrador, piedras grandes redondas eran panes, piedras pequeñas alubias y lentejas, unos tarros de conservas que encontraron con las etiquetas pegadas fueron colocados en hilera y utilizados como recipientes para los productos, diferentes clases de hojas se vendían como lechuga y espinaca, compraban con trozos de papel escrito que hacía las veces del dinero. Otro establecimiento, una peluquería para señoras, quedó instalado en un viejo invernadero. Además, se sucedía una variación de juegos que se turnaban continuamente: el escondite, la queda, juegos de pelota; también los adultos jugaban. Los niños se oponían a hacer excursiones; querían quedarse y jugar. Sin lugar a dudas, fue precisamente la falta de juguetes lo que estimuló considerablemente su imaginación.

Digámoslo sin rodeos, aunque los fabricantes de juguetes se sientan perjudicados: para la capacidad de imaginación de los niños más pequeños lo mejor sería que creciesen en un ambiente en el que los únicos juguetes que tuviesen a su alcance fuesen barquitos de corteza de árbol, vacas de pinas y muñecas primitivas hechas a mano de madera o de trapo y lana. Pero un principio educacional que tenga esto en cuenta

parece ser una utopía en un país industrializado. Todos los padres que quieran seguirlo, pronto verían sus planes sistemáticamente entorpecidos por la sincera y buena intención de los cariñosos abuelos, tíos, tías, primas y amigos; pues estos traen a los niños por lo menos juguetes de plástico; y los compañeros de juego que poseen más cosas gozan enseñando con orgullo los trastos que les acaban de regalar. Por eso es importante que los padres les regalen también de vez en cuando algunos juguetes elegidos cuidadosamente que sean resistentes y que pongan pocas trabas a la fantasía.

Lo que el jardín de infancia puede lograr

Para lo anteriormente expuesto, el jardín de infancia puede ser una gran ayuda.

En la mayoría de las escuelas Waldorf hay jardines de infancia, y últimamente -por lo menos en Alemania- no se suele fundar una escuela de la pedagogía Steiner antes de que haya sido preparado el terreno para conseguir la comprensión de los padres a través del jardín de infancia.

Estos jardines de infancia tienen muy pocas cosas acabadas. Naturalmente, hay lápices a la cera, tiza, colores, pinceles y barro de modelar y sin duda hermosas sillas y mesas y algunos juguetes sencillos de formas armoniosas. Pero sobre todo allí hay piedras, conchas, trozos de madera de todas clases, ramitas y troncos con graciosas formas, tacos de diferentes formas adquiridos en una carpintería, todo ello, claro está, liso y sin astillas, de manera que no hagan daño al manejarlo. Con todo esto, un niño puede hacer infinidad de cosas.

También son muy importantes cosas "de verdad" como cuadros, objetos de barro y adorno, además de trapitos, telas, lana e hilo, cartón y madera. Estas cosas se utilizan sobre todo en relación con las fiestas anuales: pollitos de pascua, conejitos de pascua, calendarios de adviento, papas noel, nacimientos, etc. Pero lo más importante de todo siempre serán las cosas imaginadas "de mentira" que aparecen en el juego libre de cada uno de los niños o colectivamente en un grupo. De esta manera se pueden recolectar moras, hacer mermelada, y zumos, preparar toda clase de comidas y hacer, imitando, todos los trabajos del hogar y de oficios que se puedan pensar. Se pueden construir kioscos y tiendas así como chalés y colmenas de pisos. Sillas, bancos y mesas se convierten en barcos de vapor, trenes, coches y aviones a reacción con los que pequeños grupos de viajeros van a lejanos países en los que abundan los cocodrilos, leones y elefantes. La salida de la estación o el aeropuerto, con la entrega del equipaje, control de aduanas y el agitar de los pañuelos, va acompañada de alegre dolor de despedida. Pero también vuelan en la alfombra mágica a países fabulosos para luchar con gigantes y dragones.

Una maestra de jardín de infancia construyó un teléfono muy raro que, a decir verdad, se parecía a todo menos a un aparato telefónico, pero lo niños ardían de entusiasmo. Unos muchachitos pusieron el tendido "telefónico" con tacos y otros objetos y explicaron encantados: "Esto es el cable".

Se improvisan cancioncillas muy simples: "Hoy hacemos una rica cena -para toda la gente buena". Las melodías inventadas oscilan dentro de la escala pentatónica; un nuevo día necesita una nueva canción.

Con la siguiente historia, una maestra de jardín de infancia dio una alegría a Rudolf Steiner. No tenía mucho más que unas cuantas cajas de madera y diversas telas coloreadas. De todo esto construyó con los niños cantidad de casas junto a un camino de aldea. Haciendo de forastero caminante hambriento iba recorriendo el camino del pueblo. Los niños invitaban a comer en su casa al hombre hambriento y le servían pan y comida hecho de mero aire y el caminante elogiaba los majares y daba las gracias de todo corazón. Este juego tuvo gran aceptación y era repetido con frecuencia.

Algunos ejemplos prácticos

Durante todo el tiempo que pasó en el jardín de infancia, Erika casi siempre estaba sentada en silencio con el dedo en la boca. Pero era una buena observadora. Un día Agneta empezó a contar un historia muy interesante. Dos años atrás había jugado en el jardín de infancia a un juego de una cabra que fue sorprendida por la nieve en un prado, tuvo que regresar a casa y se dio un golpe en la cabeza con el marco de la puerta del establo que era muy baja y le ocurrieron aún otras desgracias más. Entonces ella misma inventó un juego: un rebaño de cabras se extravió y perdió a su pastor. Agneta canta con voz triste; "Las cabrillas no saben volver a casa, ¿quién les enseñará su camino, quién?" De repente, Erika quiere participar. Saca el dedo de la boca y quiere llevar ella las cabras hasta la casa.

Un día Peter trae de su casa un montón de papelitos que él mismo ha pintado de vistosos colores. La maestra le pregunta qué es aquello. "Esto son fuegos artificiales..." Luego se sube a una mesa y echa a volar los papelitos por toda la habitación. Todos los demás miran hacía arriba y exclaman: "¡Ah!" Después también ellos quieren hacer papelitos. Durante un rato están todos concentrados en esta actividad. Nada más terminar los primeros, suben ellos también uno detrás de otro a la mesa y dejan volar sus fuegos artificiales. Recogen tranquilamente los papelitos que han hecho entre todos y, uno detrás de otro, los hacen volar por toda la habitación. Pero los papelitos no significan siempre lo mismo; para uno son el arco iris, para otro estrellas fugaces. Los niños no se cansan del juego, y suben a la mesa y vuelven a bajar, suben y bajan, suben y bajan.

¿Son sólo juegos de niños? ¡No, son auténtica vida y símbolo, fantasía y realidad al mismo tiempo! La maestra de jardín de infancia y los niños encuentran en el juego su espacio vital, sus conversaciones y también las situaciones pedagógicas vivas en las que el adulto puede, allí donde sea necesario, intervenir, allanar, alentar, calmar, poner orden con amabilidad.

Experiencias con niños que ven televisión

Los niños que en casa más asiduamente ven la televisión suelen tener dificultades para penetrar en la actividad del juego.

Thomas siempre ha podido ver películas de televisión, sin diferenciar y sin restricción. Su padre vende armas. Thomas, quiere naturalmente ser lo mismo que su padre pero la madre no está de acuerdo. "En ninguna parte puedo disparar, ni en casa, ni el patio, ni en colegio -¿dónde voy a disparar entonces?-" es el comentario de Thomas. la confianza en sí mismo es débil; detrás de su agresividad se esconde -como suele ser frecuente- una buena porción de blandura. No se atreve a saltar desde las grandes piedras que hay en el patio. La primera vez que Thomas estuvo ocupado productivamente en el jardín de infancia, fue cuando le dieron cera de abeja para modelar. Al principio la cera estaba dura, como es natural; luego, después de presionarla un rato, se puso blanda con el calor de la mano. Con ella hace una cesta y otros objetos "pacíficos". Lo que ocurrió con el material era, en cierto modo, una imagen de su propia situación interior. -Stefan es, al parecer, una excepción. Ve con bastante frecuencia programas de televisión, pero también recibe

muchos estímulos a través del directo contacto humano. Su padre es artesano y se ocupa mucho de él. Le enseña a patinar y a esquiar y cuando trabaja le deja mirar. Stefan es imaginativo y anima a los otros niños a jugar, bien sea a vaqueros o al Pato Donald. Estos motivos los imita de la televisión y dominan sus pensamientos. Después de un año en el jardín de infancia se le ocurren también otras cosas; en sus pinturas aparecen algunos motivos de los cuentos. Los padres comprenden -la televisión pierde importancia.

Los niños que nunca o raramente están expuestos a la televisión conservan con más facilidad su capacidad de imaginación y pueden lograr una sustitución infantil inigualable. Se *hacen* ellos mismos un "aparato de televisión" con un marco de cartón y figuras articuladas que mueven de un lado para otro -y están completamente satisfechos.

¿Qué resulta de los niños que van a un jardín de infancia así? Una determinada escena suele repetirse con bastante frecuencia. Después de algún tiempo de asistir el niño al jardín de infancia, la madre telefonea satisfecha para comunicar que su hijo ha comenzado a jugar de una manera completamente diferente a como lo hacía antes; un resultado bastante considerable en una época en la que el problema de que los niños tengan una ocupación llena de sentido se hace cada día más difícil por muchos motivos.

En las reuniones de padres se intercambian experiencias como esta. Quizás lo más importante de lo que lentamente se transmite del jardín de infancia a los hogares sea la costumbre de celebrar fiestas: los cumpleaños, las fiestas de las estaciones del año, las fiestas cristianas -la pequeña fiesta que se "celebra" cada día con un verso pronunciado antes de las comidas. Se forman hábitos para la vida, a través de los cuales, los niños se vinculan con hermosos y agradables contenidos de nuestra cultura de una manera natural y alegre.

La "percepción de los órganos" y los dibujos de los niños pequeños

Uno de los estímulos más importantes que dio Rudolf Steiner en el campo de la educación de niños pequeños parte del modo de dibujar durante esta edad.

Como todos sabemos, cuando los niños pequeños dibujan o pintan un hombre, suele ocurrir que las partes del cuerpo tienen proporciones completamente grotescas: narices colosales, manos enormes etc. En un curso pedagógico que Rudolf Steiner impartió en la primavera de 1920 en Basilea para maestros de escuelas públicas, expuso lo que podemos aprender de estos dibujos. "Coja unos cuantos hechos por niños, intente ver cómo han dibujado los brazos y las piernas, y verá que esto procede de la percepción interior; cuando el niño dibuja un perfil, hay que admitir que proviene de la observación. Todo esto confluye partiendo de dos fuentes de la vivencia anímica. Los niños pequeños no dibujan intelecto, dibujan vivencias, primitivas observaciones, entrelazadas con la primitiva percepción de los órganos. Yo creo que se puede distinguir siempre; si el niño dibuja la boca, proviene de la *observación* -si hace los dientes, lo saca, de alguna manera, de la *percepción,* de la *percepción interior de los órganos".* (Conferencia del 28-4-1920).

Rudolf Steiner relata aquí cómo los niños pequeños poseen la capacidad de percibir interiormente los órganos, lo cual en épocas antiguas era general y que aún estaba fuertemente desarrollado, por ejemplo, en los escultores griegos. Sus obras, en lo esencial, no nacían partiendo del estudio de un modelo, sino de la vivencia interior de los órganos precisamente. Niños que no empiezan a pintar hasta la edad de nueve a diez años, cuando pintan las imágenes de su fantasía, no parten de vivencias directas, sino de algo que han ideado; el razonamiento ha empezado a entrar en juego. Es importante que los niños comiencen temprano a utilizar tizas y pinceles para cultivar la cualidad anímica de vivenciar con imaginación, antes de que sea sofocada por el surgir del intelecto. Dejar que los niños puedan vivir de esta forma su percepción interior de los órganos, equivale a fomentar una armonía entre vivencia anímica y actividad física que es de gran importancia para toda la vida. (Ver el capítulo "Importancia de la actividad artística", pág. 118).

Para que hagan estas pinturas se les puede estimular contándoles cuentos, de modo que expresen el ambiente alegre, triste, lleno de humor o de emoción del cuento mediante sencillos tonos de colores. Un bonito ejemplo que tiene que ver precisamente con la percepción interior de los órganos es el cuento sueco "Las tres mujeres grandes"; con la chocante y conmovedora descripción de las tres mujeres raras pero hábiles que ayudan a la princesa en su penosa situación ("la madre gran pulgar" con su vigoroso dedo pulgar, la madre "gran pie" con su enorme pie y "la madre gran trasero" con su portentoso trasero).

Euritmia para niños pequeños

Entre todos los medios de expresión que pueden satisfacer la necesidad del niño de dar forma a las vivencias de su fantasía, el movimiento rítmico es uno de los más primitivos.

El juego libre puede transformarse, casi sin notarlo, en movimiento estructurado, como puede verse en un ejemplo del trabajo diario: los niños han escuchado el cuento sueco de los tres cabritos Bruse que lograron "burlar entre todos al enorme y peligroso Troll (espíritu maligno). La maestra se sienta en el medio y es el Troll. A su alrededor están los niños de pie, divididos en tres grupos. Los más pequeños son el pequeño cabrito Bruse que camina tan formalito con lindos pasitos. Los que son un poco más grandes son el "cabrito mediano" que ya anda, mucho más consciente de su propio valor, con pasos firmes. Los mayores son el cabrito grande que pisa fuerte con vigorosos pasos. Ahora tienen que pasar todos por encima de un puente, debajo de cuyo arco está escondido el Troll. Con o sin acompañamiento musical, cada grupo tiene que caminar a su propio ritmo y de su manera particular. Después de que los dos primeros grupos han engañado al Troll y éste se lanza al ataque contra el tercero, el cabrito grande tiene que darle una fuerte cornada y echarlo a rodar como una pelota de modo que el Troll no quiere volver a ver nunca jamás en toda su vida a un cabrito ni en pintura. Los niños dan gritos de alegría.

Es importante que al marcar los diferentes ritmos no se utilicen solamente las piernas, sino también los brazos. Aquí la maestra puede, si lo prefiere, hacer que los niños realicen algunos sencillos movimientos eurítmicos, absteniéndose de corregirles y sin ninguna pretensión artística, únicamente partiendo de la imitación. Quizás una "B" protectora cuando los cabritos ven a su enemigo y sienten miedo, o una "F" furiosa cuando los cabritos grandes ahuyentan al Troll, una "A" liberadora cuando todos ellos llegan por fin a la grande y hermosa pradera de la montaña. (Sobre la relación de los movimientos eurítmicos con las letras véase el capítulo "Euritmia", pág. 143) "Representar" de esta forma un cuento es una actividad evidentemente capaz de fascinar a los niños.

Una maestra de párvulos especializada en euritmia expone sus experiencias:

"Algunas veces algunos de los más pequeños les cuesta trabajo participar en un juego así y se sientan en un rincón. Pero cuando llegan a casa cuentan a las madres que en no pocas ocasiones realizan toda la representación por cuenta

propia. No habían participado por mera timidez. Los que son algo mayores suelen entusiasmarse sin excepción. Sumamente interesante ha sido observar las reacciones de los niños cuando *ven* euritmia. Hemos representado cuentos, entre ellos el cómico cuento ruso "El gallo y el ratón". Incluso a los niños que más les gusta ver la televisión y que frecuentemente tienen dificultades para concentrarse estaban completamente quietos y callados mirando - ¡aproximadamente durante veinte minutos! La madre de uno de ellos contaba más tarde: "Notábamos sorprendidos que los niños durante la primera hora que seguía a la actuación estaban sentados tan tranquilos y quietos como si hubiesen acabado de comer una fuerte comida y la estuviesen digiriendo. Luego el efecto cesaba y se ponían otra vez activos". "Después de algún tiempo repetimos la representación y pudimos comprobar que los niños aún no se habían cansando ni con mucho. Cuando hicimos la tercera representación del cuento, algunos de ellos vinieron muy bien vestidos y explicaron que se habían puesto tan elegantes para que el gallo y el ratón viniesen otra vez a visitarlos.

En una reunión de padres tocamos el problema de la televisión. En el transcurso de la conversación recalcamos que los niños dependen totalmente de la imitación y por eso siempre quieren hacer aquello que sus padres hacen. Todos los padres escuchaban atentamente y estaban extremadamente positivos. Cuando surgió la cuestión de la televisión una madre se dio cuenta de repente que también la imagen de la pantalla incita en cierta manera a la imitación. El problema era que a ella le gustaba ver la televisión; con un suspiro dijo: "¿Es realmente el sentido de la cuestión que tengamos que sacrificar toda la propia existencia por los niños?"

ALGUNOS ELEMENTOS BÁSICOS DE LA PEDAGOGÍA

IV
EL RITMO DEL DÍA

Todo niño vive en un ritmo de vigilia y sueño, de aprender y olvidar. Si al elaborar los horarios y la distribución de las materias, se toma en consideración el ritmo diurno y todo el ciclo del año, el arte de educar adquiere particularidades metódicas, de entre las cuales señalaremos las siguientes:

- Se tiene en cuenta el ritmo de día.
- La enseñanza por períodos pedagógicos intensifica la concentración del niño.
- Las prácticas artísticas sirven como educación de la voluntad.
- La palabra hablada actúa sobre la vida emotiva.

Empecemos por una comparación. Supongamos que un empleado de unos grandes almacenes tuviera que enfrentarse a la siguiente distribución de su jornada laboral:

8.30 - 9.20 Servicio en la centralita telefónica.
9.30 - 10.20 Ventas en la sección de perfumería.
10.30 - 11.20 Facturación en la oficina.
11.20 - 12.05 Comida.
12.05 - 13.30 Gestiones de préstamo con la institución de las Cajas de Ahorro.
13.50 - 14.30 Ordenar.
14.40 - 15.30 Pintar carteles de propaganda.
15.40 - 16.15 Programación.

Nadie exigiría a un adulto llevar a cabo un programa diario tan abigarrado; sería poco racional. Sin embargo, al escolar se le impone un horario caótico basado en un principio semejante. Rudolf Steiner describe en su "Curso popular pedagógico" cómo un procedimiento así ejerce una influencia destructora sobre las fuerzas de concentración del niño. En las escuelas Waldorf, tratamos de estructurar orgánicamente el trabajo de cada día.

Durante la mañana el niño tiene más facilidad para las tareas intelectuales. Por eso la jornada escolar empieza en las materias que exigen mayor saber y comprender, pensar y abstraer. Todas las mañanas, durante varias semanas consecutivas, se imparte, en la denominada "enseñanza por períodos", la misma asignatura en la clase principal, o sea, en una unidad lectiva mayor de unas dos horas de duración.

A continuación siguen las clases de las asignaturas que requieren una constante repetición rítmica: lenguas extranjeras, euritmia y deporte, música y religión. Los trabajos manuales, prácticas de taller, jardinería, experimentos científicos, etc. se dejan, a ser posible, para el final de la mañana o para la tarde. Así, después de las clases que consisten en ejercicios que se repiten, siguen las ocupaciones de índole artístico-práctica. También las tareas para casa deben tener este carácter: practicar, ampliar, adquirir destreza.

De este modo se intenta, por lo menos, estructurar la jornada escolar, no según las necesidades y la comodidad de los maestros, sino partiendo del ritmo natural del día. Este ritmo oscila entre captar y vivenciar por un lado, y entre realizar y crear por otro, lo que podemos considerar como un gran ritmo de aspiración y espiración.

En menor escala, se repite este movimiento pendular en cada una de las clases. Si se dedica demasiado tiempo a la reflexión, los niños palidecen y se fatigan. La participación emocional y la voluntad activa colorean de nuevo las mejillas. Especialmente en los primeros cursos, el maestro debe prestar atención a la influencia que su enseñanza ejerce sobre las condiciones de salud de los niños en crecimiento.

Para que la enseñanza produzca efectos saludables por un lado y asimilación de las materias por otro, es preciso que el maestro tenga en cuenta la necesidad de olvidar, tal como siempre ha sugerido Rudolf Steiner. Hay una hermosa expresión española, equivalente a la locución alemana "dormir sobre un problema", y que es: "consultar con la almohada". Todo hombre puede experimentar que el estado de la consciencia durante el sueño no implica la extinción de nuestra actividad, sino su transformación y esclarecimiento. La forma en que la materia impartida, así como las vivencias del día anterior, reaparecen en el alumno a la mañana siguiente es de máxima importancia, tanto para el maestro como para el niño. Olvidar viene a corresponder a digerir, o sea, transformar un alimento en energía y capacidad. Esto se ve claramente en todas las actividades manuales: si tuviéramos que dirigir conscientemente cada maniobra, nunca llegaríamos a manejar la herramienta con plena habilidad. Para llegar a adquirir la facultad de escribir con fluidez, tenemos que olvidar cómo aprendimos cada una de las letras. Las ideas fijas no pueden sumergirse suficientemente y tienden siempre a aflorar a la consciencia. En cambio, la incapacidad de recordar algo muestra que, o bien las percepciones y las vivencias se sumergieron, o que no se grabaron por carecer del necesario calor del interés. Para el cultivo de la memoria y la adquisición de facultades, el olvidar como es debido juega un papel tan importante como la firme evocación y el recuerdo.

La "clase principal", es decir, la unidad lectiva de las dos primeras horas matinales ha de ser, por lo tanto cuidadosamente iniciada con la denominada "parte rítmica", la cual, en los cursos de la primera etapa ocupa un mayor lapso de tiempo, hasta de 20 minutos. Sirve para despertar a los niños, los une como comunidad escolar y les entona para la clase propiamente dicha. Así se comienza cantando, tocando la flauta y recitando; los ejercicios rítmicos, en los primeros cursos, se marcan con palmadas y golpes de pie; se "cultiva" el caudal lingüístico propio del niño mediante diversos ejercicios de dicción. Luego, del repaso de los temas tratados el día anterior se saca el resumen, la profundización moral, la ley natural extraída de los experimentos realizados en la víspera, el enjuiciamiento emotivo de las figuras históricas vivenciadas el día anterior o la revisión sinóptica de los conocimientos adquiridos acerca de un animal. De esta concentración en la contemplación retrospectiva surge orgánicamente la continuidad en las exposiciones del maestro, el cual describirá con plasticidad: teniendo en cuenta los temperamentos, provocando la tensión y la relajación, haciendo que los niños se sumerjan en la vivencia. Y acto seguido, le toca el turno a la acción: en el cuaderno correspondiente al período pedagógico se realizan

descripciones, resúmenes, dibujos. La clase termina con narraciones que varían según el curso, y que marcan el carácter de todo un año escolar: cuentos en primero, fábulas y leyendas en segundo, relatos bíblicos en tercero, para seguir en años sucesivos con mitología germánica y celta, mitos y epopeyas de los griegos, etc.

V
PLAN CÍCLICO

Enseñanza por períodos pedagógicos

Los períodos pedagógicos del primer curso son largos y poco diferenciados todavía. El dibujo de formas, las sugerentes narraciones relacionadas con la Naturaleza, las estaciones del año, el medio ambiente y la comarca, la escritura, la lectura y el cálculo se alternan entre sí conforme el maestro vaya intuyendo las cambiantes necesidades intrínsecas de los niños. Más tarde, los períodos de la clase principal, que duran de tres a cuatro semanas, se van especializando y diferenciando cada vez más. Cada uno de ellos se dedica a un área el tiempo suficiente como para que los niños sientan haber logrado algo nuevo: lengua materna, área social, geografía (empezando con la del entorno), zoología y antropología, botánica, mineralogía, física, química, historia, aritmética y geometría, etc.

Se introducen ejercicios, resúmenes sobre las narraciones del maestro, pequeñas evaluaciones con el fin de proporcionarles a los alumnos la satisfacción de saber o el estímulo para practicar mejor y con más aplicación.

Puesto que los períodos pedagógicos sólo suelen volver a tratar sobre la misma asignatura dos veces al año, los niños tienen tiempo para olvidar. El intervalo entre dos períodos de una misma asignatura significa lo mismo que la noche entre dos jornadas escolares. Para que los conocimientos se conviertan en capacidades, el recordar y reencontrar lo sumergido tiene la misma importancia que el despertar después del sueño. Precisamente, cuando una nueva materia acapara los ánimos, y la asignatura recientemente concluida, que hasta ahora aún "hacía furor" en la vida escolar, se sume en la el último momento aún "hacía furor" en la vida escolar, se sume en la penumbra, sucede algo muy significativo (*). Una y otra vez nos sorprende ver que justamente aquella materia aprendida con entusiasmo, convertida en sí en una gran imagen, muestra, al ser "repasada", un mayor grado de madurez, una facultad que ha crecido entre tanto. Incluso aquello que no se ha comprendido del todo -por ejemplo, en el cálculo- puede resultar repentinamente fácil y evidente al reaparecer. No existe otra forma de trabajar que ofrezca posibilidades tan grandes para concentrar y activar el interés de los niños, y para estructurar las materias formando imágenes tan completas y memorizables.

El plan de la enseñanza por períodos pedagógicos resulta también adecuado en otras asignaturas. Especialmente en los cursos superiores, las actividades manuales, técnicas y artísticas se realizan de esta manera en las clases de la tarde.

Podemos experimentar en nosotros mismos la fuerza de concentración que proporciona este modo de trabajar, cuando, en nuestra condición de adultos, nos planteamos temas que elaboramos intensamente durante un tiempo, hasta alcanzar la meta que nos habíamos propuesto, para luego pasar a otros asuntos. Este procedimiento ejerce una influencia benéfica y disciplinadora sobre el niño, especialmente en medio de una civilización, en la que la avalancha de estímulos y la distracción juegan un papel tan poderoso.

VI
PRACTICA ARTÍSTICA

En los cursos elementales, la pintura, el dibujo, el modelado, la ejecución musical, la recitación y la escenificación dramática se hallan entretejidos con la enseñanza de todas las asignaturas. Muchas de éstas -incluso el cálculo, la gramática o la geografía- se representan ocasionalmente en pequeños juegos escénicos en presencia de los padres, o en la "fiesta mensual", donde despiertan el interés tanto de los más pequeños como de los compañeros mayores que los contemplan con indulgencia llena de afecto.

Las escuelas Waldorf no pretenden formar especialistas en la edad escolar, sino personas con intereses e instrucción polifacéticos, que un día tienen que estar en condiciones de sobrellevar, sin menoscabo para su salud, una vida profesional especializada unilateralmente.

Tampoco se trata, ni mucho menos, de producir "arte infantil". En las prácticas artísticas, la finalidad es otra completamente diferente.

Cuando se trabaja con madera o arcilla para dar el gesto característico a un animal; cuando se esfuerza uno para conseguir en la pintura o en el dibujo todo lo que el material puede dar de sí para la tarea propuesta; cuando, entre la audacia y la paciencia, se intenta crear un cuadro, sentimos cómo la personalidad entera participa de lleno en el esfuerzo. Poner de relieve, en acción concordante, la precisión del tono y los matices de un canto coral lírico o de una pieza instrumental exige perseverancia y la capacidad de practicar con persistencia. Las crisis y las catástrofes que se originan al ensayar una pieza de teatro de cierta magnitud -ya sea en el escenario o al pintar los decorados y coser los trajes- son grandes pruebas a las que se somete la solidaridad, pero son también hermosas experiencias de la vida en comunidad y de la compenetración. Y ¡qué satisfacción cuando el aplauso resarce todo esfuerzo y desesperación, confirmando la "dicha de la labor artística"!

Todas estas prácticas y desarrollos artísticos son ejercicios de la voluntad. No existe mejor educación de la voluntad que el practicar algo con insistencia y alegría una y otra vez, precisamente cuando hay que vencer dificultades y obstáculos. El adulto puede elegir *todo* como objeto de práctica, pero el niño necesita lo bello, necesita sentir alegría al realizar la tarea. Todo lo artístico satisface esta exigencia, siempre que el maestro lo cultive de una forma viva y llena de fantasía. Sus impulsos, su alegre interés por el proceso creativo del niño, renuevan y profundizan constantemente la disposición de éste para el trabajo (véase "Importancia de la actividad artística", pág. 118).

VII
LA PALABRA VIVA

Analicemos nuestras experiencias con realismo. Cuan raramente se oye decir a un escolar: "Me han dado un libro de texto tan bueno para esta asignatura, que ahora aprendo mucho más", o bien: "uno tan malo, que me ha hecho perder las ganas de estudiar". En cambio, se puede oír con frecuencia: "Este año tuve un maestro estupendo, por eso aprendí más que nunca", o bien: "no puedo soportar a este

maestro; perdí toda la afición por esta asignatura y este año no he aprendido nada". Esta ley humana rige para los cursos elementales de todas las escuelas, no sólo para las Escuelas Waldorf; tiene validez general, porque se deriva de la naturaleza infantil. Por muy ingeniosos que sean los recursos didácticos y los libros de texto, tienen poco valor si se les compara con el factor humano predominante: las capacidades y la dedicación de un ser humano, del maestro.

En las Escuelas Waldorf se ha tomado muy en serio la realidad de esta ley. El maestro contribuirá a superar el peligro de la subjetividad orientando su enseñanza hacia el interés por la materia, desviándola de su propia persona. Pero, ante todo, admitirá la existencia de este fenómeno y lo hará fructífero; la palabra viva es tan importante que evitamos el libro de texto, en los primeros cursos decididamente, pero también en gran medida en los cursos superiores.

El hilo que hilvana un período pedagógico bien estructurado, haciendo de él un todo ordenado, desde la preparación, pasando por el punto culminante, hasta el final concluyente y que sugiere las nuevas cuestiones que se tratarán en el siguiente periodo, no puede encontrarse en ningún libro de texto. Dicho hilo lo va confeccionando el maestro con miras a la condición específica del grupo que tiene a su cargo y al efecto pedagógico de la materia. De muchos libros saca sus conocimientos, y del conocimiento del hombre, el significado pedagógico de cada área.

No obstante se utilizan libros para la lectura, paralelamente al contenido de la clase principal, pero que sean, dentro de lo posible, textos originales que tengan un valor artístico o científico. Especialmente para las clases de idiomas extranjeros, los libros de lectura son, naturalmente, de indispensable necesidad. Pero también aquí, frente a las ediciones escolares preparadas al efecto, se da preferencia a la palabra original del poeta.

Si el maestro elabora él mismo su exposición oral, esta forma de trabajar presupone una preparación a fondo de la lección. Por otra parte, esto nos abre la posibilidad de adentrarnos, por medio de la selección de materias, en las circunstancias específicas de un grupo, más aún, en las individualidades y destinos que lo componen. Cuestiones y problemas de actualidad pueden encontrar así una respuesta objetiva si el maestro es trabajador y ocurrente (véase "Narraciones para problemas de la vida" pág. 247). Cuando la exposición de las lecciones está llena de vida y el maestro se compromete con ella, hace posible la colaboración entre los alumnos de los más distintos talentos y aptitudes. Si se considera un peligro el estado de ánimo subjetivo del maestro, podemos objetar que la experiencia muestra, por el contrario, que aunque durante el tiempo en que prepara sus clases se sienta abatido, cansado o impresionado por vivencias personales, aprende, sin embargo, a dejar su lastre personal a las puertas del aula, y a olvidarse de su "yo particular" en presencia de los niños y bajo la influencia del tema a tratar. Notará cómo en su trabajo productivo surge la inspiración procedente de mentes que se encuentran fuera de él. Adquirirá las fuerzas necesarias para dar a sus lecciones la variación entre la profunda seriedad y el humor, la tensión y la distensión, y entre la concentración y el relajamiento durante la participación coloreada por el yo de los alumnos. Nosotros, hombres modernos, no solemos confiar en los "sentimientos"; hablamos de emociones y les contraponemos la deseable objetividad. Pero el niño en la época anterior a la pubertad necesita de una intensa actividad anímica; quiere adquirir la facultad de sumergirse con sus vivencias en un contexto que está fuera de su horizonte, pues es necesario que desarrolle su interés por el mundo. Si el maestro es, él mismo, un ejemplo en la capacidad de sentir emociones de forma refrenada, a la vez que con fuerte emotividad, desarrollará también la "vida emotiva" de los niños: el maestro que se compromete encontrará alumnos comprometidos y ¿no es esto de lo más importante que la educación y la enseñanza pueden en suma alcanzar? La capacidad para alegrarse con la alegría de los demás, de compadecer, de participar en el sentimiento de otro, es la base de todas las facultades sociales.

El método más efectivo para una educación social y plenamente humana -precisamente en nuestra era de los medios de comunicación e información técnicos- es la palabra viva, que va de hombre a hombre.

VIII
EL TRABAJO CON LIBROS Y CUADERNOS DEL PERIODO PEDAGÓGICO

A menudo se plantea la pregunta de si los niños no quedarán sometidos a la autoridad, si únicamente reciben de boca del maestro la información sobre las materias. Pero el maestro la recibe y se orienta a través de libros especializados, y los recomendará, en medida cada vez más amplia, a los niños mayores y a los jóvenes. El interés despertado en los alumnos, unido a su educación hacia una independencia creciente, los estimulará a leer por su cuenta. También se puede empezar temprano, en quinto o sexto, con la elaboración de pequeños informes, cuando las tareas se asignan en concordancia con las posibilidades individuales. En séptimo y octavo se añadirán trabajos de mayor amplitud que abarquen todo el curso anual, seleccionados por el alumno mismo, y que presentará después en clase. Pero los libros de texto, con sus reglamentarios capítulos que han de terminarse uno detrás de otro, resultan demasiado unilaterales en comparación con la exposición libre del maestro.

¿Se prescinde, pues, de todo tipo de libro de texto? No - pero son los mismos alumnos quienes los componen. En los denominados "cuadernos de período pedagógico" reúnen el extracto del estudio de un período determinado. Por regla general, hasta el octavo curso dicta el maestro los textos, o son elaborados en un trabajo en común de toda la clase. La ilustraciones son, por entero, obra de los niños; todo lo más, el maestro sugerirá bocetos y motivos en la pizarra. Las primeras aportaciones complementarias, que el propio alumno hace en su cuaderno del período, sirven de preparación para los resúmenes de las lecciones y para los textos en los cuadernos de los cursos superiores, formulados con una independencia cada vez mayor. Redactar un texto de forma clara, comprensible y breve es un ejercicio de máxima importancia, así como también la inclusión de citas y párrafos esenciales de la literatura, pues dotará a los jóvenes de una capacidad muy importante para toda su vida. Algunos alumnos de los cursos superiores prefieren escribir los textos de sus cuadernos, de forma completamente individual, con el apoyo de buenos libros de texto y adecuadas obras científicas.

IX
IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA

La práctica artística nos enfrenta a problemas que también nos plantea el medio ambiente. Depende del material que se emplee: colores, madera, arcilla, un esquema de

movimiento, una obra poética. No podemos resolver *los problemas si* no nos abrimos para resolverlos, primero, en *nosotros mismos,* es decir, si no nos familiarizamos con el material. Este proceso de familiarización arrastra consigo, no pocas veces, toda una escala de emociones: expectación, decepción, ira, resignación, meditación, sorpresa, nuevas esperanzas, nuevos esfuerzos de la voluntad, gozo intenso en la actividad creadora. Pero la participación emotiva no permanece en el plano psíquico: penetra profundamente hasta lo físico, hasta los dedos, hasta la punta de los dedos de los pies.

El ejercicio artístico ocupa un lugar aparte en nuestra vida. La existencia, en la era de la técnica, está llena de actos físicos que se realizan más o menos automáticamente: encender la luz, la calefacción, poner en marcha el lavavajillas, tomar asiento en el metro, etc.

Ciertas actividades exigen, por otra parte, atención aguda: el que conduce un coche, maniobra una grúa o un perforador dental, no puede distraerse ni un momento; pero la concentración es fría; es cuestión de poner atención, vigilar, sopesar. De toda la escala de órganos sensoriales y de capacidades volitivas, sólo algunos intervienen activamente.

En cambio, quien está entregado a una actividad artística se encuentra en situación completamente distinta, porque no se basa en la rutina. Desde luego que necesitamos una concentración total, pero esta concentración abarca un vasto registro. Aprender a conducir un automóvil puede ser muy emocionante; sin embargo, no puede proporcionar tan diversas y tan profundas experiencias interiores, ni tampoco da, ni mucho menos, la misma sensación de pura participación corporal como la recibimos modelando una escultura, ensayando una pieza musical con un instrumento, o creando un personaje en una obra de teatro.

Pero precisamente de esto se infiere que nuestra existencia se ha hecho infinitamente pobre en cuanto a actividades físicas en las que tengamos que participar plenamente con cuerpo y alma.

El niño y el arte

Una de las propiedades características del niño es que el alma y el cuerpo están en él intensamente unidos. El adulto tiende a no dejar traslucir sus emociones, aunque no siempre lo consiga.

Los niños hacen por instinto lo contrario: cuando están enfadados, patalean, y cuando están contentos, brincan.

Al hacer que los niños expresen sus emociones por medio de la actividad artística, damos rienda suelta a sus más profundas necesidades... aunque no de cualquier manera. La participación interior de los niños en la actividad artística creativa se ha considerado, a veces, como "desahogo": pero si este fuera el caso, entonces lo mismo nos daría hacerlos tamborilear sobre un barril de hojalata, dar un par de carreras alrededor de la casa, o romper porcelana inservible. El arte es formación tanto en el mundo de las cosas como en el del alma. Muchos trabajos artísticos exigen una actitud interior que nunca podríamos obtener instintivamente; así el precavido puede ser obligado a ser audaz; el atrevido, a ser prudente, el que tiene voluntad débil, a ser constante; el terco, a saber adaptarse.

Incontables veces se ha observado y se ha insistido en que las ocupaciones artísticas ejercen un efecto educador sobre los niños. Pero no siempre se reconoce cuan profundo y persistente es este efecto. Los modelos que hemos recibido para nuestras acciones y los hábitos que se forman en nosotros durante la edad de imitación son los más profundamente arraigados; cambian parcialmente, de una manera más o menos natural, en el curso de los años, paralelamente a los cambios de ambiente y del modo de vida, pero mucho permanece. Esto que permanece queda oculto bajo el umbral de la consciencia, y es casi inconmovible. Un aspecto de ello es, por ejemplo, la actitud básica, positiva o negativa, hacia el medio ambiente y hacia las demás personas. Como educadores, podríamos contribuir a convertir también en permanente otro "instinto" profundamente arraigado en el niño: el de tomar interés por todo aquello que le viene del mundo exterior, a ocuparse con ello y a tratar de darle forma. No existe actividad más eficaz para el cultivo de esta actitud básica, ya en la primera infancia, que precisamente la artística. Mediante esta actividad, el hombre se habitúa a comprometerse, con todas sus capacidades anímicas y con cada fibra de su cuerpo, en la lucha por un problema que le parece importante, no porque su solución traiga una ventaja material especial, sino porque es interesante desde un punto de vista puramente humano. Con esto sentamos las bases para la capacidad de cultivar y desarrollar el interés.

Un problema cultural

Tener intereses no parece, al principio, ser aún tan importante. Pero el problema de cómo facilitar a nuestros niños y jóvenes las facultades y actividades que han de enriquecer y dar sentido a su vida posterior, indudablemente constituye uno de los más trascendentales problemas culturales. Puede ser decisivo para la vida entera del hombre en ciernes la existencia de un interés real, que le colme y que pueda servirle de sostén más adelante, cuando llegue la edad en que todo empieza a tambalearse.

En las naciones industrializadas del mundo se plantea, con una persistencia cada vez mayor, la pregunta de cómo los hombres han de emplear su tiempo libre, que va constantemente en aumento. Es también un hecho que el promedio de vida crece, mientras la edad de la jubilación tiende a bajar.

Las personas que sienten un interés intenso, tanto por los problemas de categoría mundial como por las cosas y la gente de su entorno más próximo, suelen mantenerse vitales y capaces de incesante desarrollo hasta edad avanzada gracias a su carácter abierto; dentro de sus diversas peculiaridades individuales muestran algunos rasgos comunes, como son: disposición artística y cierta sinceridad ingenua. Entre las personas ancianas de este tipo, se encuentran lo mismo figuras mundialmente conocidas y magníficas, como Leonardo da Vinci y Goethe, así como también los "viejos lozanos" cotidianos y completamente anónimos, de los que seguro conocemos buenos ejemplos a nuestro alrededor. No es que estas personas, por lo general, practiquen profesiones de índoles artísticas; pero ya en su manera de describir anécdotas y acontecimientos -especialmente entre la gente del campo- hay con frecuencia un rasgo de artista. Su lozanía no es siempre muestra de buena salud: su vitalidad puede depender únicamente de su facultad para disminuir de este modo los achaques propios de la edad. ¿Cómo es, pues, que la disposición artística lleva consigo la facultad de producir y conservar vitalidad? Rudolf Steiner describe cómo la ocupación artística, por su amplio registro de vivencias anímicas y por la íntima coordinación entre la actividad psíquica y física, lleva progresivamente a la transformación del cuerpo, haciéndose cada vez más accesible y receptivo a los impulsos que provienen de la interioridad del hombre. El cuerpo se convierte en órgano flexible y armónico, como si fuese instrumento que la individualidad puede pulsar por

medio de sus energías anímicas. Y, como tantos casos, cuanto antes se inicie este proceso, tanto mejor.

X
DIBUJAR FORMAS

El problema del contorno

Seguro que todos nosotros recordamos lo que ocurrió cuando, en nuestra infancia, intentamos dibujar, digamos, un caballo.

Dibujamos un contorno bien marcado, que debía enmarcar la cabeza, las patas delanteras, el cuerpo, las patas traseras y la cola; pero... en nada se parecía a un caballo. ¿Qué pasaba, dónde estaba el fallo? Y ¡a borrar! Ahora sí; ¡la pata delantera derecha y el hocico serán como los de un caballo de verdad. Pero, tampoco ha salido bien. ¡Otra vez a borrar! Cada vez que borramos de nuevo, quedaban huellas claras del contorno anterior. Después de hacer bastantes rectificaciones, al final quedaba una masa imborrable de "formas fantasmales" alrededor del caballo. Cuando, para terminar, queríamos poner los colores, ya no nos quedaban muchas ganas de continuar nuestra creación, si es que no habíamos renunciado ya antes.

El contorno, esta forma definida y como grabada por corrosión, ha destruido algo. Y no sólo en el dibujo, sino también en el dibujante.

Naturalmente, también de esta manera se puede aprender poco a poco a dibujar. Miles y miles de dibujantes en todo el mundo han practicado de este modo y han adquirido así progresivamente la facultad de acertar, hasta cierto punto, con las líneas del contorno, empleando de esta forma el estudiado arte de la caracterización. Los más hábiles trazan tan sólo un par de líneas con una seguridad increíble, y el milagro queda hecho. Pero la cuestión sigue siendo la misma: cuando vemos hombres que pasan por la calle, ninguno de ellos tiene una gruesa banda negra que parta de la nuca, y recorra el perfil, descienda por la garganta, enmarque los brazos, el tronco, las piernas y los pies, y vuelva a ascender por detrás de la nuca. En realidad no existen los contornos, sino tan sólo colores que se encuentran, superficies cromáticas que chocan.

El lenguaje de las formas en la realidad

No aprendemos a entender el lenguaje de las formas con el que la realidad nos habla, si únicamente captamos los límites que aparecen entre los colores.

En el mundo, existen en todas partes formas geométricas: la forma de los copos de nieve, los hexágonos de los panales de miel, los polígonos de los cristales, la línea parabólica de los cuerpos lanzados, la espiral de la concha del caracol, la disposición regular de los tallos de las hojas en muchas plantas, la proporción de la sección áurea de la figura humana, las curvas maravillosas que trazan la Tierra y los planetas en el firmamento. Ha habido artistas que han superado a todos los matemáticos en la capacidad para descubrir los secretos de las proporciones geométricas, y las han trasladado a sus cuadros como invisible armazón que confiere a sus obras un sello de armonía perfecta: Leonardo da Vinci, Rafael, Cézanne y muchos otros.

Descubrir las leyes geométricas en el Universo y en el Arte puede llevarnos a vivencias de excelsa felicidad. Los distintos lenguajes del arte y de la ciencia se funden, en esos momentos, y para que los alumnos de los grados superiores de una Escuela Waldorf puedan sentirlos con toda intensidad, no sólo en las matemáticas, sino también tal vez en geología, física, botánica, antropología, astronomía e historia del arte, han tenido que pasar por una concienzuda preparación.

El reencuentro de la geometría en la realidad, causa la impresión más profunda en aquel que ha conocido antes sus leyes, al margen de toda experiencia exterior. Se puede construir por entero la geometría de Euclides sin pensar para nada en su aplicación en el reino de la realidad; pues sus leyes ya existen en el interior del hombre.

Dibujo de formas, a partir del primer día de escuela

Rudolf Steiner aconseja ocupar a los niños con la geometría mucho antes de que puedan dibujar con regla y compás. Recomienda incluso empezar en el primer día de escuela con la línea recta y curva.

El maestro habla con los niños acerca de sus manos, y de cómo se puede trabajar con ellas; luego los va sacando a todos al encerado, uno tras otro, y les manda trazar una recta con la tiza. Después dibujan todos un semicírculo o un arco; el maestro lo dibujo primero y los niños lo imitan. En su modo de andar, de mirar y de dibujar, el maestro puede aprender mucho acerca de ellos.

Es así como los alumnos realizan su primer trabajo escolar: una forma geométrica prototípica.

Pero no es necesario que la geometría se limite a las manos. Puede descender hasta los pies. Los niños salen al patio de la escuela, y caminan en círculo y en espiral y luego retornan al aula para dibujar las mismas figuras en sus cuadernos. En el segundo curso, en la clase de euritmia, avanzan todos juntos formando un "ocho", con lo cual sus caminos se cruzan en el centro. La geometría puede tener una imperceptible función ordenadora. Para la maestra de euritmia resulta agradable no tener siempre que amonestar a Andrés para que se esté quieto en su sitio, y, en cambio, decirle: "Andrés, estás haciendo un chichón en nuestro hermoso círculo". Las formas eurítmicas se hacen cada vez más complicadas. Cuando, en el sexto curso, la enseñanza de la geometría propiamente dicha viene a constituir un impacto importante, en la sala de euritmia se puede ejecutar, paralelamente, una "geometría móvil".

Pero el dibujo de formas no se practica únicamente como estela de movimiento. Es una tarea de por sí, en la que se pueden utilizar figuras, y en la que lo esencial del dibujo no es la expresión del movimiento. Por ejemplo, los alumnos pueden cambiar una forma incompleta: añaden una figura "exterior" o "interior", siguiendo su propia sensación de la forma; buscando la figura simétrica complementaria, o se las arreglan para encontrar la imagen refleja.

La forma viva

En el dibujo de formas, la línea no es un contorno, es decir, el límite, imaginado más o menos intelectualmente, de un fenómeno del mundo exterior, sino expresión de un dinamismo interior. Esta línea no destruye, sino que da vida.

Si el maestro posee fantasía, puede variar al infinito los motivos y los estímulos, y entonces el dibujo de formas llega a ser una de las ocupaciones preferidas de los niños.

¿No se dibuja de ninguna otra manera en los cursos elementales de la Escuela Waldorf? En el sentido estricto, no. El dibujo y la pintura se diferencian tan claramente como sea posible. En el fondo, la narración con ayuda de los colores, el pintar imágenes e ilustrar, es "pintura"; las letras y las cifras pasan del dibujo a la escritura. Mas ya en el cuarto curso, debe orientarse a los niños a descubrir en sillas, jarrones, etc.

los ángulos, elipses y curvas que practicaron en el dibujo de formas.

A partir de los cursos séptimo y octavo, cuando ya los alumnos han adquirido las bases de una técnica artística en blanco y negro, se empieza a trabajar en serio con la reproducción naturalista de los fenómenos y objetos del mundo exterior.

XI
LA UTILIZACIÓN DE LOS COLORES

Probablemente, la mayoría de las personas responderían, a la pregunta sobre el sentido que pueda tener el dibujar y pintar para un aficionado, con la afirmación "es para su desahogo".

"Desahogarse" en el color

Es evidente que el manejo de los colores libera de una forma pacífica y armoniosa nuestros más excitados estados de ánimo. Cuando alguien está poseído de impotente cólera, disfruta más embadurnando un papel de rojo intenso, que rompiendo, por ejemplo, el cristal de una ventana.

Para los niños, con su vida afectiva ardiente, la ocupación con pinceles y tizas debería, por consiguiente, ser la manera ideal de dar salida a sus emociones y de liberarse de la presión interna.

Rudolf Steiner no ha pasado por alto este fenómeno y dio sorprendentes sugerencias sobre medidas prácticas para los niños en edad preescolar. He aquí un ejemplo:

"A los niños excitables hay que rodearlos de colores rojos o anaranjados, y hacerles sus ropas de estos mismos colores; en cambio, con los niños demasiado tranquilos hay que echar una mano de colores azules o verdes azulados". (Al parecer, Steiner alude aquí al contraste entre los niños coléricos y sanguíneos por un lado, y los melancólicos y flemáticos por el otro). "Pues lo que importa es el color que se produce por contraste en el interior de uno. En el caso del rojo, el verde, y en el del azul, el anaranjado; de lo que uno puede convencerse fácilmente mirando durante un rato una superficie de uno de los colores mencionados, y dirigiendo luego repentinamente la vista sobre una superficie blanca. Los órganos físicos producen el color contrario, el cual origina las estructuras orgánicas correspondientes que le son necesarias al niño. Si cuando está excitado tiene en su entorno un color rojo, en su interior se produce la imagen contraria, el color verde, y esta actividad generadora del color verde tiene un efecto tranquilizador, los órganos acogen en sí la tendencia de la tranquilidad". (Rudolf Steiner, *La Educación del niño)*

Si queremos aprovechar las posibilidades terapéuticas de los colores en los primeros años escolares, no debemos limitarnos a hacer que los niños "se desahoguen" de sus experiencias. Si los niños, hoy en día, dan rienda suelta a su temperamento en sus dibujos y pinturas, puede ocurrir que un tétrico colérico reproduzca constantemente ciudades en llamas, y un melancólico falto de armonía, tal vez, horcas con personas colgadas o algo por el estilo. La constante repetición de semejantes temas puede conducir al niño a introducirse cada Vez más en ellos, en lugar de liberarse. Incluso en el mejor de los casos, cuando los niños, por iniciativa propia o por indicación del maestro u otro adulto, se orientan hacia temas más alegres y sanos, el "desahogo" nunca podrá cumplir más que una función bastante limitada: la de aliviar. Pero en las profundidades del alma no cambiará gran cosa.

"Introducirse" en los colores

Quien utilicen el color nada más que para desahogarse en él, nunca saldrá del hechizo de sí mismo. En cambio, el que se introduce desinteresadamente en el color entra en el mundo nuevo y sin fronteras. Su interior se amplía y se transforma.

Para conocer los colores, no hay que comenzar estudiando y copiando un tema del mundo exterior; en este caso, el color sería algo secundario con respecto a la forma y el tema. Para sentir el mundo del color, hay que partir del color mismo, empezar con puros ejercicios de color. He ahí la manera de pintar que se practica fundamentalmente y que se considera la más importante en los primeros cursos de las Escuelas Waldorf.

El niño aprende con cierta facilidad a manejar la acuarela sobre el papel húmedo, lo que le da un sentimiento de espacio y de respiro. Con las tizas casi no se puede hacer mezcla alguna ni producir matices delicados, por lo que son menos apropiadas para los ejercicios de color. Además, incluso los preparativos para la pintura con acuarelas son importantes: colocarse en fila para coger el tablero de dibujo, los colores, pinceles, el agua, estirar y fijar el papel, revolver los colores líquidos; si no reina el orden, se originará irremediablemente un "combate naval".

Para un niño de siete años es un gran acontecimiento el pintar, por indicación del maestro, una mancha amarilla dentro de un campo azul, por ejemplo, y luego una mancha azul dentro de un campo amarillo. Cuando las pinturas están secas, se cuelgan y se contemplan en silencio. Poco a poco, los niños se van dando cuenta de que hay colores que resaltan hacia adelante, como el amarillo y el rojo en todos sus matices, y algunos que retroceden hacia atrás, como el azul, el violeta, etc.; el verde es más bien neutral. Para los niños, cada color va adquiriendo una especie de personalidad, se va convirtiendo en una entidad que posee expresiones y características bien determinadas. "Ustedes pueden hablar a los niños en el lenguaje de los colores. Fíjense lo inspirador que es el darles a entender: Aquí tenemos este coqueto lila, en su nuca lleva un rojillo atrevido, y todo ello está sobre un humilde azul. -Esto se les ha de ofrecer a los niños de una manera objetiva y les hará un efecto formativo sobre el alma... De cincuenta maneras distintas se puede llevar a cabo lo que el color nos inspira". (Rudolf Steiner en un claustro de maestros el 15-11-1920).

El maestro puede proseguir con estos ejercicios durante mucho tiempo, tratando de proporcionar a los niños una intuición para los matices, tonos, perspectivas de los colores y del espacio cromático. Una vez que se han acostumbrado a hacer las formas partiendo de los ademanes que laten en cada color, será para ellos cosa natural elegir, para hacer ilustraciones sobre cuentos o leyendas, aquellos episodios en los que las cosas y los personajes puedan surgir de un acorde del color.

La pintura puede ser una inapreciable ayuda para el trabajo de educación del temperamento de los niños. Generalizando podríamos decir: si los coléricos pudieran hacer sus ejercicios con los colores a su libre albedrío, extenderían por toda la hoja dramáticos tonos rojizos en detrimento de los demás colores; los melancólicos pintarían con preferencia algo pequeño y oscuro, arriba, en su esquina de papel; los sanguíneos dañan con tremenda rapidez unos toques pequeños, claros y alegres, para precipitarse de inmediato sobre la hoja siguiente, y los flemáticos extenderían algo grande y aburrido sobre toda la hoja.

Aprender a llenar ordenadamente y a aprovechar toda la hoja, así como a prestar atención a lo que los colores

requieren, y no a lo que uno siente en ese momento, eso es la verdadera terapia.

Visitantes ocasionales de una Escuela Waldorf o de una exposición de trabajos de alumnos Waldorf preguntan con frecuencia: ¿A que se debe que todas las pinturas se parezcan entre sí? ¿Por qué no dejáis que los niños dibujen como quieran?

Parcialmente ya hemos respondido a estas preguntas. Tampoco podemos negar que, también en las Escuelas Rudolf Steiner, se dan casos de costumbres que se han vuelto vacías, como ocurre en otros centros de enseñanza. Pero es preciso subrayar que los maestros Waldorf tratan de resolver el problema artístico de manera que la enseñanza de la pintura sea una práctica que no dependa del arbitrio del maestro, sino simplemente de la naturaleza de los colores, y de la consideración de lo que es saludable para los niños.

Es difícil expresar con palabras lo que puede significar para la vida posterior del hombre la vivencia intensa de los colores; pues se trata de una riqueza interior que no se puede palpar con las manos, de calidades y matices demasiado sutiles para poder describirlos. Pero una cosa es segura: el mundo entero es distinto para quien ha empezado a sentir y comprender el lenguaje silencioso, en nada intelectual, y hondamente penetrante de los colores.

XII
LA CLASE DE TRABAJOS MANUALES Y ARTESANÍA

Aquel que visita una Escuela Waldorf e inspecciona los numerosos departamentos, en los que se trabaja con las manos, podrá observar que los niños y las niñas están ocupados todo lo más posible con las mismas tareas. También se dará cuenta del importante papel otorgado a estas asignaturas dentro de la enseñanza total.

La finalidad

Las actividades manuales, cuando se practican según el punto de vista artístico o artesanal, tienen sólo secundariamente la función de preparar al hombre para situaciones que se le pueden presentar más tarde en la vida. La finalidad educativa va mucho más lejos. Es de índole más general, y la esbozó Rudolf Steiner en una ocasión con las siguientes palabras: "Cuando se sabe que nuestro intelecto no se desarrolla acometiendo directamente la formación intelectual; cuando se sabe, sin embargo, que el que mueve torpemente sus dedos, posee un intelecto torpe e ideas y pensamientos poco flexibles, y que aquel que sabe mover correctamente sus dedos tiene también ideas y pensamientos flexibles y puede penetrar en la esencia de las cosas, entonces ya no se menospreciará lo que significa el desarrollo del hombre externo con la finalidad de que el *intelecto* surja, como una parte, del dominio completo del hombre *exterior".* (Conferencia del 26-4-1920). En otras palabras: las actividades manuales preparan al hombre para poner en acción su voluntad hasta en el pensar.

Labores "blandas"

Después de que los niños, en el primer curso, han comenzado a hacer punto, y en segundo, ganchillo, pueden pasar poco a poco a confeccionar prendas de vestir para sí mismos y para otras personas, hasta que, en séptimo u octavo, ya están en condiciones de coser a máquina una camisa, un vestido, unos pantalones u otras piezas similares. Como es natural, los chavales, cuando se aproximan a la pubertad, se ocupan con más profusión de tareas más "robustas", como trabajos en cuero, tejer cestas, etc.

El empeño por lograr un diseño artístico, por sencillo que éste sea, es el aliciente que recorre las clases de trabajos manuales como hilo conductor, y con frecuencia se pone de manifiesto, sobre todo, en los juguetes que los alumnos fabrican a partir del quinto curso más o menos.

Lo que los niños de cuarto y quinto han vivenciado en las clases de zoología y antropología, repercute en sus trabajos. En comparación con los animales, las muñecas están poco especializadas en cuanto a la expresión del rostro y la armonía de la forma.

Modelado y talla

Lo que los niños han captado acerca de las peculiaridades de los distintos animales pueden expresarlo de una manera muy bella en los trabajos de arcilla y madera.

El modelado plantea al hombre problemas artísticos muy especiales. Se pueden destacar con mucha expresión los detalles; pero tienen que estar siempre subordinados al conjunto; es preciso que la escultura exprese lo esencial del animal *en su totalidad.*

El que trabaja la arcilla, puede añadir siempre un material nuevo, lo que trae como consecuencia natural que se elaboren principalmente formas convexas. En la talla es al revés; se quita material; la forma cóncava se vive con gran intensidad.

Mas lo que nos lleva a esta vivencia es un acto de la voluntad. Es energía acumulada la que se manifiesta cuando -pongamos por caso- un muchacho de doce años, armado de mazo y gubia de tallado, acomete un trozo de madera en bruto. Se acostumbra a empezar con la talla en el sexto curso.

Pero tarde o temprano, todo alumno hace una importante experiencia: que también el material tiene voluntad propia. Si no respeta suficientemente la característica peculiar de la madera -ya sea el duro roble o el blando tilo- se resquebraja. Las irregularidades del crecimiento (nudos, protuberancias y similares) deben tomarse en consideración, y hasta pueden tener una utilidad artística si se despliega la fantasía. El que intenta hacer una cuchara, por ejemplo, se encuentra a veces con que un sólo golpe de mazo le echa a perder la concavidad.

Hemos llegado aquí a un punto decisivo en el trabajo. Si a cada fracaso que se presenta el alumno desecha de inmediato el trozo de madera, volverá a caer, una y otra vez, en la misma situación y nunca adquirirá la precaución necesaria; quizá ni siquiera consiga resultado alguno. Pero si el maestro puede convencerle para que termine el trabajo, aunque sea parcialmente defectuoso, habremos alcanzado una victoria moral importante. Cuando a veces encontramos una cucharita diminuta con un mango excesivamente largo, suele esconderse tras el defecto uno de estos episodios.

Creación artística libre

Durante los cursos cuarto y quinto, el trabajo manual es, cada vez más, creación artística libre. Rudolf Steiner consideraba sumamente importante este estímulo de la facultad creadora independiente: "el niño debe trabajar partiendo de la propia voluntad, no de algo que se la haya prescrito... Hemos hecho la experiencia de cómo en una enseñanza fundamentada sobre la vida misma, en la que apelamos al despliegue de las energías vitales, los niños crean las cosas realmente desde sí mismos". (Conferencia del 23-8-1922). Naturalmente, el maestro debe estar presente para organizar el trabajo. Pero si la enseñanza sigue un

proceso sano, la misión del maestro, vista por dentro, consiste en ayudar a los alumnos a realizar sus propias intenciones.

Belleza y mecánica

La orientación artística del trabajo conduce a que los alumnos se adentren, en un principio de un modo espontáneo y después cada vez más conscientemente, en importantes problemas humanos de actualidad.

La era industrial nos ha acostumbrado a todos, más o menos inconscientemente, a diferenciar entre obras artísticas y objetos útiles. Por lo general, las primeras están hechas a mano y han de ser "bellas"; los segundos están elaborados a máquina y deben, ante todo, ser "prácticos".

Los artistas y los técnicos que se ocupan del diseño de objetos de uso corriente, se esfuerzan en salvar el abismo entre estos contrastes. Con los cambios que sufren los procesos de producción industrial, cambios radicales en algunas áreas, se plantean constantemente nuevas tareas. Los enormes problemas que aparecen aquí se hacen patentes con mayor claridad, quizás, en la arquitectura. Pero también en otros campos de la más variada índole nos vemos enfrentados, una y otra vez, a la misma pregunta de alcance mundial: ¿podemos permitimos el lujo de configurar nuestros lugares de residencia, los medios de transporte y centros de trabajo de tal manera que no sólo sean racionales en el sentido técnico, sino "adecuados al hombre" en el verdadero sentido de la palabra, es decir, "bellos"?

Para lograr algo al respecto, no sólo son necesarios los especialistas eficientes, sino que, asimismo, se necesita un número suficiente de profanos en la materia, cuyo interés por el problema sea lo bastante vivo para que estén dispuestos a contribuir de alguna manera a los costos inherentes a la configuración artística. Por medio de las clases de taller orientadas artísticamente, la escuela puede contribuir de manera esencial a crear una nueva mentalidad acerca de la acción social del arte.

Hacia los doce años, los niños alcanzan la edad en que muestran cada vez mayor comprensión para las funciones mecánicas (véase la pág. 286 del capítulo "Los once y doce años de edad"). Por ejemplo, el que intenta elaborar un juguete, digamos, un enano con su hacha, no puede por menos que unir sus dotes inventivas, técnicas y estéticas.

Durante los cursos siguientes, estas tareas pueden ir aumentando, pues el número de posibilidades es ilimitado.

Trabajo del metal

Cuando el joven se halla en condiciones de trabajar material muy duro es importante que aprenda a manipular, no sólo, como hasta ahora, los textiles, el barro y la madera, sino también el metal. Los problemas que este trabajo presenta pueden ser para ambos sexos de igual interés y estímulo.

En el texto manuscrito de un cuaderno se lee entre otras cosas: "... como base, se necesita un trozo de madera con una entalladura hecha con sierra, dentro de la cual se martillan los pliegues hasta que la vasija adquiera un aspecto de molde para pasteles. Entonces se cambia la base, que ahora deberá ser plana, y se alisan los pliegues con el martillo. A continuación se calienta el objeto hasta que esté candente; si se trata de un objeto de plata, se debe calentar hasta la candencia blanca. Al volver a hacer los pliegues con el martillo, es mejor no hacerlos en el mismo sitio de antes. De esta manera se puede obtener la forma cóncava de una vasija con bastante rapidez".

XIII
LA GIMNASIA

La civilización de los sedentarios

Los "futurólogos" nos profetizan una existencia en la cual, cada vez más amplios sectores del trabajo humano podrán ser realizados permaneciendo sentados. Las máquinas se hacen cargo de la mayor parte de nuestras tareas físicas y nosotros sólo intervenimos en lo esencial observando y controlando con el intelecto.

Como compensación, necesitamos movimiento, pero ¿qué clase de movimiento, y cómo motivarlo? ¿Tendremos nosotros -jóvenes y viejos- que pasar una parte de nuestro tiempo libre, en traje de baño o de deporte, en los parques, campos deportivos, gimnasios y piscinas? Muchos no ven otra salida para poder mantener su salud física.

Impelidos, pues, cada vez más a ejecutar movimientos cuya naturaleza no corresponde a una necesidad social (como el trabajo físico habitual) ni a un impulso de actividad artística llena de sentido, sino solamente a nuestras particulares exigencias físicas, caemos en una problemática cuyos alcances son difíciles de precisar. Nuestra actividad se encamina, hasta cierto punto, hacia un quehacer "sin alma". Las consecuencias pueden verse con especial claridad en el tipo de deportes que incluyen en su técnica los empujones u otras formas de brutalidad física (el hockey sobre hielo, fútbol, rugby; boxeo, etc.) El resultado es una especie de animalización, manifiesta, a veces, con toda crudeza especialmente en los jóvenes.

A continuación pasaremos a describir cómo Rudolf Steiner intentaba contrarrestar esta tendencia por medio de la Euritmia como asignatura de movimiento artístico. Paralelamente a la Euritmia se practica asimismo en la mayoría de las Escuelas Waldorf la gimnasia especial que por encargo de Rudolf Steiner elaboró Fritz Graf von Bothmer (1883-1941), maestro de deporte en la primera Escuela Waldorf, y que consiste en un sistema de ejercicios gimnásticos que tienen por meta una profunda experiencia del espacio y el cultivo de la fuerza de la voluntad.

Su organización y objetivos

Después de los juegos rítmicos y de los corros practicados en los dos primeros cursos, empiezan las clases de gimnasia propiamente dichas en el tercer curso escolar. Por exigencias del organismo humano, durante los tres primeros años debe practicarse el juego libre y placentero, tanto en los ejercicios físicos con aparatos, como en los corros gimnásticos y en las pruebas de destreza. El maestro de gimnasia pone interés en estimular al niño para que participe con toda su fantasía y con toda su alma en los ejercicios, para que no sean mera actividad física, ni competencia, ni traten de establecer normas de rendimiento. Se estilizan las actividades manuales o los movimientos de los animales: los obstáculos que la gimnasia crea artificiosamente se convierten en paisajes, en los que los alumnos corren aventuras y realizan acciones de salvamento. Todo ello se practica animosa y espontáneamente partiendo de la ligereza, del juego de la sangre y los músculos.

A partir de sexto se va tomando mayor consciencia de la lucha contra la gravedad que va en aumento. El mecanismo de los huesos y los músculos requieren movimiento y dominio. Así la fuerza y la decisión se concentran para superar las pruebas y los riesgos. En los saltos y balanceos,

la voluntad interviene cada vez más conscientemente, en dinámica conquista del sentido del espacio y del equilibrio de la fuerza de gravitación.

En los cursos superiores, todos los ejercicios de atletismo ligero, gimnasia, juegos de pelota y carreras, y los que se realizan con los clásicos aparatos de gimnasia, se subordinan al concepto de lograr gradualmente la armonía consciente entre la ligereza y la pesantez, entre los objetivos personales y las exigencias de los ejercicios en grupo. Ya el hecho de que niños y niñas estén juntos en el mismo grupo, por lo menos en muchas de las Escuelas Waldorf, incita a establecer diferenciaciones que son cada vez más importantes para conseguir una individualización a través de las clases de gimnasia. Al mismo tiempo, en una enseñanza de la gimnasia así estructurada se inculca precisamente, como elemento social, el respeto hacia el modo de ser distinto de otros, así como la consideración hacia la debilidad y la necesidad de ayuda. Si conseguimos dirigir a los jóvenes de tal forma que no tiendan tanto al logro de la victoria en la competición, sino a la alegría en los logros accesibles a cada uno, habremos alcanzado una meta esencial de las clases de deporte: seguridad de los movimientos en el espacio, sano fortalecimiento de la voluntad y de la resolución, lealtad social y vivacidad.

Un antiguo alumno de Bothmer nos ha descrito de manera palpable cómo estos ejercicios pueden vivenciarse: "En los cursos superiores percibimos el parentesco de estas clases con la geometría; sentíamos que las fuerzas del espacio circundante hacían efecto sobre nosotros y respondíamos con la voluntad a través del movimiento... Otra vivencia era la sensación de la gravedad del cuerpo. Apenas tomábamos consciencia de ella por medio del ejercicio llamado caída perpendicular, cuando ya la superábamos por un movimiento envolvente que nos permitía acumular energías antagónicas, seguido por un erguimiento vigoroso. Todo esto hacía el efecto de un despertar intensamente saludable.

Después de la clase, no sólo nos sentíamos más frescos y entonados, como ocurre siempre después de un ejercicio físico, sino que el mayor beneficio era este despertar de la propia interioridad ante la resistencia que ofrecía el cuerpo. Esto que ahora podemos expresar de esta manera en que acabamos de hacerlo, era un sentimiento que seguía siempre a las clases de gimnasia. De este modo, Graf Bothmer había conseguido convertir la gimnasia en un auténtico medio educativo: los ejercicios unían en sí la educación física y el despertar de la consciencia". (Rudolf Braumiller).

XIV
EURITMIA

¿Qué es euritmia? Para poder responder a esta pregunta, empecemos con algunas citas entresacadas de poemas bien conocidos en sus respectivos países de origen.

Horchet! Horcht dem Sturm der Horen!
Tönend wird für Geistesohren
Schon der neue Tag geboren.
Felsentore knarren rasselnd,
Phöbus' Ráder rollen prasselnd
Weich Getöse bringt das Licht!

(Goethe, Fausto: segunda parte, primer acto, escena de Ariel)

The fair breeze blew, the white foam flew.
The furrow followed free:
We were the first that ever burst
Into that silent sea.

(Coleridge, The rime of the Ancient Mariner)

Säv, säv, susa
Vag, vag, sla!
I sägen mig, var Ingalill,
Den unga, mange ga.

(Fróding, lírico sueco)

Anoche cuando dormía
soñé, ¡bendita ilusión!,
que una fontana fluía
dentro de mi corazón.
Di, ¿por qué acequia escondida,
agua, vienes hasta mí,
manantial de nueva vida
de donde nunca bebí?

(Machado, Galería de Apuntes)

Lenguaje visible, canto visible

Diferenciables para todo oído, esas estrofas expresan claramente un fenómeno que más o menos se manifiesta en toda poesía: los sonidos y la tonalidad de las palabras poseen un valor propio que se sitúa más allá del contenido aprehendible intelectualmente y se dirige a un estrato oculto en nuestro interior, situado bajo el umbral de la consciencia.

Estamos habituados a formas de expresión que traducen la poesía o el discurso en movimientos que están determinados por el contenido, como la danza expresiva, el teatro, la mímica o la coreografía de grupos. La euritmia parte de los sonidos del lenguaje, es decir, de las vocales y las consonantes.

Las palabras exclusivamente vocales dan expresión a nuestras vivencias internas y estados de ánimo (Ah, Oh, Ay, Eh, etc.). Las palabras de fuerte sonido consonántico reproducen con frecuencia sucesos del mundo exterior (murmurar, tronar, crepitar, susurrar, chismear, etc.) En estas palabras onomatopéyicas suelen dominar siempre las consonantes. En cambio, las vocales dan el colorido al efecto íntimo de la poesía (en la escena de Ariel, son particularmente los sonidos a y o; en Coleridge, los sonidos ö -were, first, burst-; en Fröding, los sonidos ä y o; en Machado ia y la i).

Cuando pronunciamos un sonido, en nuestro interior tiene lugar una especie de invisible "ademán de la voluntad", y éste es el que adquiere expresión visible en el movimiento eurítmico. Cada vocal y cada consonante tiene su movimiento específico.

Cuando cantamos, también tienen lugar esos gestos internos invisibles que corresponden a los distintos sonidos y que pueden asimismo configurarse en movimientos exteriores visibles.

La euritmia es, por consiguiente, "lenguaje visible" y "canto visible", un arte que no existía anteriormente y que fundó Rudolf Steiner. La declamación o la música son sus bases. Los euritmistas "llevan" lenguaje y música al escenario.

Centros de aprendizaje y representaciones regulares de euritmia, existen, entre otros, en Dornach (Suiza), Stuttgart, Viena y Estocolmo. Euritmistas tituladas actúan en muchas

ciudades del mundo. La euritmia pedagógica -al lado del arte escénico- es una asignatura característica de toda Esucela Waldorf.

Valor de la Euritmia

Entonces. ¿Qué valor tiene la Euritmia para el hombre? Cuando se familiariza con los sonidos y los tonos, y los configura en gestos eurítmicos, está realizando una actividad en la que forman parte todas las fuerzas anímicas y el cuerpo entero; no existe ninguna otra área en la escuela que ofrezca tan grandes posibilidades para hacer realidad uno de los objetivos más fundamentales de la Pedagogía Waldorf: el cultivo físico a la vez que anímico. El valor educativo especial que Rudolf Steiner atribuía a la euritmia se percibe claramente en una de sus manifestaciones durante el "Curso pedagógico popular", en el que destacó que la euritmia "puede engendrar un tipo de voluntad que perdura toda la vida, en tanto que otros cultivos de la voluntad tienen la peculiaridad de ir debilitándose a medida que la vida transcurre".

Esta afirmación puede parecer atrevida, pero permítaseme ilustrarla rindiendo tributo al entusiasmo increíble y a la fuerza de voluntad que los euritmistas -con frecuencia hasta edad avanzada- ponen en su trabajo. La euritmia tiene la facultad de otorgar, a los que la practican, nueva vida y nuevas energías; obra como un manantial inagotable.

¿Surgirán en el futuro cada vez más instalaciones y campos deportivos en medio de las zonas industriales, donde los empleados, puedan recuperar lo que destruye un trabajo que los condena a la inmovilidad y los oprime anímicamente? Con toda seguridad así será. Pero también podríamos imaginar otra posibilidad: salones bellamente instalados, donde se practicará la euritmia.

La Euritmia en las Escuelas Waldorf

El trabajo eurítmico en una Escuela Waldorf abarca un amplio registro, que empieza con los ritmos más sencillos y los ejercicios con varillas en los primeros cursos, y culmina con las avanzadas representaciones, en el escenario de la escuela, de piezas líricas, dramáticas y musicales. En las fiestas mensuales y en las funciones eurítmicas y de teatro, los alumnos pueden mostrar a padres y compañeros los progresos alcanzados. Con frecuencia, una clase entera actúa en grandes representaciones de conjunto, y algunos alumnos por separado, o grupos de ellos ejecutan distintos ademanes y se mueven simultáneamente en diferentes formas sobre el escenario. La consciencia del movimiento propio y del ajeno exige recíproca consideración, si se quiere que la variada escala de movimientos concuerde armónicamente.

El que haya visto la agresividad corporal características de algunos deportes en los que se enfrentan dos equipos (fútbol, rugby, hockey sobre hielo), tal vez apreciará en alto grado poder contemplar a un grupo de alumnos que intentan resolver conjuntamente y con íntima participación uno de estos problemas de la euritmia. Se puede obtener así una impresión directa de los recursos pedagógicos que, fuera de las Escuelas Waldorf, no se aprovechan todavía. No es, por tanto, una frase hueca el afirmar que la euritmia posee función ennoblecedora y de equilibrio social.

Vayamos ahora a los alumnos: ¿qué es lo que ellos opinan de la enseñanza de la euritmia en general?

Los juicios son extraordinariamente variados. Hay que tener en cuenta que la euritmia es una de las asignaturas de las Escuelas Waldorf que no aparecen en los planes de estudios de otras escuelas. Por eso, la pregunta que espontáneamente formulan los alumnos de los cursos superiores es siempre: ¿por qué hemos de hacer nosotros algo que no se hace en ninguna otra parte?

En los primeros años escolares, la euritmia viene a satisfacer la afición natural del niño por el movimiento. En los cursos superiores, los alumnos pueden encontrar, partiendo de las energías conscientes despiertas, posibilidades de una creación artística independiente. Lo más difícil es cuando se encuentran en la pubertad.

Un recato natural les impide manifestarse en movimientos que expresan de una manera tan inmediata los sentimientos del alma. Este fenómeno suele ser muy notorio en séptimo u octavo.

La enseñanza de la euritmia plantea, por tanto, amplias exigencias humanas a la inventiva artística de la o el euritmista, a su capacidad de explicar y convencer, y no menos a su sentido del humor. Crear euritmia humorística de la más variada especie, es un vasto campo de trabajo artístico, tal vez adecuado para las quinceañeras modernas y su profunda necesidad de expresar lo raro y lo grotesco. Mas también hay que darse cuenta que una parte de los problemas que subsisten en las clases de euritmia no podrán resolverse plenamente hasta que este arte deje de estar al margen de la vida cultural, como todavía ocurre, por lo general, en la actualidad.

La euritmia merecería convertirse en una especie de arte popular, conocido y apreciado en amplios círculos. Numerosas dificultades pedagógicas cesarían entonces espontáneamente.

XV
LA FIESTA MENSUAL

La fiesta mensual es, en cierto sentido, el "corazón" de toda la pedagogía Waldorf: una vez al mes, las clases muestran, entre sí y a los padres lo que han aprendido: poemas, canciones, escenificaciones dramáticas de más o menos envergadura.

Esto suena muy fácil, pero llevarlo a la práctica consecuentemente exige mucho esfuerzo. Los maestros y los alumnos de cada clase siempre han de pensar en lo que precisamente *ellos* pueden aportar a la vida común escolar. Y todavía más: en nuestra vida moderna que nos obliga a una máxima efectividad, lo que implica atención sostenida por la gran cantidad de acontecimientos, resulta cada día más difícil interesarse realmente por la actividad y los problemas de nuestros semejantes. La fiesta mensual de una Escuela Waldorf es buen campo de entrenamiento para cultivar este interés. Los alumnos mayores sonríen al descubrir en las representaciones de los cursos inferiores los mismos temas con los que ellos trabajaron en su día; los menores sienten, a veces, un auténtico respeto ante lo que son capaces de realizar los cursos superiores, y, lo que es muy importante, saben que estas cosas también ellos las podrán hacer un día. Para los jóvenes de 18 y 19 años, la fiesta mensual es, ante todo, una retrospectiva, y para los más pequeños, una perspectiva; para los alumnos de las clases intermedias es ambas cosas a la vez.

Durante las clases, y también durante los recreos, cuando los alumnos comentan entre sí los sucesos del día, la última fiesta mensual suele ser un importante tema de conversación. La intuición para todo lo auténtico y lo original que los niños no corrompidos poseen siempre, puede transformarse gradualmente en un enjuiciamiento real aplicado consecuentemente. El que adquiere el don de

observar, puede captar muchas cosas esenciales sobre la situación en la que se encuentra la clase que está actuando en el escenario.

Hoy en día, se habla mucho de la información profunda sobre la empresa como un instrumento indispensable para democratizar la vida laboral. Seguro que en una escuela no existe un mejor medio para orientar a los alumnos, padres y maestros sobre la vida diaria de las diferentes clases, que justamente el festival de cada mes.

XVI
EL MUNDO DEL LENGUAJE

¿Lenguas extranjeras desde el primer curso -no es esto prematuro? Y ¿puede funcionar, además? La Escuela Waldorf es conocida por su proceder lento en lo referente a la escritura y lectura; en el cálculo comienza abarcando más de lo acostumbrado, y en lo que respecta a las lenguas extranjeras, empiezan ya con los más pequeños, ¿a qué se debe esto?

¿Método directo, basado en la imitación, o gramática, análisis de las oraciones y ejercicios de traducción? Los argumentos en pro de uno y otro método continúan siendo objeto de vivas discusiones. Las iniciativas de Rudolf Steiner aclaran estos problemas, y mostraron un camino, mucho antes de que se iniciaran los debates.

Lenguas extranjeras desde primero

El hecho de que los alumnos de los tres primeros años escolares estén todavía muy unidos a su entorno y de que la imitación sea su manifestación natural de vida, junto con las nuevas facultades anímicas que surgen ahora, exige que en esta etapa, el "método directo" sea empleado exclusivamente. Cuando, después del noveno año de vida, se produce una profunda transformación (ver pág. 251), los niños alcanzan la madurez necesaria para considerar también el lenguaje como parte del mundo exterior. Es entonces cuando se debe crear una consciencia de la gramática partiendo del habla viva que cada uno usa en la vida diaria. Y hay todavía otra circunstancia que aboga por un inicio temprano: el alma del niño se ha despertado a la palabra hablada, ha empezado a aprender a pensar en ella, y ahora, a través de la palabra, seguirá despertando y abriéndose al mundo. Los órganos vocales son todavía tan moldeables que se van formando por la práctica de la pronunciación y de la melodía de la lengua extranjera, para poder reproducir los nuevos fonemas, los sonidos extraños, con una "buena pronunciación". El niño se enriquece en fuerza anímica y en "matices".

He aquí algunos ejemplos tomados de las lecciones:

Inglés en primero. Los niños están sentados en el suelo formando un círculo, cada uno representa a un animal: the mouse, the lion, the bear, the swallow, etc. La maestra hace girar un plato como si fuese una peonza y pronuncia uno de los nombres de los animales. El niño tiene que tener claro qué animal es y atrapar el plato antes de que se caiga. O bien: se exhorta a cada niño, por turno, a que haga algo que se le dice, naturalmente en inglés, como por ejemplo, dar una vuelta alrededor de un banco, tocar las cortinas, salir y traer una boina roja, saltar sobre una sola pierna, colocar el dedo meñique derecho sobre el oído izquierdo. Al principio, la maestra les ayuda con gestos, pero más tarde los niños ya pueden comprender, a pesar de que vean ademanes hechos con la intención de llevarlos a cometer un error, como señalar con insistencia hacia la ventana al mismo tiempo que se le dice: "vete hacia la puerta". Se puede continuar con conversaciones, por ejemplo, sobre los brotes que echan los árboles que se ven desde la ventana, o un juego con canciones, como "The farmer in the dell". Se apartan las mesas, y el aldeano y todos los demás personajes de la granja forman un corro y escogen su pareja, únicamente el queso se queda solo. Se termina con una pequeña narración, que sirve para congregar y calmar la clase.

El significado de la gramática

El verbo es el personaje de relieve de la oración, su parte más viva y más activa. "Al principio era el Verbo" -es bueno empezar la enseñanza de la gramática con la vivencia del verbo. En cuarto y quinto, los niños aprenden la conjugación de verbos principales y auxiliares, regulares e irregulares, etc. y también las otras partes de la oración: adjetivos, adverbios, sustantivos, pronombres, etc. El lema es practicar con ejemplos, constantemente nuevos, que puedan olvidar otra vez; pero las reglas, formuladas de la forma más simple que sea posible, quedan registradas en el cuaderno para aprenderlas de memoria.

Lenguaje en quinto. Maestro y alumnos rivalizan entre sí por inventar situaciones que ilustren la conjugación del verbo. Surgen pequeñas escenas: Juan, el lento, se dispone a partir para la escuela -¿Llegará tarde otra vez?

Juan (tranquilo): ¡Ya voy!

La madre (aliviada): ¿Vas? ¡Sí, ve de una vez!

(Juan se aleja, pero se detiene a los pocos pasos).

La madre (desesperada): ¡No va!

(Viene una compañera de Juan). La madre gozosa:

Va con él. (Suspirando): Ay, ¡esto así no va a ninguna parte!

Los niños (contentos): ¡Vamos juntos!

La madre (preocupada): Vais demasiado lentos.

¡Id más aprisa!

(Los niños hacen señas de despedida)

La madre (tranquilizada) ¡Ya van, qué bien!

Naturalmente, no toda la enseñanza de la gramática es "divertida", aunque nunca debe estar desprovista de humor ni de plasticidad concreta; ¡el aburrimiento es su especial enemigo! Sin embargo, es un trabajo de Sísifo el inculcar a los alumnos de hoy reglas básicas y el análisis de las frases. Por eso, no debe dedicarse a la gramática mucho tiempo, a pesar de lo cual no deberemos cesar nunca en el intento de consolidar, mediante la práctica en cada lección, la sintaxis gramatical necesaria, extraída en forma concreta del uso común vivo del lenguaje. Y ante todo, no deberemos desarrollar la gramática partiendo de un poema o de una obra literaria, porque esto sería pecar contra el espíritu del lenguaje vivo, cuya belleza debemos percibir y sentir. La gramática, al menos en los comienzos de su enseñanza, debe apoyarse en ejemplos inventados exclusivamente para este propósito. ¿Es entonces la gramática un mundo en sí mismo? Steiner la define como el "sistema óseo anímico" del idioma porque le confiere solidez interior. A partir de los nueve años de edad, nuestra misión consiste en conducir al niño de la consciencia a la auto-consciencia, lo que podemos hacer sobre todo, con una enseñanza razonable de la gramática. Comienza con un "despertar" con respecto al lenguaje mismo. Entre los ejemplos que el maestro inventa para la enseñanza de la gramática, hay que incluir los que ayudan a combatir los errores más corrientes del habla -la corrección de las redacciones nos suministra muchas veces material humorístico.

Si no se realiza este despertar -primero, para los idiomas, y luego por el idioma hacia sí mismo- no sólo sufre el habla

del alumno, sino toda su personalidad. Los jóvenes en quienes jamás se despierta la consciencia y el interés de su propia lengua, muestran con frecuencia una falta de precisión, una vaguedad en toda su manera de ser. Cuál sea la causa y cuál el efecto, resultará difícil de determinar en cada caso; lo único cierto es que el despertar lingüístico transforma toda la personalidad por entero, y generalmente fortalece la confianza en sí mismo.

Diferentes mundos lingüísticos

La gramática, aun siendo tan importante, no supone el contenido, como tal, de las lecciones. La palabra viva debe situarse en el centro: la conversación, el relato, el informe, la declamación, los ejercicios de redacción y las cartas, la lectura de textos del original, de dificultad creciente; todo ello, constituye la mayor parte de las clases.

Toda lengua posee palabras -y, con ello, campos de experiencia anímica- que, en el fondo, no son traducibles como por ejemplo, la palabra alemana "Gemüt". El maestro de idiomas debe poner atención especial en estos vocablos y en los giros del habla. Y no se ha de descuidar en ningún momento, por mucho que se cultiven las comparaciones lingüísticas, el principio de que únicamente se debe hablar en la lengua que se esté practicando. El maestro saluda en inglés, se despide en inglés y no "entiende" durante toda la clase más que inglés. También es importante evitar, sobre todo en los cursos elementales, los ejercicios de traducción directa. Es preferible que los niños escuchen en su lengua materna un relato, y luego lo reproduzcan libremente en francés, inglés, hablado o por escrito, que traducir la narración, palabra por palabra y frase por frase. O al revés: hacer el relato en la lengua extranjera, y después comprobar la comprensión del mismo por medio de un resumen en la lengua materna.

Para la enseñanza de la gramática son convenientes las explicaciones en la lengua materna. Cuando es preciso tomar en consideración las exigencias de los exámenes, por ejemplo, de COU, habrá que practicar, naturalmente, la traducción como tal, lo que en los cursos superiores vigoriza asimismo la sensibilidad para la lengua materna.

El maestro de idiomas debe poseer un caudal inagotable de anécdotas y chistes que permitan a los niños captar la peculiaridad, lo humanamente típico de las lenguas y de los pueblos. Pues por ejemplo; el inglés, el francés y el alemán expresan tres mundos lingüísticos distintos, es decir, tres paisajes anímicos.

Penetrar en tales mundos significa conquistar imágenes nuevas, nuevos matices del sentimiento, una nueva manera de pensar. Es importante hacer esta experiencia de manera directa, sin inmiscuir en el proceso el propio sistema.

La lengua materna

El que, hoy en día, tantos niños tengan la oportunidad de aprender lenguas extranjeras, evidencia un enorme progreso cultural. Pero a menudo se afirma que la intuición del lenguaje disminuye, no sólo en los niños, sino también en los adultos. Esto se manifiesta con máxima claridad en la manera de tratar la propia lengua materna. En la antigua Grecia, el recitado en coro, preparado para las fiestas religiosas, ejercía una influencia de suma importancia sobre la cultura lingüística y sobre la educación de la juventud; las ciudades universitarias medievales influenciaban fuertemente el uso lingüístico de los eruditos a través del arte tradicional de la oratoria y del estudio del latín. Nosotros vivimos en nuestro Occidente moderno; el modo expresivo frío y sobrio de las ciencias, de la técnica, del deporte, contribuyen a formar nuestra manera de hablar, y esto explica la susceptibilidad con que los niños y los jóvenes acogen el habla que podríamos llamar "poético". La decadencia de la intuición del idioma se manifiesta en el trato que los jóvenes dan a su lengua materna y a las lenguas extranjeras. El finlandés Erwin Gripenberg relata un suceso, digno de tener en cuenta, acaecido en un tren suburbano sueco. Un muchacho de 15 ó 16 años estaba sentado con unos compañeros de la misma edad, e intentaba contarles una película que había visto. Por la relación del contenido se podía deducir que se trataba de los hechos heroicos de la Pimpinela Escarlata durante la Revolución Francesa. "¡Al interrogado no le fue posible transmitir dicho contenido a sus camaradas! Después de algunos intentos desafortunados desistió sin haber sido capaz de enumerar los simples hechos para orientar a sus amigos. De sus palabras no se podía adivinar si se trataba de una frase de una comedia, de una película de guerra, o de alguna otra especie de aventura. Ni siquiera se podía deducir si todo ello tenía un desenlace feliz.

Allí estaba, pues, el joven con su vivencia, sin ser capaz de lograr que otros participaran en ella. Bajo su apariencia resuelta, se encontraba penosamente impresionado, al verse descubierto en su evidente incapacidad. *"(Pa väg,* Estocolmo, 3/1963).

Proporcionar a los cinco años el sentimiento del lenguaje y, con ello, la capacidad de vivenciar anímicamente ayudándolos a adquirir un modo de expresión matizado, no sólo es de suma importancia para su propio destino, sino también para el futuro de toda nuestra cultura. Si no somos capaces de comunicarnos unos con otros, como nos es posible a los hombres gracias al lenguaje, entonces tampoco podremos edificar una existencia digna de lo humano.

Los maestros de la lengua moderna y de las lenguas extranjeras obran conjuntamente: leer poesías y mejorar la pronunciación; insistir en que los alumnos se expresen por medio de frases enteras, y no por medio de palabras sueltas o con gruñidos y otros sonidos más o menos animales; corregir trabajos, redacciones y los cuadernos del periodo pedagógico, etc. Con todo esto los maestros cumplen una tarea en la que abunda el trabajo extenuante cotidiano, y que, a veces, parece de una dificultad insuperable. No obstante, este trabajo que se dedica al lenguaje es de la mayor importancia, tanto en el mundo escolar como en toda nuestra vida entera.

XVII
LOS TEMPERAMENTOS

La teoría de los temperamentos se remonta a la antigüedad. Aún cuando en tiempos más recientes haya sido nuevamente considerada por Kant y, más tarde, por Wilheim Wundt, entre otros, muchos psicólogos modernos la descartan por considerarla superada. En los últimos años, sin embargo, ha vuelto a encontrar aceptación gracias a extensas investigaciones, en las cuales los pares opuestos colérico-flemático y sanguíneo-melancólico prueban su concordancia con ciertas unilateralidades fundamentales de la vida psíquica humana. (Véase la obra *Facts and Fiction in Psychology. Hechos e Invenciones en Psicología).* Rudolf Steiner, partiendo de su antrolopogía, ha sacado a nueva luz la teoría de los temperamentos. Considera que una de las tareas más importantes del maestro es conocer el temperamento de sus alumnos. Empecemos, pues, por observar una parte de las distintas características de los cuatro temperamentos, extraída de la práctica escolar.

Los coléricos aman, por lo general, el peligro. Clase de euritmia, en primero. Los niños han de cogerse de la mano y formar un círculo en silencio. Dentro del círculo brilla el sol. Afuera hay grandes nubes oscuras que hay que alejar (esto tiene que ser expresado por medio de movimiento). Pero aún no reina el silencio y el círculo aún no es redondo; la maestra utiliza la imagen de su fantasía, la va desarrollando y advierte que pronto el rayo y el trueno surgirán de los oscuros nubarrones que hay ahí fuera. Se hace una pausa expectante. Un colérico rompe jubiloso el silencio diciendo: "¡Ay, que bien... anda, hazlo!"

Los flemáticos suelen tomarlo todo con calma, aún cuando pudieran enfadarse justificadamente, desde un punto de vista normal. Una de las clases de la primera etapa está dibujando. Un niño arrebata a un flemático la caja de tizas. Nuestro flemático sigue dibujando, limitándose a comentar el suceso con un lento y afable: "Vaaaya, diablos". La maestra pregunta aterrada: "¿Pero qué estás diciendo?" La respuesta surge con la misma lentitud y tranquilidad: "He dicho, vaaaya, diablos, porque éste me ha robado mis tizas".

Los auténticos *melancólicos* suelen tener su manera particular de reaccionar. Sensibles y egocéntricos como son, sienten a menudo como un alivio cuando pueden fusionarse con un suceso trágico que no tenga nada que ver con su propio sino.

Ninguno de los maestros del segundo curso ha oído jamás reír a Juan. Siempre tiene un aspecto triste. Un día la maestra relata cómo San Francisco cuidaba a los leprosos; describre las penas que los enfermos tenían que sufrir. En el transcurso de esta narración, los ojos de Juan brillaban y, de pronto, comenzó a sonreír. Había sentido el destino de personas cuya situación era más difícil aún que la suya.

Los *sanguíneos* suelen tomarse la vida a la ligera. Al ir por el edificio de la escuela, un maestro encuentra a dos niñas traviesas de cuarto curso, acurrucadas en un oscuro rincón. Les pregunta qué hacen allí mientras todos los demás están en clase, y se entera de que les han expulsado. "Pero ¿por qué?" ¿Es que -nuestro maestro no se encontraba hoy muy bien, que digamos'. El instructor se entera, además, de que las niñas ya hace tiempo que están allí fuera, y les dice que han de regresar al aula, a lo que responden con risitas: "Aj, seguro que todavía no se encuentra *tan* bien".

No siempre es fácil distinguir a los niños sanguíneos de los demás. Si se tiene en cuenta la edad, lo sanguíneo es el rasgo característico propio de la infancia. Por su tendencia a pasar de repente, y sin ninguna transición, de una impresión a otra, los niños son impresionistas natos, y es, precisamente, esta predisposición la que confiere a sus cartas y a sus redacciones un encanto tan irresistible. Así, uno de séptimo escribió en su composición: "Martín Lutero tenía muchos hijos. Decía: "Aquí estoy y no puedo hacer otra cosa", saltando así, sin interrupción alguna, en el mismo renglón, a las famosas palabras dirigidas al Emperador.

Cuatro jóvenes

Los temperamentos, no obstante, tienen también su aspecto serio. Para mostrar el problema con mayor claridad, vamos a describir a cuatro jóvenes, cuya personalidad y comportamiento presenta unilateralidades pronunciadas. Se ha de tener en cuenta que lo hacemos únicamente en el sentido de un diagnóstico, sin mencionar qué medidas terapéuticas convendría aplicar.

Sanguíneo: Essy tiene quince años, es alta y esbelta, con una cara redonda e infantil, cabellos claros, y sus ojos castaños siempre están en movimiento, hasta que encuentran algo a lo que puedan adherirse. Le gusta el agua, y nada como una sirena. En clase oscila entre el entusiasmo impetuoso (preguntas, exclamaciones, interrupciones, palmoteos) y la completa apatía. Cuando está deprimida, mira fijamente hacia adelante sin ver, pero este estado nunca dura mucho, y termina, todo lo más tarde, en cuanto ha encontrado al siguiente muchacho que "lo es todo en el mundo" para ella. Este acontecimiento transcendental se repite con bastante frecuencia.

Cuando Essy tenía once años, el muchacho era de dieciocho; cuando tenía doce, era uno de diecisiete (es una niña muy precoz). Si se encuentra en el patio de la escuela con su último "gran amor", lo devora literalmente con los ojos. Su "sueño dorado" del momento es ser miembro de un conjunto de jazz, y Essy asiste a todos los ensayos que, a veces, duran hasta bien entrada la noche. Los padres son personas agradables y correctas, que, no obstante, no están seguros de sí mismos. Han intentado algunas veces ser rigurosos, pero sin mucho éxito. Cuando le preguntan a su hija cómo van esos ensayos, ella responde, amable, pero elusivamente, que "todo es terriblemente estupendo". Un día que quisieron impedirle acudir, organizó tal escena, que posteriormente renunciaron a todo intento en este sentido.

En la escuela, Essy marcha bien gracias a su gran inteligencia y a una buena dosis de desenvoltura algo descarada. Expulsada varias veces seguidas por el mismo maestro a causa de su conducta perturbadora, regresa a su casa describiendo lo sucedido y al maestro con los colores más espantosos -dando una imagen completamente falsa- y sus padres, no sólo la creen sino que la apoyan. Sólo poco a poco va saliendo a la luz la realidad de los hechos. Si no ha hecho sus tareas escolares, suele traer unas disculpas de lo más convincentes; pero si se controlan los datos, llega a deducirse que la mayor parte son engaños. Sus mentiras son totalmente despreocupadas. Cuando se la enfrenta con los hechos verdaderos, se avergüenza, mas por poco tiempo. A veces da la impresión de que es un inabordable fenómeno de la naturaleza. Sin embargo, posee asimismo otros rasgos totalmente distintos y más profundos. Cuando en su familia es preciso tomar decisiones difíciles, es ella la que a menudo tiene que tomar las resoluciones y, en estos casos, da muestras de una sensatez indiscutible. Si no la perturba ninguna molestia externa, trabaja con una energía extraordinaria. En todos sus problemas difíciles, suele mostrar con toda claridad lo que realmente se define como carácter. ¿Quién será más fuerte al fin? ¿la "sirena" irresponsable o la entidad del yo en formación?

Melancólico: Samuel tiene diecisiete años. Todo en él es largo y delgado; la expresión de su rostro es soñadora. Murió su madre cuando tenía cinco años. Su padre le ocupó con máquinas desde temprana edad. Cuando, a los nueve años, entró en el tercer curso de una Escuela Waldorf, era un pequeño y anquilosado erudito de gabinete. En la entrevista de admisión se rompió, sin motivo aparente, una bombilla en la sala. Samuel, con una inimitable entonación de sabihondo, dijo: "Con toda seguridad, hay un defecto en la red; si me dan el esquema del circuito, yo lo arreglo". Cuando era niño, frecuentemente obstruía con la lengua la traquea mientras dormía, y despertaba entumecido y con ahogos. Su digestión no era buena, y a menudo padecía calambres estomacales. Fue mejorando poco a poco, los ahogos nocturnos se hicieron cada vez más esporádicos. No obstante, sobre todo durante el sexto curso, se producían de vez en cuando recaídas en forma de profundas depresiones. Le gustaba su nueva escuela, y se llevaba muy bien con su maestro. Durante las clases permanecía inmóvil, escuchando, por regla general, atentamente; pero algunas veces, su cuerpo le impedía concentrarse. El cambio quizá más notable era que se iba

convirtiendo cada vez más en un muchacho imaginativo. En una ocasión en la que tenía que hacer una redacción, entre otras cosas, sobre los caracteres representados en un poema, se compenetró tan intensamente con dos personajes, que olvidó todo lo demás, de forma que erró el tema por completo. Su condolencia con los débiles y los oprimidos era muy profunda.

En la descripción de la "Romántica Noche de Walpurgis" del Fausto de Goethe, con su extraña reunión de brujas, él mismo quedó embrujado, y luego hizo una serie de ilustraciones en blanco y negro muy sugestivas que dan testimonio de un gran talento artístico. Cuando oye música, olvida todo lo que le rodea y se sume por completo en la audición. Se embebe como una esponja de todo lo artístico que surge dentro del trabajo escolar, lo cual constituye una sana compensación a su inextinguible predisposición "profesoral". Sus asignaturas preferidas son química y biología. Realiza extensos estudios por su cuenta, hace experimentos y durante y después de las clases pronuncia largas disertaciones, en las cuales maneja números y fórmulas con absoluta naturalidad; ha logrado profundos conocimientos. Por lo demás, su tema favorito en la vida es -él mismo. De una manera ingenua, es extremadamente egocéntrico. Cuando tenía doce años, se dirigió a uno de los maestros diciéndole: "Señor maestro, hoy tengo la intención de molestar en la clase". Unos años después, se acerca a otro maestro y mirándole fijamente a los ojos, le dice: "Hoy siento el vientre". ¿Qué rasgos dominarán en la futura imagen de Samuel? ¿autoproyección e introversión, o interés por el mundo y compenetración con los que sufren?

Flemático: Bárbara, de diecisiete años, tiene el aspecto de una exhuberante belleza de España o de Italia; por lo tanto, sería de esperar en ella un temperamento ardiente; pero las apariencias engañan. Barbara es parsimoniosa y tranquila. Por breve tiempo -en la cúspide de la pubertad- parecía transformada: su mirada era inquieta, llena de repentina ansiedad; se vestía de manera provocativa. Pero este estado pasó pronto. Ahora se sienta silenciosa en su sitio y casi nunca dice nada. Durante su infancia, la comida y los bebés eran su mayor embeleso. Acostumbraba a visitar familias que tenían niños de corta edad, y jugaba con los más pequeños. Cuando en una ocasión estaba con otros niños jugando al teatro de marionetas, un colérico armó una tremenda pelea entre un dragón y un elefante. La marioneta manejada por Bárbara, una princesa que tendría que estar profundamente interesada en el desenlace del combate, no hizo el más mínimo caso: interrumpió la pelea y se puso a hablar largo y tendido sobre arte culinario y recetas, hasta que los demás niños perdieron las ganas de jugar con las marionetas. Tiempo después, hacia los once años, Bárbara conversaba con otros niños sobre lo que haría cada uno, si ganaran un concurso cuyo premio consistía en pasarse diez minutos en una juguetería y elegir cuantos juguetes quisieran. La mayoría de los niños se deleitaban describiendo la cantidad de cosas que cogerían. Bárbara permaneció silenciosa por largo tiempo, y por fin dijo: "Ay, yo quisiera estar más de diez minutos dentro". Le gustaba cocinar y guisar, y lo sabía hacer muy bien, pero tardaba siempre mucho tiempo en entrar en acción. Cuando iba con otros niños a pasear, miraba todo lo que encontraba en la orilla del camino, se sumía en ensoñaciones, y pronto se quedaba rezagada del resto de sus compañeros. En el rendimiento escolar alcanza el término medio, ya que suele hacer sus tareas con sentido del deber. Su expresión lingüística deja mucho que desear; su capacidad de comprensión es con frecuencia bastante limitada. Si Bárbara no hubiera asistido a una Escuela Waldorf, probablemente no la habrían considerado apta para pasar a la enseñanza secundaria. Sin embargo, precisamente ella, necesita actividad artística y trabajar para salir continuamente de su pesantez interior. El problema que se nos presenta en este caso podría expresarse de la siguiente manera: Si la joven se convierte en una persona activa, puede hacer mucho bien con su modo de ser armonioso y entrañable. Existe, empero, el peligro de que, por su tendencia a lo cómodo y trivial, se hunda en pasividad.

Colérico: Erik tiene diecisiete años; es pelirrojo, fornido y bajo de estatura. Sus ojos saltones casi dan la impresión de ser extremidades. Es increíblemente fuerte. Su educación estuvo en gran parte en manos de dos hermanos mayores extremadamente coléricos y que andaban constantemente riñendo y peleándose, con frecuencia a vida o muerte. Su mayor diversión en común es la navegación a vela. Erik ama el peligro y ya ha estado varias veces a punto de ahogarse. Su vida escolar estuvo, desde un principio, erizada de espinas. Desde temprana edad, tenía una vista segura y certera para conocer a los adultos; descubría infaliblemente sus debilidades, su inseguridad y desconcierto y sobre todo la vulnerabilidad de su dignidad personal; era completamente incapaz de ocultar sus opiniones. Por ese motivo, tuvo qué cambiar continuamente de escuela. En casa no podían con él. En una ocasión que su madre le prohibió algo, sencillamente la encerró en un armario ropero y no la dejó salir; tenía entonces ocho años. Finalmente fue a parar a una Escuela Waldorf en el extranjero, donde le tocó una maestra hacia la que sentía verdadero respeto -por lo menos, durante algunos años. Este periodo fue muy importante para su evolución: su bondad innata se hizo más evidente. Con los de su misma edad y con los más pequeños era sociable y presto a la ayuda, siempre y cuando se le subordinaran. Por cierto, que le resultaba casi imposible integrarse a un grupo de alumnos bajo la dirección de un maestro. Las excursiones escolares y otras actividades realizadas en común, le eran odiosas. A veces se encontraba muy deprimido. Cuando la cultura general de su maestra, si bien sólida, ya no estaba a la altura de las exigentes metas planteadas en las distintas asignaturas, le perdió el respeto que le tenía y, frecuentemente, durante las clases la ponía en apuros con sus preguntas y afirmaciones. En la secundaria se siente al principio cautivado por todas las materias interesantes y está contento y satisfecho sentado en su sitio. Pero esto no dura mucho. Con algunos maestros está insatisfecho y no es capaz de ocultar sus sentimientos. Aprovecha un examen escrito para emborronar con impertinencias su cuaderno, y al entregarlo, se lo da al maestro lanzándolo por el aire. Un día manifiesta el deseo de elegir él mismo las asignaturas y las clases según su propio criterio. Su hermano mayor viene expresamente para apoyar esta proposición, basándose en que "ya tiene bastante madurez". Si se hubiera aceptado esta proposición, en la secundaria se habría ocasionado naturalmente una especie de terremoto, pues todos los demás alumnos querrían tener los mismos derechos. No se le concede su deseo y Erik acepta la decisión, si bien no con palabras, sí en la práctica. Más un buen día vuelve a montar en cólera: tiene una discusión con una maestra y la golpea en el rostro. Llamado ante el cuerpo de profesores, pide perdón, y termina, al fin, el curso duodécimo sin más incidente similar. Todos los implicados suspiran aliviados.

¿Cómo le irá a Erik en su vida fuera del colegio? ¿Podrá dominar su temperamento? ¿Seguirá perteneciendo en el futuro a los eternos opositores, los sempiternos descontentos? ¿O tal vez su inteligencia y su talento para dirigir hallarán una aplicación provechosa?

¿Qué podemos hacer?

¿Qué posibilidades tenemos para ayudar a los niños, a través de la educación y la enseñanza, a superar las unilateralidades y las deformaciones de su temperamento? En primer lugar hemos de dejar sentado, con toda claridad, que sería vano todo intento de eliminar las manifestaciones temperamentales tratando de convencer a los niños para que "se dominen". Pues se trata de fuerzas que necesitan encontrar una salida y que sólo llegan a tranformarse con suma lentitud.

Múltiples son las iniciativas pedagógicas sugeridas por Rudolf Steiner para el cultivo y la transformación progresiva de las fuerzas temperamentales. Mencionemos primeramente algunas indicaciones básicas para la estructuración de la dieta. Para los flemáticos que, habitualmente, quisieran comer fuerte y demasiado, se recomienda evitar los huevos y los platos a base de huevos. A los coléricos, que, de todas maneras, son "ardiente", no hay que darles comida con muchas especias, y mucho menos con especias fuertes. A los sanguíneos, que casi siempre son unos auténticos golosos, les haría bien comer menos dulces, mientras que, por el contrario, a muchos melancólicos les sentaría muy bien comer algo más a base de platos endulzados. Si el maestro encuentra el modo de establecer contacto con las madres, en la mayoría de los casos, éstas le quedarán agradecidas por estos consejos dietéticos.

Naturalmente, ante todo es importante la organización de la enseñanza. Por ejemplo, el maestro puede tratar de provocar situaciones que lleven la unilateralidad temperamental del niño hasta el absurdo, provocando así, a veces, la reacción contraria. Steiner recomienda también formar dentro de la clase grupos de alumnos con el mismo temperamento, haciéndoles sentarse juntos, sin revelarles, por supuesto, el motivo de dicho ordenamiento.

No es difícil entender que los melancólicos se encuentren a gusto cuando están juntos. Así no se ven obligados a tener a su lado un compañero que los irrite o incluso los golpee. Pero ¿qué pasa con los otros temperamentos? ¿No se dedicarán frecuentemente los sanguíneos a charlar entre sí, y los coléricos a pelearse? La experiencia nos enseña que la constante confrontación lima las unilateralidades temperamentales. Y como los flemáticos se aburren unos de otros, tratan finalmente de animarse recíprocamente.

He aquí un ejemplo tomado de las clases: un flemático había pasado meses tranquilo y satisfecho, sentado al lado de un alma gemela. De pronto, un día saltó de su asiento, ante el asombro de todos, y exclamó: "Ya no aguanto más, quiero cambiar de sitio. ¡Pedro es aburrido como para morirse!"

Otra sugerencia: Se puede ayudar a los niños a conseguir un mayor conocimiento de sí mismos, sin necesidad de consideraciones teórico-psicológicas de ningún género. "Supongamos que usted está hablando a sus alumnos del caballo. Se da cuenta de que un niño sanguíneo está sumido en pensamientos completamente distintos; aproveche esta ocasión. Al preguntarle algo, queda claro y patente que está efectivamente pensando en otra cosa. Trate luego de comprobar que uno de los del grupo de los melancólicos aún están pensando en el armario ropero del cual estuvo usted hablando al principio de la clase. Haga usted la siguiente aclaración: "¡Ya ves, tú ya has olvidado el caballo, mientras que tu compañero todavía está pensando en el armario" (Rudolf Steiner, conferencia del 22-8-1919).

A los flemáticos se les puede proporcionar pequeñas sacudidas bien calculadas; por ejemplo, cuando el maestro se halla en su "sección", golpea con el llavero sobre la mesa, esto los sobresalta y durante los próximos cinco minutos se les tiene ocupados con una serie de preguntas; el sonido, que los ha tomado por sorpresa, los ha hecho receptivos para nuevas impresiones. El acceso de ira de un colérico se puede evitar enviándolo afuera para que trepe a un árbol.

Otro ejemplo: un maestro tenía dos coléricos en la clase que de algún modo debían descargar sus energías sobrantes. Les indicó que todos los días, a una señal suya, salieran de la clase y dieran, corriendo, una vuelta al edificio. Claro que lo acordado debía quedar en secreto entre él y los dos muchachos, porque sino, todos los niños querrían hacer lo mismo. Este método dio un resultado excelente y a partir de entonces los dos alumnos prestaron mucha más atención durante las lecciones.

Algunos problemas

En una descripción tan somera sólo se pueden destacar, necesariamente, algunos rasgos simplificados y esquemáticos. Además, raramente se encuentran casos "tan puros" como los que acabamos de describir. En la mayoría de las personas, tanto en niños como en adultos, se observan mezclas de las diferentes predisposiciones temperamentales, afines entre sí por regla general. Así, por ejemplo, una persona colérica o flemática puede tener rasgos sanguíneos o melancólicos, respectivamente, siendo muy raro el encontrar juntas peculiaridades flemáticas y coléricas bien definidas, o que un sanguíneo neto fuera, a la vez, melancólico. Esta regla ha sido confirmada, en lo esencial, tanto por Steiner como por Eysenck, desde puntos de vista completamente diferentes.

A pesar de esto, se pueden encontrar ocasionalmente alumnos que presentan precisamente las combinaciones anteriormente mencionadas: aparentes flemáticos que llegan a mostrarse extremadamente irritables e iracundos; niños que, a primera vista, tanto por su naturaleza reservada y su expresión triste, así como por su cuerpo delgado, dan la impresión de ser melancólicos, pero que después manifiestan un comportamiento sumamente inquieto y revoltoso. En cada caso particular, resulta casi imposible distinguir entre los rasgos que pudiéramos llamar "propios" del alumno, y aquellos otros inculcados por las influencias del medio ambiente.

Una maestra que conocía la Pedagogía de Rudolf Steiner, enseñaba en la clase de primero de una escuela rural bastante alejada. Para tener una idea de las predisposiciones de sus alumnos, los hizo dibujar el primer día de clase. Estos dibujos podían dividirse en cuatro grupos: en uno predominaba el rojo, en otro el amarillo, en otro el azul y, finalmente, en el otro abundaban unas mezclas bastante difusas. Supuso que los dibujos reflejaban los cuatro temperamentos, y colocó a los alumnos, a modo de prueba, en cuatro grupos aparte. Al día siguiente, cada niño obtuvo un rollo de papel para que cubriera con él su pupitre. Los "rojos" empezaron de inmediato a pelearse con los rollos, los "amarillos" se pusieron apresuradamente a trabajar con mucho afán, los "azules" y los "difusos" no hicieron nada, esperando ayuda. La suposición de que se trataba sucesivamente de coléricos, sanguíneos, melancólicos y flemáticos obtuvo de esta manera una obvia confirmación casi cómica. Las experiencias de los años sucesivos acentuaron esta impresión. Cuando la maestra entró a trabajar más tarde en una Escuela Waldorf situada en una gran ciudad, repitió el mismo experimento, pero en este caso, las pinturas no le facilitaron unas conclusiones tan evidentes, y tampoco la observación directa. Usando la misma expresión de la maestra: los alumnos eran todos demasiado "nerviosos" para poder clasificarlos sin más ni más en un grupo determinado. Tras algunos años de escuela se hicieron bastante más

tranquilos, pero siguió siendo difícil distinguir en la mayoría de ellos un temperamento predominante.

Muchos maestros Waldorf han hecho y descrito experiencias parecidas.

¿Qué es el temperamento?

Después de habernos detenido en una serie de experiencias concretas, podemos plantearnos la pregunta fundamental: ¿qué *es,* propiamente, el temperamento? Para adentrarnos en este problema, partamos de dos hechos básicos.

Por un lado, el temperamento está firmemente arraigado en la naturaleza humana. Transformar voluntariamente el propio temperamento es uno de los propósitos más difíciles que el hombre puede imponerse. Por los ejemplos citados hemos podido ver con qué ímpetu e intensidad pueden estallar las manifestaciones anímicas del temperamento, y cómo determinada predisposición interna puede estar incluso vinculada a características fisiológicas especiales (lo que se percibe claramente en los casos de Samuel y Erik). Todos hemos notado, seguramente que muchos coléricos son bajos de estatura y poseen una constitución "robliza". La íntima relación entre las formas corporales pícnicas, armoniosamente redondeadas y el temperamento flemático, y entre la forma alargada y delgada, o sea leptósoma, y los temperamentos melancólicos ha sido observada con frecuencia, y puede considerarse confirmada por las más conocidas investigaciones de Enrst Kretschmer.

También es notable, por otra parte, cómo cambia frecuentemente el temperamento del hombre en el curso de su vida sin intervención. En términos muy generales, se puede afirmar que cada edad tiene su temperamento: así como todo niño sano es un sanguíneo evidente, todo joven suele tener una dosis de dinamismo colérico, todo adulto un poco de seria melancolía, y toda persona de edad avanzada un tinte de serenidad flemática.

Profundamente arraigadas en la naturaleza humana y, sin embargo, a la vez transformables, las manifestaciones del temperamento se revelan como fenómenos complicados y realmente enigmáticos. ¿Cuál es su verdadero origen?

Rudolf Steiner describe cómo se expresan las diferentes estructuras de la entidad humana en los fenómenos mencionados. Así, depende de cómo, en la vida y manera de ser del niño, predominen las necesidades de su cuerpo físico, o las necesidades de las fuerzas formativas "etéreas" (véase pág. ...), o las de la vida anímica con sus simpatías y antipatías, o las del yo (la verdadera entidad espiritual), para distinguir si es flemático, sanguíneo, colérico o melancólico. En el adulto, en quien la cooperación conjunta de lo corpóreo, anímico y espiritual se realiza de otra manera, son otras estructuras del ser humano las que se manifiestan en las distintas exteriorizaciones del temperamento. Las transformaciones del temperamento, muy notorias a veces, que se llevan a cabo ya antes o durante la pubertad, tienen que ver con las transformaciones internas a las que aludimos aquí. Una descripción más precisa de las leyes que rigen en este proceso evolutivo, nos llevaría demasiado lejos.

Relación entre temperamento y energías vitales

Si bien el hombre entero participa todo él en la manifestación de su temperamento, uno de sus miembros constitutivos está marcado de un modo especial por el temperamento personal y se manifiesta con toda claridad en las exteriorizaciones de lo sanguíneo, colérico, flemático y melancólico. Se trata de aquella parte, en la cual se encuentran las fuerzas etéreas que mantienen la vida del cuerpo físico y le confieren la forma. Los recuerdos y los hábitos de una persona están entretejidos en este campo de energías vitales, tal como Steiner ha descrito en múltiples ocasiones. (Véase "La educación del niño"). Teniendo esto en cuenta podemos comprender que sea tan difícil influenciar en las repercusiones del temperamento y que, con frecuencia, se manifiesten de forma tan elemental; pues se trata de poderosas estructuras de fuerzas suprasensibles. Partiendo de esto, podemos comprender también que el clima, la tierra, las costumbres, la lengua y la atmósfera anímico-espiritual de un país pueden influir tan fuertemente en la actitud interior de sus gentes, sobre todo si se han criado allí, hasta el punto de que podemos hablar -tomando, por supuesto, en consideración las peculiaridades individuales que, con frecuencia, se manifiestan con fuerza- de un "temperamento popular" característico de los habitantes de una comarca determinada.

Desde este punto de vista, la dificultad de encontrar el temperamento dominante en niños de predisposición nerviosa es un síntoma de nuestro tiempo verdaderamente serio. La agitación, que predomina en ellos con frecuencia, no es señal de vitalidad (como se sabe, vivacidad no es lo mismo que nerviosismo). Todo lo contrario. Rudolf Steiner ha descrito en una conferencia del 11-1-1912 cómo los movimientos involuntarios y sin sentido dan testimonio de un debilitamiento del "campo etérico de energía vital" que actúa en el cuerpo físico; el que los movimientos de una persona estén llenos de sentido significa que este campo de energías influencia y domina el cuerpo físico de un modo saludable. Métodos de enseñanza que por ser aburridos obligan a memorizar conocimientos muertos, agravan la tendencia anteriormente descrita, sencillamente porque la entidad interior del ser humano, en un caso así, no está, en absoluto unida intuitivamente con la actividad realizada. Parece ser que hoy en día, este debilitamiento existe en muchos niños.

En vista de estos problemas, aún se hace más evidente que no podemos pretender que los niños "dominen" de alguna manera su temperamento. Antes bien, es conveniente, ante todo, que nos dirijamos enérgicamente y en consciente diferenciación a los temperamentos. (En los capítulos "El aprendizaje del cálculo", "La utilización de los colores" y "Los animales" se indican ejemplos de cómo el maestro puede abordar directamente las fuerzas temperamentales mediante la enseñanza de las más diversas asignaturas). En suma, parece ser hoy más importante que nunca que el maestro pueda estimular las fuerzas vitales de sus alumnos a través de una enseñanza verdaderamente viva. Cuando esto se consigue, la experiencia nos enseña que, con frecuencia, se manifiesta en un principio el hecho de que precisamente la unilateralidad del temperamento surge con fuerza poniéndose de relieve, algunas veces, en una dirección completamente inesperada.

Un ejemplo muy sencillo puede servir aquí como muestra de otros muchos. Un muchacho de 15 años ingresó en el noveno curso de una Escuela Waldorf. En su anterior escuela no se llevaba bien con sus compañeros. Al principio estaba sentado en su sitio reservado y tímido, casi petrificado. Si algún acontecimiento interrumpía su ensimismamiento, se asustaba con frecuencia y solía hacer entonces movimientos incontrolados que revelaban un temor interno. Todo inducía a considerar que se trataba de un melancólico. Algún tiempo después, sin embargo, salió de su reserva, resultando ser, cada vez más, un alegre sanguíneo que, con sus graciosas ocurrencias infantiles, hacía reventar de risa a toda la clase. Su vitalidad aumentaba considerablemente y así se mantuvo la mejoría.

El temperamento del maestro

¿Cómo puede, entonces, conseguir el maestro que su enseñanza sea realmente viva?

Hay, naturalmente, muchos maestros que logran esto en los más diversos tipos de escuela y por las vías más diversas. Un medio muy eficaz que los maestros Waldorf gustan especialménte de aplicar -a pesar de que exige mucho- es el trabajo consciente sobre el temperamento propio. Este es, efectivamente, uno de los puntos esenciales de todo el arte de educar que Rudolf Steiner desarrolló.

Si el maestro quiere corresponder con los temperamentos de los alumnos, tal como son ya al ingresar en la escuela o como se van manifestando con el tiempo, tiene que ser, al hacer preguntas y exposiciones, siempre que la materia se preste a ello, tan lleno de colorido, movilidad y variación que los sanguíneos apenas puedan seguirlo; de una solicitud tan humana que los melancólicos se olviden de sí mismos; tan dramático que los coléricos se sientan interesados, de forma que queden absortos sin recurrir a medidas externas de disciplina.

Debe practicar la exteriorización de los cuatro temperamentos, pues el principio más importante es, como ya se ha dicho, no actuar *contra* el temperamento, sino en armonía con él, no querer eliminarlo o quebrarlo, sino acompañarlo durante un trecho, pero después tratar de armonizarlo y de transformarlo con mucho cuidado. Mostrando el maestro, en el momento oportuno, su estado de ánimo, ante el flemático tiene que dar la impresión de ser exteriormente indiferente, sintiendo, sin embargo, interiormente el máximo interés; al colérico deberá mostrarle su interés, pero conservando interiormente la máxima tranquilidad, aun en el caso de que se desborde la cólera del niño; con el sanguíneo ha de ir velozmente de una impresión a otra, si bien intentando, una y otra vez, fijar en un punto la serenidad y la perseverancia; con el melancólico tiene que mantener la actitud de una persona a quien las adversidades de la vida han puesto a prueba, pero mostrando cómo superó el dolor y las contrariedades de la vida con humor y energía interior.

Llevar esto a la práctica es, en verdad, un problema artístico.

La autoeducación del educador

Nadie puede corresponder totalmente a estas exigencias; pero puede ser ya una gran ayuda el pensar en ellas y tenerlas presentes. Esto es lo que hace -quizá en mayor grado que todo lo demás- que la enseñanza sea "viva".

Cuántos de nosotros tenemos la costumbre de guiarnos por lo que sentimos como nuestra propia naturaleza interna, al menos hasta cierto punto. "Uno es como es, y a fin de cuentas no podemos salirnos de nuestra propia piel". "Hoy estoy de mal humor, qué le voy hacer". Es evidente que las exigencias del dominio del temperamento están en contradicción con semejante actitud pasiva ante la vida; antes bien, presuponen la decisión de dejar a un lado el propio temperamento y los momentáneos estados de ánimo para actuar en concordancia con las necesidades de los alumnos o de las materias que se tengan que impartir.

Una de las sacudidas psíquicas más provechosas que un maestro colérico puede dispensar a sus alumnos, es la de conservar una tranquilidad férrea en una situación que anteriormente lo hubiera hecho montar en cólera, por ejemplo, ante una interrupción descarada de la lección. Dominarse en un caso semejante puede costar un enorme esfuerzo; pero si el maestro colérico lo consigue, disfrutará momentos de verdadero triunfo. De repente, algunos alumnos caen en la cuenta: "Qué le pasa hoy al maestro? ¿Por qué no se enfada?" De esta vivencia puede nacer una relación completamente nueva entre maestro y alumnos.

El caso inverso: ninguna bronca causa tanto efecto como cuando el maestro tiene que esforzarse para reñir a los niños porque han hecho algo que verdaderamente lo merece: por ejemplo, una grosería hacia un compañero o hacia otro maestro. En este caso, la tranquilidad interior y la convicción tienen un efecto mágico; los niños sienten lo que está sucediendo.

Sólo el que tiene la fuerza suficiente para estar por encima de las situaciones puede aprovechar la inspiración del momento. Un maestro de los cursos superiores tenía una fuerte predisposición melancólica, y le resultaba, por lo tanto difícil "salir del paso" en sus clases. Su tendencia a la claridad y al orden lo inducía a ser excesivamente detallista; así los alumnos disponían de demasiado tiempo para charlar y hacer objeciones innecesarias. La incapacidad de concentración de los muchachos contribuyó a que algunos de ellos se lamentaran de no poderle seguir, a pesar de la lentitud. Esta situación acabó por desencadenar una crisis. Una de las muchachas se quejó de que, en su opinión, no aprendía suficiente y estaba pensando en abandonar sus estudios. Varios de sus compañeros pensaban -según ella- más o menos lo mismo. El maestro decidió inmediatamente dar sus clases en dirección "sanguínea": mayor rapidez, más hechos, más color, más observaciones incidentales. Como resultado, la clase se volvió más despierta. Con gran sorpresa del maestro, nadie protestó contra la velocidad. Nadie pensaba ya en abandonar la escuela. También los padres pueden sacar gran provecho al tomar en consideración el temperamento de sus hijos.

Un padre tenía un hija muy colérica; mas él podía dominarse con facilidad. Un día la muchacha hizo una gran escena y salió de la habitación dando un fuerte portazo tras de sí. El padre le llamó con voz tranquila para que cerrara la puerta sin hacer ruido. Por lo general, la relación entre ambos era muy buena. La niña regresó, miró fijamente a su padre con inquina, y cerró con estrépito -como la vez anterior, volvió a llamarla- la escena se repitió de nuevo. Cuando la llamó por tercera vez, el padre, manteniéndose completamente tranquilo, sacó la puerta de sus goznes y la colocó en el suelo. La niña se quedó muda de asombro, y recobró por completo la serenidad.

XVIII
CLASES OPTATIVAS DE RELIGIÓN

Hoy en día, muchas personas opinan que se debe librar a los niños en sus primeros años de toda educación religiosa, y que, en todo caso, deberían recibir en la escuela una enseñanza religiosa estrictamente "objetiva"; que ellos mismos sean quienes decidan, a su tiempo, si desean aceptar la religión o no.

Un experimento imaginado

Vamos a imaginar un experimento. Supongamos que los Sres. X han llegado a la conclusión de que son sus hijos los que deben decidir si quieren interesarse o no por la música, y, por consiguiente, rechazan toda educación musical como una intromisión en la libertad de los niños. Los padres llevan esta idea hasta sus últimas consecuencias prácticas: venden el

tocadiscos, el piano y el violín del abuelo; echan la armónica al cubo de la basura, el padre cesa de cantar en el cuarto de baño. Los niños van a la escuela, donde los maestros practican un sistema similar, siguiendo las directrices de las máximas autoridades educativas. Los alumnos han de escuchar y leer un montón de cosas sobre estilos musicales, épocas y grandes maestros, y también se les enseña teoría elemental sobre la música. Lo único que no pueden hacer jamás es cantar, tocar un instrumento, oír música. Los niños llegan a la pubertad y empiezan a elegir por sí mismos sus intereses. A través de sus compañeros y de sus diversiones, no pueden evitar llega a tomar contacto con las canciones de moda de diferentes estilos. Tal vez les gusten estas canciones; pero las clases de música que recibían en la escuela eran grises y aburridas. El camino de la gran tradición musical de Occidente les está cerrado irremediablemente, y cuando por casualidad, durante una visita, oyen en la radio una parte de la "Misa Solemnis" de Beethoven o una sonata de piano de Mozart, no son para sus oídos sino una serie de sonidos sin sentido.

Los Sres. X tenían un motivo muy respetable para su modo de proceder: dar libertad a los niños. Sin embargo, las medidas tomadas produjeron justamente el efecto contrario. Les cortaron la libertad. No por eso los hijos culparán a los padres, ya que no tienen la menor idea de lo que han perdido. En el caso de que alguien cometa la falta de tacto de preguntarles su opinión sobre un compositor o un estilo musical, responderán generalmente con un encogimiento de hombros: "No soy musical".

Si gran número de familias aplicaran las ideas de los Sres. X y una Dirección centralizada de la enseñanza las pusiera igualmente en práctica, las consecuencias para la vida musical del país se harían patentes todo lo más tarde después de dos generaciones. Las salas de conciertos estarían casi vacías, los comercios del ramo musical tendrían que cerrar, la mayoría de los músicos se verían obligados a buscarse otro trabajo. La existencia de muchas personas se vería profundamente influenciada, ya que se habría hecho tabla rasa con una cultura musical desarrollada a través de los siglos. En resumen, en el campo de la música nos encontraríamos en una situación que evocaría la situación real en que nos encontramos hoy con respecto a la religión.

La predisposición religiosa

El experimento imaginado, naturalmente, es absurdo, pero penetra en el núcleo del problema. Bien sabemos que las predisposiciones del niño necesitan cultivo para que puedan desarrollarse y convertirse en capacidades, esto ha sido muy bien investigado en el campo de la vida intelectual. Existen pruebas de que los padres pueden ejercer gran influencia en el desarrollo de la inteligencia de sus hijos de forma decididamente positiva si durante su tierna infancia juegan con ellos y sobre todo si les hablan mucho. A ningún psicólogo se le ocurría aconsejar a los padres que renuncien a jugar y conversar con sus hijos, para que cuando éstos sean mayores pueden decidir por sí mismos si quieren o no ser "intelectuales".

Cuántas personas son hoy indiferentes en materia religiosa: "Yo no me preocupo de si hay un Dios o no lo hay", o insatisfechos en cuestión de religión dicen: "Bien quisiera rezar a un ser superior, pero me es imposible". Y son indiferentes o están insatisfechos, no porque no posean disposición alguna para la religiosidad, sino porque se ha descuidado su educación a este respecto.

Nadie afirmaría que aprender a temprana edad a cantar o a tocar la flauta no sea compatible con la libre decisión del niño en el futuro. En realidad, el ocuparse tempranamente de la música -como algo completamente natural- es el único medio de asegurar su libertad de elección. Los niños no podrán ser más tarde músicos o aficionados a la música si no han adquirido facultades de percepción y habilidad con la práctica. Sólo si conocen la música serán libres para tomar una posición con respecto a un concierto o a la ejecución propia.

No existe motivo alguno para ver el problema de forma esencialmente distinta dentro del ámbito religioso. No obstante, existe una diferencia importante por el hecho de que la capacidad de vivencia religiosa -como nos enseña el transcurrir de la historia- tiene un significado decididamente mayor que la vivencia musical para la estructuración práctica de la vida humana. Excluir a los niños de las experiencias religiosas es una intromisión mucho más profunda en su vida que la de resguardarlos de toda vivencia musical.

El tema de la libertad religiosa

La libertad religiosa no es completa si no incluye el derecho y la posibilidad de poder llegar a ser una persona religiosa.

Aquí adquiere actualidad un problema que, expresado de forma algo inaudita puede ilustrarse con la siguiente pregunta. Supongamos que unos padres ateos, a fin de asegurarles a sus hijos una futura libertad de decisión, deseen que sus hijos tomen parte en experiencias religiosas desde la edad del jardín de infancia: ¿procederían correctamente, forzándose, por ejemplo, a rezar con ellos?

Este planteamiento es abstracto. Un modo de proceder así sería profundamente insincero. De todas las falsedades a las que puede exponerse a los niños, ésta sería una de las peores.

Para aquel que puede penetrar en el conocimiento antroposófico del hombre y aceptarlo, resulta cada vez más natural respetar las situaciones elementales de la vida: la acción recíproca entre el medio ambiente del hogar y la naturaleza del niño, constituye para él una configuración llena de sentido, que no puede juzgarse desde el punto de vista de los deseos personales, y en la que nadie tiene derecho a intervenir con tosquedad.

Quien haya conocido familias ateas en las que existe un contacto bueno y profundamente anclado entre padres e hijos, y, por otra parte, hogares religiosos donde las relaciones humanas se han descuidado y torcido, no se permitirá emitir juicios generales en cada caso particular.

Actitud práctica de la Escuela Waldorf

De las consideraciones anteriores, resulta comprensible la actitud que adoptan los cuerpos docentes de las Escuelas Waldorf en lo que respecta a la enseñanza religiosa.

Cuando en el año 1919 se fundó la primera Escuela Waldorf, la idea original de Rudolf Steiner fue encargar las clases especiales de religión a representantes de las Iglesias Católica y Protestante-evangélica, correspondiendo al deseo y credo de los padres. Pero al mismo tiempo quería que los niños cuyos padres no pertenecían a ninguna Iglesia, recibieran una forma particular de enseñanza religiosa, con el propósito de satisfacer las necesidades propias de cada edad. De este modo se instauró la "enseñanza libre de la Religión Cristiana".

En los diferentes países se sigue el mismo procedimiento, con ciertas variaciones, teniendo en cuenta las condiciones naturales de cada lugar. Toda comunidad religiosa tiene la posibilidad de impartir, si los padres así lo

desean, las clases de religión, ya sea dentro del horario de la escuela o en horas distintas. Se aconseja encarecidamente a los padres que dejen a sus hijos tomar parte en alguna enseñanza religiosa.

Los representantes de las distintas comunidades religiosas estructuran su enseñanza en completa libertad. Es deseable, naturalmente, que exista una cierta colaboración con los demás maestros en las cuestiones del tratamiento de los niños. Muchos de los maestros de religión "forasteros" aceptan de buen grado los contactos con la escuela, ya que, dentro del marco de toda la enseñanza restante, se cultiva de forma no confesional la disposición religiosa del niño; otros prefieren entrar y salir silenciosamente.

Aquí sólo podemos bosquejar el valor pedagógico insustituible de una instrucción verdaderamente religiosa. Este valor consiste en facilitar una tendencia a la profundidad, a la transformación, a la elevación interior; la autoeducación del joven y la veneración de un mundo superior tiene conjuntamente un efecto positivo.

Acerca del plan de estudios de la enseñanza libre de la Religión Cristiana

La enseñanza libre de la Religión Cristiana la imparten los maestros Waldorf. Al igual que la enseñanza confesional, se mantiene al margen del plan general de estudios de las Escuelas Waldorf, y, en cierto modo, constituye una enseñanza privada en el marco de la escuela.

Los fundamentos son cristianos, sin compromiso confesional alguno. Los alumnos deben obtener las condiciones que les permitan adoptar un criterio propio e inteligente en cuestiones religiosas a partir de la pubertad. En los cursos primero a cuarto, la enseñanza consiste en narraciones que despiertan la veneración hacia Dios y hacia lo divino en la Naturaleza, y que pueden dar fuertes impulsos para desarrollar cualidades humanas, como agradecimiento, amor a la verdad, devoción, disposición para ayudar. De quinto a octavo, se hacen relatos sacados de los Evangelios y descripciones biográficas de personajes históricos procedentes de ambientes culturales y religiosos muy distintos, y que han resuelto sus problemas en la vida de modo ejemplar. En los cursos noveno a duodécimo se ofrecen descripciones tomadas de la historia de la religión y de la Iglesia, dando lugar también a las exposiciones de las religiones no cristianas. Los límites de edad antes mencionados no necesitan observarse siempre estrictamente; de modo que pueden presentarse perfectamente descripciones biográficas ya en cuarto si la situación de la clase o de algunos de los alumnos nos lo hacen sentir conveniente.

Para los niños que toman parte en la enseñanza libre de la Religión, se prepara una vez por semana un acto religioso, que fue instituido por Rudolf Steiner. La participación en el "acto dominical" para los niños pequeños, hasta octavo; en la "ceremonia de la juventud" para noveno y décimo y en el "acto de la ofrenda" para los mayores, es, desde luego, voluntaria. Los padres de los niños son asimismo bienvenidos.

El principio de la tolerancia

En la enseñanza religiosa del noveno curso, un día un alumno preguntó acerca de cuál era la actitud ante la vida que dominaba en los círculos de la Iglesia libre. La maestra empezaba a responder, cuando uno de los muchachos de los últimos bancos se puso a gesticular con vivacidad, señalando a uno de sus compañeros que estaba sentado en los bancos delanteros cuya familia pertenecía a la Iglesia libre. Su propia concepción del mundo era escéptica y confusa, pero el muchacho sentía evidentemente temor de que la maestra dijese algo que resultara repelente u ofensivo para su compañero.

A veces se plantea la cuestión de si no existirá el peligro de que una enseñanza religiosa diferenciada, como se imparte en las Escuelas Waldorf, pudiera llevar a mórbidos sentimientos de grupo, o engendrar incluso intolerancia.

Quien haya colaborado algunos años en una de estas escuelas, habrá tenido ocasión de vivir con frecuencia experiencias como la del episodio anterior. Se trata de un principio fundamental: Tolerancia. Esa actitud anímica de respeto y comprensión hacia otras personas y sus convicciones, circula como una corriente fuerte y profunda por toda la biografía de Rudolf Steiner, y es uno de los impulsos más intensos que ha legado a sus discípulos. En su obra filosófica principal, "La Filosofía de la Libertad", uno de los pasajes más decisivos dice así: "*Vivir* es el amor al propio obrar y *dejar vivir* comprendiendo la voluntad ajena es la máxima fundamental del *hombre libre.* (Capítulo IX, *La idea de la libertad).*

El mismo impulso satura toda la pedagogía Waldorf, y alcanza una expresión especialmente clara en un curso que dio Rudolf Steiner en abril de 1923 para maestros checos y alemanes. En una de estas conferencias (la del 23 de abril) resumió en breves palabras las aspiraciones de la pedagogía Waldorf en lo relativo a la educación social. Decía: "Reflexionen sobre lo que se deriva de estos dos principios: entrega llena de amor a las propias obras, abordar con comprensión los actos de los demás. Que los hombres puedan colaborar en lo social, es únicamente el resultado de esto. Ustedes pueden recorrer eones de tradición: No podrán obtenerlo por medio exterior alguno, tendrán que extraerlo de las profundidades de la naturaleza humana".

Cuando los diversos grupos, diferenciados según el deseo de los padres, entran en aulas distintas con sus respectivos maestros de religión, la Escuela Waldorf hace realidad de un modo visible el principio de la tolerancia y contribuye a fomentar en los alumnos la misma actitud. Este proceso se percibe como algo absolutamente actual. Las amplias diferencias que se manifiestan en la manera de pensar de los hombres, son un hecho inevitable y no conduciría a nada querer extinguirlas o hacer como si no existieran. Lo único que podemos hacer es aprender a convivir en plena consciencia de nuestras profundas diversidades interiores y, por lo tanto, en plena comprensión recíproca.

XIX
LA LIBERTAD

El reconocer que la pedagogía Waldorf intenta despertar impulsos morales, puede llevarnos al planteamiento de si no se pretenderá "modelar" a los alumnos según una imagen preconcebida. La respuesta a esta pregunta deberá ser un claro "no", pero merece la pena explicar con más detalle cuánto es preciso hacer y pensar si se quiere conducir a los jóvenes hacia despliegue libre de su individualidad.

En primer lugar hemos de hacer constar que todo niño, por las necesidades intrínsecas de su desarrollo, pasa, durante el período de la vida correspondiente a su educación por las más grandes transformaciones, tanto en su constitución corporal como en su capacidad para sentir y vivenciar, así como en las estructuras de su pensamiento o de sus estados de consciencia. A través de la experiencia del mundo y del ámbito social, tiene que encontrarse a sí mismo

y hallar su concepto personal de la vida -y, encontrándose a sí mismo, descubrir el entorno humano que corresponde a su destino y su misión en el mundo.

Si el educador posee una concepción definida del mundo, ¿no influenciará de un modo especial en este estado transformable, plástico, del adolescente, coartando así su libertad?

El papel de la Antroposofía

Cuando las personas no saben gran cosa acerca de Rudolf Steiner y de la Antroposofía, pueden muy bien creer que los maestros Waldorf, con su concepción del mundo de orientación antroposófica, están impulsados en su labor diaria por una especie de "proselitismo". Esta opinión descansa en un malentendido de lo que se trata en realidad. La antroposofía no es una forma de religión, ni tampoco un sistema acabado de ideas, sino un *camino* para obtener conocimientos del mundo y del hombre. El que sigue consecuentemente este camino de educación interior durante suficiente tiempo, con sus ejercicios para la formación de la vida del pensamiento, de la voluntad y de los sentimientos, puede alcanzar por experiencia propia la certeza de que nuestra existencia física está impregnada de un mundo "suprasensible", y de que el hombre, por su naturaleza interior -procede de esta esfera. Carecería de interés y sería totalmente erróneo que niños y jóvenes menores de 18 años se ocuparan del estudio de la Antroposofía y de los íntimos ejercicios que corresponden a esta disciplina.

El maestro no recurre a la Antroposofía para transmitirla a través de sus lecciones, sino para su propia formación. Rudolf Steiner solía insistir con frecuencia y muy encarecidamente que el pedagogo podía mejorar mucho, por medio de la práctica de esta ejercitación interna, su capacidad para una acertada didáctica y para la percepción de la evolución infantil.

La misión de la Pedagogía Waldorf

La misión del maestro consiste en no tocar el "yo" del alumno, pero sí contribuir a que su instrumento (el cuerpo y el alma) se forme de tal manera que, llegado el momento, la individualidad (el espíritu) pueda disponer libremente de él.

Mas ¿cómo se han de llevar a la práctica diferencias tan sutiles? Ya que la pedagogía Waldorf procede de Rudolf Steiner, ¿qué es lo que respondía él a una pregunta tan substancial? "La tarea del educador es de la máxima abnegación; en presencia del niño deberá vivir de tal manera, que el espíritu del niño pueda desplegar, por simpatía, su propia vida al contacto con la vida del educador. Nunca se pretenderá hacer de los niños copia de uno mismo; cuando ya han dejado tras sí la escuela y la educación, no deberá vivir en ellos, perpetuándose por coacción o tiranía, lo que su educador era. Hay que educar apartando los obstáculos físicos y psíquicos para facilitar todo aquello nuevo que, partiendo de un orden sobrenatural, entra en cada época en los niños, en el mundo; es preciso crear para él educando el medio ambiente propicio que permita a su espíritu adentrarse con plena libertad en la vida". (Conferencia del 19-8-1922).

Quien no pueda imaginarse que exista un mundo suprasensible del cual procede el hombre, quizá encuentre incomprensibles o extrañas estas palabras, pero encierran un gran significado para aquel que vislumbre la posibilidad de familiarizarse con las nuevas perspectivas que le abre el concepto del hombre que tiene la Antroposofía. Lo que "abnegación del maestro" quiere decir, se puede experimentar concretamente en toda relación con niños y, a través de ella, cada uno encontrará su propio estilo para "servir" a la individualidad del alumno en vez de "formarla". Pero existen todavía razones más profundas, por las que todo "proselitismo" es ajeno al maestro Waldorf.

La idea de la reencarnación

La misión del pedagogo consiste en dar forma a las materias que imparte, en formar los hábitos, la convivencia en la clase, pero de ninguna manera, el ser interior del niño. El "yo", la individualidad del hombre, procede de mundos suprasensibles, y trae consigo, al nacer en el mundo físico, determinadas predisposiciones y propósitos que no pueden derivarse ni de la herencia ni de la influencia del medio ambiente, y que no llegan a su pleno desarrollo hasta la edad adulta. Con la ayuda de los síntomas externos, el maestro debe intentar hacerse una idea de estas posibilidades futuras ocultas en lo más recóndito de la naturaleza infantil. A veces, tendrá la impresión de que en su clase se manifiestan individualidades notoriamente "viejas" y "sabias" que, además de las cualidades evidentemente determinadas por la edad, el entorno y la herencia, poseen una especie de madurez interior en el tono de su voz y en sus ademanes, propia de hombres experimentados. Sin necesidad de detenerse en especulaciones superfinas, en ciertas situaciones se tiene la impresión directa e intensa de hallarse ante manifestaciones de la entidad del yo que provienen de una vida terrestre anterior. En el encuentro con un "yo" así, el maestro puede sentirse por un momento "de menos edad" o francamente interior. (Como es natural, el decir esto directamente al alumno en cuestión sería totalmente indadecuado: La estima interior debe exteriorizarse de otra forma muy diferente).

El respeto por la individualidad humana que se alcanza a través de la Antroposofía hace que ésta -justamente al contrario de lo que se piensa por lo general- sea una *ayuda* para el maestro que desea evitar una ilícita "influenciación" del alumno.

A los escépticos, a quienes se han explicado estos puntos de vista y que, no obstante, no pueden desechar la sospecha de un empeño misionero más o menos oculto, sólo podemos, recomendarles, como maestros Waldorf, que comprueben por sí mismos los hechos o que pregunten a antiguos alumnos.

Hemos de insistir en que las cosas que aquí comentamos, rara vez o nunca se perciben como problemática en el trabajo diario de la Escuela. Más tarde o más temprano, se enteran los alumnos de que sus maestros son "antropósofos", o al menos de que tienen una concepción especial del mundo; si hacen bromas sobre ello, el maestro intenta responder con una broma. Durante la edad en la que aún van a la escuela no suele darse en los alumnos un interés más profundo hacia esta cuestión. Cuando en los cursos superiores surgen preguntas relacionadas con la Antroposofía, el maestro responde, naturalmente, mostrando la misma tendencia a la objetividad como en cualquier otra pregunta conceptual. No es misión suya conducir a los alumnos, en una u otra dirección, hacia un camino determinado, sino poner a su disposición el material que les capacite para formarse por sí mismos una opinión propia.

Alumnos y maestros

Por la manera de trabajar y las relaciones humanas hacia las que tiende una Escuela Waldorf, alumnos y maestros suelen entrar en estrecho contacto. ¿No es entonces inevitable que la influencia que ejercen al menos algunos maestros sobre los niños y los jóvenes, trascienda el influjo humano-pedagógico de la enseñanza y se extienda hasta los

dominios de lo conceptual? Puesto que las Escuelas Waldorf no desean ser "Escuelas al servicio de una concepción del mundo", es preciso que consideremos esta cuestión con toda seriedad.

Es natural que los alumnos acojan más fácilmente algo de un maestro por el que sienten cariño que de uno del que están distanciados. Pero también es cierto que no estimarán en realidad a un maestro que no respete plenamente su libertad interior. Del séptimo u octavo curso en adelante, y a través de toda la secundaria, siempre se puede observar en una Escuela Waldorf, que las diferencias conceptuales entre grupos de alumnos, por una parte, y sus maestros por la otra (aunque no se hable de ellas, como suele ser lo más probable) se hacen muy profundas, lo cual no repercute en absoluto en el contacto humano. Las personas pueden estimarse mucho recíprocamente aunque no piensen igual.

Verdad es también que los maestros Waldorf, como cualesquiera otros pedagogos, no pueden impedir que sus alumnos adopten de forma irreflexiva, tanto pequeños rasgos personales de las personas que les instruyen, como también un ideario, comprendido con más o menos claridad. Toda educación es en este sentido una "influencia".

Si para librar a los alumnos de toda influencia indebida o supuestamente perniciosa, les proporcionamos ciertos conocimientos por medio de máquinas en vez de maestros, también serían influenciados, empezando por el hecho de que esto les acabaría aburriendo. Un alumno de unos quince años del Instituto Albert Schweitzer Eriangen, decía acerca de estos aparatos para estudiar: "Para jugar, están muy bien; en la práctica, no tanto, porque no se les pueden dar respuestas independientemente por cuenta propia".

Lo esencial es que la influencia inevitable no tenga efecto uniformador y que, por otra parte, fomente un desarrollo que coincida con la propia predisposición personal del alumno.

LOS OCHO PRIMEROS CURSOS

XX
EL PROBLEMA DE LA MADUREZ ESCOLAR

Del juego al trabajo

Los dibujos y las pinturas de los niños en edad preescolar son una de las huellas que los pajaritos dejan en la nieve blanda, dibujando las señales de sus movimientos para luego echar a volar de nuevo. ¡No importa cómo salga! Sumergirse en el elemento de los colores es maravilloso, pero si no se tiene constancia, da igual.

Ocurre lo mismo con el canto, el movimiento y todas las demás actividades, todo es juego, proceso vivo sin resultado obligatorio.

Los niños de siete años ya son de otra manera, están más sujetos a la tierra. Si están sanos y equilibrados, pueden trabajar por la mañana durante un buen rato "como castores". Pero las tareas tienen que ser del todo concretas: aprender una poesía, ensayar una y otra vez con la flauta, pintar, hacer letras y cifras. La manera de pintar y de dibujar es especialmente característica. Muchos de los niños son capaces de estar sentados, pacientemente y sin moverse, durante mucho tiempo, haciendo un círculo detrás de otro alrededor de una letra o de una figura con colores luminosos. Algunos se incustran por completo en el papel. Toda la clase reflexiona con el maestro sobre los colores que van a utilizar. ¿Cuáles serán los colores de enero? Blanco grisáceo y azul, se sobrentiende. ¿Y los colores de junio? Verde y rojo y amarillo, por ejemplo. Las formas serán, como es natural, completamente distintas en ambos casos.

Hay niños que son terriblemente descuidados. El maestro, con frecuencia, tiene que hacer grandes esfuerzos para conseguir que llenen toda la hoja. Poco a poco van descubriendo, uno tras otro, de qué se trata, y entonces sienten la misma alegría que los demás en el proceso creativo.

Los psicólogos de diferentes países no están de acuerdo por entero sobre las condiciones que han de exigirse a un niño a fin de considerarlo capacitado para asistir a la escuela. Sin embargo, en un punto coinciden todos: una de las cualidades más importantes es la facultad de poder estarse quietos, sentados en una silla, trabajando.

La capacidad de concentración denota un cambio tan marcado en la vida de un niño, que hace legítima la pregunta: ¿cómo se forma esta capacidad?

Fuerzas formadoras

La respuesta de Steiner a esta pregunta exige, para poder ser comprendida, una exposición más detallada. En una descripción amplia de su Pedagogía no puede pasarse por alto, por tener unas consecuencias prácticas radicales.

Quien se haya ejercitado por medio de un entrenamiento interior, hasta alcanzar la facultad de la observación suprasensible, puede percibir las fuerzas formadoras, que progresivamente van modelando y haciendo crecer el cuerpo físico del niño y sus órganos inacabados. Quien esté acostumbrado a imaginarse los procesos orgánicos de formación y crecimiento valiéndose de conceptos puramente mecánicos -como una transposición de combinaciones específicas de genes- puede encontrar chocante o sin sentido una afirmación así.

Steiner destaca con toda claridad que este fenómeno se percibe de un modo puramente empírico, y que la acción de estas "fuerzas formadoras" modifica al organismo "heredado".

Mientras que el niño se encuentra en la edad preescolar, es decir, durante el período de crecimiento intensivo, estas fuerzas sanas, vivificantes están completamente unidas al cuerpo físico. Poco a poco, una parte de estas fuerzas es liberada de su función biológica, y queda entonces disponible como capacidad de aprender, como la facultad de trabajar a nivel anímico, mientras el cuerpo se encuentra durante algún tiempo en relativa tranquilidad.

Ha llegado la hora de entrenar la memoria y el carácter, conducir la fantasía y el temperamento por vías saludables.

Las fuerzas formadoras liberadas no niegan su naturaleza: quieren formar, crear. Anteriormente, actuaban en el material vivo, en todos los órganos y en todas las fibras del cuerpo, en el sistema óseo, en los dientes -el cambio de dientes en la edad comprendida entre los seis y siete años marca por lo tanto la "última etapa" del trabajo constructivo de estas fuerzas en el cuerpo físico- y ahora quieren continuar su

actividad creadora formando la memoria en la representación de imágenes en viva fantasía creativa. El niño en edad escolar, que, sentado en su sitio, dibuja inclinado sobre su cuaderno, puede considerarse como testimonio de la existencia de esas fuerzas.

Cualidades de la primera infancia

Durante el primer curso aún suele ocurrir que en el mismo momento en el que cesan las ocupaciones arriba mencionadas, también la capacidad de concentración puede desaparecer. Basta con que suceda un pequeño incidente y ya se desencadena todo un tumulto: se les dice a los niños que se levanten; un niño tira una silla sin querer, e inmediatamente algunos alborotadores típicos siguen el ejemplo; la imitación aún está en todo su apogeo. La actitud de la primera infancia sigue continuamente al acecho.

El maestro puede, no obstante, buscar ayuda en la capacidad de imitación que aún sigue latente. Rudolf Grosse describe en su libro "Eriebte Pädagogik" (Pedagogía vivenciada), cómo aprovechaba él pedagógicamente estas fuerzas. Su clase de primero no estaba aquel día en condiciones de trabajar. "Ya que reñir y moralizar no es pedagógico en absoluto, les dije que se subieran en sus bancos y bajaran saltando. Un alegre alborozo fue el resultado. Les mandé hacerlo una y otra vez, y luego les hice seguirme, dando fuertes patadas en el suelo, por entre las filas de las mesas; era un desfile muy ruidoso. De repente me volví hacia ellos y sólo les dije: más suave. Les gustó el juego, los pies ya no pateaban. A continuación les dije muy bajito: ¡De puntillas! Ahora todos se esforzaban en pisar tan suave como el maestro y deslizarse sin hacer ruido hasta su sitio. Cuando ya todos estaban sentados, poniendo el dedo delante de los labios, susurré: ¡Silencio! Tan calladitos como en la iglesia. Los mantuve así durante aproximadamente dos minutos, y luego los alabé por el maravilloso silencio. ¿Cuál fue el resultado? Al día siguiente insistían: ¿Podemos estar hoy otra vez callados?"

La edad de la imitación se había hecho notar una vez más. Durante algunos años se puede y se debe aprovechar la imitación en la escuela todo lo más posible, sobre todo para enseñar las lenguas extranjeras.

Como podemos recordar, a los niños en la edad preescolar, en el fondo no les preocupa gran cosa lo que les digamos para reprenderles y para enseñarles, pero sí les hacen mucha mella los actos y los sucesos que perciben a su alrededor. Junto con el despertar de las nuevas fuerzas formadoras anímicas adquieren una capacidad que poseerán para el resto de su vida y que es una de las facultades más importantes: concebir lo que *dice* otra persona y elaborarlo en propia consciencia.

¿Cuándo alcanza el niño la madurez escolar?

Esta pregunta, en la práctica, ha recibido en los distintos países respuestas muy diferentes. En Alemania y en Francia, los niños empiezan la escuela a los seis años, algunos niños franceses ya empiezan un año antes. En Inglaterra, la enseñanza del cálculo, escritura y lectura comienza en preescolar a los cinco años de edad; en gran parte de los EE.UU., los niños reciben sus primeras clases a los seis años. En Rusia y en los países nórdicos, la edad de la escolarización es a los siete años.

Muchos investigadores aseguran que no existe una "edad general de madurez escolar". Se basan en que no se ha logrado descubrir ningún rasgo fisiológico característico que marque claramente la transición en una edad determinada, pues en muchos niños la forma corporal se desarrolla de un modo totalmente continuado, y por cierto desde los tres años hasta la pubertad; el cambio de dientes comienza ahora en muchos niños, como es sabido, más temprano que antaño.

Es extraño que se mencione tan raramente el hecho de que Jean Piaget haya descubierto en el terreno *Psicológico* un cambio muy profundo a una edad completamente determinada. Escribe: "Los siete años, edad que coincide con el inicio de la madurez escolar, marcan el comienzo de una nueva época en el desarrollo psíquico. Partiendo de cualquier aspecto de la vida psíquica podemos observar la aparición de nuevas formas de organización, bien sea la inteligencia o el sentimiento, las relaciones sociales o el obrar puramente individual". (*Six études de psychologie).*

Esta edad es en la que los niños aprenden a trabajar individualmente y con concentración y a cooperar de forma ordenada, por ejemplo, ajustándose con exactitud a las reglas de un juego. Especial característica es la transformación que experimentan en el pensar. Como ya hemos expuesto, el niño antes del séptimo año de vida no está capacitado para hacer abstracciones propiamente dichas. De los diversos experimentos de Piaget referiremos aquí solamente uno. "Tres bolas de diferentes colores ABC ruedan introduciéndose en un tubo. Los niños han visto como entran en el orden A B C y esperan encontrarlas en el mismo orden al otro extremo del tubo. El pensar intuitivo les conduce con acierto. Pero ¿y si inclinamos el tubo en la dirección contraria, de forma que las bolas retrocedan? Los más pequeños no esperan verlas aparecer en el orden C B A y quedan sorprendidos. Cuando han aprendido a prever este orden, giramos el tubo media vuelta. El niño tiene entonces que intentar aprender que en lo sucesivo obtendremos primeramente los colores C B A y luego ABC. Además de no poder entender esto, una vez que ha visto que aparecen en primer lugar la A y luego la C, espera incluso que la bola del medio B sea también alguna vez la primera".

Piaget añade que la incapacidad del niño para la abstracción se debe a una postura interior determinada: "Se trata sencillamente de modelos de percepción o de acción, es decir, modelos sensométricos que son transpuestos en representaciones interiores. Se trata de imágenes y de imitaciones de la realidad..." *(Six etudes de psychologie).*

No sería demasiado audaz relacionar esta tendencia a pensar puramente en imágenes con la evidente dificultad que algunos niños tienen para aprender a leer y escribir antes del séptimo año de vida.

Quisiéramos destacar con fuerza que las observaciones de Piaget están en plena concordancia con las de Rudolf Steiner. También subraya que el surgir de las nuevas fuerzas anímicas tiene lugar precisamente a la edad de siete años, que éste es el momento en el que el niño aprende a cooperar con otros niños de una manera completamente distinta a como lo hacía anteriormente y que es éste el momento en el que el ser humano llega a la madurez escolar. Aprender a leer y a escribir antes de esta edad tiene como consecuencia, según Rudolf Steiner, una debilitación física, pues este aprendizaje requiere fuerzas interiores que el niño aún necesita para el desarrollo puramente orgánico.

XXI
EL MAESTRO TUTOR

El primer día de escuela los niños son recibidos por su maestra o maestro tutor. A lo largo de ocho años les saludará todas las mañanas, ya que cada día el maestro tutor imparte

la "clase principal". A ser posible, también enseña, además, alguna que otra asignatura en su grupo.

Muchas obligaciones

Aparte de la preparación de sus clases, el maestro tutor tiene muchas otras obligaciones: el frecuente contacto con los padres, la reglamentaria reunión del claustro una vez a la semana, la permanente ocupación con los niños, ayuda especial para algunos alumnos que tienen dificultades, por ejemplo, en el cálculo o la escritura, el contacto con el médico de la escuela y con la maestra de euritmia curativa, las continuas correcciones de los cuadernos, y, además de todo esto, algunos trabajos de administración para el conjunto de la escuela.

¿Por qué se carga a una persona con tanto peso? ¿No resultarán perjudicadas sus clases? ¿No se han percatado los maestros Waldorf de que vivimos en la era de la especialización? ¿Por qué no se deja que los niños cambien alguna vez de maestro tutor, y que sea sustituido, por ejemplo, a partir del sexto o séptimo curso por varios maestros especializados?

Sin rodeos hemos de reconocer que el sistema de maestros tutores trae consigo considerables problemas. En no pocas ocasiones, los maestros tutores tienen que pasar gran parte de las vacaciones haciendo estudios de diversas materias; con frecuencia no pueden prescindir de la colaboración alentadora con los colegas especializados de la enseñanza secundaria o de maestros tutores veteranos. En algunas escuelas hay maestras que ven con agrado que un maestro de la secundaria imparta la clase, por ejemplo, de física o química del séptimo u octavo curso. Aun cuando sea necesario de vez en cuando hacer compromisos de esta u otra índole, se mantiene, no obstante, el sistema de maestros tutores. Es una de las piedras angulares en todo el trabajo escolar. Pero, ¿por qué?

En las conferencias que Rudolf Steiner dio para los futuros maestros, poco antes de la inauguración de la primera Escuela Waldorf, describió algunas tareas del maestro tutor. Sus puntos de vista son tan dignos de reflexión que es preciso reproducirlos aquí.

Tener en cuenta el desarrollo del niño

En "Allgemeinen Menschenkunde" (Antropología general) expuso cómo el maestro tutor procederá para adaptarse al desarrollo corporal, y deberá recordar el aspecto de sus niños. Y después, al final del curso o de uno de los períodos, pasará de nuevo revista y observará los cambios que han tenido lugar entre tanto". (Conferencia del 2-9-1919)

En "Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches" (El arte de educar. Metódico-didáctico) señaló algunos ejemplos prácticos de cómo el maestro, partiendo de fenómenos completamente cotidianos, puede hacer útil su íntimo conocimiento del desarrollo de cada niño: "Si usted se ha acostumbrado, por ejemplo, a comer un bocadillo todos los días a las once y media de la mañana a lo largo de una sola semana, seguramente que ya a la segunda semana sentirá apetito del bocadillo a esa hora. De un modo tan marcado se adapta el organismo humano al ritmo. Pero no sólo el organismo exterior, sino todo el hombre está predispuesto al ritmo. Por eso es tan positivo poder atenerse a la repetición rítmica en todo el transcurso de la vida, que es con la que tenemos que contar cuando enseñamos y educamos a los niños. Y por eso es también beneficioso pensar cómo podemos volver -incluso al cabo de cada año- sobre determinados motivos de educación. Busque, por lo tanto, temas que tratará con los niños, anóteselos, y cada año vuelva a tratar cosas similares. Incluso con los tema abstractos se puede atener a esto. Quiero decir, usted enseña la adicción en el primer curso como corresponde a la naturaleza infantil; en el segundo curso vuelve a tratar la adicción ampliando esta enseñanza; el mismo acto repetidamente, pero en repeticiones progresivas". (Conferencia del 27-8-1919)

Un ejemplo concreto: durante los primeros cursos, el maestro puede hacer que los niños aprendan de memoria determinadas poesías o proverbios para volver sobre el mismo tema, de un modo diferente, cuando más tarde se presente una ocasión oportuna; por ejemplo, recordarles en un día otoñal algunas líneas de un poema sobre el otoño que han recitado hace dos años. Poco a poco, el maestro puede acostumbrarse a entrelazar en toda su enseñanza (sacando más o menos a la consciencia) estas "repeticiones progresivas".

Al ritmo del transcurso de la vida que Rudolf Steiner describe aquí, pertenece, como fenómeno central, el mismo maestro tutor. En la medida de sus fuerzas, estudia con sus niños todas las mañanas durante ocho años las más diversas asignaturas y situaciones de la vida.

Ocho años es mucho tiempo. Los alumnos atraviesan una serie de profundas transformaciones y el maestro también. En el primer curso tiene la tarea de contarles cuentos y de ocuparse de que cuando van a casa no olviden en la escuela sus carteras y prendas de vestir; el maestro tutor se encuentra aquí de alguna manera reemplazando el papel de los padres. En octavo, es preciso dominar toda una serie de asignaturas científicas hasta el punto de poder enseñarlas, y dirigirse a los jóvenes caballeros y damas como un distinguido hombre de mundo; la misión del maestro se va convirtiendo de diversas maneras en la de un amigo mayor. "Sus niños" han pasado de la infancia a la juventud.

Autoeducación

¿No se habrá de tomar en consideración, sin embargo, que los niños pudieran cansarse de tener a la misma persona ante sí? Precisamente esto es lo que el maestro tiene que procurar evitar. Deberá transformarse junto con sus alumnos. Ellos son además la mejor ayuda en este camino de la autoeducación. A algunos maestros, este cometido les resulta sorprendentemente fácil. A otros les cuesta, si bien no sangre, por lo menos sí sudor y lágrimas. A este respecto se podría narrar más de una historia; por ejemplo, un maestro que superó él mismo, por amor a sus discípulos, una fobia bastante aguda, transformándose mediante el esfuerzo, de tal manera que estableció una relación completamente nueva con ellos. Una maestra que no sabía dibujar y pasaba noches enteras practicando; su clase, poco a poco, acabó siendo la mejor de la escuela en dibujo. Un maestro que era colérico, y durante cierto tiempo partía leña todas las mañanas para que sus alumnos no tuvieran que pagar por su unilateralidad temperamental.

En el trayecto de la propia autoeducación hay también una tarea, sobre la que es preciso hablar frecuentemente con los padres, especialmente con las madres: Ya que tenemos que educar a los niños que nos son confiados de forma que vayan independizándose de nosotros, el amor por los pequeños tiene que convertirse, paso a paso, en amor a la realización de la educación, al trabajo con los niños, al interés por el mundo y a la evolución del hombre. Los cuidados amorosos que se prodigan al niño en los primeros siete años, se llevan a cabo aun en pleno contacto corporal. En el segundo septenio, en la etapa del maestro tutor, el contacto

ha de ser anímico, repercute sanamente en vivencias comunes, en la alegría y el sufrimiento mutuo. El tercer septenio no traerá consigo necesariamente ninguna ruptura, ningún alejamiento de la casa paterna, ni tampoco una ruptura con su antiguo maestro tutor, si esta unión anímica se encamina cada vez más claramente hacia contenidos espirituales comunes, pues el tercer septenio necesita este amor espiritual amistoso, el entusiasmo común entre personalidades que colaboran libremente en mutuo contacto humano. El maestro que en los primeros cursos acaricia algunas veces la cabecita del niño al finalizar el octavo curso mantiene las primeras conversaciones sobre cuestiones de futuro y del destino y muestra su confianza justamente guardando el secreto de algunas cosas demasiado personales. Sí, y a más de un niño que siente miedo de asumir la creciente responsabilidad de sí mismo, lo emancipará, con exigencias claras y suave implacabilidad, de su proximidad anímica. Pone a los niños, dicho metafóricamente, sobre sus propios pies.

Como mejor puede conseguir esto es si por amor a la individualidad espiritual de los alumnos, sigue la marcha de sus destinos con continuo interés interior. Observar su hogar, sus amistades y otras relaciones humanas será una importante ayuda para ello. Fundirá en una imagen las enfermedades, las dichas y desdichas con el camino que recorre el hombre en cierne." Y precisamente captando los golpes del destino, conduciendo cuidadosamente las relaciones humanas, el maestro tutor puede dar de vez en cuando una ayuda substancial para la vida. Ciertamente, esto presupone que el maestro, en la preparación de las clases incluya la profunda contemplación de la imagen de cada uno de los niños dentro de su corazón. Pensar con frecuencia e intensidad en las situaciones de la vida de los alumnos, es realmente una de las tareas más importantes del maestro tutor.

La comunidad de la clase

El maestro tutor disfruta de una enorme ventaja que no tienen los padres: El es, durante ocho años, el que conduce al niño hacia todas las bellezas de la historia de la humanidad y de la naturaleza. En la clase, en las actividades artísticas comunes, en excursiones y en íntimos coloquios que algunos niños prefieren mantener con el maestro más que con sus padres, tiene la oportunidad de enseñar, explorar, indicar. La riqueza y todos los milagros del mundo, todas las esperanzas de la vida, se expresan a través de sus labios. Maestros y alumnos se aunan paso a paso, atravesando dificultades y alegrías, hasta formar una comunidad. Pueden darse casos, en los que una comunidad así no sea fructífera. Pero, por lo general, esta unión tiene el profundo valor de que los niños se arraigan en la existencia. Tener año tras año las mismas personas a su alrededor significa -para alguien que no viva en un desequilibrio extremado- tener su patria sobre la tierra. Para los niños modernos que viven una existencia en la que es tan fácil tener encuentros superficiales, y tan difícil mantener la fidelidad para con los más cercanos, quizás no haya una vivencia más importante que precisamente esta.

Como ya habíamos mencionado, en la pedagogía moderna existe una fuerte tendencia a disolver la unidad de la clase por motivos puramente efectivos: diferentes grupos de alumnos se juntan en aulas de diferente tamaño con diferentes maestros (Kurssystem). Maestros que pertenecen al círculo de la pedagogía Waldorf han manifestado en ocasiones que los experimentos en esta dirección tienen como resultado una tendencia a la falta de disciplina y que se ha podido observar un debilitamiento de la unión y de la sensación de seguridad con respecto a la escuela. Si este sistema se llevara a cabo consecuentemente, resultaría extraordinariamente nefasto.

Una experiencia general de las Escuelas Waldorf en todo el mundo es que nadie está capacitado como el maestro tutor para mantener un contacto tan íntimo con los alumnos de la clase, de modo que acojan con absoluta seriedad sus palabras en cuestiones morales y de disciplina; cuando el maestro tutor enferma, no hay nadie que sepa llevar verdaderamente la clase. A través del constante trabajo que realiza consigo mismo y de su permamente convivencia con los alumnos, se convierte en su autoridad. Sustituirle es difícil o imposible.

Aún hemos de añadir aquí un hecho importante. Ya que se desarrolla este lazo entre el maestro y los alumnos, hacia el final de su etapa como maestro tutor deberá tener en cuenta lo siguiente: Durante estos años es preciso que estructure su trabajo de forma que los alumnos se hagan cada vez más independientes, consiguiendo que el apego personal al maestro se transforme en apego a la escuela, y preparando el paso a la enseñanza secundaria.

XXII
¿AUTORIDAD O LIBERTAD?

"Autoridad" se ha convertido hoy en día en un concepto discutible. Padres jóvenes y algunos psicólogos opinan que los niños han de ser equiparados a los adultos lo antes posible. En el afán de dar a los niños un trato de compañerismo, sin sobrecargarlos con la responsabilidad de los adultos, se percibe a veces una modestia llena de afecto. Pero también se dan casos en los que las audaces palabras libertad e igualdad solamente encubren la inseguridad en cuestiones pedagógicas y sólo son pretexto para sustraerse a la responsabilidad, por debilidad o por indiferencia. En estos casos se parte, por lo tanto, de las propias necesidades y no de las de los niños. Además, se ha perdido en gran parte la facultad de establecer una diferencia para tratar a los niños teniendo en cuenta su edad. Para los adultos, la palabra autoridad esta relacionada con el concepto violencia y dictadura, o por lo menos con costumbres patriarcales de una época definitivamente caduca.

Cuando el maestro Waldorf afirma que el niño en edad escolar siente, hasta alcanzar la pubertad, anhelo de autoridad, quiere decir algo completamente diferente. Parte de una experiencia que no rebatirá nadie que tenga niños a su alrededor y que observe, libre de especulaciones teóricas, lo importante que es para los niños, tener cerca de sí a una persona en la que puedan apoyarse y hacia la que puedan mirar con profundo respeto. En realidad, esta sensación de seguridad es una fuente de energías, de la que los niños nunca se sentirán totalmente saciados.

Quizá jamás pueda percibirse con mayor claridad lo que verdaderamente es autoridad, como cuando un niño de siete u ocho años que ama a su maestra resuelve toda discusión que surge en su casa con las palabras mágicas: "Pero mi maestra ha dicho..."

Los años pasan, los niños crecen y cada vez hacen menos referencia a las palabras del maestro. Es, sin embargo, interesante observar con qué ahinco se aferran a lo que dice un maestro por el que sienten un afecto especial.

Aquí reside el punto clave del problema. La autoridad verdadera es un fenómeno que no puede conseguirse ni mantenerse con ninguna clase de medios exteriores. Rudolf Steiner hizo una vez esta afirmación radical: "... se trata de

que, justamente lo que la devoción, la veneración del maestro, el amor por el maestro significa, surge de una manera natural. Si no es así, no tiene valor. Toda devoción que se obtenga por la fuerza, que de algún modo esté basada en las prescripciones de la escuela, no tiene ningún valor para la evolución del hombre. Bajo todo punto de vista se confirma la experiencia siguiente: si se educa de tal modo que sea la propia naturaleza del niño la que se tenga como norma, es como los niños más se avendrán a venerar a sus maestros". (Conferencia del 9-5-1922)

Sobre el castigo

Lo que Rudolf Steiner dice a este respecto no ha de entenderse como si desaprobara todo aquello que significa castigo o rectitud. El maestro que, en su función de educador, quiera realmente partir de la situación y las necesidades del alumno, habrá de tener claro que las faltas que cometen los niños y los jóvenes normales y sanos casi nunca radican en una tentativa consciente, sino, más bien, en una falta de reflexión de mayor o menor grado. La terapia en caso de falta de consciencia es despertar la razón. "... sobre los motivos por los que se considera que se debe castigar se han hecho muchísimas teorías. La única posible se halla, solamente, si se sabe que se trata de poner en tensión, mediante el castigo, las fuerzas del alma de forma que la consciencia se extienda hasta límites que no había alcanzado anteriormente". (Conferencia del 1-2-1916).

Pero jamás lograremos este despertar de la razón, si el mismo educador actúa sin razonar y, dejándose llevar por su ira, interviene al instante con un bofetón u otros castigos corporales. El efecto no será mejor si el maestro espera al día siguiente para pegar con sangre fría. Esto sólo servirá para que el niño sienta el castigo como una crueldad.

Existen indicios de que muchos de los niños que vivían en la sociedad preindustrial eran más robustos y, al mismo tiempo, más soñolientos de lo que son hoy día por lo general. Un castigo corporal, propinado por una persona adulta por la que se sentía respeto, pudo tener a veces la ventaja de hacerles despertar de golpe. En nuestra existencia problemática, sin embargo, es muy probable que un niño al que le pegan reciba la impresión de que la persona que le golpea actúa solamente por antipatía.

Cuanto más difícil se va haciendo en nuestra época mantener la disciplina y evitar las perturbaciones en el desarrollo de las clases, más importancia tendrá que el maestro no pierda de vista estos factores. Los niños y los jóvenes que peor se portan son, la mayoría de las veces, los más dañados por el medio ambiente. Incluso cuando el maestro se ve obligado a obrar con verdadera severidad, no debería proporcionarles ningún motivo que pueda provocar en el interior de los alumnos la más mínima duda con respecto a su sincera voluntad de brindarles ayuda.

Es humanamente comprensible, y en todas las escuelas puede ocurrir, que un maestro, que es provocado en exceso, pierda los estribos y obre con precipitación. De todas formas, lo más importante, sin embargo, es que tenga claro que las medidas disciplinarias que en el fondo no sean terapéuticas, sino que provengan del amor propio herido, no tienen ningún valor pedagógico e incluso son perjudiciales.

Una experiencia práctica

En una reunión de maestros de la enseñanza secundaria de Escuelas-Rudolf-Steiner de diferentes países se discutió sobre el problema "clases difíciles". Se descubrieron con todo detalle síntomas de cierto número de clases de la secundaria, en las que los alumnos eran marcadamente reacios al trabajo, o bien ejercían sin más ni más, oposición. Se consideraron todas las causas imaginables con respecto a estas dificultades. Se observó que había un "mínimo común denominador". En todos los casos los alumnos habían tenido (en la primera y segunda etapa) maestros tutores que no toleraban ninguna oposición digna de ser mencionada y que mantuvieron una disciplina exterior rigurosa hasta el octavo curso inclusive. Por lo general, mientras el maestro tutor estuvo con ellos, todo iba bien. Pero en el noveno curso, en el que el equipo de maestros de la enseñanza secundaria sustituye al maestro tutor, comenzaban a surgir los problemas -en ocasiones con bastante rapidez.

También se expusieron ejemplos de clases que manifestaban un entusiasmo especial y una franca lealtad durante los últimos cursos. Se demostró también en estos casos que había algo común: un maestro tutor que no fue tan estricto con la disciplina exterior, pero que era estimado cálidamente por sus alumnos. El siguiente ejemplo causó un efecto extraordinario: Una maestra tenía una clase muy grande, pues le gustaba admitir continuamente nuevos alumnos. Durante las lecciones su clase parecía un mar tempestuoso. Con frecuencia tenía que gritar para hacerse oír. Cuando cantaba con sus alumnos, aquello parecía un huracán. La enseñanza era rica en conocimientos, pero no precisamente sistemática. Entre la maestra y los alumnos reinaba, en medio de todo el ruido, una relación humana estupenda. Cuando los alumnos pasaron a los cursos de la secundaria, tenían grandes lagunas, pero ahora, la adquisición de conocimientos iba a una velocidad vertiginosa y el entusiasmo era grande. En no pocas ocasiones, los mismos alumnos empujaban a sus maestros hacia adelante. Las discusiones en la clase tenían un nivel notoriamente alto, tanto en lo humano como en lo intelectual.

Observaciones semejantes requieren, naturalmente, ser tratadas y consideradas con extremo cuidado. Sobre todo sería erróneo pensar que la Pedagogía de Rudolf Steiner, aplicada consecuentemente, recomiende un cierto grado de falta de disciplina. Todos los maestros y todas las clases son diferentes dentro de su individualidad. Lo que es acertado en un caso, puede ser en otro irrealizable. Cada maestro tiene (y debe tener) su modo particular de solucionar los problemas de disciplina. Pero en medio de la multiplicidad de todas las diversidades individuales, se halla una cierta irregularidad sobre la que Rudolf Steiner llamó la atención y que puede ilustrarse con las experiencias mencionadas anteriormente: la única forma deseable de autoridad se basa, durante la edad delimitada del segundo septenio, en el afecto de los niños, que son los que otorgan la autoridad.

El camino que conduce de la confianza a la libertad

La autoridad, que por amor a los niños pretende granjearse el maestro, no puede convertirse en obstáculo para la evolución hacia la libertad. Todo lo contrario. Quien haya podido disfrutar en su infancia de una reconfortante confianza en los adultos que dirigían su educación, tiene más facilidad para sentir en su interior la íntima seguridad que hace posible más tarde en la vida poder "realizarse" de una forma natural y relajada. La pregunta ¿autoridad o libertad? no es correcta. Pues autoridad es un trayecto necesario en el camino que conduce a la libertad.

En el mundo occidental, hoy día, hay probablemente muchos niños que jamás han sentido verdadero respeto por una persona mayor. Si se considera este hecho como un síntoma alentador del proceso de liberación interior que tiene lugar en nuestra época, entonces sólo podemos calificar esta

manera de pensar de miope y errónea. Pues los niños que no son capaces de sentir ninguna clase de veneración, tienen también por lo general una sensibilidad más pobre y, más tarde, prodigan una irradiación menos cálida.

XXIII
LA NECESIDAD DE IMÁGENES

Uno de los prejuicios contra la enseñanza de la Escuela Waldorf es que los niños siempre están escuchando cuentos que toman muy en serio las imágenes de la fantasía.

Seguramente que todos tenemos entre los recuerdos de la infancia una pintura, la ilustración de un libro, una imagen sacada del mundo de la fantasía, que ha hecho un efecto más perdurable sobre nosotros que ninguna otra imagen de la realidad.

¿Por qué los niños tienen una necesidad tan fuerte de imágenes que no provienen del mundo de las experiencias cotidianas? Se podría argüir que el hambre de imágenes en los niños corresponde a la predilección de algunos adultos por las historias de las revistas, novelas policíacas, etc. Pero este problema no se soluciona con tanta facilidad. Pues se trata de una necesidad que surge con fuerza sobre todo en un estadio determinado de desarrollo. Arnold Gesell ha comprobado que el interés de los niños americanos por los tebeos despierta a los seis años aproximadamente, llega a su punto culminante a los ocho o nueve años y empieza a disminuir alrededor de los diez años.

La sed de imágenes en los niños es insaciable. Las casas comerciales que se aprovechan de ello con sus tebeos y dibujos animados tienen que abastecer un mercado casi ilimitado. Pero lo que suministran es un sucedáneo, pues no es ley natural que niños de siete años corran a toda velocidad de un lado a otro y tengan que hablar por la nariz como el pato Donald o disparar con la pistola como los hermanos Cart-wright. Hay niños de la misma edad que muestran un fervor espontáneo por caperucita roja y se sienten íntimamente satisfechos representándola con las marionetas.

Los niños de seis a diez años que no han sido insensibilizados mediante narraciones ficticias sensacionalistas, tienen una profunda predilección por los cuentos populares o míticos.

Lo imprescindible de las imágenes

En todas las culturas y en todos los pueblos ha habido épocas en las que también las personas adultas tenían esta necesidad. Los mitos de la creación en la India, Babilonia, Egipto, pueblos celtas y germanos y los pueblos primitivos que aún existen, dan testimonio de una fase de la civilización en la que los hombres absorbían profundamente lo que les contaban los sacerdotes o hechiceros sobre la formación de la tierra y el origen del hombre. En la cultura griega podemos observar con toda claridad, por ejemplo, en la filosofía y en el drama, cómo desaparecen de la consciencia de los hombres estas imágenes muy difíciles de definir, pero de una gran luminosidad, y son sustituidas por ideas que son por cierto "oscuras", pero que tienen contornos más definidos.

Sin pretender forzar una comparación, podemos decir que nuestros niños pasan por un proceso similar en su desarrollo. Los niños piensan en imágenes. Este modo de pensar alcanza su punto culminante entre los seis y diez años más o menos, y al acercarse la pubertad se transforma en él gusto por la causalidad y en la capacidad de operar con conceptos abstractos.

Rudolf Steiner siempre insistía con nuevos puntos de vista y argumentos en lo imprescindible de satisfacer la necesidad de imágenes de los niños. Una de las formulaciones más drásticas la hizo en una conferencia que dio ante especialistas en pedagogía e interesados en Inglaterra en el año 1923: "¡Qué diría usted, si alguien al que se le ha puesto un pescado en el plato separa cuidadosamente la carne de las espinas, aparta la carne y come espinas! Seguro que usted tendría un miedo terrible de que pudiera ahogarse. Por añadidura, su organismo no podrá asimilar las espinas como es debido.

Sin embargo, eso es lo que ocurre, justamente eso, sólo que a otro nivel, al nivel de la instrucción anímica, si hace que un niño aprenda conceptos fríos, abstractos, secos, en lugar de las imágenes llenas de vida, en lugar de aquello que atañe a todo el ser humano". ("Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung" Ilkley, conferencia del 13-8-1923).

Cuando los críticos reprochan a la Escuela Waldorf que, durante los tres primeros cursos, proporciona demasiadas imágenes de la fantasía, es que no han comprendido aún que esto no se hace siguiendo una idea extravagante ni por concepciones anticuadas ni tampoco por falta de interés en los hechos prácticos, sino para aplicar un principio consecuente con una clara motivación antropológico-pedagóglca. Además solamente consideran la mitad del programa. En el tercer curso, por ejemplo, se da mucha importancia a los conocimientos especializados, al comentario sobre la construcción de casas y sobre el trabajo de los labradores; en cuarto se practica la redacción de las primeras cartas comerciales.

Pero si no se quiere cansar intelectualmente a los niños, sino mantener su sana capacidad receptiya, hay que darles auténticas imágenes de la fantasía. En las Escuelas Waldorf se puede observar en las clases de la secundaria en las que se impartió durante los cursos de la primera enseñanza una riqueza de imágenes de forma muy dinámica, una intensidad sorprendente de la voluntad por comprender y aprender, con frecuencia precisamente en las asignaturas de ciencias. Se puede apreciar que en estas clases, por lo general, no solamente predomina un pensar vivaz, sino también una cierta sensibilidad emotiva. La enseñanza ha obrado "formando", en el verdadero sentido de la palabra, la vida no sólo intelectual, sino también emocional.

Si se quiere satisfacer plenamente las necesidades elementales de la infancia en este sentido, no hay otro camino que el siguiente: las imágenes de la fantasía han de dominar toda la enseñanza de los primeros cursos.

En una Escuela Waldorf se concluye la clase principal diaria durante los primeros cursos, por regla general, con narraciones sucesivas que caracterizan la disposición de ánimo de las diferentes edades:

1er curso: cuentos.
2° curso: fábulas y leyendas.
3er curso: textos seleccionados del Antiguo Testamento.
4° curso: textos de epopeyas y mitos nórdicos.
5° curso: narraciones de la leyenda y mitología griega.

Partiendo de una investigación de la ciencia espiritual, Rudolf Steiner, en una ocasión, describió con todo detalle lo que puede significar para el hombre moderno el haber recibido o no estas imágenes durante la infancia. A un lector que sea extraño al camino de cognición de la Antropología, una afirmación como la que sigue puede parecerle muy atrevida y quizás también muy extraña. Pero para aquel que esté en condiciones de admitir una manifestación así sin perjuicios y con una expresión sincera, puede resultar bastante instructiva por ser tan concreta.

Rudolf Steiner expuso cómo los hombres que han nacido en la Edad Moderna, aproximadamente a partir de mediados del siglo XV, en primer lugar se han traído de la existencia en el mundo suprasensible, que ha precedido a su nacimiento, fuerzas interiores tales, que son útiles para un pensar *libre de imágenes.* Resalta cómo en aquellos tiempos el predominio de las capacidades intelectuales y científicas, así como el declive palpable de las fuerzas de la fantasía, tiene que ver con este hecho. "... ahora comienza -y a eso se debe frecuentemente que nuestra época sea tan tempestuosa- la época en la que las almas, al venir a la vida terrestre a través de la concepción y del nacimiento, traen imágenes procedentes del mundo espiritual. Eso que está en las profundidades del alma infantil, son las imaginaciones recibidas en el mundo espiritual, que quieren salir hacia arriba". El niño tiene en su interior fuerzas "que le hacen estallar si no se les da salida mediante la representación de imágenes. ¿Y cuál es la consecuencia? Estas fuerzas no se pierden; se expanden, adquieren existencia propia, y entran en los pensamientos, en los sentimientos, en los impulsos de la voluntad. ¿En qué se convierten entonces estos hombres insatisfechos, hombres que no saben lo que quieren porque quieren algo que no puede saberse. ... Cuando hoy día el mundo se amotina, es el cielo el que se amotina, es decir, el cielo que está retenido en el alma de los hombres y que surge más tarde, no en su propia forma, sino en su contrario..., en lucha y sangre. ...no es nada sorprendente que esos hombres que participan en semejante obra destructora del orden social, en el fondo tengan la impresión de hacer algo bueno. ... Así de serias son las verdades que hoy en día deberíamos reconocer ".(Conferencia del 11-9-1920)

XXIV
LA LETRA PARTIENDO DE LA IMAGEN

"Ein *kr*aftvoller *K*önig *k*ommt zu dem *k*ampf wo die *k*lingen *k*lirren und *K*rachen..." ("Un fuerte rey entra en el fragor de la batalla entre el chasquido y retumbar de las espadas...")

Los niños lo recitan con fuerza en coro y patean al pronunciar la letra cursiva.

¿Propaganda de guerra? No, por nada del mundo; sólo se trata de una clase de primero que aprende la naturaleza de la "k". Han escuchado un cuento, y ahpra aprenden una estrofa sobre el fuerte y buen rey (rey en alemán es König). Lo más importante de todo es pintar a continuación al rey con colores, con su corona sobre la cabeza erguida y en la mano extendida, la espada desenvainada. Al día siguiente el rey va mermando, hasta que en el dibujo sólo queda de él una K -y quizás el recuerdo de la historia que le dio la forma a la letra.

De un modo similar se introducen las letras restantes: una *serpiente* se convierte en S, el *dragón* en D, el *pez* en P, etc. Las vocales se forman partiendo de gestos que expresan con todo el cuerpo los estados de ánimo. Estos movimientos quedan posteriormente fijados en un signo. Por su procedencia, consonantes y vocales se diferencian, ya nada más empezar a aprenderlas, en "fonemas del mundo" y "fonemas del alma". Así la escritura precede a la lectura. Durante el primer curso se introducen todas las letras y los niños leen solamente lo que ellos mismos escriben. Hasta el segundo curso no se practica la lectura metódicamente, dando también prioridad a lo que ellos mismos escriben y utilizando muy poco el libro de lectura.

¿A qué se debe este proceso de aprendizaje tan largo y complicado?

Los niños han vivido hasta ahora en un mundo concreto, en el que cada cosa era aquello que representaba. Con las letras no ocurre lo mismo. De por sí no representan nada: solamente *significan* algo. El hombre que aprende a leer, entra en un mundo de signos abstractos. Este cambio es para muchos niños más difícil de lo que creemos. Un síntoma de este problema es la legastenia, que hoy día cada vez es más frecuente en muchos países.

La transición se facilita si las letras, en un principio, alimentan la fantasía como imágenes, encontrando plena participación. Mas este camino de la imagen hacia la letra no se realiza de ningún modo sólo por los niños que tienen dificultades para aprender a leer y a escribir.

En tiempos antiguos se veneraba a los escribas, más tarde eran admirados incluso con temor o envidia por aquellos que no sabían leer. Hoy, a través de la superación del analfabetismo en el mundo occidental -hasta donde se ha podido lograr- este abismo sólo se ha salvado aparentemente. Las personas que no tienen intereses intelectuales o espirituales y que poseen un talento práctico unilateral, tienen con frecuencia una mezcla de complejo de inferioridad y a la vez de superioridad con respecto al típico "hombre de despacho" con su formación teórica. Algunas de las diferencias de clases más marcadas e importantes son las que dividen a los hombres entre los que están más anclados en el mundo de las cosas, y aquellos que viven más bien en el mundo de los signos.

No es necesario que esta diferencia aparezca en la infancia. A algunos niños, la escritura y la lectura les resulta muy fácil; esto estimula aún con mayor fuerza su inclinación por la actividad puramente intelectual. A otros les resulta mucho más difícil y corren el peligro de adquirir una aversión a toda ocupación con libros. Enseñar a los niños las letras demasiado temprano o de una manera demasiado abrupta contribuye a empujarlos en una o la otra dirección y aumentar así el abismo entre estas clases que la Escuela Waldorf precisamente pretende superar siendo una escuela única para todos con doce cursos.

Rudolf Steiner se preocupaba mucho de que los niños no fuesen obligados a aprender a leer y escribir antes de que hubiesen alcanzado la plena madurez escolar, y que luego siguiesen en principio el mismo proceso que ya ha tenido lugar en la antigua cultura egipcia, sumerio-babilónica y china: el paso de la escritura jeroglífica a los signos.

Este complicado proceso, ¿no resultará aburrido para niños inteligentes que quizás ya han aprendido por su propia cuenta a leer y a escribir antes de empezar la escuela?

Esto tan sólo depende de la habilidad del maestro para presentar a sus alumnos las formas gráficas y de movimiento de un modo suficientemente interesante. Si dibujan y pintan con entusiasmo, y las historias relacionadas con las letras colman los ánimos, estos problemas no suelen ser tan difíciles. Puede ocurrir que un niño de siete años quede tan absorbido por la actividad artística, que los conocimientos de la lectura adquiridos anteriormente pierdan importancia, desaparezcan casi, para volver luego con mucha más seguridad.

Cuando los niños oyen que hombres adultos han recorrido en tiempos antiguos el mismo camino de la escritura jeroglífica hasta llegar a las letras, pueden sentir una especie de admiración por lo que han aprendido. Considerar lo que uno mismo hace como algo importante, y realizarlo con amor da calor a la enseñanza y la hace alegre y sana

Una niña de una Escuela Rudolf Steiner contaba, refiriéndose a unas primas de su misma edad que habían aprendido a leer. "¡Sí, han aprendido a leer, pero las pobres no tienen ni idea de donde han salido las letras!" Al hecho de

que estuviesen más adelantadas no se le daba importancia, pero sí a la compenetración con el saber y a la vivencia. (Véase E Dühnfort y E.M. Kranich, *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen.* "La escritura y la lectura en la instrucción primaria").

XXV
LOS CUENTOS

Primer curso

Se ha puesto en duda el valor educativo de los cuentos. Se cree que no son lo bastante interesantes para niños de seis y siete años, y demasiado espeluznantes para niños más pequeños. Hay psicólogos de niños para los que los cuentos de los hermanos Grimm son intolerables. Sin embargo, la Escuela Waldorf considera los cuentos como uno de los medios más importantes que poseen maestros y padres para la educación y no escatiman el tiempo para contar cuentos en el primer curso. ¿Cómo se explica esto?

Empezaremos con un ejemplo cotidiano. Una niña muy flemática de cinco a seis años escuchó el cuento de Madre Nieve que le contaba su mamá. Cuando la laboriosa muchacha había concluido su servicio en el país de Madre Nieve con presencia de ánimo y sentido del deber, fue conducida por su ama hasta un gran pórtico; allí se derramó sobre ella una lluvia de oro. Después, la puerta se cerró y la niña se encontró ante la casa paterna, a la que podía ahora volver. La muchacha perezosa, incapaz de hacerse cargo con rapidez de una situación, es conducida al mismo pórtico, pero sobre ella cayó un torrente de brea. La imagen de las dos muchachas retornadas a su casa, la radiante y la embadurnada, hizo una honda impresión en la niña. Decía despacio y con énfasis: "Yo también voy a ser siempre buena".

Con una drástica claridad que no tiene igual en ningún otro género literario, el cuento nos revela cómo son verdaderamente los personajes en lo más profundo de su alma. A los niños se les brinda un conocimiento del hombre tal, que no podría dárseles de ninguna otra manera, y que, sin embargo, puede ser de gran ayuda para formar con ellos el sentimiento de lo justo y lo injusto.

Hay muchos indicios de que los "cuentos populares", en su recorrido de generación en generación, de país en país, han sufrido algunas veces transformaciones considerables, pero en su origen proceden de diferentes individualidades, cuyos nombres no conocemos y que sin lugar a dudas, eran profundos conocedores del hombre, sabios universales y poetas de rango. Hay no pocos cuentos que son obras de arte de una categoría especial: profundamente éticos en su actitud fundamental, libres de todo moralizar pedante, creados para personas que han conservado su imaginación artística infantil.

La manifestación del mal

¿Pero por qué tratan los cuentos con tanta frecuencia de toda clase de seres horripilantes y que además no existen? ¿No deberíamos de ahorrarles a los niños estas cosas? ¿Para qué sobrecargarlos con hadas y espíritus malignos, gigantes y brujas?

Detengámonos un instante para ver cómo es la forma en la que los cuentos representan a estos personajes.

Los cuentos en los que aún podemos percibir el modo en el que los narradores los contaban, denotan un lenguaje sobrio, con frecuencia pobre en palabras. Las imágenes son expresivas, pero dibujadas con breves pinceladas. Las descripciones detalladas escasean. Los poderes del mal se caracterizan por lo general a través de sus propias palabras y actos.

La malvada madrastra en "Blanca Nieves" puede engañar al rey y a otras muchas personas porque es la más bella en todo el país. El hada mala en "La Bella Durmiente" se ha disfrazado de anciana, la cual atrae con halagos a la princesa para que hile y se hiera con el huso. La bruja en "Hansel y Gretel" es una figura de relieve. Aparece ante los dos niños extraviados como una amable anciana que les da buena comida y camas blandas. Contra lo acostumbrado se incluye en su descripción un detalle muy concreto: "Las brujas tienen los ojos rojos y no ven bien, pero tienen un olfato muy fino, como los animales, y notan si se acercan seres humanos". Su ávido instinto animal se exterioriza con toda claridad cuando quiere inducir a Gretel para que se meta en el horno; se delata a sí misma y la astuta niña consigue empujarla, de modo que es la bruja la que cae dentro.

Los "trolls" escandinavos (espíritus malignos) son una raza muy especial. El cuento noruego "la boda del troll" narra como una muchacha que va a casarse está en compañía de las bestias arriba en lo alto de la montaña. Un día recibe la visita de una muchedumbre que, conducida por su novio, llega hasta la cabaña. Llevan el vestido de novia, los platos de plata y los manteles para la boda. La fiesta comienza. No obstante, el perro no las tiene todas consigo. Baja veloz al pueblo ladrando y trae al verdadero novio, el cual lleva la escopeta y libera a la novia. Ella no se había dado cuenta de que eran trolls los que la visitaron. Ahora también ve que el exquisito banquete de boda no consistía más que en musgo, hongos, boñigas y sapos.

Los trolls pueden aparecer con las figuras más variadas: como niños pequeños, como adultos enanos, como una hermosísima mujer (dama del bosque). Casi siempre tienen un objeto completamente determinado, por ejemplo, atraer a ciertas personas para llevarlas con ellos a la montaña, o condenan a alguien, que ha comido los manjares y tomado la bebida que le daban, a quedarse para siempre con ellos. Esta trama es muy antigua. También la encontramos en la Odisea, donde la hechicera Circe atrae a los marinos naufragados hacia su palacio y les ofrece vino envenenado: una vez bebido, puede convertirlos a todos en animales y apoderarse de ellos. Los hechizados pueden salvarse del encantamiento de los trolls mediante la presencia de ánimo propio o de otra persona. Pero la estancia con el troll deja huellas. En no pocas ocasiones, los retornados se sienten como extraños entre sus semejantes; puede suceder incluso que sean "raros" para el resto de su vida.

Personajes grotescos -trolls y brujas con largas narices, grandes orejas, etc.- habitualmente sólo aparecen en los cuentos humorísticos. También los gigantes con toda su crueldad son descritos con rasgos cómicos. Exceptuando a los dragones y diablos que tienen que ser terribles, los poderes del mal están dotados en muchos cuentos con una facultad, que se repite siempre, de engañar a la vista de tal modo que parecen tan humanos que no se les puede distinguir de personas normales sin más ni más.

Los cuentos y la realidad

¿No es todo esto fantástico, "una verdadera locura"? De ninguna manera. Viendo cómo algunos muchachos se dejan embaucar en una banda que los incita al abuso de narcóticos, que se dedica a robar y a hacer atracos, es curioso el parecido de las seducciones que ocurren en la realidad con las que se narran en los cuentos. ¡Hay algunos que se

parecen a los "hechizados"! Y otros, cuya naturaleza intrínseca recuerda de forma asombrosa a las brujas y a los trolls: la primitiva astucia, la adulación, los instintos animales, el cinismo sin límites.

Lo más terrible de los poderes del mal descritos en los "cuentos reales" es que efectivamente existen.

Con frecuencia se afirma con énfasis que en lugar de contar cuentos haríamos mejor en preparar a los niños para la vida actual; deberían saber lo que les espera para estar así mejor protegidos. Si echamos una mirada a nuestro alrededor, encontramos innumerables niños que han sido confrontados demasiado pronto y súbitamente con la áspera realidad, y precisamente por eso se sienten ante la vida temerosos o desamparados, desilusionados o brutalizados.

Si se narran los cuentos en estilo correcto, es decir, sin sentimentalismo, sin interpretaciones fundadas en el intelecto, de un modo parco, seco, incluso, y sin añadir detalles espantosos, los relatos sobre brujas y gigantes pueden ser justamente la forma correcta para que los niños vivencien "el mal del mundo" en la imagen antes de que les salga a ellos mismos al encuentro. Si se narra con demasiado dramatismo, demasiado realismo, sin partir del tejer de las imágenes que surgen de la atmósfera de los cuentos, entonces el lobo salta de la imagen como un fiera real. El niño percibe lo que ocurre en el alma del adulto. Por eso, el narrador de cuentos tiene que saber relatar con fuerza cómo al final triunfan los poderes del bien sobre sus adversarios. Pues en este sentido, los cuentos son únicos. Ningún otro género literario muestra con tanta claridad las posibilidades de transformación que le son innatas al hombre. En las narraciones "corrientes" y en las obras de teatro, los niños encuentran personajes que son pesados como osos, nerviosos como ratones o inflados, es decir, engreídos, como ranas, encargándose la escuela de la vida de enseñarles otras cualidades como delicadeza, serenidad, humildad, etc. En los cuentos se encuentran con personajes que *son osos,* ratones, ranas, y que resultan ser seres humanos cuando se han liberado de su encantamiento, cuando se han convertido en príncipes o princesas.

Cuentos para las diferentes edades

La edad de los cuentos propiamente dicha, entre los Cuatro y nueve años, puede ir acompañada de un número creciente de cuentos procedentes del propio país y de otros. Los cuentos sencillos sobre las peripecias del destino como Los ducados caídos del cielo, Gachas dulces, Caperucita Roja, La bella durmiente, Blanca Nieves, El lobo y los siete cabritillos, etc. son los primeros; alrededor del quinto año de edad, se incluyen los cuentos relacionados con la evolución. Estos muestran los primeros pasos de una trayectoria, la lucha de los poderes del bien y del mal por el dominio en el interior del hombre. Los niños tienen que estar en condiciones de seguir el desarrollo de los hechos. Es importante hacer una elección cuidadosa teniendo en cuenta la situación del niño, el medio ambiente, la estación del año. Para los pequeños (y siempre de vez en cuando) son buenas las narraciones humorísticas cortas con muchas repeticiones. Cuanto más pequeños son los niños, con más frecuencia se les puede contar el mismo cuento al pie de la letra.

¿Qué hacer en el caso de que a un niño de cuatro años sí le de miedo el lobo o la bruja y no pueda dormir esperando que venga un mostruo a sacarlo de la cama? ¿Será preciso comenzar ahora a explicar, a describir la superficie racional de la realidad, en la que no existen gigantes ni espíritus malignos ni duendes? ¿Destruir, por lo tanto, el mundo de los cuentos en vez de ponerlo en su lugar? En el sentido de la argumentación anterior, esto sería una hipocresía. Muchos niños no lo creerían porque ellos tienen otras experiencias. No, lo importante es hacer resaltar la parte positiva. Con frecuencia basta una canción, una oración y hablar con ellos de otra cosa. Un alegre cuento lleno de armonía por el que sientan predilección puede disipar las oscuras imágenes. O también se le puede dar al niño tal vez una espada de madera y decirle:

"Todos los niños están protegidos por ángeles -día y noche. No necesitas tener miedo. No te va a pasar nada. Pero *si* ocurriera que algún duende se extraviara y entrara en tu habitación, enséñale la cruz de tu espada o apunta a su cabeza; verás como desaparece". Algunos padres que eligieron esta imagen han constatado lo efectiva que puede ser.

Sin embargo, la alusión de que un duende podría entrar posiblemente en la habitación, ¿no alimentaria nuevos temores? Esto no se puede decir de antemano; cualquier cosa que se haga, lo importante es que entre el niño y el adulto fluya la confianza. Entonces los niños se tranquilizan y se duermen. -Con frecuencia es suficiente dejar la puerta un poco abierta para mantener así la proximidad y el contacto. Casi todos los niños pasan por una etapa en la que quieren tener algo de luz para dormirse y se atormentan con sus "oscuros pensamientos".

Cuando los niños de siete años encuentran los cuentos demasiado "pueriles" es porque imitan un criterio de su entorno. Si los adultos toman en serio el lenguaje de los cuentos, teniendo en cuenta que se trata de un lenguaje cultural de la humanidad, esto no sucede. Cuando se aproxima la hora de contar cuentos en clase de primero, los niños se acomodan, se imponen silencio unos a otros y escuchan con los ojos muy abiertos. Algunas veces hacen comentarios. Puede ocurrir que un muchachito brioso, al que le gusta dormir, proteste enérgicamente cuando oye las fechorías que comete un perverso mago ("Qué asqueroso es, ¿eh?"). La carita de una niña inquieta y miedosa es posible que resplandezca con el relato de un pobre ratón que al final se convierte en una princesa.

Naturalmente, en ocasiones manifiestan dudas sobre la veracidad del contenido de los cuentos; pero no son profundas, el cuento tiene más fuerza. Si el maestro pone atención para elegir sólo aquellos cuentos que son verdaderamente la expresión de las realidades intrínsecas, entonces puede asegurar con la conciencia tranquila que son verdad. Así, en clase de primero, tuvo lugar -a media voz, en un respiro durante la narración- el siguiente diálogo entre maestro y alumno:

¿Es verdad? -Sí, es cierto. -Bah, no lo creemos. -El coloquio había terminado, pero todos seguían escuchando atentos, con más interés que nunca.

Si un niño se ha hecho, influenciado por su entorno, verdaderamente escéptico, el maestro deberá explicarle de una u otra manera que las imágenes de los cuentos tienen otra clase de realidad que la de las cosas palpables que hay en nuestro alrededor.

Los niños que están acostumbrados a oír cuentos "auténticos", adquieren poco a poco sentido del estilo: narraciones inventadas, que pretenden ser cuentos pero que son realistas o fantásticas, puede despertar un profundo descontento, sencillamente porque no tienen fondo, porque no son artísticas. En una clase, en la que se narró una historia así, expresaron su disgusto con la siguiente manifestación: "¡Señorita, ahora queremos que nos cuentes un cuento *de verdad*!"

Quien se haya familiarizado con el mundo de los cuentos y sepa cuánto pueden dar sus imágenes, juzgará el justo "valor" de las imágenes de las series de dibujos animados,

tebeos, etc. Se las podría comparar con una comida de conserva, escurrida, que aunque harta en el primer momento, pronto se siente aún más hambre y que incluso produce con el tiempo desnutrición.

XXVI
EL APRENDIZAJE DEL CALCULO

El maestro de primero cuenta una historia: Un campesino hizo un queso muy grande. Lo partió en diez trozos. Había prometido dar a sus vecinos tres trozos, y uno lo necesitaba él para la cena. ¿Cuántos trozos le quedaron para venderlos en el mercado? (Una pregunta para melancólicos que aman el orden y les gusta planificar y prevenir).

En el mercado se apretujaba el gentío. Cuatro señoras gruesas y fuertes se abrieron paso y le compraron un trozo cada una. (Ahora el maestro tiene que encontrar una pregunta para los coléricos que, entre tanto, se han hecho notar fuertemente). Cada una de las señoras tenía -cosa curiosa- cuatro hijos y un marido que les gustaba mucho comer queso. ¿Cuántas personas hay en las cuatro familias juntas que les gusta el queso? Ahora el gentío cada vez era mayor. Un chiquillo hambriento le robó un trozo de queso, y otro trozo se lo llevó el perro del carnicero. Pero al cabo de un rato, el niño volvió empujado por el remordimiento de su conciencia. El campesino era bondadoso y repartió el trozo con él. Sin embargo, el perro no apareció más por allí, se había zampado su trozo inmediatamente.

¿Cuántos trozos tenía el campesino ahora? (Aquí se origina una serie de preguntas que, por el ir y venir de la gente y el jaleo de los acontecimientos, son propias para los sanguíneos). Y ahora ha llegado el momento de pensar en todas las personas que comieron del hermoso y buen queso. ¿Cuántas eran en total? (Los flemáticos, que se interesan mucho por la comida placentera, pueden sumar tranquilamente un rato).

Este ejemplo muestra cómo el maestro puede tener en cuenta los temperamentos incluso en la clase de cálculo.

Siempre se pratican las cuatro operaciones fundamentales a la vez. El maestro, al contrario que en la escritura y en la lectura, en el cálculo puede avanzar con bastante rapidez.

Ante todo, hay algo que es característico. Los números considerados por lo general como partes de una unidad (el gran queso del campesino). Esto se puede explicar de muchas maneras: con una línea dividida según el número, con un reino, cuyo rey reparte sus provincias, por ejemplo, entre sus hijos y vasallos.

Este modo de proceder "analítico" tiene en un principio la ventaja de estimular con más facilidad el trabajo libre y creativo; descomponer un doce en diferentes partes puede efectuarse con muchas variantes, mientras que la adición de sumandos puede realizarse de una manera determinada. (Mencionaremos de paso que *también* se ha de practicar el procemiento "sintético", como es natural). -Pero todavía hay un punto de vista que puede ser introducido aquí.

El uno es el número más grande

En algunas leyendas sobre el origen del mundo se describe cómo surgieron todos los elementos partiendo de uno:

Okeanos en la mitología griega, Ymir en la nórdica. El todo se entrega para que las partes nazcan. Al practicar el cálculo, el maestro siempre vuelve al mismo principio, distribuir, repartir desde la unidad.

Que el mundo, a fin de cuentas, es una unidad, corresponde ante todo al sentir instintivo de los niños (la disposición a considerar a Dios como el creador de todas las cosas, no sólo la tienen, según Piaget, aquellos que han recibido una formación religiosa).

¡Clases de cálculo como campo de entrenamiento moral! Y eso que precisamente el cálculo y las cuentas, si no se tiene cuidado, se convierten con facilidad en un cúmulo de pequeños egoísmos. -Si Carlos te da dos caramelos. Oscar tres y Katia dos, ¿cuántos caramelos tienes? En el cálculo, a uno mismo se le ocurren estos ejemplos antes que la forma inversa: si das a Carlos dos, a Oscar tres, etc... ¿cuántos has regalado? ¿Y por qué sucede esto? Al contar, medir, comparar, el egoísmo aflora por sí mismo -sobre todo si sólo se apela a la inteligencia. El intelecto, por su naturaleza, quiere acaparar, conquistar, codiciar conocimientos -el corazón y la voluntad tienen que contraponer el desinterés. Al mismo tiempo, la objetividad y el desapasionamiento forman parte incondicional en el trato de los números. Estas menudencias no son insignificantes. Imperceptiblemente, el maestro puede dejar fluir en su enseñanza, sencillamente a través de la elección de los ejemplos, importantes impulsos morales.

La tabla de multiplicar partiendo del movimiento

El mejor recurso para introducir al niño en el mundo de los números es el movimiento y el ritmo que percibimos al contar y en las series de números.

Uno dos *tres,*
cuatro cinco *seis,*
siete ocho *nueve,*
diez once *doce...*

Toda la clase sigue al maestro. Dos pasos sin acentuar, y luego un fuerte golpe con el pie, las manos acompañan con palmadas.

En el segundo curso, los niños pueden decir toda la tabla de multiplicar partiendo del movimiento. Quizás ayudó un brinco especial o una manera peculiar de palmear al practicar. Retumba que da gusto cuando empiezan con el ritmo:

Tres-es-uno-por tres
Seis-es-dos-por tres

La acción sube más y más al intelecto.

Cuarenta y cinco-*es*-cinco *por nueve*
Cincuenta y cuatro-*es*-seis *por nueve*
Sesenta y tres-*es*-siete *por nueve*
Setenta y dos-*es*-ocho *por nueve*
Ochenta y uno-*es*-nueve *por nueve*

No hay mejor entrenamiento de la memoria que el memorizar en las clases de cálculo. Cada serie de números tiene sentido y está llena de misterios que no podrán descifrarse hasta mucho más tarde. Se empieza con grupos interesantes de números de la tabla de multiplicar:

27, 36, 45, 54, 63, 72, 81- ¡el resultado de todas las sumas de las cifras de los números de la tabla del nueve es nueve! Descubrimientos así hay muchos -a los niños les entusiasman.

Además de las maravillas y leyes de los fenómenos numéricos puros, se toman naturalmente muchos ejemplos de la vida práctica. En el tercer curso, el área social (oficios) exige una ocupación intensa con medidas y pesos; medir la

longitud, la altura y el ancho del aula, y otras cosas por el estilo.

Pero el mundo de los números es considerado al mismo tiempo importante -y fascinante. Por ejemplo, en el tercer o cuarto curso se pone a los niños ante el siguiente fenómeno:

1 x 1 = 1
> 3
2 x 2 = 4 > 2
> 5
3 x 3 = 9 > 2
> 7
4 x 4 = 16 > 2
> 9
5 x 5 = 25

10 x 10 = 100
> 21
11 x 11 = 121 > 2
> 23
12 x 12 = 144 > 2
> 25
13 x 13 = 169 > 2
> 27
14 x 14 = 196

El afán de investigar se apodera de los coléricos: ¡Alguna vez tendrá que ser mayor que 2 "la diferencia entre las diferencias"! Prueban con valores cada vez más grandes, hasta que se dan por vencidos: En el mundo de los números no hay compromisos ni caprichos. Las leyes son férreas -pero algunas veces completamente diferentes de lo que esperábamos. Las regularidades ocultas en los números, no solamente despiertan en los niños el afán de investigar, despiertan y forman también el pensar de una manera sana y conforme a la realidad.

XXVII
FÁBULAS Y LEYENDAS

Segundo curso

El ratón le decía al elefante: ¿Has oído cómo rechinaba el puente cuando lo cruzamos juntos?

Las fábulas casi siempre son muy concentradas y cortas. Su filosofía práctica, a veces chocante, se hace accesible a los niños si se les cuenta primero una "historia previa". En el caso de la fábula mencionada, podría hacerse de la siguiente manera: Dos hombres están en la tenada de un establo echando heno a las vacas. Uno de ellos es fuerte y lanza enormes carretadas por el agujero del henil. El otro sólo consigue echar un par de miserables manojos de heno; pero luego fanfarronea como si hubiese hecho por lo menos la mitad del trabajo. El carácter de ambos se pone de manifiesto: uno es fuerte, discreto y callado; el otro es débil, pero charlatán. De paso, el maestro les recuerda el aspecto de un elefante y el de un ratón. Y a continuación les cuenta la fábula. La rana quiere ser como el buey y se hincha más y más, hasta que acaba explotando. La zorra salta para coger las uvas, pero como no las puede alcanzar, dice para consolarse que están verdes. El ciervo se ve reflejado en el agua, admira los hermosos cuernos y se lamenta de sus delgadas y miserables patas; cuando tiene que huir perseguido por un león, queda enganchado con la cornamenta en un árbol y espera su muerte; es entonces cuando se da cuenta de que las despreciadas patas podían haberle salvado, mientras que el adorno de su cabeza, del que tan orgulloso estaba, es la causa de su perdición.

En las fábulas aparecen las debilidades humanas en forma de animales. Ni las pieles ni las plumas ocultan que es de nosotros mismos de los que se trata. A veces los niños sonríen, otras veces se indignan y exclaman: "¡Qué ridículos son!".

Si el maestro cuenta demasiadas fábulas, la sonrisa y la indignación pueden convertirse en burla. Por lo tanto, las fábulas necesitan un contrapeso; narraciones que no hagan resaltar lo ridículo, sino que eleven. Como contraste del hombre en forma de animal, queremos hacer resaltar al hombre que ha triunfado sobre "el animal" en su interior, y por eso también puede domar a "los animales", cuyo salvajismo amenaza el orden y la cultura en el mundo exterior. Este hombre lo encontramos en las leyendas. Vivimos en una época que excede hasta cierto punto la destrucción de imágenes de la era de la Reforma. "Desmitificación" es la consigna. Muchos de los "iconoclastas" actuales -partiendo de su manera de pensar fría, pero a veces no menos unilateral- consideran las leyendas, con sus milagros sin sentido y su palabrería piadosa, como lo más aburrido y anticuado que pueda existir hoy día. Incluso tienen razón cuando la composición de leyendas tiene que ver con sentimentalismos y especulación comercial. Pero las leyendas auténticas son tan verdaderas y grandiosas como el triunfo del espíritu creador sobre la debilidad, la resignación y el desaliento.

Offerus medía once varas y sólo quería servir al señor más fuerte de todos. Abandonó al rey que temía al diablo; dejó de servir al Negro porque éste se inclinó ante la cruz. Un pobre ermitaño le contó quién era el verdadera Señor del mundo. ¿Cómo podría servirle? Ya que necesita comer mucho para estar fuerte, y como quiere ofrecer su fuerza en holocausto, no le gusta servir al Altísimo con oraciones y ayunos. Así que se hace barquero en un río torrencial y lleva a los caminantes sobre sus hombros, apoyado en su enorme bastón, para cruzar las tempestuosas aguas. Una noche, un niño le llama. Hasta la tercera llamada no logra verle. En medio del río siente que la carga se hace más pesada que ninguna de las que haya llevado jamás. El niño sobre sus espaldas es Cristo, que lleva todo el peso del mundo sobre sus hombros. En la noche oscura, entre las agitadas aguas, el niño resplandece como el sol. Offerus es sumergido en el agua -es bautizado- a partir de entonces fue Offerus del Cristo, el portador de Cristo (Cristóbal).

Francisco de Asís abandona su vida suntuosa y su prometedora carrera militar. Se convierte en el paladín del amor, el amigo de la pobreza y de la paz. Mortifica a su cuerpo -al viejo asno- pero conserva su sentido del humor y su amor por la naturaleza. Practica el dominio de sí mismo mediante el ayuno, y comprende así mucho mejor el hambre de los animales. Al lobo de Gubbio, devorador de hombres, le promete que los habitantes de la ciudad liberada le darán siempre suficiente comida; entonces la fiera coloca su pata con humildad en la mano del santo. Francisco domina su propia ligereza y charlatanería, pero ama a las golondrinas y a las palomas, y ellas escuchan su predicación.

Raniero di Ranieri, caballero cruzado, partió de Jerusalén a Florencia con una vela encendida, cruzando montañas y desiertos. Custodiar la llama en percances en los que su vida peligraba y a través de aventuras, transforma el corazón del caballero. La leyenda de Selma Lagerlof sobre este caballero, es una de las más sobrecojedoras de sus leyendas de Cristo. El maestro puede leer todos los días algunos párrafos de esta historia durante mucho tiempo.

Las fábulas existen desde tiempos remotos; pero sobre todo reflejan el desenfadado espíritu griego del siglo VI, cuando la Filosofía y la Democracia comenzaron a influir en la historia por primera vez. Leyendas sobre grandes personajes fueron creadas en todas las épocas, y florecieron especialmente entre los hombres de la Edad Media. Fábulas y leyendas muestran dos aspectos del hombre y cómo se forman capacidades anímicas unilaterales -desde el agudo ingenio crítico hasta el humilde dominio de sí mismo. Fábulas y leyendas se complementan. Según las sabias palabras de Blaise Pascáis, el mayor logro lo conseguirá aquel que una y concilie los antagonismos más profundos dentro de si: "Es peligro hacer ver a los hombres hasta qué punto se parecen a los animales si no se les muestra al mismo tiempo su propia grandeza. Y es igualmente peligroso que perciban con demasía su grandeza si no perciben al mismo tiempo su envilecimiento".

XXVIII
EL ANTIGUO TESTAMENTO

Tercer curso

Los acontecimientos, palabras y personajes de la Biblia están entretejidos en la evolución cultural de Occidente; los encontramos en el arte, en los refranes, en toda la manera de pensar.

Con todo, las narraciones bíblicas tienen mucho más que ofrecer, no sólo una mejor comprensión de las raíces de nuestra propia civilización.

En una ocasión, un niño de nueve años del tercer curso de una escuela Waldorf no pudo asistir durante algún tiempo, por lo que le pidió a su padre que le contara una historia de la Biblia que echaba de menos. El padre se cercioró de qué pasaje se trataba y se lo narró lo mejor que pudo. Cuando llegó a un párrafo, en el cual tenía que pronunciar el nombre de Dios, el niño le interrumpió muy excitado. "No digas Dios, tienes que decir el 'Señor' -como está en la Biblia".

En la literatura del mundo entero no hay ninguna otra obra que trate tan consecuentemente, desde la primera hasta la última página, el problema de la autoridad.

El Antiguo Testamento, del que en el tercer curso solamente se pueden tomar determinadas historias características como es natural, habla al principio de toda la humanidad, más tarde de los semitas, luego de los israelitas y por último ya sólo de las tribus de Judá. Pero el protagonista siempre es el mismo: el Señor. Los hombres infringen sus mandamientos o reniegan de él, y él se ve obligado a reprender y corregir. Sus castigos son con frecuencia extremadamente duros. Sin embargo, es generoso. No tiene inconveniente en proteger incluso a los que son tercos y a los que han cometido delitos. Entre los personajes del Antiguo Testamento no hay muchos que puedan comparecer ante el Tribunal Altísimo con las manos totalmente limpias.

Adán y Eva desobedecen sus mandamientos, adelantándose a la humanidad, la cual tiene que alimentarse desde entonces de los frutos de la tierra. Los descendientes de Caín, el fraticida, son los antecesores de los ganaderos nómadas, de los artistas y de los artesanos. La temeraria construcción de la Torre de Babel conduce a la dispersión de los pueblos y de las lenguas, merced a lo cual se extendió la civilización sobre la tierra. Jacob, el hijo de Isaac, consigue su primogenitura engañando a su padre: así se hace patriarca de las doce tribus de Israel. Por la perfidia de sus hermanos, José es conducido a Egipto, pero luego él, poco a poco, lleva allí a todo su pueblo.

Moisés, que en un arrebato de ira mata a un egipcio, se convierte en el guía de los hijos de Israel y los saca de la esclavitud; se encuentra con el Señor en el monte Sinaí, recibe las Tablas de la Ley y marca así, para el futuro, la religión de su pueblo. Saúl, David y Salomón son de una naturaleza problemática. Sin embargo, todos ellos prosiguieron la obra de Dios. En su inmensa sabiduría, el Señor logró doblegar también los poderes de la obstinación del mal y ponerlos al servicio del orden sobrenatural del mundo.

El maestro puede ahorrarse muchas exposiciones morales abstractas cuando narra historias del Antiguo Testamento. En él encuentra imágenes de una índole completamente diferente de las que ofrecen los cuentos, fábulas y leyendas. Los relatos de la Biblia son mucho más complicados y tienen muchas significaciones. Las historias tienen siempre un final feliz; pero están cargadas de fuerza moral.

Cuando los niños se enfurecen con Adán y Eva, también ante el diluvio, suspiran aliviados cuando Abrahán no necesita sacrificar a Isaac, resplandecen ante la revelación en el Sinaí, aclaman a David y aprietan los puños contra Goliat y los Filisteos -entonces vivencian en grandiosas imágenes, desligados de sí mismos, un problema que, más o menos conscientemente, tiene lugar en su propio interior. La "nueva alianza" que los niños han de contraer con las personas de su entorno, respeto y rechazo, leyes y arbitrariedades- y quizás también el presentimiento profetico de que en su propio desarrollo se anuncia un advenimiento: esto es la crisis después del noveno año de vida, la nueva "edad de la obstinación".

XXIX
NARRACIONES PARA PROBLEMAS DE LA VIDA

Narraciones que reflejan la situación interior de un niño o de todo un grupo hacen un efecto profundo. Los niños se vivencian a sí mismos y las consecuencias de sus actos con toda la atención e interés que brindan a una historia emocionante y a sus héroes, sin darse cuenta en un principio de que se contemplan a sí mismos. Así se pueden abordar algunas veces comportamientos viciosos que de otra manera serían muy difíciles de corregir. Lo importante es que los niños no noten conscientemente en manera alguna la intención que persigue el adulto a través de la historia.

Una maestra tenía entre sus alumnos un niño de siete años que solía mentir mucho. Así es que contó, exclusivamente para él, "La perla de la verdad" de Zacarías Topelius: la reina del país de la verdad ha dejado caer en un hondo pozo su valiosísima perla. Todos sus subditos bajaban al pozo para buscarla; todo aquél que había mentido por lo menos una vez en su vida salía con un círculo negro alrededor de la boca. Cuando la costumbre de mentir era grave, aparecían con grandes manchas negras en la cara. Durante la narración de la historia, el niño en cuestión manifestó con toda franqueza su repulsión ante la mentira; de repente prorrumpió: "¡yo... digo mentiras!" Su intención de decir "no digo mentiras", en un instante de reflexión, se tergiversó en lo contrario. La maestra apenas reaccionó y continuó el relato.

La exclamación da muestras de un momento de profundo conocimiento de sí mismo. Casi al mismo tiempo, la familia del muchacho cambió su domicilio a otro lugar, así como

también algunas de sus costumbres. La narración contribuyó a que se produjera un proceso curativo que condujo paulatinamente a que el niño se hiciera más equilibrado y con ello más veraz.

Si no se conoce ninguna historia apropiada, uno mismo deberá intentar inventarse una. ¡No es necesario que sea una obra maestra poética! Steiner asegura que lo que hace tanto efecto sobre los niños, también tratándose de narraciones muy sencillas, es precisamente el esfuerzo, la ocupación interior del narrador con el ser del "pecador" y con su actitud.

En una clase de primero, un maestro (nuevo) al principio no se arreglaba con aquella bandada de niños traviesos; un día acabó echando fuera, completamente enojado, a los alborotadores. En el patio había un cesto lleno de carbón. Los niños empezaron a bombardearse unos a otros con los carbones, algunos volvieron a entrar en la clase atropelladamente... se produjo una tremenda desbandada. Algunas madres llegaron en aquellos momentos, venían a buscar a sus pequeños, pues era ya el final de la jornada; así que fueron testigos del espectáculo. Experiencias parecidas ya habían desalentado al maestro por completo. Por las tardes cavilaba para ver lo que podía hacer, y pensaba intensamente en cada uno de los alumnos, sobre todo, naturalmente, en los agitadores. De la reflexión nació un cuento. Trataba sobre un muchacho que tenía la misión de cuidar las ovejas del rey, y cuya vida estaba en juego si no lograba guardarlas a todas juntas. Pero algunas ovejas no se preocupaban ni del muchacho ni de su perro, sino que se marcharon lejos. Otras fueron dispersadas por el lobo. Poco a poco, después de varias aventuras y con la ayuda de personas compasivas, el muchacho pudo llevar todas las ovejas del rey. -Los niños escuchaban con atención. El relato de las ovejas que andaban tomándolo todo por asalto dio resultado. La impresión provocó en algunos indignación contra las estúpidas ovejas desobedientes.

Las coincidencias con la situación en la clase eran palpables, pero el maestro evitó llamar la atención sobre ellas, y los niños no dijeron nada. Sin embargo, algo había cambiado. Había quedado establecida esa comunicación subterránea, sin la cual ningún trabajo puede prosperar en una clase. En adelante no todo era intachable, pero el contacto entre el maestro y los niños se mantuvo.

También cuando los niños se aproximan a la pubertad, estas historias pueden aún hacer efecto positivo.

Un muchacho de quinto curso se encontraba en una situación de la vida muy difícil. Sus padres querían divorciarse. Por añadidura surgieron dificultades personales - así comenzó a hacerse agresivo. Un día cogió una piedra y se la tiró a un antiguo alumno que sólo acudía en algunas ocasiones. Al mismo tiempo le gritó algo en tono de burla con la intención de ofenderle. La maestra decidió tomar medidas "indirectas" para hacer que el muchacho se arrepintiera de su modo de proceder. En el período pedagógico estaban dando geografía y trataban sobre el aumento de la industria casera en una provincia del país. Entonces intercaló una dramática historia de dos hombres que habían sido buenos amigos y compañeros de trabajo. Uno de ellos eligió una nueva profesión. Un día visitó su antiguo puesto de trabajo; sin motivo alguno, el que había sido su compañero arremetió contra él y lo agredió. Se originó una salvaje pelea. Los niños estaban indignados, llenos de repulsión. El muchacho se dio por aludido y dijo durante la narración: "¡Pero yo no lo hice así!" al poco rato exclamó con la misma espontaneidad: "¡Yo no quise hacer eso!" La maestra fingió no notar nada y siguió con la historia hasta el final. Los compañeros del niño no se dieron cuenta de lo que estaba sucediendo. Después de la clase, el agresivo muchacho se acercó a la maestra y le dijo: "No sé por qué lo he hecho. Voy a pedirle perdón"; este suceso contribuyó de un modo esencial a que se hiciera progresiva y decididamente más equilibrado.

Cuando se idean estas historias, se componen y se narran, se tiene realmente la sensación de estar uno mismo luchando con los problemas vitales más profundos de los niños.

XXX
LA CRISIS EN EL NOVENO AÑO DE VIDA

Víctor tiene nueve años. Siempre ha sido un hijo y alumno dócil. Un día los padres le cuentan al maestro tutor que Víctor de repente se ha hecho testarudo, no quiere ir con ellos a pasear los domingos como tienen por costumbre y en general se comporta con mucha impaciencia. El maestro de música también se queja. Víctor siempre había sido un apoyo para él en la clase, pero ahora se coloca la flauta al revés en la boca y hace tonterías de todas las maneras que uno se puda imaginar. Incluso su escritura cambia y escribe en miniatura. Cuatro o cinco meses después esta etapa queda superada; se tranquiliza de nuevo y deja de ser díscolo.

Un niño inteligente de esta edad puede mirar a un adulto mucho tiempo sin apartar la vista con la pregunta inarticulada: ¿Qué clase de persona eres tú? Puede ser que esta mirada diga: ¡Has sido medido y no has dado la talla! En este caso el comportamiento cambia de un momento a otro. El respeto desaparece de repente.

Los niños que han percibido demasiado la inseguridad de los adultos -preocupación por el más mínimo malestar, ceder ante cualquier capricho y otras cosas por el estilo- en esta edad pueden caer en una crisis que se hace patente con toda claridad y que encuentra su expresión en accesos de miedo, arrebatos de ira, provocaciones descaradas y otros modos sorprendentes de comportamiento.

Clases enteras ponen algunas veces a sus maestros a prueba. Antes se limitaban sencillamente a hacer ruido de cuando en cuando. Ahora hacen verdaderos experimentos. ¿Cómo reaccionará el maestro si colocamos una bola de nieve de forma que comience a gotear encima del lugar donde acostumbra a ponerse? Comentan o imitan con plena consciencia las pequeñas y grandes debilidades de los maestros. (También se puede observar, precisamente en esta edad, que los niños pueden caricaturizar a escondidas el defecto físico de un compañero o imitarlo sin piedad). Si el maestro se siente personalmente afectado y reacciona con castigos duros y quizás hasta faltos de reflexión, pueden originarse situaciones verdaderamente graves.

La transformación interior que tiene lugar a esta edad repercute incluso en la estructura física (por ejemplo la relación entre el ritmo del pulso y de la respiración es ahora, durante corto tiempo, el mismo que predomina más tarde en la edad adulta). Pero que el niño entra en un nuevo estadio de desarrollo -Rudolf Steiner habla del "paso del Rubicón del noveno año de vida"- se hace evidente con especial claridad en el terreno de la vida anímica.

Aunque la primordial "vivencia del yo" instintiva tiene lugar mucho antes, es decir, en el tercer o cuarto año de vida (véase pág. 88), antes del noveno año de edad, los niños no están en condiciones de separase con plena consciencia del mundo que les rodea. Su necesidad instintiva de identificarse con los animales, las plantas, las piedras, con el viento, las nubes y estrellas, suele interpretarse como una especie de "animismo" infantil, un afán más o menos consciente de "animar la realidad". Steiner destaca que esta explicación no

corresponde con el elemento completamente espontáneo e irreflexivo en el modo de vivenciar del niño. Cuando Piaget describe cómo los niños antes del séptimo año de vida conciben la realidad como algo indiferenciado, no estando en condiciones de diferenciar entre el contenido consciente de las cosas que le rodean y el propio, y cómo abandonan entre los 8 y 11 años de edad su "animismo difuso", pasando a considerar las cosas de un modo realista, se puede decir que coincide bastante, aunque no siempre en la elección de las palabras, con la apreciación de Steiner (véase Guido Petter, *Die geistige Entwickiung des Kindes im Werk von Jean Piaget).* (El desarrollo intelectual del niño en la obra de Jean Piaget).

Durante los tres primeros cursos, el maestro debería tomar en consideración en toda su enseñanza esta particularidad, por lo que deberá hacer que la tierra y el sol, los animales y las plantas hablen unos con otros como si fuesen personas. Hasta el cuarto curso no pasará a describir las cosas, poco a poco, "como son en realidad".

Que tantos niños atraviesen en este estadio de su desarrollo una especie de nueva "edad de la obstinación", tiene que ver con que la situación de su vida ha cambiado, ahora pueden observar a sus educadores mucho más "despiertos" que antes. No obstante, si ponen a prueba su autoridad, no es porque quieran librarse de ella, sino porque quieren asegúrasela y conservarla.

Ya que el maestro tutor de una escuela Waldorf ha *esperado* el tiempo suficiente hasta que ha llegado el momento de describir de forma realista el mundo existente, ahora atiene a su disposición poderosos recursos que puede utilizar para vencer las dificultades, es decir, toda una serie de objetos sumamente interesantes que proporcionan nuevos conocimientos. En el cuarto curso se introducen las asignaturas de Zoología y Geografía regional; en quinto Botánica, Geografía e Historia. Pues ahora los niños han adquirido la madurez precisa para mirar con los sentidos despiertos el mundo de la realidad, y por cierto con un deseo de aprender intacto y por lo tanto intenso.

XXXI
ÁREA SOCIAL Y GEOGRAFÍA REGIONAL

Durante los primeros cursos los niños sanos viven aun intensamente en el mundo de las "imágenes de la fantasía representadas bajo una forma humana". La mejor manera de habituarlos a interesarse por la vida y el quehacer de su entorno, cuando están en esta edad, es que el maestro hable dando un configuración viva al mundo: el campo y el bosque, el agua y la orilla del río, casa y jardín, flor y Hierba, pájaro y pez conversan unos con otros como si fueran personas. En tercero, cuando los niños entran en la "crisis de los nueve años", comienza una forma diferente de explicar. El maestro halla la transición hablando de cosas y oficios que son comunes al mundo de los cuentos y al de la realidad palpable, y que por eso tienen en cierto modo algo "prototípico" en sí: el labrador con el arado, el carpintero con la sierra, el pescador con la red, el albañil con la paleta, etc.

¿Presente o pasado?

Podría argumentarse que esta perspectiva, en cierto sentido, no es cierta. ¿No sería más correcto describirles a los niños las profesiones y el mundo del trabajo sin divagaciones y rodeos tal como son *hoy en dia?.* Pero si se hace esto de un modo unilateral se contribuye únicamente a consolidar esa postura de altivez humana y "desprovista de historia" que con tanta facilidad se inculca a los niños de nuestros días con nuestra manera de vivir y de ver las cosas. En la mayoría de los casos, la vida misma los lleva a juzgar el mundo con la ayuda de las normas generales corrientes. Sin embargo, es nuestro deber facilitarles también a través de esfuerzos conscientes, una visión equilibradamente humana, justificada históricamente, que irán adquiriendo poco a poco.

Nuestros abuelos, que cultivaban el campo sin tractores y practicaban la pesca sin lanchas de motor ni sondas ultrasonoras, no eran -bajo el punto de vista de *aquellos* tiempos- ni más tontos ni menos prácticos. Si nosotros podemos conseguir más que ellos es porque nos apoyamos en ellos. Les debemos agradecimiento.

Bajo todo punto de vista es, por lo tanto, conforme a la época entretejer en el "área social" del tercer curso muchos de estos aspectos desligados del tiempo o que incluso pertenecen al pasado.

El maestro describe las diferentes clases de cereales y su utilización. Narra cómo se cosechaba el grano antiguamente en el campo, cómo se trillaba, se secaba, molía y hacía pan. Narra cómo se hacía la mantequilla y el queso, cómo se conservaban la carne y las verduras, cómo se abonaba y se sembraba, como se construía una casa. Es bueno que todos los niños puedan manipular alguna vez instrumentos materiales (mantequera, arado, ladrillos y argamasa, etc.) o que por lo menos vean cómo se utilizaban. Las ocupaciones manuales que se han de tener en consideración son accesibles a los niños por su sencillez, y son una preparación adecuada para la comprensión posterior de procesos técnicos complicados.

Cuando se trata de problemas concernientes a la construcción de una casa, cobra importancia un fenómeno que en los cursos anteriores aún no se practicaba con tanta precisión: Medidas y pesos. Puede aumentarse el interés de los niños por esta parte del mundo de los números mostrándoles cómo en tiempos remotos se medía la longitud y la capacidad valiéndose de los miembros del cuerpo humano (el codo, el pie, la cuarta, etc.) antes de que se utilizasen las medidas modernas, más cómodas pero abstractas (metro, litro, kilo, etc.) Una vez que se ha introducido el cálculo de las medidas, es muy importante que se efectúe con verdadera exactitud. A los alumnos les hace mucha ilusión medir su aula, otras habitaciones, casa, jardines, huertas y calcular la superficie y el volumen.

En el cuarto curso, al aumentar la capacidad de observación de los niños que ahora tienen diez años de edad, se les brindan nuevas áreas de enseñanza. El "área social" de la etapa anterior se transforma ahora en Geografía e Historia regional. Se comenta sobre el entorno, la región, los cultivos, la historia del lugar o de la ciudad. Se hacen excursiones a pie y se visitan caseríos, molinos, fábricas, museos, iglesias, el ayuntamiento, etc. Luego se retiene en imágenes lo que se ha observado. También se redactan cartas comerciales sencillas.

Dentro del marco de estas actividades también se lleva a cabo otro paso muy importante. Se hace un dibujo del camino que se recorre desde casa hasta la escuela. Va desde la cama hasta el aula. Las casas tienen que hacerse muy pequeñas. Es preciso imaginarse cómo lo vería un pájaro o alguien desde un helicóptero a una altura de 50 m. aproximadamente. Por primera vez se ha confeccionado algo así como un mapa.

XXXII
LOS ANIMALES

¿Hasta qué punto están emparentados los animales y el hombre y en qué se diferencian? En una sencilla conversación entre maestro y alumnos del cuarto curso ya se pueden examinar, en la introducción de esta asignatura, puntos de vista muy esenciales con respecto a este problema. Los niños pueden darse cuenta de que cada animal posee una habilidad especial que el hombre no puede conseguir sin equipamiento técnico.

Las extremidades en los animales y en el hombre

El resultado de una conversación así puede ser que se decida por común acuerdo poner atención en lo sucesivo, durante el transcurso de la clase de zoología, para ver cómo son las extremidades de los distintos animales y en qué se diferencian de las humanas.

En el calamar: Se mueve con la ayuda del agua que expulsa al respirar. Los "brazos" no son extremidades propiamente dichas. Más bien parecen nerviosos labios extendidos que envuelven a su víctima con enorme avidez.

En el topo: Las patas excavadoras son cortas y extremadamente musculosas, los dedos están unidos por una membrana formando una ancha superficie, las palmas de las manos, desprovistas de pelo, están vueltas hacia afuera. El topo no puede saltar ni trepar y por eso no se atreve a salir por las noches de su guarida. Es curioso que sepa nadar de forma extraordinaria. Pero sobre todo sabe hacer muy bien una cosa: excavar.

En la foca: Dentro del agua puede hacer toda clase de movimientos, pero en tierra firme se mueve con torpeza. En realidad no camina con la ayuda de las extremidades, sino contrayendo, levantando, y lanzando hacia adelante su cuerpo en forma de gota. La patas se han convertido en aletas.

En el pajaro carpintero: No caza ni sabe volar bien. Realmente sus patas sólo sirven para una finalidad. Los dos dedos delanteros están pegados hasta la mitad, el tercero está torcido hacia atrás en la misma dirección que el dedo corto posterior. Con estas patas puede subir verticalmente por el tronco de un árbol y agarrarse quedando clavado cuando la pesada cabeza comienza su imponente tamborileo. Es un trepador -pero sólo hacia arriba; no sabe bajar.

En el oso pardo: Como es sabido, a pesar de su aparente pesadez es asombrosamente rápido y ágil. Un oso pardo puede trepar por peligrosos desfiladeros con un caballo muerto en las patas delanteras. Puede alcanzar a un reno en plena huida y romperle el tórax con un sólo golpe de su garra. En no pocas ocasiones anda erecto y siempre sobre la palma de los pies como el hombre. Las patas deprovistas de pelo recuerdan manos y pies humanos. Pero el oso no puede retraer las uñas. Por eso nunca puede acariciar. Cuando toca a otro animal, casi siempre es para golpearle o morderle.

Los animales sólo pueden utilizar sus miembros de una determinada forma muy especializada. Los movimientos sirven a los instintos: alimentación, reproducción, defensa. Las funciones de las extremidades posteriores son, por regla general, más o menos las mismas que las de las delanteras.

Aquí hay diferencias decisivas entre animales y hombres. El hombre no sabe andar ni correr ni trepar tan bien como todos los distintos "especialistas" entre los animales, pero posee múltiples capacidades, puede hacer herramientas que hoy en día con frecuencia superan de un modo increíble las habilidades de los animales. Con sus manos puede realizar actividades que él mismo determina, a través de su razonamiento, que quizás, bajo un punto de vista material, no son "útiles" y que están en absoluta contradicción con instintos que posee al igual que los animales. Sus manos pueden hacer movimientos que son exclusivamente humanos: crear y manipular máquinas, escribir, tocar instrumentos de música. Pintar y modelar figuras. "No hay otro símbolo más hermoso de la libertad humana que las manos y los brazos humanos". (Rudolf Steiner, conferencia del 28-8-1919)

Observaciones fundamentales como éstas pueden ampliarse, como es natural, en las más diversas direcciones. El maestro, partiendo de la observación de las extremidades delanteras y de otros ejemplos evidentes, puede mostrar cómo las particularidades fisiológicas, que en el hombre se hallan en cierto modo concretadas, están repartidas en especies animales completamente diferentes hasta en las formas más especializadas; el hombre se encuentra -utilizando las palabras de Rudolf Steiner- como "extendido por todo el reino animal". También es posible exponer de las más diversas maneras la profunda diferencia entre los actos conscientes "marcados por el yo" que el hombre es capaz de realizar, y el comportamiento siempre instintivo de los animales.

Una enseñanza de la zoología así orientada contribuirá en múltiples aspectos a la formación humana y psíquica de los niños. Aprende a admirar al mismo tiempo las capacidades de los animales y a valorarlas debidamente dentro de su unilateralidad; al compararlas con los logros y posibilidades del hombre, profundizan y toman consciencia del conocimiento de sí mismos.

Si el maestro recalca, en imágenes de un fuerte efecto, que el hombre se diferencia de los animales muy especialmente por la manera de obrar y de trabajar, esto puede avivar la voluntad de un modo casi imperceptible, pero no obstante muy efectivo.

Otro punto de vista sumamente fructífero, que el maestro puede introducir con frecuencia en la clase, se mencionará a continuación.

El animal y el temperamento

Identificarse vivamente con la situación de cualquier animal forma parte de las capacidades que el hombre posee sólo cuando es niño y que pierde más tarde en mayor o menor grado. El maestro puede abordar esta cualidad describiendo animales que corresponden muy claramente a uno de los temperamentos. Si relata con vivacidad, apenas se puede evitar que la vaca paciendo guste especialmente a los flemáticos, el león dispuesto para saltar, a los coléricos, y los antílopes brincando, a los sanguíneos. Los melancólicos despabilados (con una ligera tendencia colérica) pueden identificarse con el águila.

También hay especies de animales que pueden describirse de tal forma que son del agrado de todos los temperamentos. En una misma ocasión, toda una clase pintó calamares. Precisamente esta serie de pinturas da testimonio, con toda claridad, de lo intensiva y diferentemente que los niños acogen la enseñanza, y de la importancia que tiene no iniciarlos a esta edad en el dibujo naturalista, sino permitirles desplegar con fuerza en la pintura su predisposición interior.

XXXIII
LAS PLANTAS

Condiciones de vida de las plantas

Como punto de partida natural de las clases de botánica, puede establecerse una conversación entre los niños y el maestro, durante la cual averiguan entre todos lo que el sol significa para el desarrollo de las plantas. Se comentan el

desplazamiento anual de la órbita del sol en las zonas templadas, las primeras reacciones tenues en los árboles y brotes al aumentar la luz solar, los enormes cambios que se originan con el calor primaveral. Partiendo completamente de la observación, sin utilizar conceptos científico-teóricos, el maestro les hace recordar las profundas diferencias entre las partes de la planta que están expuestas a la influencia de la luz, y aquellas que se encuentran bajo la tierra: la delicadeza y colorido de las flores, la suavidad y exhuberancia de las partes verdes, la dureza de las raíces blancas o marrones. Pero el sol es solamente una de las dos condiciones decisivas de la vida de las plantas. La otra es la tierra, de la que reciben la humedad necesaria. Los niños pueden vivenciar lo que significa la humedad de la tierra para el crecimiento, viendo cómo las hojas que aún tienen vida en una planta casi marchita, al regarla, recuperan su forma y posición original, y cómo va echando poco a poco nuevos brotes y flores. El maestro puede hablarles de las papilionáceas que en años lluviosos se hacen cada vez más largas no llegando a madurar, y de los árboles que en un verano de sequía ya tienen en junio hojas secas y amarillas. Puede explicarles cómo los abetos, con sus raíces extendidas cerca de la superficie, solamente prosperan en suelos bastante húmedos, mientras que los pinos, con su sistema de raíces que buscan la profundidad de la tierra, se desarrollan también en una zona seca.

Pero la fertilidad del suelo no depende sólo del agua. De nuevo sin ninguna terminología científica, partiendo de la vivencia, puede mencionarse brevemente el aspecto tan variado que presenta el subsuelo, la existencia de capas superpuestas, el color que suelen tener, la sensación que se experimenta al apretar la tierra en la mano, etc. El maestro hablará de plantas que son extremadamente dependientes de la calidad del suelo y de aquellas que no son exigentes con la tierra, pero que requieren aire en perfectas condiciones. Las hepáticas son muy resistentes al frío -se encuentran ejemplares que florecen debajo de la nieve- pero solamente crecen en los suelos más fértiles de los bosques; ciertas especies de líquenes pueden vivir en la dura roca, pero desaparecen si el aire está contaminado. Es el aire el que les suministra el agua.

Una vez que se han descrito de forma intuitiva las condiciones fundamentales del crecimiento, se puede pasar a exponer diversas plantas dentro de su entorno natural, las cuales deberán ser conocidas por la mayoría de los niños por lo menos mínimamente a través de su experiencia.

Los lugares donde viven las plantas

¿Cuáles son las plantas más frecuentes en un prado donde pasta el ganado, o en uno que se utiliza como pastizal, en la campiña, en los valles y en las laderas de las montañas, en terrenos pantanosos y en las orillas de los arroyos, en los bosques de abetos, pinos, hayas o abedules? ¿Qué vemos en un trozo de tierra en el que el hombre ha perturbado el crecimiento sin cultivarlo (por ejemplo en una escombrera llena de ortigas), y qué podemos vivenciar en un jardín bien cultivado? ¿Cómo cambian las especies de vegetación con las estaciones del año?

Si se profundiza en estos razonamientos que son el resultado de tales observaciones, los problemas de la agricultura, que ya habían sido tratados en el área social del tercer curso, aparecen ante los niños bajo un nuevo aspecto. El maestro describe, por ejemplo, drásticamente la diferencia que existe en el caso de que un labrador are una vieja pradera, que ha sido abonada desde decenios con estiércol y trébol blanco, o si labra una capa de tierra que el hombre ha agotado por su avaricia explotándola con demasiada intensidad.

Orientaciones

La pregunta es ¿cómo puede el maestro, si permanece dentro de lo concreto, exponiendo con plasticidad, ofrecer unas exposiciones que proporcionen a los alumnos una visión de conjunto del mundo de las plantas, aunque sólo sea muy elemental?

Existe la posibilidad (indicada por Steiner) de comparar diferentes eslabones del reino vegetal (hongos, líquenes, algas, musgos, equisetáceas, helechos, plantas floríferas) con los estadios de desarrollo del niño. Los hongos, que crecen rápido, pero que por lo demás son organismos poco desarrollados, se pueden comparar con los lactantes, que han de ser nutridos con alimentos acabados; las plantas floríferas -por sus capacidades más desarrolladas que en las plantas inferiores- con niños que han alcanzado la madurez escolar. Las sugerencias que Rudolf Steiner hizo en su seminario durante la conferencia del 2-9-1919, no son un mero juego con analogías sino puntos de vista verdaderamente instructivos y, en especial para la infancia, muy estimulantes. Gerbert Grohmann, competente botánico, lo ha confirmado partiendo de una práctica de muchos años de la pedagogía Waldorf, entre otras, en las obras "Die Pflanze" (La planta) y "Lesebuch der Planzenkunde" (Libro elemental de botánica).

Otro camino que conduce a una visión de conjunto del mundo de las plantas puede ser escalar con la fantasía una alta montaña tropical, como podría ser el Kilimanjaro. Las distintas zonas de vegetación de la tierra, selva tropical, bosque mixto, zona de líquenes y musgos, nieves perpetuas, van desfilando como si se hiciera un viaje desde el ecuador hasta el polo norte. Mirándolo así, ambos hemisferios son como montañas gigantescas colocadas una sobre otra. La botánica se amplía hacia la geografía.

Metodología y objetivos

¿Cuál es pues el objetivo de una enseñanza así? Aquí puede ser interesante establecer una comparación con la zoología. El estudio de los animales en cuarto y quinto hace un fuerte efecto sobre los sentimientos de los niños, al familiarizarse íntimamente con lo peculiar de las especies. En la botánica esto es diferente. Las plantas nos son más extrañas que los animales. Al estudiarlas, somos conducidos hacia un munto de leyes objetivas, independientes del hombre. También esta enseñanza apela, naturalmente, a los sentimientos (ha de ser así con todas las materias que se imparten a los niños de esta edad), pero además va dirigida especialmente a la razón. Este razonar tiene que desarrollarse, sin embargo, plenamente en lo concreto-plástico. Los niños han de poder alegrarse intensamente cuando "se les abren los ojos" sobre pequeños detalles y amplias relaciones.

Despertar un alegre interés comprensivo por el crecimiento de las plantas y sus condiciones, a través de estas clases de botánica, es hoy día una necesidad cultural urgente. Rudolf Steiner ha llamado la atención repetidas veces sobre el hecho de que la merma de la calidad de los productos agrícolas está relacionado con la falta de mentalización del hombre moderno a través de la enseñanza, para que adquiera una comprensión suficientemente sólida de la importancia que tienen los abonos y la conservación de la fertilidad natural de la tierra. "Si queremos ver la correlación que existe entre la planta y la tierra, tenemos que saber en qué clase de tierra deberá estar una planta: cómo se ha de

abonar esta tierra, solamente puede saberse en realidad, considerando la tierra y el mundo de las plantas como una unidad, viendo la tierra verdaderamente como un organismo, y la planta como algo que crece dentro de este organismo". (Conferencia del 14-8-1924) Los problemas que Rudolf Steiner debate aquí, entre tanto, cada vez se nos están echando más encima. El aumento enorme de la utilización de nitrógeno en la agricultura moderna ha contribuido considerablemente a exponer las plantas de cultivo al ataque de los insectos y hongos, y la lucha antiparasitaria con venenos, como consecuencia necesaria de esto, conduce continuamente a estragos cuyo alcance sólo comenzamos a presentir pero aún no alcanzamos a ver plenamente. Mediante métodos agrícolas inadecuados, destrucción de bosques y a través de la urbanización, el hombre a originado durante los últimos cien años una desctrucción del humus que no tiene igual en toda la historia del mundo. (Según la estadística de la FAO, aproximadamente el 38% de la superficie terrestre firme está hoy cubierta de desierto y ciudades; según los cálculos de R. Doane y G. Borgström, la cifra correspondiente en 1880 era un 17%). Paralelamente al aumento de estas dificultades, se acelera con rapidez el crecimiento de la población en grandes zonas del planeta. Si se han de acometer con éxito los problemas de la agricultura del futuro, no deberán participar solamente los agricultores, investigadores y las autoridades administrativas, sino también -a causa de los gastos que se originan- los consumidores corrientes. La postura exclusivamente de explotación ante la naturaleza tiene que ser superada poco a poco mediante el desarrollo cada vez más fuerte de una profunda comprensión, por parte de muchas personas, de las relaciones biológicas. ¿Estarán dispuestos nuestros niños a asumir este cambio de mentalidad con sus consecuencias prácticas, si no han recibido desde los primeros años escolares una enseñanza que les ofrezca las bases fundamentales para ello?

XXXIV
GEOGRAFÍA

Cuando en el quinto curso, la geografía regional da paso a la Geografía en sí, los niños entran en una materia que, según opinión de Rudolf Steiner, no es igualada en importancia por ninguna otra de las asignaturas orientativas: "Si practicamos esto de una forma verdaderamente concreta y plástica, entonces situamos al hombre dentro del espacio, desarrollamos en él principalmente aquello que le proporciona un interés por el mundo, y esto se manifestará en los resultados del modo más diverso. Una persona que recibe una enseñanza razonable de la Geografía, toma una postura más amorosa frente a sus semejantes que aquel que no aprende a colocarse junto a los demás en el espacio. Aprende que está situado al lado de los otros seres humanos, tiene consideración con los demás. Esto se dirige fuertemente a la formación moral; por lo tanto, relegar la Geografía no significa otra cosa que una aversión contra el amor al prójimo..." (Conferencia del 14-6-1921)

Diferentes condiciones naturales

¿Qué efecto ejercen las diferentes comarcas sobre el hombre? ¿Cómo se vive en las costas de los mares polares, donde algunas veces es necesario abrirse paso con la barca entre los témpanos de hielo? ¿Qué disposición de ánimo se tiene en una zona volcánica, donde hay que contar con lluvia de lava y terremotos? Al familiarizarse con las condiciones de vida más diversas, se obtienen importantes temas de pinturas muy interesantes bajo el aspecto artístico.

Al pintar mapas, se presentan problemas diferentes. Pasar de pintar planos sencillos de la situación del entorno inmediato, como se hacía en la geografía regional, a la elaboración de mapas de verdad, marca un paso importante en la evolución del niño. El mapa contiene poco o, a veces, absolutamente nada de las cosas que son visibles a nuestros ojos; para comprenderlo es necesario poseer la facultad de abstracción y una visión de conjunto que no se desarrollan plenamente hasta el undécimo u duodécimo año de vida más o menos.

El mejor camino para comprender el mapa es pintarlo uno mismo. Diferentes temas -un desierto, una selva tropical, un paisaje de montañas- plantean exigencias artísticas completamente diferentes. Presentaremos tres ejemplos característicos del norte de Europa:

La formación y los contornos de Holanda, este país arrancado en gran parte del mar, pueden llegar a ser una fuerte vivencia inmediata al hacer confluir como es debido los colores del agua.

Si se quiere representar lo fuertemente que está determinado el paisaje Finlandés por sus ríos y lagos, se utilizará mucho el color azul.

Para dar una idea mediante un mapa ilustrado de lo que es Noruega, con sus numerosos y estrechos valles, es preciso realizar un minucioso trabajo con muchos matices.

Cuestiones económicas

En el quinto curso se describe una gran zona, que esté relacionada por la geografía natural o por la economía, a la cual pertenezca el propio país (Europa, América del Norte y del Sur, África, Asia o una parte especial de uno de estos continentes).

En la edad del sexto curso, los alumnos experimentan sus fuerzas incipientes de razonamiento juicioso; comienza la comprensión de las leyes físicas y químicas. Las clases de Geografía deben brindarles hechos que amplíen su horizonte cada vez más. Se conduce su mirada hacia áreas como Meteorología, Astronomía, Mineralogía; se hacen excursiones a la montaña, se visita una mina de carbón o cosas similares. Sobre todo se ocupa a los niños en el estudio de las condiciones económicas de distintas regiones; el campo de observaciones se amplía poco a poco por toda la tierra.

La mayoría de las Escuelas Wáldorf están situadas en la zona templada en regiones con condiciones relativamente favorables para el crecimiento de las plantas y con alta producción industrial. Como es natural, los alumnos tienen que conocer el clima, los métodos agrícolas., las condiciones de transporte y de producción de estas zonas. Pero casi más importante aún es que conozcan con todo detalle las condiciones de vida que tienen que soportar, por ejemplo, los seres humanos que viven en los trópicos. Las enormes precipitaciones durante la estación de las lluvias erosionan la tierra; si el hombre tala en la selva tropical un ancho campo de cultivo, el suelo, pobre en minerales y humus, bajo los continuos rayos del sol, se pone duro como el cemento, y los persistentes aguaceros lo arrancan y arrastran; la mayoría de nuestras plantas de cultivo o corrientes se queman bajo el calor ardiente. A causa del estado de los suelos, la hierba suele tener un poder nutritivo pobre; los rebaños de ganado tienen que recorrer amplias zonas para pastar y pierden mucho peso. En el clima tórrido y húmedo, las cosechas son atacadas por hongos, gusanos e insectos; un número de personas y de animales domésticos padecen las enfermedades características de estas regiones (parásitos,

lombrices, tifus, cólera, disentería). El hambriento se contagia con más facilidad, las infecciones impiden el trabajo y contribuyen al aumento del hambre. -El maestro, una vez que ha descrito con plasticidad las dificultades de la agricultura y del abastecimiento de alimentos en diferentes regiones tropicales, puede dar paso a la exposición de las condiciones del comercio: En relación con el número de habitantes, la exportación es escasa, y los precios de los productos brutos de exportación (como cacao, café, té, cacahuetes, caucho, tortas oleaginosas, copra, etc.) son en su mayor parte bajos como consecuencia de la política comercial de los países ricos. La escasez de divisas y obreros cualificados competentes, la atroz corrosión causada por el clima y aún otras muchas circunstancias dificultan la instalación de industrias.

Que casi toda la zona tropical, extendida como un ancho cinturón alrededor del ecuador, se componga de los "países subdesarrollados", es completamente comprensible para niños de 12 y 13 años; su conocimientos del mundo se profundiza.

Situación cultural

En el séptimo y octavo curso se continúa con las consideraciones sobre las cuestiones económicas, de forma que el número de los hechos escritos va aumentando a la par que la creciente capacidad de aprender de los niños. Los alumnos de esta edad tienen por lo común una predilección especial por cuadros sinópticos, diagramas, relación de nombres, y cosas por el estilo. Aparte de esto, un nuevo impacto repercute en la enseñanza: la tradición cultural, la vida espiritual de los distintos pueblos cada vez se tienen más en cuenta en las exposiciones. Algunas veces, con un hecho característico fácil de retener en la memoria, se consigue ilustrar de golpe un "clima cultural" de todo un territorio del planeta. A continuación hacemos alusión a algunos de estos ejemplos.

De la China

"Era en Koulun, la parte de la ciudad de Hong Kong situada sobre la tierra firme, donde fui a una tienda de antigüedades, ya que deseaba comprar un pequeño objeto determinado. Apenas había entrado y ya pude ver desde la puerta que el local estaba repleto de cientos y cientos de objetos, pero lo que yo buscaba no estaba a la vista; en aquel mismo instante, el dueño del establecimiento, un chino, me saludó. Me miró pensativo, una manera de mirar que más bien era un escuchar en mi silencio, y me dijo sonriendo, como si fuese la cosa más natural del mundo: 'Señor, creo que usted busca un pequeño soporte para varillas de incienso; ¿de jade?' Me limité a afirmarlo. Era exactamente lo que buscaba... Casi a diario pude hacer en Asia experiencias semejantes a la que acabo de describir. Se trata... de telepatía". (Jean Gebser, *Asienfibel* "Abecedario de Asia").

"Un día iba yo por Liu Li-Chang, una calle que siempre es un hervidero de gente en el casco antiguo de Peking. Un hombre de unos 50 años o más, seguramente un obrero, pasaba por allí con su vieja bicicleta camino de su casa. Daba los pedales despacio y penosamente. De repente partió el eje de la rueda delantera y cayó de bruces. Los hombres y mujeres que circulaban por la estrecha calle ni miraban hacia atrás ni se detenían, sólo se apartaban un poco para no tropezar con él. Nadie ayudó al hombre. Se levantó lentamente sangrando por la boca. Indiferencia de esta índole era una de las características de la vieja China". (Marc Riboud, *The three banners of China.* "Los tres emblemas de China").

De los Estados Unidos

"Los hombres tienen un aspecto fuerte y lozano, suelen estar delgados y son muy altos. Los hombres que han traspasado la edad juvenil tienen las mejillas hundidas y la fisonomía se asemeja al tipo indio". (La escritora sueca Fredrika Bremer en la descripción de una viaje por América en los años 1853 y 54).

"Nueva York", escribía un viajero en 1849, "es la ciudad más activa que nadie pueda imaginarse. En las calles todo son prisas y ajetreo, ni siquiera los carruajes van al paso, sino casi siempre al trote y a veces al galope". "Todas las personas que van por la calle", continuaba diciendo, "suelen andar a este ritmo y son víctimas de él como si temieran llegar tarde". "El nerviosismo se ha generalizado. Todos los que hicieron observaciones de estos tiempos apuntaron que los americanos devoran su comida y se levantan rápidamente de la mesa. Las mandíbulas comienzan su movimiento ininterrumpido, y el consumo de tabaco para masticar -el precursor del chicle- se hizo general". Otro viejo escribió sobre el "nuevo inglés": "Cuando sus pies no están en movimiento, sus dedos necesitan cualquier cosa con la que poder ocuparse, tiene que tallar un trozo de madera, hacer muescas en el respaldo de una silla o rasguños en el borde de la mesa..." (James Truslow Adams, *The épico of América.* "La epopeya de América).

XXXV
HISTORIA

Problemas metódicos

Hoy se habla ya de una juventud "sin historia". Por lo tanto, el interés por las relaciones históricas tiene que ser despertado. Pues sólo partiendo de la comprensión del pasado puede superarse realmente el presente y configurarse el futuro. En este sentido, las clases de Historia en la enseñanza primaria adquieren una importancia especial, ya que con frecuencia proporcionan impresiones persistentes y de efectos ulteriores.

El punto de vista que hoy día comienza a imponerse, a saber, no lo nacional, sino lo que concierne a la humanidad, lo que tiene que determinar el horizonte de la enseñanza, se ha fijado desde un principio en el plan de estudios de las Escuelas Waldorf.

En el 4° curso se trató el pasado de la región propia. En 5° no se estudia la historia del propio país; el horizonte histórico no se desplaza de forma concéntrica. Al pasar al 5° curso se le da inmediatamente una amplitud universal.

Pero, ¿cómo se consigue que niños de 10 y 11 anos se interesen por la historia de la humanidad? ¿En qué punto de la evolución deberá comenzar el maestro con sus lecciones?

Etapas de la evolución de la humanidad

Los documentos religiosos del mundo antiguo dan testimonio de determinadas etapas, dentro de las cuales se ha desarrollado la evolución de la humanidad.

El santo Yogui absorto en la meditación, en el Bhagavad-Gita, está descrito como el más sublime de todos los seres de la tierra. En el Zend-Avesta persa, ocupa el primer lugar un ideal muy diferente: el campesino laborioso con rebaños de

ganado bien cebado y exhuberantes campos de cereales. En uno de los mitos babilónicos de la creación se hace resaltar que la misión más importante del hombre es construir grandes templos para los dioses. El héroe griego que más relieve adquiere en el relato de la épica homérica después de la muerte del imponente Aquiles, es el inteligente Ulises, que con su astucia inspirada por los dioses, conquista Troya y arrastra las numerosas aventuras del viaje de regreso.

En estas imágenes se revelan cuatro etapas de la formación de nuestra civilización: la mentalidad religiosa, hasta cierto punto de evasión y vuelta hacia los dioses, de la forma de vida nómada; la devoción arraigada a la tierra del campesino sedentario; el profundo y enérgico afán de civilización, dirigido hacia el ámbito terrestre, de los primeros pueblos con una cultura desarrollada; el intelecto transformador del mundo que despierta por primera vez en la antigua Grecia.

La trayectoria de la evolución que en lo esencial va de Este a Oeste y condujo poco a poco hacia la civilización de Occidente, comenzó en el noroeste de la India hacia el año 10.000-8.000 a. d. C. y se expandió en el transcurso de los milenios siguientes, con el comienzo de la verdadera agricultura, desde Irán hasta Mesopotamia y Egipto, donde se levantaron las primeras construcciones altas y se crearon los primeros signos de escritura 3.000 años a. d. C.; durante los dos últimos milenios antes de nuestra era, esta corriente se extendió por todo el territorio del Mediterráneo.

Un maestro que describa con viveza y plasticidad esta trayectoria en una clase del 5° curso, inspirado en hechos de la historia espiritual y de la arqueología, podrá notar con cuánta intensidad es absorbida la atención de los niños, precisamente a esta edad, al conocer las etapas de la evolución de todo el género humano. En una exposición así, las imágenes mitológico-poéticas son uno de los medios de enseñanza más importantes. El mundo de las antiguas leyendas y mitos, que los niños ya conocen bien, les sale ahora al encuentro en un nuevo plano: como fondo de acontecimientos históricos reales.

¿Exposición subjetiva u objetiva?

Cuando las materias son impartidas en primera línea a través del maestro y no mediante libros de texto, se origina un problema que puede encontrarse en todas las asignaturas, pero que se pone de manifiesto con especial claridad en las clases de Historia. ¿Cómo se garantiza el grado necesario de objetividad?

La clase de Historia en el 7° curso deberá dar a los alumnos una idea de aquellos acontecimientos de los siglos XV y XVI que justifican colocar los comienzos de la "Edad Moderna" precisamente en esta época que es la del Renacimiento, la Reforma, los grandes descubrimientos astronómicos y geográficos.

Una descripción "objetiva" que se limita a registrar fríamente los hechos, y que pretende excluir conscientemente la participación de los sentimientos de los alumnos, sería, esto se entiende por sí mismo, pedagógicamente inadmisible. Si queremos interesar a muchachos de 13 años por las noventa y cinco tesis de Lutero en el pórtico de la catedral de Wittemberg, por su intervención en la Dieta de Worms y sus reformas en Sajonia, no podemos evitar pintar con vivos colores, síntomas de decadencia dentro de la Iglesia católica de aquellos tiempos y, ante todo, la actitud varonil y valiente de Lutero. ¿Qué postura deberá tomar el maestro? ¿Deberá hacer," en nombre de la objetividad, una descripción igualmente drástica de la estrechez de miras en el terreno religioso de Lutero, su confianza ciega en el estado, y su modo de proceder, en el fondo, falto de comprensión para con los campesinos insurrectos? Bajo el punto de vista histórico sería justo hacer resaltar estos rasgos característicos. Pero si se hace demasiado hincapié en ellos, es casi inevitable que los alumnos pierdan toda la admiración por Lutero.

Aquí nos encontramos ante un verdadero dilema. Según una opinión actualmente en boga, no debemos tener ninguna clase de "héroes". Sin embargo, para los jóvenes es una necesidad vital encontrar personajes que se puedan venerar. Esto es una ayuda para orientarse en la vida. Si la enseñanza escolar no presenta personas que motiven un cierto enstusiasmo, no suele haber otros héroes más que los suministrados por la propaganda y por los medios de comunicación que al cabo de un par de años, cuando son cambiados por nuevas estrellas, pierden pronto su brillo.

Un maestro tutor, que planificaba un período pedagógico de Historia en el 7° curso, se enfrentó al problema de la siguiente manera: En primer lugar presentó la Reforma bajo un aspecto favorable y describió a Lutero, no sin matizar, pero sí con un claro tono de admiración. Al cabo de unos días, las simpatías estaban decididamente de parte de los protestantes, y se podían oír duras palabras contra los adversarios de los luteranos. Ahora el maestro dio paso a la descripción del mundo católico. Sobre todo se detuvo en la dura lucha que el Papa y los demás gobernantes católicos tenían que sostener contra los turcos. Describió detalladamente la devastación de los turcos en los territorios conquistados, la total ausencia de ayuda por parte de los soberanos protestantes, y describió de forma plástica al caballeroso y valiente hermano de Felipe II, Juan de Austria, que condujo la flota católica hacia la victoria de la batalla de Lepanto en 1571. Ahora los ánimos cambiaron por completo; un muchacho de los más comprometidos preguntó indignado: "Pero entonces seguro que se convirtieron muchos al catolicismo ¿no?"

XXXVI
REPRESENTACIONES DRAMÁTICAS

¿Qué significan las representaciones en la escuela Waldorf, y qué son? Representaciones son toda clase de obras de teatro, desde escenas de cinco minutos con la voz infantil aguda y flotante de los niños de siete años, hasta los dramas de Schiller y Shakespeare, representados con la genial entrega de la edad juvenil. Se tiene por costumbre que la clase de octavo curso, al terminar la enseñanza primaria, represente una obra grande, y que el curso duodécimo interprete una obra sacada de la gran literatura del teatro. Aquí sin embargo, sólo mencionaremos algunas cosas sobre las representaciones que se realizan en las fiestas mensuales.

¿Qué interpreta, por ejemplo, la clase de segundo curso? Puede representar una fábula, una leyenda o un pequeño poema puesto en escena. La clase forma un coro hablado, y uno de los niños, o varios, llevan una especie de gorrito -y ¡abracadabra, es una representación! Algunas veces van todos disfrazados, y entonces es una vivencia incomparable.

Lo más interesante y también lo más esencial se halla en los cursos posteriores, en cuarto o quinto. Con frecuencia se tenía antes la opinión, que en las representaciones con niños de 10 y 11 años ya no sirven los lindos versitos, sino que tiene que ser teatro "de verdad" con papeles individuales y diálogos. Estas obras escasean, las que hay son increíblemente banales y no tienen categoría.

Y sin embargo pronto se hace la experiencia de que los niños de 10 y 11 años, sí, incluso los de 13 y 14, sólo son

capaces de desempeñar papeles individuales en casos excepcionales. Tienen que oír demasiadas advertencias; que si deben "hablar con naturalidad", que "así no se habla en la vida cotidiana" etc. En poco tiempo acaban perdiendo las ganas de representar obras de teatro. En muchos casos, el maestro saca la errónea conclusión de que las representaciones y el teatro son algo que sólo se puede hacer con los niños pequeños o con niños mayores que tengan un interés o talento especial.

Si niños de 11 años -excepto algunos que se suelen denominar talentos- pierden las ganas de hacer teatro después de representar "Robi y Fifi y el tesoro secreto" (¡título de invención libre!), esto no significa que el teatro no sea adecuado para esta edad. Puede significar que rehusen esta dieta porque es indigerible.

Los niños necesitan "leche anímica".

De la misma manera que un lactante no puede ser alimentado con comidas preparadas para adultos, un niño en edad escolar no puede obtener alimento anímico, antes de la pubertad, de un material que ha sido trasladado de plano a la dura tierra. El diálogo en prosa como elemento del estilo artístico es aún demasiado difícil de manejar. El lenguaje rítmico, sin embargo, posee de por sí la calidad de aclarar estas cuestiones.

Haciendo la experiencia en la práctica. Entremos en una clase del quinto curso:

"¡Qué deshonra, jóvenes, hijos de Argos! En vosotros confié,

Que con valeroso brazo, salvaríais nuestros barcos.

¡Mas si rehuís el peligro de la lucha fatal,

Habrá llegado el día en que la fuerza troyana

Vencerá sobre nosotros!"

Ahí está el deslumbrante Héctor, y allí el veloz Aquiles. Y esos dos sobre la torre de sillas encima de la mesa, deben de ser el mismísimo Zeus, el que aglomera las nubes, y Hera, la de los brazos de lirio. ¡En efecto! Estamos presenciando la Iliada.

Los ojos brillan y las mejillas arden. Ninguno está cohibido, pues nadie necesita sentir vergüenza cuando los movimientos y la voz no son "realistas". El ritmo sostiene la voz de manera que retumba en la sala. Queda de maravilla que Agamenón dé un paso hacia adelante sencillamente y agite un poco su espada de madera; los enemigos caen como bolos ante este ataque. Observamos ahora una clase de cuarto que representa la mitología nórdica. Innumerables gigantes y rimthurs han caído en los entarimados de las Escuelas Waldorf bajo el mazo de Thor, Mjölnir. El coro hablado, que representa ora una cosa, ora otra, hace las veces de todas y cada una de las arquitecturas que requiera en el momento el decorado: una pared, un bosque, una casa, una calle. Los que están actuando en el momento regresan de nuevo al coro. Puede ser muy instructivo caer en la tentación de instalar efectos naturales; pronto se hace patente hasta qué punto atenta contra las exigencias de este teatro.

Por el contrario, estas escenificaciones admiten añadiduras muy drásticas y cómicas. Una clase de sexto curso ensayaba la representación del rey Arturo y el mago Merlín. Dicho sea de paso, la interpretaban en inglés, y habían aprendido hasta el dramático momento, en el que la espada elevada en el yunque muestra su trascendencia. Entonces el maestro opinó que, mirándolo bien, se deberían ver caballos sobre el escenario. Cuando les propuso que lo mejor era cubrir con tela caballitos de palo, los niños se sintieron profundamente ofendidos. Los héroes podrían subir con facilidad a estos caballos y, en sus diferentes funciones, lanzarse al galope sobre sus propios pies por todo el escenario. Enseguida se demostró que estos caballos estilizados, tan solamente insinuados, eran lo único verdaderamente correcto.

Con frecuencia se emplean requisitos que son tan asombrosos como la plasticidad con la que actúan. Cuernos dorados en las cabezas de los machos cabríos de Thor, un cartón pintado que representa el flanco de un barco en la batalla de Salamis, un dragón de siete cabezas, con siete cabezas de niños sonrientes de ojos azules asomando, cada uno con un cuello, por cada agujero del dragón de tela; todo esto le viene a uno a la memoria.

¡La batalla de Salamis! ¡Fue una representación inolvidable! Estos niños, derechos como velas, recitando sus versos, de repente, eran la misma Grecia, la que se ve en las esculturas arcaicas, la que se oye en Hornero. Todo el coro estaba vestido de blanco y adquiría el carácter de una fuerza del destino, en cuya mano estaba ocultar los sucesos (cuando se agrupaba delante de la escena en el proscenio) o revelarlos (cuando se apartaba arrimándose a las paredes laterales). Este elemento inmaterial es la quinta esencia de lo que tiene que ocurrir sobre un escenario cuando actúan niños.

Si estas representaciones fuesen acontecimientos que se desarrollan solamente una vez al año, por ejemplo, en la fiesta de fin de curso, las impresiones no serían perdurables. Pero a través de las fiestas mensuales, las representaciones pertenecen a la vida diaria de la escuela. Tienen que ensayarlas durante bastante tiempo antes de ponerlas en escena, y los otros alumnos las vivencian una y otra vez como espectadores. De este modo se convierten en medios de educación.

Viendo y haciendo teatro, a través de palabras, gestos, ritmos, movimientos de todas clases, se despierta una sensibilidad que de otra manera quizás quedaría aletargada toda una vida. Sentido del estilo, del ritmo, de las formas - estas sensaciones tienen realmente, considerándolo bien, su significado para el destino de toda la vida y, con toda seguridad, no sólo un efecto exterior estético para un momento.

XXXVII
GEOMETRÍA

Un niño de diez años está mirando con sus padres un libro que contiene construcciones geométricas artísticas. De repente exclama: "¡Mira, esto de aquí, en ese otro dibujo, tiene esa forma!" Una de las construcciones era una modificación de la otra. El niño había descubierto metamorfosis que pasaron desapercibidas para sus padres. Su certera visión, fuera de lo común, seguro que estaba relacionada con el hecho de que era alumno de una Escuela Waldorf y había practicado el dibujo de formas desde el primer curso.

En las Escuelas Rudolf Steiner, los niños ya pueden dibujar algunas veces en el cuarto o quinto curso las formas geométricas más maravillosas con ayuda de la regla y el compás. No obstante, las construcciones propiamente dichas, realizadas con estos instrumentos, no se introducen hasta sexto.

La mayoría de nosotros estamos acostumbrados a asociar el concepto de "Geometría" con una larga cadena de difíciles demostraciones. Sin embargo, es algo muy diferente lo que se pretende aquí: La Geometría puede "vivenciarse" mucho antes de llegar a "demostrar" algo con respecto a ella.

¿Qué sucede si construimos un polígono regular de dieciocho ángulos y unimos cada vértice con todos los otros? ¿Qué obtenemos si marcamos en una circunferencia seis veces la longitud del radio y luego dibujamos círculos

"alrededor de los seis puntos de intersección con el mismo radio? ¿Y si construimos siguiendo este principio doce o más círculos? ¿Qué figuras se forman si dibujamos un sistema de semicírculos "giratorios" con los centros situados en diferentes puntos del interior de un círculo grande? Si se hace así, la Geometría se convierte en un viaje de exploración a un mundo de formas de una riqueza casi ilimitada.

¿Cómo encontramos ahora el camino que conduce de la poesía de las construcciones a la prosa de la demostración? Que el teorema de Pitágoras puede servir de estación en esta trayectoria, se deduce de su viejo apodo "el puente de los asnos" y muestra su eficacia a través de la práctica inmediata. Si los niños dibujan un triángulo rectángulo, luego construyen cuadrados sobre sus lados y los recortan de forma que las figuras resultantes cubran *todas* las partes del cuadrado grande, hacen una experiencia directa. Podemos estimular a los alumnos a hacer triángulos muy distintos unos de otros: el principio queda siempre demostrado. Las superficies de los dos cuadrados pequeños coinciden exactamente con el cuadrado grande.

Estas tareas se mantienen aún dentro de lo concreto-plástico; no obstante, pueden servir de preparación para lo que vendrá más tarde. No se deberá pasar a hacer demostraciones propiamente dichas hasta que los niños hayan alcanzado el estadio de desarrollo en el que se despierta la necesidad de las causalidades y, con ella, el entusiasmo por las abstracciones, como por ejemplo el álgebra, o sea, no antes de haber concluido el duodécimo año de vida.

XXXVIII
LOS DOCE AÑOS DE EDAD

El carácter de Gertis fue siempre muy íntegro. Sus cuadernos y trabajos manuales eran impecables. Tenía un comportamiento afectuoso y agradable. En el sexto curso se produjo en ella una notable transformación. Empezó probando diferentes maneras de escribir: una escritura vertical, otra echada hacia atrás, otra inclinada hacia adelante, una escritura de letra grande y otra de letra pequeña; intentó incluso escribir inviniendo las letras. La siguiente fase consistió en experimentar con la cara (sombra de ojos, rimel en las pestañas, nuevos gestos). En las clases cada vez era más charlatana y oponía resistencia contra el canto y la recitación. En euritmia y gimnasia siempre se había movido con ligereza y elasticidad. Ahora estos ejercicios le resultan muy fatigosos; si no está ocupada en algo, lo que más le gusta es estar tumbada en el suelo. Su humor y sus miembros se han vuelto de repente pesados. Pero los estados de ánimo cambian con rapidez, según lo que ocurra a su alrededor. Sólo una broma, y Gerti, de repente, está otra vez contenta y feliz.

Después de la "crisis de los nueve años", la mayoría de los niños entran en una etapa armoniosa; los niños de diez años son tremendamente activos y suelen tener muy buen humor. "Cuando el niño de diez años está en su apogeo, presenta una imagen de equilibrio tan rica en facetas, que se manifiesta como la expresión perfecta de la fuerza creadora de la naturaleza". (Arnold Gesell, *Youth, the years from ten to sixteen.* "La juventud, de diez a dieciséis años").

A la edad de once y sobre todo de doce años esta imagen cambia considerablemente. El esqueleto se hace más pesado, y los movimientos pierden -sobre todo en los muchachos- su donaire, se hacen torpes y recios. El afán de oposición aumenta. La profunda transformación interior que aparece como efecto secundario de la pubertad física, proyecta sus sombras con anticipación. Pero también su luz: ¡hay fuerzas del intelecto y sentido de la responsabilidad que es preciso que el maestro alimente, para ver surgir la hermosura y fuerza de esta edad! En las profundidades, desconocidas hasta ahora, de los sentimientos, soledad y verdadera amistad, egocentrismo e interés abnegado por las cosas, muerte y amor se convierten en experiencia personal. La vida individual de los sentimientos despierta, transforma la relación con el propio cuerpo, con el medio ambiente, con las ideas e ideologías; se refleja tanto en su interés por el mundo y capacidad de amar, como también en la capacidad de comprender causalidades y de emitir juicios.

Durante estos años se incluyen asignaturas nuevas que requieren un razonamiento independiente y actividad propia. Los deberes para casa aumentan y se hacen obligatorios; los alumnos comienzan a considerar razonable e incluso a estimar esta obligación.

XXXIX
LEYES QUE SE PUEDEN VER Y OÍR

Walter Heitler, el famoso físico, escribe sobre el efecto que ejerce en el hombre el pensar según las ciencias naturales:

"Cuando hoy día practicamos la ciencia atómica o la cosmología o tal vez el más moderno campo de la física, la física de las partículas elementales, entonces esto ya no tiene ni lo mas mínimo que ver con la vida humana. En cambio, la agudeza mental se ha llevado hasta un extremo exorbitante... Si la agudeza mental se extrema de ese modo y ocupa un lugar tan enorme en la actividad del hombre, es quizá comprensible que esto, con frecuencia, posiblemente no siempre, perjudique, por ejemplo, la vida de los sentimientos. *Aquí se puede hablar quizás de una cierta inanimación del hombre, que si ponemos atención también podemos percibir.*

Naturalmente, esto no es grave si se limita a una serie de científicos, a no ser quizás que estos científicos tengan una influencia decisiva sobre la vida pública, como es el caso hasta cierto punto. Pero me parece que podría llegar a ser grave, quizás ya lo sea en parte, si esta tendencia a la abstracción se propaga en amplios círculos de población, o sea, si se educa a los jóvenes ya desde un principio en esta dirección, y si se procura que el mayor número posible de personas asimilen en gran medida el pensar abstracto...

En América se ha propuesto que se debería empezar la enseñanza de la Física con los componentes elementales de la materia, es decir, con electrones, protones, etc. Después se construye en la escuela, poco a poco, el átomo (como es natural sólo en la mente), y del átomo resultan las moléculas, y de las moléculas resulta finalmente un trozo de tiza o una piedra que cae al suelo. Esto es justamente lo contrario de lo que quisiera recomendar retundamente. El punto de partida tiene que ser antes que nada el fenómeno vivenciado, luego la observación se complementa con el experimento, y sólo entonces puede darse paso a la abstracción. Conceptos como, por ejemplo, los átomos o moléculas deberían tratarse en la Química en último lugar". (En *Industrielle Organisation,* revista suiza para la ciencia de producción, n^{o} 10, 1963)

La primera clase de Física

Una niña de doce años, de temperamento flemático, que nunca se había preocupado mucho por sus deberes, llega a casa y coloca con energía una hilera de copas altas sobre la

mesa, las llena de agua en distintas cantidades, las golpea con un tenedor, y reparte el agua tanteando, hasta que consigue una pequeña escala musical. "¿Qué habéis estudiado hoy en la escuela?" le preguntan. -"Física por primera vez". Resplandece de felicidad.

Seguramente hay pocas asignaturas que despiertan al alumno tanto como la física. Con frecuencia, los niños sienten una intensa alegría al estudiarla. La enseñanza de Física comienza en el 6° curso con los fenómenos de las materias de observación más variadas.

Es aconsejable empezar con la acústica. Se parte de las experiencias que los niños han hecho con diferentes instrumentos de música que ya les son conocidos. Luego se ampliará el campo de observación, si las circunstancias lo permiten; con instrumentos que no conocen. El tratamiento físico de la acústica va surgiendo poco a poco de la vivencia artística de la música. Se comienzan los experimentos. Por ejemplo, colgamos diferentes objetos de un cordel y los golpeamos escuchando atentamente, comparamos la calidad que se percibe en el sonido de las diferentes maderas o chapas de los metales más conocidos y repetimos el experimento inventando nuevas series de sonidos. Los niños deberán tener la oportunidad de hacer por sí mismos todos los descubrimientos posibles. Por último, tensamos una cuerda sobre una tabla de resonancia, de tal manera que podamos acortar o alargar a voluntad la parte vibratoria mediante puentes colocados por debajo. Los que saben tocar el violín averiguarán enseguida que acortando la cuerda vibratoria se pueden producir intervalos en los sonidos. Los otros tardarán algo más en darse cuenta. Ya que se trata de una experiencia básica, será preciso esperar con paciencia los resultados. ¿Cuándo suena la octava? Cuando se reduce la cuerda a la mitad. Si vibran 2/3 de toda la cuerda, suena la quinta; vibrando 3/4, la cuarta; con 3/5, la sexta y así sucesivamente. Por ahora tenemos bastante con las mediciones; más tarde se hablará de la frecuencia de vibración, pues los niños no pueden percibirla directamente. -Esparcimos arena sobre un disco de metal ligero, fijado con un tornillo en el centro, rozamos el borde con un arco de violín, y los granos de arena en movimiento dibujan las maravillosas figuras tonales. Aquí también se da mucha importancia a la vivencia que los niños hacen ante el hecho de que los sonidos pueden crear formas. Los alumnos dibujan con la mayor precisión las distintas figuras que surgen con los diferentes sonidos. En esta fase ya se percibe por lo tanto, de forma plástica, la relación entre la frecuencia y la forma de vibración.

Después se tratan fenómenos ópticos. Como ejemplo de un fenómeno impresionante de fácil observación, se puede mostrar a los alumnos el fenómeno elemental del color, de Goethe. El color de un objeto luminoso u oscuro cambia considerablemente si se mira a través de un "medio turbio" (vidrios pintados, líquidos, nubes de humo, etc.) El experimento siguiente puede resumir los fenómenos. En una fuente de cristal llena de agua mezclamos espuma y jabón y obtenemos así una disolución turbia. La lámpara encendida, colocada detrás, hace surgir de repente un color cálido. Si colocamos la lámpara a un lado junto al recipiente, vemos contra un fondo oscuro, un color frío. Con una disolución y enturbiamiento adecuados, en el primer caso se ve rojo rubí, y en el otro un azul luminoso. Ahora podemos recordar a los alumnos que en un bello atardecer podemos vivenciar exactamente lo mismo: el sol poniente es rojo luminoso, el aire en el horizonte opuesto es profundamente azul. La claridad, mirándola a través de una sustancia turbia, aparece de color amarillo o rojo. La oscuridad, vista a través de una sustancia iluminada, aparece de color azul. Los niños tienen ante la vista una ley (un "fenómeno elemental" en el sentido de la teoría de Goethe sobre la naturaleza del color) que no ha sido descubierta mediante el pensamiento ni se puede percibir directamente a través de los sentidos. Practican la facultad de juicio a través de la contemplación.

Aún en el mismo periodo pedagógico o por lo menos dentro del mismo curso, se proporciona a los alumnos también una primera experiencia en los demás dominios de la Física clásica mediante la demostración de fenómenos sencillos de la termología, de la electricidad y del magnetismo. Sólo la mecánica se deja para el 7° curso, mientras que en 8° se penetra en algunas nociones fundamentales de la hidráulica, aeromecánica y meteorología y se profundiza todo lo anterior.

El camino hacia la Química

Al principio de las clases de Química, se hace la experiencia de que el proceso de la combustión es diferente en los distintos materiales naturales. ¿Por qué algunas llamas arden con viva luz, mientras que otras pasan ligeramente a la incandescencia? ¿A qué se debe esta humareda? ¿Por qué algunas llamas producen hollín? Podríamos tomarnos tiempo alguna vez para comparar entre sí los distintos fenómenos del fuego en series de experimentos. Admiramos el crepitar de las llamas de un leño resinoso; observamos el ardiente e intenso calor en el interior de un fuego de serrín, mientras que en la parte exterior apenas se percibe; (se produce tanto calor, que incluso se puede cocer cerámica dentro de él). Si quemamos viejos abanicos de junco, los niños sanguíneos quedarán fascinados viendo y oyendo como arden rápidamente en llamaradas. Otros niños se interesan más por las lentas y silenciosas llamas azuladas que van consumiendo poco a poco el alcohol mezclado con agua. Por el momento, no son los grandes resultados científicos, lo que entusiasma a los niños. Parece ser más importante conseguir que, a ser posible, cada uno de los niños haga la experiencia de cómo el pensar puede ordenar la gran variedad, algunas veces desconcertante, de las impresiones de los sentidos. Podemos comparar los fenómenos entre sí, bajo el aspecto de la polaridad por ejemplo, de la siguiente manera:

quemar explosivo, vivo crepitar
arder en llamaradas
consumirse lenta y silenciosamente
carbonización ardiente, incandescente.

Hasta un día después de haber hecho la prueba del experimento, no se llevarán a cabo las reflexiones ulteriores. Los niños hacen preguntas, discuten, proponen otros experimentos. La actividad de investigación realizada en común, conduce a analizar el papel que desempeña el aire en toda combustión: nos dirigimos hacia el descubrimiento del oxígeno. También las experiencias de los niños, adquiridas a través de la vida práctica, son numerosas. La mayoría de ellos ya han hecho fuego alguna vez. Muchos saben muy bien cómo se apaga una hoguera o cómo se puede encender en un bosque húmedo. Las clases de Química pueden estar, e incluso permanecer, en medio del vivenciar de los niños. Pueden tender el puente hacia la inmensa vida en el mundo, y, no en último lugar, también hacia el proceso industrial.

Paso a paso se va ampliando el estudio hacia otros fenómenos (el ciclo de la cal y del agua en la naturaleza) y también hacia procesos artesanales para el hombre.

Cuando se estudia en las clases de Historia, en el 8° curso, el desarrollo de la industria, es el momento oportuno para tratar en Química, con especial ahínco, el metal que -

junto al oro- ha jugado el papel más importante en la vida de toda la humanidad, es decir, el hierro.

La construcción de máquinas y la industria moderna se han desarrollado sólo en la medida en que la producción y la técnica del hierro lo han hecho posible. Sin el horno de Cort (inventado en 1783/1784), el temprano desarrollo industrial de Inglaterra difícilmente habría tenido lugar; sin los procedimientos modernos para la producción del acero (proceso de Bessemer 1858, proceso de Siemens-Martin 1865, proceso de Thomas 1878) no tendríamos buques de vapor transoceánicos, ni una red mundial de ferrocarriles, ni coches, ni una agricultura moderna, ni habríamos podido construir ciudades gigantescas. Toda persona debería saber, por lo menos en principio, cómo se obtiene el hierro. Cuando un alumno representa al Dios del hierro, Marte, mirando desde las nubes hacia Manhattan, ha creado una imagen que es a la vez extraña y llena de sentido.

XL
LOS FENÓMENOS CELESTES COMO NOSOTROS LOS VEMOS

Bien considerado, ¿es cierto que los niños, a través de una temprana familiarización con los resultados de la investigación espacial moderna, actualmente llegan a encontrarse en el universo "como en casa"?

Mirándolo superficialmente, es indiscutible. "Saben", por regla general, muchísimo más sobre la luna, Marte, Venus y todo nuestro sistema solar que los niños de su edad hace tan sólo veinte años. Seguro que también han oído, que la distancia que hay a las estrellas fijas se calcula en "años luz" y que no se conocen límites en el universo. Pero, ¿hasta qué punto podemos encontrarnos verdaderamente "como en casa" en el universo de la Astronomía actual?

Hay una epopeya en verso que pinta el carácter problemático de la navegación interplanetaria con singular fantasía. Se trata de "Aniara", del poeta sueco Harry Martinson. "Aniara" es una gigantesca nave espacial que ha de transportar algunos millares de personas desde la tierra, la cual ha sido contaminada por una guerra atómica, hasta Marte, que entre tanto pudo ser convertido en un planeta habitable; pero por error mecánico, se desvía de su rumbo y se dirige, apuntando en la dirección de la constelación de Lira, hacia el universo. Escorias de planetas y soles apagados bordean el camino. Para las personas a bordo, el cosmos es un cementerio infinito que sus cadáveres cruzarán durante 15 millones de años, camino de la lejana meta.

A través de una "narración" así podemos darnos cuenta conscientemente del efecto que hacen en realidad sobre nosotros y ante todo sobre nuestros niños las continuas noticias sobre la navegación interplanetaria. Se consiguen dos cosas. Por una parte, la irresistible fascinación de los hechos nos empuja hacia un mundo muerto e inhóspito, en el que sólo podríamos existir físicamente bajo las condiciones más artificiales. Por otro lado, nos apartamos un poco, al menos por la violenta absorción de nuestra fantasía, de la tierra y sus tareas.

Si se quiere evitar que la humanidad futura derroche gran parte de su tiempo, absorta en la pantalla de la televisión, mirando soñadora las retransmisiones de los viajes venideros a Marte y Venus, tenemos que intentar despertar en nuestros niños el mayor amor posible por la tierra y sus tareas.

La misma investigación espacial de los últimos tiempos puede proporcionar aquí una importante aportación con sus datos sobre la luna, Venus, Marte y Júpiter. Nunca habíamos tenido tantos motivos para darnos cuenta con agradecimiento de lo extraordinaria que es nuestra tierra, con su atmósfera, sus relaciones de temperatura y su circulación de agua. Es tarea de la escuela procurar que estas consideraciones no se queden en teoría. En las Escuelas Waldorf, la Astronomía esta incluida en las clases de Geografía. Las frecuentes y detalladas comparaciones entre las condiciones de vida de la tierra y las del resto del sistema solar, se hacen de un modo espontáneo. Pero quizás sea más importante aún el modo de observar, al principio, los fenómenos celestes. Con niños de doce años, el maestro puede llegar fácilmente a un acuerdo algo insólito: decidiremos ahora, por lo pronto, fiarnos lo menos posible de cualquier autoridad científica. Vamos a guiamos solamente por aquello que nuestros sentidos y el sentido común nos puedan sugerir. Seguiremos las órbitas de los cuerpos celestes tal y como las vemos desde la tierra. Vamos a intentar imaginamos cómo será su recorrido observándolas desde el ecuador. ¿Qué aspecto tiene la órbita de las estrellas en los polos o en los trópicos? Observamos las fases de la luna y las modificaciones de la órbita del sol al cambiar las estaciones del año.

Esta postura "fenomenológica" se puede continuar consecuentemente en los siguientes cursos y dejar que los alumnos dibujen, por lo menos en fragmentos, las órbitas de los planetas tal y como las veía y entendía Ptolomeo, para pasar luego a estudiar el desarrollo histórico de la Astronomía moderna.

Estarán presentes en la hora en la que Copérnico tuvo la idea de dibujar las órbitas planetarias mediante una construcción heliocéntrica por razones puramente geométricas, en la que Galileo descubrió por primera vez, mirando por su telescopio, las lunas de Júpiter, hallando así la prueba visible de que existen cuerpos celestes que describen órbitas no geocéntricas, o en la que Kleper, al dibujar las órbitas planetarias elípticas, tenía la impresión de estar mirando dentro de los secretos de la creación de Dios, el geómetra del universo. Esforzarse en observar y comprender razonadamente por uno mismo las leyes de los movimientos celestes y de las estaciones del año es quizás un primer paso necesario para sentirnos, en la tierra y también en nuestro sistema solar, *verdaderamente* "como en casa".

XLI
LA PUBERTAD EN NUESTROS TIEMPOS

Ilse tiene 14 años, pero parece que tiene 18. Es alegre y desenvuelta. Alrededor de los labios tiene un gesto de decisión. La cualidad más destacada es su indomable necesidad de independencia. Con 13 años obtuvo una plaza de azafata en un gran buque de pasajeros, y desempeñó el trabajo perfectamente. En la escuela, a pesar de tener bastante talento, casi siempre es perezosa y desinteresada. Los padres son indiferentes, es decir, no le exigen nada. El contacto de Ilse con su madre no es muy estrecho. Con su padre se entiende bien, tienen una relación amigable. Siente una gran necesidad de hablar con él de todo. Sin ser directamente bonita, Ilse causa impresión a los "caballeros". Se comporta con soltura, muy "libre". Con 15 años, de repente, quiere tener una vivienda propia. Los padres se niegan, pero luego deciden permitírselo. Junto con Ilse se instala en la vivienda un muchacho de 20 años. Es un muchacho algo primitivo que no comparte los intereses intelectuales de ella. Ilse rompe el "noviazgo" con el tiempo. El va a vivir a otra parte, pero regresa una y otra vez. A ella le da pena de él, y lo acepta de nuevo; pronto vuelve a dejarlo. Cuenta todo a su padre por teléfono, pero le explica que quiere arreglar ella misma este asunto. Algunas veces, cuando está sola, telefonea a su padre a altas horas de la noche porque tiene miedo en la oscuridad. Después de algunas complicaciones consigue liberarse definitivamente del muchacho. Todavía no ha cumplido los 17 años.

En el siguiente paso de su desarrollo comienza a estudiar la doctrina católica. Lee, hace apuntes, asiste a cursillos. Le gustan las discusiones, pero sus ideas no son personales. Solamente repite lo que ha aprendido. Su necesidad de creer es enorme. Cuando escucha a alguien, cuyas opiniones le agradan, sus ojos miran llenos de ilusión. Si se ve enfrentada con otras maneras de pensar, se retrae en sí misma y queda callada e intransigente. A una edad en la que los jóvenes con talento intelectual suelen aspirar a la independencia interior, ella se somete con gusto a una autoridad rigurosa.

Con 15 años Ilse fue admitida en una Escuela Waldorf. Según su propia opinión y la de sus padres, en esta escuela adquirió nuevo interés en los estudios. A pesar de los problemas personales, a veces muy agobiantes, trabaja de ordinario con aplicación.

La situación de la vida de Ilse parece ser un caso especial y, sin embargo, es en cierto sentido representativa. Se nota especialmente el fuerte contraste entre precocidad en algunos terrenos (la independencia, el "noviazgo", la necesidad de un propio concepto de la vida) y el retraso infantil por otro lado (la necesidad de contacto con el padre, el miedo a la oscuridad, la fe ciega en la autoridad).

Madurez física acelerada

Una serie de síntomas corporales radicales inician la pubertad. El crecimiento es más rápido, los huesos y músculos se hacen más fuertes. Algunas veces aparece cierta obesidad seguida frecuentemente de un proceso de adelgazamiento. Con fundada razón se cree que todos estos cambios provienen de un aumento de las hormonas sexuales, que suele comenzar algunos años antes de la pubertad.

En nuestros tiempos estas transformaciones empiezan cada vez más temprano. Se trata de un grupo de fenómenos que han sido descritos con exactitud en las zonas industrializadas del mundo; parece ser que ya se manifestaron en el siglo pasado. Desde los años veinte de nuestro siglo se han puesto de relieve con toda claridad y en 1935 han sido analizados (cuando el médico municipal de Leipzig, E. Koch, demostró por primera vez su existencia estadísticamente).

Ahora el hombre cree más que antes. El peso al nacer, por termino medio es más elevado. El cambio de dientes y la madurez sexual, por regla general, tienen lugar con mucho avance. Bastantes psicólogos hablan también de una aceleración del desarrollo intelectual.

¿De qué depende todo esto? Aquí las opiniones divergen considerablemente. La discusión científica, en especial en Alemania, ha sido muy acalorada. Un nutrido grupo de investigadores, entre ellos W. Lenz, afirman que el único motivo esencial de la aceleración es el mayor consumo de grasas y proteínas. Según otra opinión, representada con especial energía por el pediatra B. de Rudder, no se trata solamente del incremento de los alimentos, el cual ha provocado cambios, sino que también todo el proceso de urbanización y especialmente el inaudito aumento de las impresiones sensoriales, en cantidad e intensidad, han influenciado al niño. Los partidarios de esta opinión destacaron con insistencia el hecho de que, según las investigaciones llevadas a cabo en grandes ciudades alemanas, el aumento de la estatura de los niños pequeños (al contrario del aumento de peso) continuó, independientemente de los años de hambre del 1945 a 1947.

Aunque las causas de la aceleración no han sido aclaradas definitivamente, las consecuencias están, sin embargo", a la vista: los niños hoy en día se hacen "adultos" más rápidamente.

¿Es verdaderamente así de sencillo? Para poder dar una explicación a esta pregunta, tenemos que ver el problema también desde otro lado.

Madurez anímica y corporal

Ya que las transformaciones físicas decisivas de la pubertad se presentan antes que las psíquicas, se puede pensar que las últimas son secundarias. Muchos psicólogos lo dan por hecho. Pero según Rudolf Steiner no es así. Señaló que la gracia natural de los niños suele ir seguida, ya alrededor del duodécimo año de vida o antes, de un modo de moverse anguloso y torpe en los muchachos y una cierta pesadez y cansancio en las muchachas; subraya que las mismas fuerzas interiores, que se habían manifestado como una especie de "musicalidad de los miembros", ahora atraviesan una metamorfosis y aparecen, bajo una forma transformada, como nuevas capacidades, y por cierto, en el terreno de la vida de los sentimientos y del intelecto. En "Erziehung des Kindes von Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft" (La educación del niño a la luz de la Antroposofía) describe que los cambios biológicos tienen lugar cuando estas fuerzas interiores se liberan del cuerpo, y

entonces despiertan paso a paso como capacidades anímicas de una índole hasta ahora desconocida.

Para Steiner, esta parte de la pubertad es la esencial. La capacidad física de reproducirse corresponde, en el plano psíquico, a la facultad de poder contrarreflejarse en el interior, o sea, de vivenciar y comprender lo que vive en toda la humanidad. La atracción puramente física de las personas del otro sexo es solamente la presión parcial de una fuerza de amar mucho más amplia que, si se desarrolla sanamente, se pone de manifiesto como un interés profundo por el mundo entero. Cuando falta este interés, porque los instintos físicos se ponen en primer plano, hay un desarrollo anímico atrofiado.

Steiner consideraba la expresión "madurez sexual" demasiado limitada y le gustaba decir en su lugar "madurez terrestre".

Las fuerzas internas con las que tiene que tratar el maestro de alumnos de esta edad, en personalidades sanamente desarrolladas, pueden manifestarse con energía que a veces es asombrosa. Quien converse seriamente con muchachos de 16 y 17 años descubrirá una madurez que hace algunos años aún no tenían los de su misma edad en absoluto. Los adolescentes de entonces, en su manera de pensar, eran todavía completamente niños. Hoy día no "hay apenas cuestiones trascendentales en el terreno científico, artístico o humano que no logren acaparar la atención de un joven.

Sobre todo entre los jóvenes muy inteligentes destaca un fenómeno. Están despiertos para los síntomas y necesidades de nuestros tiempos y su agudeza mental y capacidad para formular, con frecuencia, dan testimonio de un grado de consciencia que causa profunda impresión. Sin embargo, estas mismas individualidades tienen la marcada facultad de embrollar sus propias relaciones humanas, sobre todo en el terreno erótico. La consciencia de sus ricas dotes interiores y la opinión que predomina en amplios círculos, de que madurez sexual también significa ser adultos, los induce muchas veces a sobrevalorar su madurez y a meterse en situaciones que les hacen la vida muy difícil. El caso de Ilse es un ejemplo característico de ello.

También hay otros grupos de jóvenes en los que la discrepancia entre la madurez física y la anímica aún se pone de relieve con más claridad.

Las múltiples manifestaciones tan particulares de los adolescentes en el vestir, el peinado, la música y los modales, tienen a veces -también bajo el punto de vista de los mayores- un cierto encanto o por lo menos un cierto valor recreativo. Son con frecuencia el resultado de una oposición completamente comprensible contra las cursis costumbres burguesas y la falta de fantasía de las generaciones mayores. Pero las corrientes de moda que aparecen de repente tienen también otra faceta nada insignificante. Prensa, radio y televisión divulgan estos impulsos con una efectividad enorme. Muchos adolescentes hoy día dedican en alto grado sus pensamientos y tiempo libre a cosas que "hay que hacer" porque "todos" lo hacen. Así se alimenta y se mantiene un instinto de imitación que en realidad pertenece a la primera infancia.

Y la imitación irreflexiva de modelos de acción, vivenciados a través de los medios de comunicación o el entorno inmediato, provocan en gran medida no sólo las inofensivas modas juveniles, sino también síntomas sociales verdaderamente serios, como locas carreras en coches prestados o robados, delincuencia juvenil, violencia sexual, abuso de narcóticos y alcohol.

Problemas de la pubertad y la educación en la primera infancia

Todo relato de las causas de la corrupción criminal y otras graves depravaciones sociales suele ser una historia del descuido de predisposiciones humanas elementales que no han recibido una dedicación suficiente; por regla general se trata de falta de contacto anímico con el entorno más próximo durante la más tierna infancia (véanse las investigaciones de Rene Spitz). También otros muchos problemas de la adolescencia de menor envergadura pueden considerarse "enfermedades carenciales" originadas ya en la primera infancia.

En un curso pedagógico que Rudolf Steiner impartió en Holanda en el año 1924, mencionó en una ocasión el carácter problemático que se manifiesta aquí. Destacó cómo pueden conservarse ciertas actitudes que pertenecen a una edad determinada y que el hombre normalmente supera, como por ejemplo, la disposición a imitar en la edad preescolar y la necesidad de autoridad en la edad escolar hasta la pubertad. El cuerpo se desarrolla entonces, pero lo anímico permanece, como mínimo en parte, en un grado evolutivo que es mucho más infantil de lo que corresponde a la edad biológica. En otra conferencia del mismo año, Steiner refirió un ejemplo de cómo puede ocurrir un retraso de esta índole. Cuando despierta la capacidad del pensar abstracto al entrar en la pubertad, la fuerza del intelecto tiene que recibir continuamente alimento procedente de una voluntad y de una vida de sentimientos altamente desarrolladas. Si el joven padece pobreza interior debido a que las capas anímicas más profundas no están suficientemente desarrolladas, da en el vacío, hasta cierto punto, con su capacidad intelectual recientemente adquirida. Entonces no se orienta en la vida mediante el pensar, sino a través de la imitación y de la fe ciega en la autoridad. "Esto le da inestabilidad, esto le lleva, en una edad en la que ya tendría que estar consolidado en sí hasta cierto punto, a hacer toda clase de locuras, a copiar esto y lo otro, a complacerse en imitar, en la edad del pavo y de las gamberradas, aquello que le agrada en el momento - casi siempre es algo que no gusta a los demás, justamente a los que van detrás de lo útil en la vida- lo imita porque cuando era niño no obtuvo el apoyo vivo de la correcta imitación. Así vemos a muchos andar de un lado a otro después de la madurez sexual, apoyándose aquí o allá, adormeciendo de esta manera la vivencia interior de la libertad". (Conferencia del 17-4-24).

Muchos jóvenes padecen sin duda en nuestros días verdadera pobreza anímica y se encuentran así en una situación que recuerda con fuerza a la que Rudolf Steiner describió. Si su diagnosis resulta ser cierta, habrá llegado el momento de dar otra orientación a las ideas en lo que respecta a la educación de los niños. Tener ejemplos que imitar en la edad preescolar y autoridades que admirar en la edad de la enseñanza primaria, serían necesidades profundamente arraigadas, latentes en todo hombre, y que deben ser satisfechas durante su infancia si no se quiere que padezcan para el resto de su vida la manía de imitar y la falta de crítica. Si educación "libre" significa una pedagogía que quiere influenciar a los niños todo lo menos posible, y que por ello no satisface las dos necesidades elementales indicadas, el resultado paradójico de una educación así es la falta de libertad interior.

Lo que la escuela puede significar

¿Puede el teatro escolar contribuir al desarrollo equilibrado de jóvenes, que por lo que han vivenciado o no

han podido satisfacer en su tierna infancia, padecen desnutrición anímica?

Ilustraremos esta pregunta exponiendo un ejemplo concreto.

Durante su primer año de vida Martín estuvo muy abandonado, hasta que finalmente pasó al cuidado de una madre adoptiva, una mujer amable e inteligente que era muy buena y cariñosa con él. Pero como trabajaba fuera de casa, no tenía mucho tiempo para el niño. Con frecuencia, él vagabundeaba por las calles.

La madre adoptiva quería darle una educación más individual, por lo que unos conocidos le aconsejaron enviarlo a ser posible a una Escuela Rudolf Steiner. Martín era un niño sano y tenía una madurez escolar normal; fue admitido en el primer curso. A veces estaba muy sosegado. En su cara estaban marcadas claramente las huellas del abandono durante su tierna infancia, pero también la vivacidad de una aguda inteligencia. En el cálculo era uno de los mejores. Su desarrollo lingüístico por el contrario avanzaba muy despacio; hasta quinto no aprendió a leer. Algunas veces llamaba la atención su dureza con otros niños. Se encontraba a gusto en la escuela y con el tiempo se hizo alegre y abierto. Tenía un temperamento marcadamente sanguíneo. Cuando tenía 16 años murió la madre adoptiva en circunstancias trágicas. Martín ahora estaba solo en el mundo, pero fue acogido por una familia de vida ordenada. Parece ser que después de la muerte de la madre adoptiva se recuperó pronto. Las consecuencias del abandono en su tierna infancia aparecían ahora, sin embargo, con fuerza, sobre todo su egoísmo sin reserva. Le gustaba el chocolate y fue capaz, sin más, de entrar, antes de la comida, en la despensa de una familia que le había invitado a comer y tragarse todo el postre de chocolate sin dejar nada para los demás.

En su postura extrema ante la vida, asignaturas como Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia Moderna, Actualidad y Taller, las consideraba agradables y útiles. A pesar de ser bastante vago, con frecuencia conseguía resultados asombrosamente buenos, no en último lugar, gracias a su extraordinaria memoria. Su expresión lingüística permaneció rudimentaria. Parece ser que no se trataba de dificultad para leer y escribir (legastenia), pero desconocía por completo el lenguaje culto. La deficiente ortografía y construcción de las frases eran espeluznantes. En las asignaturas artísticas no mostraba ningún interés y algunas veces era directamente insolente. En las clases en las que no se sentía estimulado, con frecuencia estaba allí sentado con la boca abierta (de vez en cuando con el dedo dentro) y con una lánguida expresión en el rostro, bajo el afelpado pelo cortado al rape. Tenía muy pocos conceptos morales y los que tenía eran primitivos y confusos. Cuando lo consideraba necesario -por ejemplo para "ayudar a un compañero"- mentía con descaro. Fuera de la escuela anduvo durante un tiempo con un grupo de amigos que manifestaba ciertas tendencias a la delincuencia. Más tarde se supo que él evitaba mezclarse en cualquier acto delictivo. Como era fácil de seducir, hubo sin embargo una época en la que era de temer que el desarrollo de Martín no llegara a encarrilarse poco a poco por vías positivas. Más que nada, todo radicaba en su profunda necesidad de contacto. Nunca se retraía en sí mismo. Si un grupo de compañeros estaba hablando con un maestro en el corredor, siempre solía arrimarse, les ponía los brazos encima de los hombros y se mezclaba en la conversación con su ancha y alegre sonrisa. Los maestros sabían lo importante que esto era para él y le dedicaban todo el tiempo posible. Algunos años después de haber acabado el último curso dijo en una ocasión: "La escuela ha sido mi hogar".

Ya en el curso duodécimo se podían apreciar las primeras señales de un cambio que con el tiempo llegó a ser muy profundo. Martín se hizo verdaderamente aplicado. Comenzó a desarrollar una visión para las necesidades y los problemas de los demás. La sociabilidad se convirtió en afectuosidad. El círculo de sus intereses se amplió considerablemente. Seguía de cerca las cuestiones culturales con intensidad y espíritu crítico, frecuentaba mucho el teatro. Fue admitido en la universidad, era extremadamente moderado en sus gastos, y consiguió muy buenos resultados en los estudios.

Criterios

Las historias de Ilse y Martín no pueden "demostrar" nada sobre el valor específico de la Pedagogía Waldorf, como tampoco ningún otro relato de casos aislados. Pero pueden contribuir a aclarar objetivos prácticos del trabajo de una Escuela Waldorf.

No cabe duda que Ilse se adaptó a unos hábitos de trabajo serios después de pasar a la Escuela Waldorf. Por lo demás, su situación no pudo remediarse; lo que le ocurrió habría tenido lugar de una forma parecida, también si hubiese ido a otra escuela. Por lo que respecta a Martín, sus vivencias en la Escuela Waldorf parece que han tenido un significado más profundo. Esto se debe seguro a la importante circunstancia de que él asistió a una Escuela Waldorf ya desde el primer curso. No por eso son de poca importancia los cursos posteriores: si Martín hubiese dejado la escuela después de hacer octavo, el efecto de los años escolares no habría sido por cierto tan firme ni habría profundizado tanto superando las crisis.

Nunca se habrá dicho suficientes veces que las Escuelas Waldorf han sido fundadas para niños sanos con una inteligencia normal y que no son instituciones para "niños problema". No obstante, también aquí, como en otras escuelas, hay que admitir a niños que se encuentran en situaciones difíciles. Entonces se pone de manifiesto que los años escolares, por regla general, adquieren un significado mayor si el niño, puede empezar temprano, a ser posible en el primer curso; si puede atravesar las crisis del noveno y del duodécimo año de vida bajo la protección de la "entrañable autoridad" del maestro tutor y de la comunidad de su clase; si sustentado con el "aliento anímico" correcto, con unos intereses independientes y vigorosos, está preparado para el cambio de la pubertad. Pues las crisis de la pubertad han de ser dominadas antes de que aparezcan. Ayudar a los alumnos que no han llegado a una Escuela Waldorf hasta la enseñanza secundaria, frecuentemente es muy difícil.

La descripción de Martín confirma también otra regla. Lo más importante para el desarrollo interior durante los años de la adolescencia es el continuo contacto con personas adultas que sienten su personalidad. En una edad en la que el proceso de madurez se desequilibra con frecuencia por diferentes motivos, este contacto es más esencial que nunca.

XLII
DEL 9° AL 12° CURSO (SECUNDARIA)

Importantes predisposiciones anímicas no despiertan normalmente en el hombre hasta los años juveniles, como, por ejemplo, la capacidad para desarrollar intereses individuales y un sentido estético personal, así como el afán de hacer juicios propios en cuestiones de los conocimientos. Sin embargo, la continua disposición a imitar, descrita en el

capítulo anterior y que sin duda es un factor importante del desarrollo actual de la civilización, hace que sea difícil para el individuo desplegar y sostener las capacidades mencionadas.

¿Tendrán razón los profetas de mal augurio cuando vaticinan que los medios de comunicación producen, despacio pero seguro, hombres masa con impulsos exclusivamente colectivos? ¿Cómo puede el individuo, en este torrente de fuertes y sugestivas influencias, encontrar su propio estilo de vida, su camino individual a través de la existencia?

La enseñanza que se imparte a los alumnos de los cursos 9° a 12° (en la Escuela Waldorf "la secundaria") puede ser una ayuda a este respecto.

La actitud científica

En rigor, solamente se puede llegar a un juicio independiente sobre una cuestión a través de una actitud que podría denominarse científica, es decir, una actitud que no admita ninguna opinión preconcebida, en la que ninguna emoción perturbe la tranquila reflexión.

No es necesario ser investigador para llevar a la práctica este principio. Es suficiente querer vivir y pensar de una manera que sea verdaderamente conforme a la época, o sea, consciente, por cuanto que nuestra época puede denominarse con toda razón la era de la ciencia. Sin embargo, ¿cuántas personas hay realmente que *vivan* hoy en día científicamente, en el sentido de que tomen postura, en las cuestiones del saber que les incumben a ellos mismos, sin pasión, sin dejarse confundir por sus ideas preferidas, por tópicos sin garantías o por "resultados científicos" que en realidad sólo son hipótesis poco fundadas? Es una trágica contradicción que el exorbitante auge científico que ha contribuido más que ninguna otra cosa a eliminar fijas convicciones, haya producido al mismo tiempo una fe tan ciega en la autoridad que con frecuencia puede compararse con las antiguas creencias.

La enseñanza en los cursos superiores de una Escuela Waldorf se propone contribuir a fundamentar una actitud ante la vida que no sea científica solamente en la superficie, sino también en la profundidad, en el sentido del significado de la palabra como se entiende aquí. Los primeros pasos en esta trayectoria han sido dados, como hemos visto, ya en los últimos años de la primaria. Ahora, a partir del noveno curso, tienen lugar en las clases cambios radicales que apuntan en la misma dirección, pero que van mucho más lejos.

Las clases son impartidas por maestros especializados, en las asignaturas científicas, principalmente por licenciados. El maestro en esta etapa ya no tiene una autoridad que se sobreentienda. No obstante, es importante que los alumnos tengan respeto por su conocimiento de las materias y por su capacidad pedagógica. Tiene que estar dispuesto sin embargo a dar cuenta de todo lo que dice, tanto en el plano profesional como también en el humano. Todas las afirmaciones pueden ponerse en duda y todas las dudas justificadas son dignas de ser tratadas. Por lo que gran parte de las clases se componen con frecuencia de conversaciones y discusiones.

Los períodos pedagógicos de Ciencia Naturales (Biología, Climatología, Geología, Química, Física, Matemáticas, etc.) son naturalmente muy adecuados para ejercitar la facultad de observación y reflexión. Los experimentos del maestro y los ensayos de los alumnos juegan hasta el último curso 12° un papel fundamental en la enseñanza. Se han de realizar con la máxima exactitud, si no el resultado puede conducir a error. Cuando se sacan las conclusiones no hay que dar ningún paso que no sea plenamente justificable mediante los fenómenos observados. En las matemáticas, los alumnos deberán sobre todo entender lo mejor posible las operaciones que han de realizar; ejercitar la rutina en matemáticas, aunque es muy importante, está en segundo lugar. En las asignaturas de Letras -Historia, Historia de la Literatura y del Arte, Geografía- la situación es en parte completamente diferente. Cuando se habla por ejemplo sobre cuestiones sociales, económicas y políticas, sobre biografías y sobre obras de arte, el oyente puede sentirse afectado muy personalmente, sobre todo si se relata con vivacidad. En el fondo, lo que hay que hacer es ayudar a los alumnos a superar simpatías y antipatías particulares, y por otro lado intentar proporcionarles un sentimiento, basado en el conocimiento de causa, por los destinos humanos, de los que hasta ahora no sabían nada o no les habían preocupado. Se quiere conseguir, dicho con otras palabras, una actitud objetiva también en la esfera de las emociones.

Las materias que se ofrecen a los alumnos en los años de la secundaria son muy copiosos. Los estudios les exigen cada vez más un trabajo independiente en los cuadernos del período, pedagógico, en las redacciones para casa y en informes. En los cursos 11° y, sobre todo, en el 12° se realizan además trabajos individuales concienzudos que ellos mismos eligen libremente. Algunos alumnos eligen una tarea artística o artesanal, otros investigan un problema científico o hacen una serie de experimentos de Ciencias Naturales.

En la práctica se pone de manifiesto que los alumnos que asistieron desde un principio a una Escuela Waldorf, en la mayoría de los casos, poseen unas condiciones previas muy notables para este modo de trabajar. Su intelecto no ha sido requerido demasiado temprano, y no han tenido que asimilar antes de tiempo un exceso de conocimientos abstractos. Acogen con interés todas las materias y todas la nuevas perspectivas que esperan encontrar en los cursos superiores. Su postura está marcada por un espíritu de crítica despierto y no por un escepticismo cansado y falto de interés. Su participación se hace especialmente activa cuando se trata por ejemplo de aclarar importantes cuestiones vitales del ser humano mediante hechos científicos. La necesidad que sienten de formar juicios propios en las cuestiones del saber, conduce con frecuencia a desarrollar un interés por la libertad determinado científicamente.

Algunos puntos de vista fundamentales

En el año 2000, según la opinión de los investigadores del futuro, la ciencia jugará un papel mayor aún que en la actualidad. Si queremos preparar a nuestros niños y jóvenes para esta "explosión del saber", la única posibilidad que existe -según la manera de pensar que más predomina- es proporcionarles "modelos de ideas" sin grandes explicaciones, es decir, hipótesis o dictámenes de cuya base científica no puede el alumno enterarse apenas. Así, el objetivo de la enseñanza es aplazado. La orientación de la formación por parte de maestros, libros de texto, medios didácticos y métodos de enseñanza hacia este nuevo objetivo, en los países altamente industrializados, está en plena marcha.

En vistas de este proceso cabe preguntarse si con este modo de enseñar no se impone a la fueza a los alumnos -quizás sin pretenderlo conscientemente- un concepto de la vida acabado. Puede, no obstante, objetarse que la investigación científica moderna se encuentra en continua transformación, y ya sólo por este motivo -si los resultados son presentados adecuadamente- impide la formación de un concepto estático del mundo. Pero no se puede negar que el desarrollo transcurre en unas trayectorias determinadas que cada vez se complican más, y que no sólo determinan los métodos de investigación, las definiciones y las teorías, sino también los mismos problemas, y que marcan

considerablemente nuestra visión del mundo y del hombre. Si estas trayectorias de ideas se convierten cada vez en mayor escala en objeto de un aprendizaje más o menos irreflexivo, el peligro de una falta de libertad espiritual es evidente.

La meta que tienen ante sí los maestros de las asignaturas de ciencias de la secundaria en una Escuela Waldorf es una enseñanza orientada "fenomenológicamente" que prefiere caracterizar en lugar de definir y que pone a los alumnos en condiciones, al menos en cierta medida, de entender y juzgar los conceptos científicos y los fundamentos de algunos "modelos de ideas" hoy en día representativos.

Naturalmente, cabe preguntarse si las clases de Ciencias Naturales en una Escuela Waldorf, que ha recibido su fundamentación espiritual a través de Rudolf Steiner, no estarán expuestas al peligro de la unilateralidad.

Aparte de los puntos de vista que ya han sido citados en el capítulo sobre el tema de la libertad, es preciso señalar que la visión antroposófica del mundo -que para la mayoría de los maestros forma la base del concepto que tienen de la vida- es tolerante, no sólo en el sentido de que su postura ante la existencia de otros modos de ver es positiva, sino también porque brinda una ayuda para penetrar en las orientaciones del pensamiento ajenas y para comprenderlas. Alegar pruebas con todo detalle, nos llevaría demasiado lejos aquí. Un pequeño ejemplo puede aclarar lo que se pretende decir. Un maestro de Historia intentaba dar a los alumnos del 11° curso una imagen del marxismo. Se había familiarizado intensamente con la materia y la expuso con tal entusiasmo que los alumnos creyeron durante un tiempo que el maestro era realmente marxista. Una exposición así no se consigue siempre, como es natural, pero se puede intentar hacer realidad uno de los objetivos más importantes de todo trabajo de la secundaria relacionado con los conocimientos: enseñar de tal manera que el maestro no solamente ponga diferentes alternativas del pensamiento a disposición de los alumnos, sino que también pueda comprometerse hasta cierto punto con cada una de ellas.

La comunidad social en una clase

En una escuela, en la que no se selecciona a los alumnos mejor capacitados ¿cómo se puede llevar a cabo una enseñanza que, de forma progresiva, plantee exigencias relativamente altas a la inteligencia de los alumnos?

Una máxima fundamental de la Pedagogía Steineriana es que todo hombre, en condiciones normales, en principio debería tener la oportunidad de asistir a la escuela durante 12 años. La práctica demuestra, sin embargo, que ciertos alumnos, los cuales en las clases de la primaria participan aún activamente, por distintos motivos no pueden seguir las lecciones de los últimos años. En la mayoría de los casos pasan a la formación profesional de oficios o asisten a uno de los denominados sectores prácticos que se han instalado en algunas Escuelas Waldorf. Pero también entre los alumnos que quedan hay grandes diferencias, hasta el último curso, en las condiciones del talento y de la capacidad de trabajo. Es preciso recalcar que las Escuelas Waldorf lo admiten plenamente, sólo hay que tener claro que el rendimiento individual varía en consecuencia. Los alumnos inteligentes y enérgicos, al terminar el último curso, obtienen el bachillerato, otros acusan aún deficiencias considerables en los conocimientos, sin embargo, de ordinario han alcanzado un nivel en la cultura general que les proporciona muy buenas posibilidades para poder hacer frente a las exigencias de la vida moderna.

Cabe preguntarnos, naturalmente, si los alumnos con disposición intelectual no serán refrenados por sus compañeros con otras predisposiciones. Una enseñanza en común puede, por cierto, originar algún retraso, ya que el maestro, por causa de ciertos alumnos, se ve precisado a hacer desviaciones, explicaciones aparte, etc. Por otra parte esto puede impedir el egoísmo y la ambición en los más capacitados que, por lo demás, pueden ser estimulados como corresponde a sus facultades mediante tareas especiales. En suma puede decirse que el trabajo no se atrasa gran cosa por la asistencia de los alumnos con predisposición práctica más que teórica, siempre y cuando estos pongan lo mejor de su parte.

¿Pero no podía suceder lo contrario, que aquellos que no tienen una inclinación directa hacia el trabajo científico se sientan desanimados ante el rendimiento de los otros? Este peligro existe; no obstante; la vida escolar es tan variada que hay muchas posibilidades para destacar en otro campo que no sea el teórico. Además, así se desarrolla en los cursos superiores un buen espíritu social, y la mayoría de las veces los alumnos tienen tanto interés como los maestros en valorar a cada uno según sus propias condiciones.

El papel que desempeña el arte en la secundaria

Como contrapeso a las exigencias científicas, están las clases de euritmia, recitación, pintura, dibujo, modelado y artesanía hasta el 12° curso inclusive.

En esta edad, el arte puede adquirir un nuevo significado en la vida del hombre. Ahora puede familiarizarse mucho más conscientemente que antes con el material con el que se trabaja en las distintas clases de arte (tonos, sonidos, colores, madera, arcilla, metal, etc.). "Historia del arte" es una asignatura propia del programa de la secundaria. Muchos alumnos realizan actividades artísticas en su tiempo libre. De esta manera experimentan poco a poco, cada vez con mayor claridad, que la vida les resulta más rica y variada, que existen determinadas leyes psicológico-estéticas que solamente pueden conocer si practican actividades artísticas y si aprenden a mirar el arte. Con ello también nacen las posibilidades para entender, para disfrutar, emitir juicios bien fundados y con el tiempo -independientemente de la profesión que se haya elegido- desarrollar un sentido estético y un estilo de vida individuales.

XLIII
MATEMÁTICAS Y GEOMETRÍA

Curso noveno

Todo lo más tardar, al pasar a la secundaria, la mayoría de los alumnos se hacen conscientes de lo importante que es entender algo de matemáticas. Se dan cuenta de que el acceso a muchas profesiones teóricas-y prácticas solamente es posible para aquellos que posean suficientes conocimientos en Matemáticas. Las Matemáticas tienen un alto prestigio en el orden social actual. Esto podría aprovecharse como un argumento favorable para despertar nuevo interés. Con todo, el maestro tiene que resistir a la tentación de utilizar demasiado este argumento. La enseñanza de las Matemáticas deberá servir, a lo largo de toda la etapa escolar, al desarrollo de la personalidad, y de ese modo poseer un valor propio.

Quizás sea Platón el que se ha expresado de la manera más hermosa sobre el significado de la práctica de las Matemáticas. En "El Estado" escribe: "A través de las

Matemáticas se acrisola un instrumento del alma y, como en fuego purificador, se despierta a una nueva vida, mientras que otras actividades los destruyen y le roban la fuerza visual, siendo así que merecería mucho más ser conservada que mil ojos del cuerpo, pues sólo a través de ella se ve la verdad".

¡Que lejos está el muchacho de diez y seis años de este punto de vista! "¿Para qué sirve esto?" es una pregunta sintomática. Allí en la clase están los jóvenes con sus capacidades intelectuales despertadas recientemente, y con el deseo impetuoso de poder hacer algo práctico en el mundo. Sin embargo no es difícil comprometerlos con un problema que no esté orientado en absoluto hacia lo práctico, siempre y cuando la tarea que se les ha encomendado responda al proceso de su desarrollo interior.

El problema de las torres en Hanoi puede servir de ejemplo para una tarea que en un principio se dirige a la capacidad de combinar del intelecto, y luego conduce mucho más lejos. Una torre de Hanoi está formada por un cierto número de piedras agujereadas, insertadas en una barra vertical. Partiendo de la primera de abajo que es la más grande, las piedras van siendo sucesivamente cada vez más pequeñas hasta la última. Aparte hay dos barras vacías disponibles. La cuestión es la siguiente: ¿cuántos cambios de lugar de las distintas piedras son necesarios para trasladar la torre a una de las barras vacías poniendo como condición que nunca puede estar una piedra más grande sobre otra más pequeña?

Supongamos que tenemos cuatro piedras. Los alumnos no tardan mucho en saber, a fuerza de probar, que son necesarias x = 15 transposiciones para construir la torre teniendo en cuenta las condiciones. Ellos mismos se preguntarán inmediatamente cuántas transposiciones son necesarias con un número cualquiera de piedras. Algunos investigan cuál será el resultado si son menos de cuatro y llegan a la siguiente conclusión: una piedra requiere una transposición, dos requieren tres, y tres requieren siete transposiciones. ¿Hay en la serie de número 1, 3, 7, 15 alguna regularidad característica que conduzca a una fórmula general? Y una vez que se ha encontrado esta pista, cabe preguntarse si nos conduce por el camino correcto. ¿Es válida la suposición? Los alumnos hacen la prueba con cinco piedras -sí, ¡la conjetura es correcta!

Pero ¿cómo podemos demostrarlo con un número cualquiera de piedras? No es preciso averiguarlo haciendo torres cada vez más grandes. El método de salir adelante en el mundo de los sentidos probando una y otra vez no es realizable a discreción. Tenemos que pensar, buscar intensamente un punto decisivo hasta que podamos dominar con la mente torres de un tamaño sin límites. ¿Dónde está este punto decisivo? Observemos cómo aumenta el número de las transposiciones cuando se añade una piedra más. La torre de cinco piedras se construye trasladando primero la torre de cuatro piedras (las cuatro son más pequeñas) a la barra núm. 2. Luego se pasa la quinta piedra a la barra núm. 3. Por último podemos reconstruir en esta barra toda la torre de cuatro piedras. El número de las transposiciones es por lo tanto X 5 = X4+1+X4 = 15+1+15 = 31. Del mismo modo se hace con torres de cualquier tamaño; podemos pasar de cuatro a cinco, de cinco a seis, y así hasta el infinito. De este descubrimiento se saca la fórmula del número de transposiciones para torres de un tamaño ilimitado.

Cuando el esfuerzo es grande, tanto más valiosos son los frutos. Los alumnos vivencian que pueden conseguir un resultado, a través de un proceso de reflexiones, imposible de obtener con medios técnicos (ni con el más rápido ordenador). También han aprendido a observar su propio pensar. Aprenden a *vivenciar* cuándo piensan correctamente y cuándo con errores. Esta vivencia es esencial. La sensación de estar, seguro y consciente, sobre el fondo de la verdad tiene lugar cuando dejamos hablar en nosotros al problema mismo con su contenido de ideas, cuando percibimos en nosotros el objetivo del problema.

Por regla general, los alumnos del noveno curso no pueden lograr una percepción *tan* consciente del pensar, algunos ni siquiera en el 12° curso. Lo importante es que vivencien cada vez más, según las capacidades individuales, lo que es pensar con claridad.

En el 9° curso aumenta la necesidad de independencia. El maestro, hablando en metáfora, se aparta cada vez más a un lado, y la asignatura, en la medida correspondiente, se pone en primer plano. ¡Qué adecuados son los ejercicios de matemáticas para liberarse de las ataduras con los adultos! Pues cada uno tiene que encontrar él mismo la verdad. En las matemáticas, sin embargo, juegan un papel muy importante las diferentes condiciones de talento. ¿Cómo pueden satisfacerse las necesidades de los alumnos soñadores que no están orientados intelectualmente?

El maestro tiene que hallar toda una lista de problemas, desde los sencillos hasta los complicados; deberá -como se dice en términos profesionales- "poder diferenciar dentro del grupo". En noveno se practican de nuevo las cuatro reglas del cálculo -pero en otros sistemas aritméticos, en lugar del sistema decimal-. Lo que en este sistema ha llegado a ser rutina, tiene que conquistarse ahora conscientemente mediante el ejercicio constante, por ejemplo, del sistema binario. Esto tiene un efecto liberador. Y hay ejercicios de los más diferentes grados de dificultad, desde la suma hasta la extracción de raíces y las distintas reglas de la divisibilidad.

Permutaciones, combinaciones y su aplicación en el cálculo de las posibilidades proporcionan al alumno un rico material para ejercitar las fuerzas de la mente. En la Geometría se le pueden ofrecer posibilidades análogas mediante el estudio de diferentes curvas. ¿Son las experiencias con curvas limitadas (circunferencia, elipse) una ayuda para saber cómo es la forma de las curvas con un alcance infinito, como la parábola y la hipérbola? Aquí las sorpresas pueden ser grandes y aleccionadoras. Los alumnos se hacen una idea de lo segura y cómoda que es la geometría analítica con sus ecuaciones para llegar a la meta. Un método puramente geométrico, por regla general, exige mucho más tiempo, pero también proporciona mayores ventajas; en el camino hacia la meta pueden hacerse importantes descubrimientos; el camino como tal es sumamente interesante.

Del décimo al duodécimo curso

En el décimo curso se concluyen dos grandes partes del programa. La planimetría recibe su coronación a través de la trigonometría. Los alumnos, que anteriormente tenían que contentarse con el estudio de triángulos especiales y otras figuras, ahora pueden disfrutar dominando todos los triángulos imaginables con la ayuda de métodos trigonométricos, mediante tablas o regletas para calcular. La satisfacción es especialmente grande, cuando los conocimientos en el cálculo de áreas se utilizan directamente en la práctica. En estas lecciones vivencian cómo el teodolito da valores exactos de los ángulos para la red de triángulos a través de la cual el mapa que se está elaborando adquiere estabilidad y precisión.

La segunda parte introduce a los alumnos en los logaritmos. Los números negativos, las fracciones y el cero platean problemas nuevos, pero como una ampliación natural, en el cálculo de potencias. La pregunta que siempre se suele

hacer es si las reglas de cálculo que se venían utilizando todavía funcionan en el nuevo terreno, en el cual nos hemos aventurado ahora. Se demuestra que sí es posible; más aún, vemos las diferentes reglas de la aritmética en una perspectiva ampliada y aprendemos al mismo tiempo, de una manera puramente técnica, cómo podemos resolver problemas que de otro modo, nos llevarían mucho tiempo.

La alegría de poder adquirir y utilizar utensilios de mayor precisión aumenta el interés de poder estudiar la "arquitectura" de las Matemáticas como tal en nuevos campos seleccionados con todo esmero dentro del programa. Después del triunfo que proporciona el dominio del plano en el décimo curso, es oportuno intentar hacer construcciones geométricas para planos curvos. Los objetivos prácticos que nos marcamos son el cálculo de distancias y áreas en el globo terrestre, problemas de navegación según los astros y la tarea de proyectar el globo o parte de él sobre un plano, es decir, elaborar un mapa de una zona esférica. Los alumnos aquí se enfrentan a situaciones completamente nuevas y tienen que darse cuenta de que en los mapas no es imposible proyectar una zona esférica "manteniéndose fieles a la longitud exacta". Lo curioso es que, por ejemplo, la carta marina no es la proyección de una zona esférica, sino un dibujo cuidadosamente calculado, de tal forma que tiene los ángulos correctos, es decir, que produce los ángulos "con fidelidad" y por eso es apropiada para hallar el rumbo correcto en la navegación. Uno de los impulsos que puede contribuir al desarrollo de la personalidad es la cuestión relacionada con el concepto de lo infinito. Podemos abordar este problema con el dibujo en perspectiva y mediante el concepto del valor límite y los elementos de la teoría de conjuntos de Georg Cantor. ¿Hay más puntos en una recta que números? ¿Y cómo está una recta o una curva "compuesta" por puntos? El problema de lo "infinitamente grande" y de lo "infinitamente pequeño" se remonta a las paradojas que formuló Zenón de Elea hace 2500 -años.

En estrecha relación con este capítulo se practica y se profundiza el concepto de función; por ejemplo la función como instrumento del pensamiento causal, desarrollado y corroborado matemáticamente por Galileo, Newton, Leibniz y otros. Se generalizan considerablemente los conceptos de la velocidad y de la aceleración, que posibilitan determinar los valores máximos y mínimos, una conquista que más tarde contribuyó, como teoría de la organización, a promocionar la perfección de la técnica.

El estudio del concepto de lo infinito y de la teoría de la función originan una abstracción del pensamiento en la medida en la que los problemas se distancian de la percepción sensorial-plástica. Es inevitable que bastantes alumnos tengan que conformarse en este terreno con una orientación general y con ciertos conceptos fundamentales. Quizás algunos adquieran una aversión contra la x, y, z de las ecuaciones.

Pueden tomar nuevo interés haciendo problemas constructivos, por ejemplo en el importante campo de la geometría proyectiva. un grupo de matemáticos franceses (Poncelet, Brianchon, Camot y otros discípulos del gran geómetra Monge) se entusiasmaron a principios del siglo XIX por los métodos puramente geométricos y pretendían demostrar que se consigue más con ellos que con las ecuaciones no plásticas de la geometría analítica. Carnot quería "liberar la Geometría de los jeroglíficos del análisis".

Así se desarrolló en el transcurso del siglo XIX la geometría proyectiva, la cual proporciona al maestro una materia excelente. Es sorprendente que la organización escolar pública no la haya aprovechado con mayor amplitud. La geometría proyectiva ofrece a los alumnos ocasiones extraordinarias para considerar, bajo diferentes perspectivas, los problemas y relaciones, tanto de una forma figurada como también al pie de la letra. Junto al modo corriente, atomista, de imaginarse un plano o una línea como formados por puntos, la geometría proyectiva presenta al punto como una figura portadora de planos o rectas y que es dualista con respecto a las figuras anteriores. El plano y la línea recta pueden considerarse, lo mismo que el punto, como elementos primarios y homogéneos.

Quien haya experimentado con cuánta frecuencia ve el joven una situación en negro o blanco (y esto con una convicción muy profunda) considerará como una tarea muy importante de la escuela entrenar a los alumnos en la formación de juicios. Para este entrenamiento es preciso, no en último lugar, que las cosas y los problemas se vean desde aspectos completamente distintos, a ser posible desde varios puntos de vista diametralmente diferentes. Para lograr este propósito, la geometría proyectiva ofrece campos de entrenamiento muy hermosos e interesantes en los que pueden participar todos los alumnos. Cuando el francés Desargues fundamentó en el siglo XVII esta geometría hizo suyos problemas que habían sido planteados por profanos, es decir, por artistas. Aquellos artistas que buscaban los métodos de la rigurosa perspectiva pictórica. "La ciencia que creó Desargues es hoy uno de los campos más hermosos de las Matemáticas, quizás porque en su día nació del arte", escribe Morris Kline en "Mathematics in Western Culture (Matemáticas en la Cultura Occidental)".

Si queremos evitar en la vida cotidiana hablar sin entendernos, o si aspiramos a comprender determinados resultados de investigaciones científicas, tenemos que poder explicamos y explicar a otros a partir de qué conceptos fundamentales nos hemos introducido en una relación de ideas. En las ciencias, la siguiente pregunta está con frecuencia en primer plano: ¿En qué axiomas o fenómenos elementales nos basamos? Aspiramos a comprender, todo lo más objetivamente posible, lo que sucede en el campo de nuestras investigaciones -ya sea un proceso de la naturaleza, un experimento o bien un acontecimiento histórico o psicológico. En el curso 12° de una Escuela Waldorf, los alumnos reciben amplias perspectivas dentro de las distintas asignaturas. En las matemáticas podemos ver cómo, mediante una elección hábil de axiomas esenciales, se consiguen diferentes geometrías (la euclidiana, no euclidiana, analítica, sintética, etc.) y también diferentes clases de álgebra ("no común", de Boole, vectorial, etc.). El investigador elige por lo tanto el instrumento adecuado para él. Se podría decir que deja que el proceso elija al problema. Los alumnos llegan a conocer, en relación con esto, ejemplos de cómo algunas veces una creación matemática ha sido válida durante largo tiempo únicamente como "literatura", quizás sólo como un caso curioso, pero, de repente, pasó a ser una gran ayuda dentro de diversos campos de investigación (álgebra de Boole dentro del análisis lógico, del cálculo de probabilidades y de la teoría de los circuitos eléctricos).

Resumiendo, se puede decir que las clases de Matemáticas están compuestas por momentos de ejercicios y momentos de orientación. Cuanto más íntimamente se puedan unir estos entre sí, mayor será la disposición al trabajo por parte de los alumnos. Hacer ejercicios exclusivamente se convierte con el tiempo en un ejercitar muerto y la orientación exclusiva descuida el afán de actividad de los alumnos. Cuando se trata de considerar demostraciones y deducciones, una regla de oro nos muestra que lo vivenciable es un término medio vivo entre un modo de exponer riguroso, pero pedante y seco, y un razonamiento esquemático y con visión de conjunto, pero sin contornos

definidos. Paralelamente a los ejercicios para aprender a solucionar problemas, las charlas orientativas dan una idea del modo en el que las leyes matemáticas están entretejidas en la naturaleza y, no en último lugar, en la figura humana. Pero las matemáticas tienen su mayor significado (en una medida muy superior al de otras asignaturas) en tanto que llevan al que las practica al pensar puro y a la confianza en este pensar, es decir, a aquel pensar en el que nosotros nos adentramos mediante una actividad que es al mismo tiempo subjetiva y objetiva.

XLIV
FÍSICA

Curso noveno

En las clases de Física de los cursos sexto, séptimo y octavo, los alumnos, han estudiado fenómenos elementales de la acústica, óptica, de la mecánica (con hidroestática y aeromecánica) y se han familiarizado con una serie de aplicaciones prácticas (ver pág. 288). Ahora en el noveno curso se trata de que aprenda a comprender, tanto a través de la vivencia cualitativa como mediante el tratamiento matemático y el cálculo, determinados fenómenos en los campos de la termología y de la electrodinámica, con tanto detenimiento que puedan entender por completo la máquina de vapor, el motor de combustión interna, el teléfono, así como otros inventos fundamentales.

Explicaremos aquí mediante el ejemplo de la termología el modo de cómo se puede proceder en el noveno curso. Así, la ley de Boyle sobre presión y volumen de un gas, por ejemplo, debería servir principalmente a la vivencia de cómo en el comportamiento de la materia podemos poner de relieve lo matemático. La materia no reacciona arbitrariamente a la acción de la entidad calórica. Dilatación, absorción de calor, calor de fusión y de evaporación, puntos de ebullición y de congelación son valores numéricos específicos que están coordinados con las distintas materias. Además, añadiendo otras materias se puede elevar el punto de ebullición, bajar el punto de fusión, e incluso se produce un desplazamiento del punto de ebullición en aleaciones, que en un principio parece contradecir por completo a la razón.

El asombro de los alumnos ante estos fenómenos es en esta edad muy importante y fecundo. Es curioso que el agua, la materia que más abunda sobre la tierra, sea una excepción en la dilatación por calentamiento. El hecho de que alcance su mayor densidad cuando está a 4°C hace posible que la vida esté a salvo de congelarse cuando en el invierno el frío es muy intenso. -También tiene un significado especial la interesante cualidad de los líquidos de hervir cuando la presión disminuye y la temperatura es cada vez más baja. La curva de saturación de diferentes materias se puede trazar con facilidad en un diagrama y es de especial interés cuando descubrimos que todas estas curvas parecen partir del denominado común cero absoluto, pero por el otro lado acaban de repente en un punto: el estado crítico de la materia. Gas o líquido ya no se pueden distinguir; el calor de evaporación es cero. La misma naturaleza fija un punto para cada líquido; bajo este punto no puede convertirse un gas y sobre él ningún gas puede hacerse líquido.

Cuando trabajamos con regularidades de esta índole y nos esforzamos en estimular a los alumnos para que comprendan adecuadamente, pronto notamos qué papel tan secundario juega el mero cálculo. Si bien la técnica y la industria no tienen inconveniente en pasar de largo en lo que respecta a lo cualitativo de los fenómenos, precisamente en la termología, y sobre todo busca colaboradores que dominen bien lo puramente matemático de la física, deberíamos, sin embargo, ser conscientes de que aquí se encuentra una tarea pedagógica formadora que con frecuencia es menospreciada en su significado.

Un fenómeno muy interesante pero también difícil es a este respecto el del calor latente. Sin que la temperatura nos indique un calentamiento o un enfriamiento, las materias absorben considerables cantidades de calor que, sin embargo, no se manifiestan como un calentamiento, sino que transforman el estado físico de la materia. Por lo tanto, cuando nieva no enfría el tiempo, porque se libera el calor latente, calor de evaporación que calienta el ambiente. En otro caso sentimos frío cuando nos mojamos, porque el calor de evaporación sea como fuere se pierde y en este caso se le sustrae al cuerpo.

La dilatación se produce por lo general mediante el calentamiento. Es decir, el cuerpo absorbe calor y reacciona con aumento de volumen. Pero cuando el volumen aumenta sin aporte de calor -¿qué ocurre entonces? Que se enfría. No es nada fácil clarificar esto totalmente a los alumnos, pero es algo muy análogo: Todo aumento de volumen necesita calor. Así es que si aumenta el volumen, por ejemplo al dejar salir gas de un recipiente a presión, pero *no* se calienta el gas al mismo tiempo, pierde energía interior y se enfría. En el agua caliente se puede producir con facilidad nieve carbónica.

Por otra parte, el gas, al enfriarlo, se contrae. Reducción de volumen significa por lo tanto reducción de calor. Esto explica también naturalmente que al comprimirlo, un gas se caliente: se libera calor. Lo cual significa que densificar, contraer, dar forma, siempre corresponde a una pérdida de calor. En cambio, la absorción de este calor está ligada a la dilución, disolución, dispersión. En este sentido incluso se podría abordar el calor como el polo opuesto de la gravedad: el calor produce un efecto en la materia que va hacia fuera, que aligera, dispersa, vaporiza, disuelve las formas. La gravedad contrae, solidifica, da forma.

¿Cómo se puede medir el calor? En realidad, de ninguna manera.

En el camino que nos lleva a la solución del problema sobre la naturaleza del calor, lo siguiente brinda un conocimiento importante: Se mide el calor dejándolo actuar sobre una cantidad determinada de agua y luego definimos: aumentando en 1 °C la temperatura de 1 gramo de agua, obtenemos una "unidad de calor de una caloría".

Aquí podemos hacer ahora una serie de cuentas que también se realizan con ventaja en las clases ordinarias de cálculo. -Nos encontramos ante un móvil principal en la Pedagogía Waldorf: en primer lugar se trata del interés vivo en los fenómenos de la Ciencia Natural, de una comprensión de las relaciones. Los cálculos matemáticos están en segundo lugar.

Toda la terminología se puede desarrollar por consiguiente sin ningún intento de explicar lo que es el calor. La pregunta de si es el calor el que mueve las moléculas, o si el movimiento de las moléculas se manifiesta como calor, debería poder esperar aún algunos años. Esta pregunta es más adecuada para el curso 11°. En el 9° curso deberíamos atenernos por completo a los fenómenos, que sin duda nos ofrecen motivos suficientes para asombrarnos e investigar.

Curso décimo

A esta edad está dedicada la Física clásica con toda su belleza y exactitud. Las bases matemáticas están bien preparadas: trigonometría, ecuaciones de segundo grado,

características de la parábola y de la elipse, tablas, proporciones, logaritmos y reglas de calculo facilitan las bases para la comprensión de las leyes físicas de Galileo, Kepler y Newton.

Es el despertar del pensar humano que se amplía, que se desarrolla más y más adentrándose en el cosmos como las esferas planetarias de Ptolomeo. Su concepto geocéntrico del universo es sustituido por el heliocéntrico de Copérnico. ¿Por qué? ¿Qué ha sucedido?

El alumno vivencia la grandeza que se halla en las nuevas ideas: son más claras, más lógicas, satisfacen el alma moderna mejor que las anteriores. Valiéndose de la más perfecta de todas las figuras geométricas, el círculo, forma de lemta de todas las figuras geométricas, el círculo, Ptolomeo había explicado con su supremo esfuerzo los movimientos en forma de lemniscata de los planetas. Los alumnos dibujan y construyen algunas de estas interesantes imágenes, que siguen manifestándose ante nuestros ojos en el firmamento aún hoy del mismo modo que antaño. Desde hace milenios, estos movimientos siguen siendo los mismos. Pero el hombre los contempla continuamente desde nuevos puntos de vista. Copérnico los ve desde el cosmos con el sol en el centro. Esto es más fácil de pensar, es conveniente para el espíritu humano que entretanto ha aprendido a manejar velocidades y distancias. ¿Cómo la gran cantidad de estrellas iban a describir todos los días este enorme trayecto alrededor de la tierra? ¡Y todas a la misma velocidad! Un pensar sensato no podía admitirlo. Pero tampoco Copérnico podía evitar pensar en círculos, y fue Kepler, el cual por su peculiar destino pudo encontrarse en el último momento oportuno con el gran astrónomo Tycho Brahe, el que pudo demostrar que todas las órbitas planetarias son elípticas. (Las biografías de estos personajes son especialmente adecuadas para hacer comprender a los alumnos lo nuevo dentro de la visión del mundo de la Física).

Para Kepler, la armonía divina estaba así completa, la armonía de las esferas se revelaba como belleza por medio de las leyes matemáticas. El cosmos es una prueba de la existencia de Dios, no impera la casualidad todo tiene un orden. Los alumnos aplican las leyes de Kepler a las lunas de los planetas, incluso a los satélites artificiales, y ven que están en lo cierto.

El hombre domina los movimientos del firmamento y sabe por anticipado que si un día apareciese un nuevo planeta, su órbita no sería arbitraria. Una distancia determinada exige un período de revolución determinado, la distancia del sol queda patente.

En este momento el período pedagógico de Física, un alumno podría hacer una pregunta decisiva que en la evolución de la humanidad ha tenido un efecto esencial y decisivo. Ahora que los movimientos del firmamento, y gracias a Galileo también los de la tierra, han sido totalmente comprendidos por el hombre, que la vivencia casi religiosa de un orden del Universo recorre las almas, despierta la pregunta: *¿por qué* rigen estas leyes? ¿Cuál es la *causa* de estos movimientos?

En este punto del desarrollo de la Física aparece Isaac Newton. La manzana caída, gracias a la cual -según la anécdota- siendo niño fijó su atención en el fenómeno de la gravitación, puede dar verdaderamente la impresión de ser un símbolo de que la humanidad ha emprendido su caída sobre la tierra. Ya no se reconoce nada divino como causa, sino la denominada fuerza de gravitación. Son fuerzas las que mueven los cuerpos, son fuerzas las que los frenan, son fuerzas las que mantienen a los planetas en sus órbitas o los ponen fuera de órbita. Fuerzas de la inercia, fuerzas de gravitación, fuerzas de fricción, fuerzas centrífugas -son la base de la mecánica newtoniana.

La ley de la gravitación de Newton se convierte en ley universal del cosmos: sin haber estado nunca allí, podemos calcular el volumen del sol y de todos los planetas. Verdaderamente, podemos sentirnos orgullosos al concluir un período pedagógico de Física en el 10° curso.

Según las posibilidades, podemos fijar calculada y matemáticamente la teoría del movimiento y la teoría de las fuerzas con la ayuda de los paralelogramos de fuerzas y de velocidad. No obstante, el "saber-calcular" no debería ir antes de la comprensión de las leyes cualitativas físicas. Como podemos ver en lo anteriormente expuesto, hay más que suficientes buenas posibilidades de diferenciación.

La planimetría y el período pedagógico de Geografía aún refuerzan más la convicción de que el hombre vuelve a estar en el centro del cosmos -ahora ya no geocéntricamente en el sentido de la tierra física, sino mediante su pensar. Newton colocó el espíritu humano en el centro del cosmos. Desde el "grano de arena Tierra", podemos calcular las más lejanas galaxias y situar a nuestro sistema solar en su lugar correspondiente.

Curso undécimo

Todo lo más tardar en este período pedagógico, el maestro tiene que decidir lo que habrá de elegir entre una abundancia de temas casi ilimitada. Cantidad de experimentos están a su disposición, una colosal industria se ocupa de la construcción de aparatos y máquinas, en la que directa o indirectamente se lleva a la práctica la teoría de la electricidad.

¿Qué debería saber cada persona sobre la electricidad? El maestro tiene que exponer en las semanas que dura un período pedagógico la naturaleza de la electricidad y su aplicación en la vida cotidiana, de tal manera que todos los alumnos, entre ellos por lo tanto también aquel que va a ser especialista electricista, aprendan algo fundamental para la vida. El teléfono, la radio, el motor y el generador, por ejemplo, deberían ser dominados por todos a fondo. El manejo diario de estos aparatos da al hombre seguridad en su disposición de ánimo si ha llegado a comprenderlos. No puede ser nuestra intención atormentar a los alumnos como es habitual con todos los detalles sobre la teoría de los electrones o sobre el aspecto matemático de la Física, lo cual es de especial importancia en la formación del ingeniero electricista.

El período está marcado por las tensiones: mediante descargas en los gases en espacios de aire enrarecido y con la ayuda de la denominada radiación catódica elaboramos la siguiente conclusión: electricidad son electrones, son partículas en movimiento. Por el concepto del campo eléctrico y magnético llegamos a otra conclusión: la energía eléctrica se mueve como onda (oscilación-electromagnética) atravesando el espacio. Mejor aún, a través del espacio vacío, el vacuum, el universo. A toda velocidad en todas las direcciones, por millones, sin interferirse.

El espacio "vacío" se halla lleno de campos electromagnéticos. Tiene la facultad de "dejar pasar" hacia todos los lados, sin la menor interferencia y sin límites, ondas electromagnéticas. ¿Onda o partícula? ¿Qué es en realidad la electricidad? Aprendemos en este momento crucial el significado de la manera goetheana de observar estos fenómenos y "no preguntamos 'qué *es* electricidad', sino que preguntamos: 'cómo *se origina* la electricidad' y 'qué *hace* la electricidad".

En este período pedagógico nos encontramos por todos los lados con polaridades: la electricidad no se manifiesta jamás unilateralmente. Siempre es polar y la denominamos *positiva* y *negativa,* "electricidad de vidrio" o "electricidad de resina" (Faraday). Campos variables eléctricos y magnéticos se condicionan y producen unos a otros en constante acción recíproca. Partículas y ondas aparecen como polaridad; capacidad e inductividad tienen un efecto polar. Una imagen impresionante de lo último es el circuito eléctrico oscilante, el cual da origen a la resonancia como resultado de la polaridad inductividad-capacidad, con la que (por ejemplo en la radio) podemos entresacar una sola oscilación electromagnética entre millones de ellas. O la polaridad de los metales, que nos produce la tensión en la pila galvánica, en la célula fotoeléctrica o en la pila termoeléctrica.

Las lecciones de electricidad son el período pedagógico de la tensión, de la dualidad, de la polaridad. Los descubrimientos de Orsted y de Faraday, por ejemplo, son palpables en el micrófono y el auricular del teléfono o en la polaridad motorgenerador.

La naturaleza de la electricidad es polifacética y profunda. ¿Qué medimos, por ejemplo, con los instrumentos de medición eléctricos? Todo menos la electricidad. Medimos el calor (mejor dicho, la dilatación de un cable calentado), o medimos la fuerza magnética producida por la electricidad. La electricidad desaparece aquí en el instante en el que se origina. Se convierte en calor y en fuerza. La electricidad es invisible, no se puede producir pura, no poseemos ningún órgano sensorial para percibirla, y en el momento en el que se produce, se metamorfosea pasando a otras formas físicas de manifestación; tampoco los campos eléctricos de la electricidad estática se manifiestan como electricidad pura, sino como fuerzas mecánicas. Una batería tampoco contiene electricidad, y en la denominada chispa eléctrica encontramos materia incandescente y luminosa. Pero sobre todo no deberíamos privar a los alumnos del 11° curso de la dualidad: fenómeno-modelo. Distinguiremos rigurosamente entre aquellos experimentos que representan una parte del mundo perceptible a los órganos sensoriales, y aquellas imágenes que reproducen nuestros conceptos, ideas, hipótesis, modelos. En los libros de texto se mezclan con frecuencia los experimentos y los conceptos, y por consiguiente deberíamos esforzarnos en distinguir con exactitud entre la observación real y la teoría cuando descubrimos los experimentos que se han realizado. El método de trabajo del investigador y el concepto físico del mundo en las Ciencias Naturales forman así un constante tono de fondo en las clases de la secundaria.

La unidad, la armonía del 10° curso se ha perdido ahora definitivamente. En el 11° curso impera la polaridad, la dualidad, la tensión. ¿No se podría conseguir una claridad terminante sobre la naturaleza de la electricidad? Quizás el período pedagógico concluya con una pregunta así.

Curso duodécimo

Los fenómenos de la óptica geométrica así como los de las oscilaciones mecánicas son la introducción del período pedagógico de aproximadamente cuatro semanas. Reflexión, refracción, difracción, polarización e interferencia son características de la luz que dan claridad a una serie de fenómenos cotidianos de los que estamos rodeados hoy día.

Al mismo tiempo, estos fenómenos forman la base para poder comprender el importante papel que ha jugado en la historia de la Física el concepto dualístico de la luz. Un hombre como Newton se mantiene aferrado durante mucho tiempo a la denominada teoría de los corpúsculos, a pesar de que la teoría ondulatoria de Huygens ya se había impuesto entre la mayoría. Fue la demostración de los fenómenos de difracción e interferencia llevada a cabo por Fresnel y otros la que hace desistir a los discípulos de Newton definitivamente de la idea de las partículas. Por tanto, la luz "es una onda". ¿Pero en qué medio? Era difícil imaginarse una onda que no fuese análoga a las ondas del agua. Por eso se inventó el éter. Sin embargo, el espíritu humano no lograba concebir de un modo satisfactorio esta "materia" invisible e imponderable, hasta que por fin se cruzaron las trayectorias de la electricidad y de la óptica: Maxwell declara la luz como una oscilación electromagnética y la incluye entre las ya conocidas oscilaciones. Cuando después también los rayos X llegaron por fin a la interferencia, todos los fenómenos de oscilación conocidos quedaron clasificados definitivamente en la escala de las oscilaciones electromagnéticas.

Por cierto que esta unidad en la ciencia no duró mucho. Ha sido Max Planck el que ha hecho los descubrimientos decisivos. Y la teoría de los cuantos que surgió rápidamente ya no deja lugar a dudas: la luz también tiene que poder ser "imaginada como partícula (fotón)". También la luz resulta ser a fin de cuentas dualística -se manifiesta según las circunstancias como onda o como partícula. Las dificultades para comprender procesos físicos llegan finalmente a su punto culminante cuando exponemos a los alumnos el desarrollo del modelo atómico hasta donde se ha llegado en su conocimiento actualmente, pues también la materia misma muestra fenómenos de interferencia, por lo que tiene que poseer también carácter de onda. Se desarrolla la mecánica ondulatoria. Dalton ideó el primer modelo atómico y así comenzó una evolución interesante. Si queremos comprender cómo se intenta observar verdaderamente el acontecer atómico, podemos tomar el famoso experimento de Rutherford como ejemplo. Hizo pasar radiaciones a través de una delgada lámina de oro. En algunos pocos puntos son desviadas de tal manera que Rutherford identifica concentraciones eléctricas con la idea de un núcleo del átomo. "Rutherford descubre el núcleo del átomo". Hasta el día de hoy se mantiene la idea de Rutherford de que el átomo en lo principal no consiste en nada. Niels Bohr propone luego un nuevo modelo atómico, el cual toma en consideración los fenómenos de la física cuántica. Heisenberg dice sobre Bohr: "Se percibía de inmediato que Bohr no había conseguido sus resultados por medio de cálculos y demostraciones, sino por intuición y adivinando". El mismo Bohr dice: "El punto de partida no fue la idea de que el átomo sea un sistema planetario en pequeño y de que se podrían aplicar aquí las leyes de la Astronomía. Nunca lo tomé tan al pie de la letra. Sino que para mí el punto de partida era la estabilidad de la materia, la cual desde el punto de vista de la Física actual es un puro milagro... Por causa de la estabilidad de la materia, la física newtoniana no puede ser correcta en el interior del átomo, todo lo más puede dar en ocasiones un poco de apoyo. Y por esto no podrá existir tampoco una descripción demostrativa de la estructura del átomo, ya que tal descripción -precisamente porque debería ser demostrativa- tendría que valerse de los conceptos de la Física clásica, pero estos ya no abarcan los acontecimientos. Heisenberg: "¿Entonces no llegaremos jamás a comprender los átomos?" Bohr: "Sí. Pero al mismo tiempo tendremos que aprender lo que la palabra 'comprender' significa". (Heisenberg, *Der Teil und das Ganze.* "La Parte y el Todo").

A pesar de esta argumentación los alumnos de Bohr y de Heisenberg describieron en miles de libros de texto el modelo atómico de tal modo que se ha convertido en una realidad para los jóvenes. El químico, por ejemplo, trabaja estupendamente con un modelo atómico que según la teoría del conocimiento de causa ya está superado, pero todavía

satisface por completo sus fines. Mas la misión de la escuela debería ser despertar en el hombre una fuerte vivencia de la misteriosa y bien estructurada materia y hacerles ver el carácter problemático de un conocimiento verdadero de la materia.

"Aunque las Ciencias Naturales modernas hablen sobre las formas de los átomos, la palabra forma sólo puede ser comprendida aquí en su significado más general, como estructura en el espacio y en el tiempo, como cualidad simétrica de fuerzas, como posibilidad de enlazar con otros átomos. En el átomo, concepto y objeto ya no se separan, porque el átomo en realidad ya no es ni lo uno ni lo otro" (Heisenberg).

No es obvio que algo tan complicado como el átomo pueda ser mejor comprendido si hacemos un "modelo sencillo" de él. Una simplificación de esta índole, aunque posibilita con frecuencia el cálculo de procesos físicos, siempre conlleva por otra parte la tendencia a la falsedad. Pues toda idea "modelo" tiene sus límites de validez y puede convertirse en mentira si no somos conscientes de estos límites.

En relación con esto, Walter Heitler dice: "Me parece injusto que se intente pasar al instituto en forma simplificada dominios superiores y abstractos de las Ciencias que en realidad solamente pueden ser entendidos en la universidad".

No deberíamos olvidar nunca que muchos alumnos difícilmente volverán a estudiar en su vida Física. La imagen, la impresión que les damos de los más difíciles dominios modernos del concepto científico del mundo, deberán ser impresiones para toda la vida. También aquél que más tarde realice estudios de Ciencias debería albergar la impresión de que los más grandes de los investigadores de hoy día aún luchan por conocimientos de causa que los que ejercen la actividad práctica no suelen tener presente en absoluto.

XLV
QUÍMICA

¿A qué se debe que estando diariamente en contacto con fenómenos químicos, que teniendo lugar en nuestro propio organismo procesos químicos de diversa índole, estamos distanciados sin embargo muchos de nosotros de la Ciencia química? ¿Será quizás por el carácter difícilmente comprensible de los propios fenómenos químicos o por causa de los métodos escolares?

En nuestros tiempos, maestros, padres y también los alumnos están enfrentados a estas preguntas más que nunca. En muchos países occidentales se lleva a cabo una revisión de los programas y métodos de enseñanza de la Química, con el objetivo de conseguir una aceleración del dominio de los fenómenos químicos.

Esto se espera lograr sobre todo con diferentes métodos de enseñanza americanos, introduciendo a los alumnos temprano en el mundo de fórmulas y modelos, considerado como esencial. Los experimentos que se hacen luego, sirven sobre todo para explicar y reforzar los modelos de ideas formulados anteriormente.

¿Qué efecto causa el maestro del 7° curso de una Escuela Waldorf cuando introduce a los niños directamente en la plenitud de los fenómenos? (ver pág. 288). El maestro se ocupa, por ejemplo, de que un experimento con fuego no se limite a la pequeña, más o menos refrenada, llama del mechero Bunsen de gas. ¿Acaso provoca para los niños un incendio forestal? No hará precisamente eso, pero se encargará dentro de lo posible de que cada uno de los niños tenga la oportunidad de entusiasmarse ante la grandiosidad y hermosura del acontecimiento y de que contenga la respiración por un momento ante el crepitar, chisporrotear e incluso ante el poder destructivo del fuego. Los fenómenos químicos son siempre una amenaza subyugante. Ese es su carácter. Por eso es necesario ordenar los fenómenos con la mente, relacionar unos con otros, sin negarles, no obstante, su legitimidad como fenómenos. Mediante experimentos de gran envergadura, el maestro provoca en primer lugar el asombro en el alumno. Luego este sentirá también el deseo de entenderlo. El experimento escolar es más abarcable en su conjunto que la experiencia directa en la naturaleza y con frecuencia es especialmente aleccionador porque surge de una pregunta-específica que planteamos a la naturaleza.

La comprensión de muchos procesos químicos ha costado a la humanidad bastantes esfuerzos. Se privaría a los alumnos de experiencias esenciales si no se les hiciera participar de los descubrimientos fundamentales. Para este campo de la enseñanza es por eso muy importante que el maestro no se limite a hablar él mismo, sino que cree continuamente un ambiente favorable para las preguntas de los alumnos, para su gusto por la experimentación y para su necesidad de comprender poco a poco las múltiples experiencias, para su anhelo no siempre consciente de vivenciar la naturaleza como totalidad.

También en la secundaria, como por ejemplo, en el 10° curso, la Química puede ser de gran importancia no sólo para la adquisición de conocimientos, sino también para el desarrollo interior de los alumnos. En el transcurso de los experimentos se manifiestan constantemente las grandes polaridades químicas ácido y alcalino. Pero también se manifiestan antagonismos de otra índole, como, por ejemplo, el que existe entre metal y metaloide.

Para lograr reunir de un modo sinóptico los distintos fenómenos, se precisa bastante experiencia de experimentación y esfuerzo mental. ¿Están las bases siempre relacionadas con metales? ¿Tienen los ácidos una relación con el oxígeno en primer lugar, como opinaba Lavoisier cuando hablaba de una materia que crea ácido (oxógeno)? ¿Qué papel juegan los metaloides en la acción química combinada de las substancias? Con frecuencia se establecen con mucha rapidez reglas fundadas en la experiencia y poco después aparecen las famosas excepciones. En estas circunstancias se encuentra fácilmente como solución una hipótesis que con ayuda de hipótesis auxiliares puede prevalecer por encima de las excepciones aún durante algún tiempo. ¿Existe un camino metódico que conduzca a una imagen de la naturaleza en la que las excepciones no se tengan por algo embarazoso o sean incluso pasadas por alto? Tendría que ser un camino que quiera estar libre de hipótesis, un camino que se interese precisamente por las excepciones de las reglas fundadas en la experiencia.

Las ideas Lavoisier sobre el papel del oxígeno en la formación de ácidos resultaron, al ser bien consideradas, no tener una validez general. ¡Pues hay hidrácidos-halógenos, o sea, substancias corrosivas y ácidas que tienen todas las características evidentes de los ácidos y que se forman sin la intervención del oxígeno! ¿Qué substancias actúan en este caso formando ácidos? Son el flúor, cloro, bromo y yodo; por cierto, substancias de índole muy peculiar, las cuales pueden ser conocidas más cerca precisamente de este modo, o sea considerando su condición de excepción. Forman por consiguiente una especie de química especial.

Particularmente en el transcurso del 11° curso se va originando así la necesidad de llegar a una clasificación sinóptica de todas las substancias y también de los procesos químicos esenciales. Se originan diferentes posibilidades de

clasificación que, cada una para sí, pueden resultar interesantes. Si nos fijamos en el sistema periódico de los elementos o bien en otras combinaciones, siempre queda claro que la naturaleza se revela en polaridades y que experimenta una intensificación en la acción combinada de las polaridades.

Para algunos alumnos, comprender esto *mentalmente* no supone gran esfuerzo, pero en un grupo no seleccionado siempre es preciso proporcionar a todos los alumnos vivencias *plásticas.* Algunas veces el mismo proceso de un gran experimento puede concretarse en imagen. Lo esencial de una imagen es que pruebe su validez en diferentes planos. Una vez que se ha puesto de relieve las relaciones del álcali y el ácido con otros fenómenos, el maestro puede verter con sumo cuidado ácido sulfúrico concentrado en un recipiente con una solución de sosa. Ambos líquidos son claros como el cristal, y sin embargo -se enfrentan aquí marcados contrastes. Sonidos duros, estridentes y un salpicar violento, peligroso es el resultado del choque. Pronto se calienta la mezcla y borbotea estruendosa y aguadamente. Sólo poco a poco se va tranquilizando el asunto. Se puede observar cómo algunos alumnos se sienten aliviados cuando ven que el gorgoteo se va calmando. Finalmente todo es quietud y silencio. Una vez enfriada la solución, se condensa sal. Del caos surge la forma, estrictamente ordenada y cristalizada.

Al igual que en el transcurso histórico de la Química, también en las clases de Química aparece la necesidad de llegar a unas denominaciones claras y a clasificaciones rápidamente comprensibles. Los alumnos entienden y aprenden por lo general con rapidez los símbolos químicos usuales. Algunos incluso hacen con entusiasmo una especie de deporte con ellos.

Más difícil resulta la comprensión de las relaciones cuantitativas que tienen lugar en las reacciones químicas. No obstante, de la combinación de las clases de Química con las clases de Matemáticas resultan experiencias muy importantes e interesantes en el dominio de las proporciones.

También en otros dominios de las Ciencias Naturales, como por ejemplo la Biología, la proporcionalidad es evidente y esencial. Los signos de las fórmulas químicas expresan en primer lugar las relaciones cuantitativas y de peso y pueden deducirse directamente de ellas. Lo difícil es en este caso el trabajo mental. Por eso se abrieron paso, precisamente en este punto, las ideas de los modelos de la Química. También en la Química escolar hoy día se elige casi siempre el camino, didácticamente mucho más fácil, de los modelos atómicos, los cuales, por cierto, tienen que ser admitidos sencillamente sin ser comprendidos a fondo. Para comprender cómo se han realizado estos modelos, es condición previa tener experiencias en experimentación muy difíciles de adquirir y unos conocimientos maduros de Matemáticas. Aquí el pedagogo se encuentra ante la pregunta decisiva, si sus alumnos pueden mantenerse libres ante la materia de enseñanza. Introduciendo prematuramente los modelos no desarrollados con exactitud (según ciertos proyectos, ¡ya en preescolar!) se inculca en el niño una errónea fe ciega en la autoridad, de la cual difícilmente se podrá liberar. Un método así contradice también la finalidad fundamental de las Ciencias Naturales. Y por si fuera poco, la naturaleza misma se aleja de los niños más y más.

La historia de la Química moderna llegó a finales del siglo XIX a un momento crítico. Todavía en la primera mitad del siglo, el genial Faraday se había esforzado en mostrar *fenómenos.* Nosotros llegamos a conocer el efecto de las fuerzas en el acontecer químico, pero no tenemos una experiencia sensorial de las fuerzas en sí. También aquí se nos ofrecen modelos (por ejemplo, para el enlace químico) que substituyen una realidad sensorial. Químicos como Wilheim Ostwald notaron dónde está el paso al mundo de las hipótesis que no son directamente demostrables e intentaron apartarse de este camino. La química científica actual ya no es sin embargo comprensible sin las ideas hipotéticas de los modelos. Por eso también en una Escuela Waldorf es justificable, e incluso, necesario mostrar este camino mediante ejemplos adecuados. Al estudiar este pensar unilateral se puede uno enterar por otra parte de muchas cosas "detrás de los fenómenos". No en ultimo lugar nos encontramos aquí con el problema social, hacia el cual muchos alumnos se sienten empujados de todas formas. El mundo de los productos sintéticos que con sobrada frecuencia se salen fuera de la circulación de la naturaleza y tienen un efecto tóxico, nos plantea interrogantes a todos nosotros. No se solucionan rechazando la técnica química moderna. La Química aún se puede seguir desarrollando quizás en una dirección completamente diferente. Para ello son necesarios conocimientos de causa, ampliados y profundizados, sobre los efectos recíprocos y procesos de transmutación de las materias en una relación ecológica, así como también conocimientos más exactos de los más sutiles efectos sobre el hombre, que debemos lograr poco a poco y con esfuerzo.

Estas razones invitan a una comprensión despierta del dilema de la Química moderna, el cual se va haciendo patente para todos nosotros; la Química nos otorga mucho poder, pero nos distancia del mundo si no se adapta a una consideración ecológica de la Naturaleza.

XLVI
GEOGRAFÍA

Del noveno al décimo curso

La investigación espacial moderna nos ha demostrado que el viejo sueño de la habitabilidad física de otros planetas (para otros fines que no sean los científicos) tendrá que ser archivado definitivamente. La tierra es y será nuestro espacio vital. Al mismo tiempo cada vez es más evidente que con nuestras medidas hemos influenciado, en muchos aspectos, hondamente sobre las condiciones de la existencia de la vida orgánica, y que también estamos en condiciones de aniquilarla utilizando armas físicas y biológicas. La cuestión de cuál es nuestra actitud interior al contemplar la tierra, nunca fue tan importante como en nuestra época.

Las clases de Geografía de la secundaria en las Escuelas Waldorf están orientadas en vista de ello para contribuir al fomento de la sensibilidad, honda y bien fundada en los conocimientos, para los procesos de todo el globo terrestre.

Después de haber estudiado en los cursos 5° a 8° principalmente la geografía de los diferentes países, en la secundaria se va pasando poco a poco a considerar los procesos que abarcan toda la tierra.

La enseñanza deberá disponerse de manera que acerque a los alumnos directamente a los fenómenos de la naturaleza.

En el 9° curso se estudia la Geología. Las clases en el aula tienen que completarse con excursiones (una estancia en grupo relativamente larga en un macizo montañoso de interés geológico es aconsejable). En los procesos de erosión se puede ver con claridad que la tierra es transformable. Plantas y árboles convierten rocas fosilizadas en suelo fértil. El agua corriente transforma el paisaje.

Como oposición a los procesos de desmoronamiento, actúan los procesos de formación de las montañas en la configuración de la tierra. Las cordilleras proporcionan en

cierto modo la columna vertebral de los continentes. En las montañas que bordean el Océano Pacífico predomina la dirección norte-sur, mientras que las montañas del plegamiento alpino transcurren principalmente en dirección oeste-este. De esta manera se forma -visto globalmente- una especie de cruz. Una narración resumida de los imponentes procesos que han imprimido a la tierra su faz actual, es extraordinariamente fascinante para los alumnos a esta edad.

En el 10° curso, los alumnos se ocupan, por un lado, en la exploración directa, tomando medidas, de una pequeña zona delimitada. Confeccionan un mapa. Por otro lado, se considera la tierra entera mirándola desde una gran perspectiva. A través de los descubrimientos físicos más modernos, la idea de la tierra como cuerpo celeste inerte, está superada, por lo menos en la práctica. La cierra manifiesta ya en la litosfera una movilidad que hoy en día ha sido claramente ubicada y que aún persiste tanto en dirección vertical como horizontal (la elevación de Escandinavia, el desplazamiento de los continentes). Cuanto más hacia afuera nos movemos partiendo de la corteza terrestre, más intensa se hace la dinámica de las fuerzas. Los alumnos estudian la forma de los continentes, aprenden que la tierra muestra una clara polaridad, entre otras, en un hemisferio de agua y un hemisferio de tierra, dibujan y pintan no sólo las elevaciones de las montañas, sino también las profundidades de los mares, presencian los grandes procesos de circulación en los océanos y conciben la realización artística de la imagen viva de la capa de vegetación en sus múltiples contrastes sobre la superficie terrestre. También los fenómenos en la atmósfera son tratados a conciencia. Las últimas capas en la envoltura atmosférica nos muestran un aumento de toda la dinámica. No sólo meteoritos, también otras materias llegan continuamente a la tierra. En la magnetosfera tiene lugar un constante intercambio, también material, entre el cosmos y la tierra. Mientras que la tierra, en una corriente constante, desprende hidrógeno hacia el espacio, recibe diariamente un suplemento de substancias cósmicas en una magnitud de 1000-10000 toneladas. La tierra está sabiamente organizada hasta el núcleo; es un organismo.

Tales perspectivas son apropiadas para despertar en el joven un sentido de responsabilidad para con la tierra y sus funciones.

XLVII
ANTROPOLOGÍA Y BIOLOGÍA

Entre todo el contenido de ideas que acarreamos con nosotros en nuestra vida no hay apenas nada que influya en nuestro obrar tan profunda y persistentemente como la imagen que nos hacemos de la verdadera esencia del ser humano. Intentemos pasar por alto todos los fenómenos secundarios y poner nuestra atención en lo verdaderamente esencial: ¿quién es en verdad el hombre?

¿Es el producto de su entorno social? Esta es la convicción de los marxistas, y de ella sacan sus conclusiones para colectividad.

¿Es el hombre un egoísta incorregible, regido por sus instintos y apetitos? Esta es la opinión en la que se basa el sistema capitalista, si no siempre en la teoría, al menos sí en la práctica. En la moderna sociedad de consumo, directores industriales y expertos en publicidad planifican el modo de "dirigir" a los consumidores con ayuda de necesidades que la propaganda alimenta y en parte crea.

¿Es una combinación específica de genes? Esta es actualmente la opinión científica muy habitual entre investigadores y también cada vez más entre profanos. También aquí se trata con frecuencia de una conclusión que acaba en dirigismo: si llega a ser posible manipular nuestros factores hereditarios, entonces es justificable.

Hay también otros juicios que pueden ser motivo de amplias consecuencias prácticas: "El hombre es lo que come". -"El hombre es un animal superior". -"El hombre es un mono desnudo".

Precisamente porque la imagen que nos hacemos del hombre puede influenciar nuestro propio modo de vivir tan profundamente, es de especial importancia que los maestros -y también los libros de texto que quizás son utilizados para el estudio autodidáctico- se abstengan de todo juicio inconsiderado.

Teniendo en cuenta la Antropología de Rudolf Steiner, la cual es la base de su Pedagogía, algún lector podría preguntar si no ocurre con frecuencia que los maestros Waldorf pronuncien ante sus alumnos un juicio acabado semejante -quizás, por ejemplo, "el hombre es un ser inmortal dotado de alma y espíritu que recorre repetidas vidas diferentes sobre la tierra". A lo cual sólo se puede responder: si esto ocurre, es tan antipedagógico como cualquier otra definición. Todo "el hombre es..." que se pronuncie en la escuela es un absurdo.

Los alumnos tienen el derecho de presenciar cómo la imagen del hombre se va desarrollando poco a poco en todas sus facetas, partiendo de la riqueza casi ilimitada de fenómenos. Una de las tareas más importantes del maestro consiste en conducir el trabajo de manera que cada juicio que se emite y cada conclusión que se saca estén adaptados a la materia en cuestión y a la edad de los alumnos todo lo más posible.

Sobre el programa

La antropología comienza en realidad en el 7° curso con una orientación sobre algunos problemas fundamentales relacionados con la alimentación y la salud. Toda persona que haya leído alguna vez un libro de medicina, conoce el peligro que acecha aquí: que se cree tener toda clase de enfermedades. En los años de la pubertad estos temores son con frecuencia acusados. Por eso es importante que se traten estas cuestiones lo antes posible; antes de esta edad, por cierto, la mayoría de los niños apenas estarían en condiciones de asimilar esta materia. Las clases sobre estos temas son un verdadero alivio. Nunca antes ni quizá después de esta edad come el hombre tanto y tan deprisa. Mucho mejor que largos sermones sobre la masticación, la calidad de los alimentos y cosas por el estilo, es decribir con vivacidad el paso de los alimentos a través de la boca, el esófago, el estómago, el intestino, el hígado, la sangre, los ríñones, y hacer que los alumnos estudien la forma y las funciones principales de los órganos internos más importantes, por lo menos a grandes rasgos, haciendo ellos mismos los dibujos. Quien haya aprendido con claridad cómo reaccionan los distintos órganos con alimentos poco masticados, mal preparados, difíciles de digerir, pasados o incluso tóxicos, podrá sentir durante toda su vida una sana "compenetración" con ellos.

En el 8° curso los niños han adelantado lo suficiente como para dar un nuevo paso importante en la antropología. Han conocido entre tanto una serie de leyes mecánicas elementales. Con un interés con frecuencia sorprendente, observan cómo estos fenómenos también se encuentran en el cuerpo humano. En la cámara oscura del ojo, en el sistema de palanca del esqueleto, por nombrar sólo algunos. La conclusión que se puede sacar de esto no será en absoluto que *todas* las funciones del cuerpo humano se explican de un

modo mecánico, antes bien, debemos formular con mucho más cuidado lo que se deduce de la observación directa: tenemos en el cuerpo humano una serie de procesos que son comprensibles mediante la física.

De la confección del programa se desprende que el maestro de la secundaria, el cual se encarga de las clases de Antropología y Biología todo lo más tarde a partir de 9°, puede adaptar el trabajo de este curso ampliamente a los conocimientos previos y a las necesidades de los niños; puede por lo tanto llenar lagunas o repasar y ampliar temas de especial importancia, intercalar descripciones de animales y de la naturaleza y comparar cómo el animal y el hombre están colocados dentro del mundo, dentro de su entorno.

En el 10° curso se alcanza una nueva etapa; se incluyen las funciones anímicas espirituales del hombre. ¿Qué sucede en realidad en el cuerpo y en la vida perceptiva del hombre cuando coge un lápiz? Con ejemplos así de sencillos se puede explicar la estructura del sistema nervioso y de la musculatura. A esto se añaden los distintos estados de consciencia. La consciencia despierta con la que podemos vigilar un acto con nuestros sentidos y nuestro pensar, el estado soñoliento en el que se hallan los sentimientos que están quizás ligados al acto de coger; la inconsciencia total de las funciones de la voluntad, mediante la cual realizamos la acción -por ejemplo dar un paso-. Al describir aquí diferentes órganos y sistemas orgánicos del ser humano en relación con su vida interior, la exposición en esta etapa resulta, como es natural, mucho más complicada que en el 7° curso.

En el 11° curso se trata la citología. Aquí tenemos la oportunidad de abordar por ejemplo fenómenos de la división celular, de la regeneración, reproducción, herencia y ontogenia. También se pueden tratar los múltiples problemas que plantea la genética actual. En el transcurrir de este curso se comienza también una sinopsis de todo el reino vegetal que se continúa en el 12° curso; el final de la enseñanza de Biología consiste en una gran sinopsis sobre las distintas especies principales de los animales y sobre la totalidad del acontecer de la evolución.

La gran cuestión: Parentesco entre animal y hombre

Uno de los problemas más importantes que se pueden plantear en toda enseñanza escolar resulta directamente de la materia que se estudia en las clases de Biología de los últimos cursos. Se trata de la cuestión sobre el parentesco entre el hombre y el animal.

El enigma que se nos presenta aquí no es de ningún modo sólo teórico. Surge directamente de la vida del joven.

En su infancia y también en el paso a la edad juvenil, el hombre tiene con mucha frecuencia la necesidad elemental de identificarse de un modo o de otro con el mundo animal. En el curso 9° una niña hace la siguiente pregunta: "¿Por qué será que el erizo tiene púas?" Sin saber que él mismo era la ilustración viva del problema, un muchacho bien parapetado detrás de gruesa cabellera y recia chaqueta de cuero le contesta: "Está claro, para poder acurrucarse y defenderse".

Un colérico neto no se cansa de dar disertaciones sobre el rinoceronte, sin olvidar nunca la descripción plástica de los accesos de furia de estos animales que no son precisamente apacibles. Una pequeña y tímida muchacha introduce en su cuaderno del período pedagógico de Ciencias Naturales, sin ningún motivo para ello, una especie de "autorretrato anímico": la imagen de un corzo asustadizo. Un flemático hace en su cuaderno una descripción detallada y al parecer hondamente sentida de un orangután, el cual se deleita con los más maravillosos frutos descansando indiferente en la rama de un árbol. La atracción instintiva hacia lo animal puede encontrar por supuesto también otras manifestaciones mucho más primitivas.

¿Qué puede decir en resumen el maestro de Biología a todo este problema, si desea partir de un modo de observar puramente fenomenológico?

Cuando Ernst Haeckel proyectó gráficamente en los años noventa del siglo pasado sus ideas sobre el origen del hombre, escribió tranquilamente los nombres de especies de monos en el árbol genealógico que va en línea directa hasta el hombre. Desde entonces, en la investigación sobre la evolución han ocurrido muchas cosas. Así, el paleontólogo belga Louis Dolló ha demostrado que órganos especializados no involucionan ni se transforman en una dirección especializada de otro tipo. Pero el hombre en muchos aspectos es extraordinariamente *no* especializado. En este punto, el maestro puede recordar a los alumnos las clases del 4° curso, cuando las manos del hombre eran comparadas con las extremidades delanteras correspondientes de los mamíferos. Que el hombre descienda de antepasados que en su comportamiento y evolución corporal han desarrollado amplias unilateralidades determinadas en la estructura de la cabeza o de las extremidades, es biológicamente impensable. En los árboles genealógicos modernos, los nombres de los antropoides han sido trasladados por este motivo casi siempre a las ramas laterales, y se supone que tanto hombres como antropoides descienden de los mismos antepasados. Ya que tampoco los hallazgos más recientes permiten conclusiones seguras sobre el aspecto de estas especies primitivas, fue necesario utilizar "modelos" de antepasados que como es comprensible varían fuertemente de investigador a investigador. Parece ser del todo posible que los decenios venideros traerán amplios cambios en relación a las ideas que nos hacemos sobre nuestros antepasados.

¿Pero qué hay del evidente *parentesco anímico* sobre el que tan enérgicamente se ha llamado la atención en la investigación moderna de la psicología del comportamiento - la etología-? En el hombre hay por lo visto ciertas necesidades "animales" (instinto sexual y de demarcación) y en muchos animales una serie de cualidades "humanas" (afán de imponerse, instinto de agresividad). No obstante, el hombre con sus recursos técnicos es incomparablemente mucho más peligroso que cualquier especie animal. Si se fuese verdaderamente en serio con la idea de la equiparación de hombre y animal, las consecuencias serían todo lo más radicales posible. Entonces el objetivo más importante de la educación tendría que ser amortiguar el instinto especialmente peligroso de la agresividad mediante el deporte u otras actividades físicas inofensivas y, por lo demás, desviar la vida instintiva hacia otros terrenos .

Todos estos planteamientos conducen casi inevitablemente a la constatación de que estamos ante una alternativa decisiva. Si consideramos al hombre como un mero ser instintivo, entonces necesita adiestramiento espiritual, económico y político. Pero si le vemos como un yo consciente de sí mismo que puede autoeducarse, entonces tiene sentido aspirar a grandes objetivos como libertad, solidaridad y democracia.

¿Qué derecho tenemos para hablar del hombre como de un "ser dotado de un yo"? Esta pregunta puede ser por cierto tratada en las clases de Biología, por ejemplo por medio de comparaciones detalladas entre las funciones instintivas en el animal y en el hombre. No obstante se trata aquí de un problema que la Ciencia Natural jamás podrá responder por sí sola. Precisamente al examinar una cuestión existencial de esta índole, se manifiesta lo importante que son en realidad las asignaturas "humanistas" en el marco de la enseñanza escolar.

XLVIII
HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

En el 8° y 9° curso, los alumnos -sobre todo los muchachos, naturalmente- están ansiosos por saber todo lo más posible sobre su propia época. Las clases de Historia de estos años están dispuestas de manera que satisfagan esta necesidad. En el 8° curso se estudia la Historia desde el siglo XVI hasta nuestros días dando especial importancia a la economía, es decir, los grandes inventos técnicos y el desarrollo del comercio y la industria.

En el 9° curso se vuelve a tratar el mismo período histórico, pero ahora los acontecimientos culturales, sociales y políticos están en primer plano: el advenimiento de los estados nacionales modernos, la historia del colonialismo y los conflictos entre europeos y las otras razas, la cuestión social. Quien no tenga una idea de estas nociones fundamentales no podrá entender mucho de los tiempos actuales.

Una vez calmada, al menos por el momento, el hambre de historia moderna se puede hacer una retrospección desde una nueva perspectiva- a épocas remotas. En el 10° curso se vuelven a dar una vez más las grandes culturas antiguas, pero ahora desde otros puntos de vista. Se tiene en cuenta la importancia de las condiciones geográficas y sociológicas para lo específico del modo de vivir en China, India, Persia, Mesopotamia, Egipto y Grecia. Durante este período pedagógico y el curso siguiente se hace hincapié en la relación del pasado con el presente.

En el 11° curso se estudia la Edad Media paralelamente a las clases de literatura; sobre todo se toman ahora en consideración las diferentes corrientes religiosas y de la historia cultural.

El 12° curso trae consigo, cuando los alumnos se hacen una idea de conjunto sobre el transcurrir de la historia, comparaciones, relieve, perfiles, para abarcar lo sintomático. De los muchos aspectos importantes que pueden ser tratados, destacaremos aquí solamente uno como ejemplo.

La sociedad en el antiguo Egipto y en el estado sumerio estaba totalmente centralizada. El rey sacerdote que era considerado un dios, no era solamente pontífice y por lo tanto administrador de toda la vida cultural; era al mismo tiempo el juez y jefe militar supremo, -al menos en los tiempos más antiguos de la historia- dueño de todas las propiedades.

En el desarrollo posterior vemos cómo los príncipes laicos se van desprendiendo poco a poco de la tutela de la religión y cómo soberanos y sacerdotes están unos frente a otros como dos poderes separados uno del otro -algunas veces como enemigos- (cónsul y pontifex maximus en la antigua Roma, emperador y Papa en la Europa medieval). En el tránsito a la Edad Moderna, con el advenimiento de las ciudades, de las corporaciones y de los gremios, un tercer factor poderoso de la sociedad, la vida económica fortalecida, interviene decisivamente en el desarrollo histórico. Los indicios de un orden social "ternario", en el cual las instituciones de la vida espiritual, ecómica y política se encontraban en cierto equilibrio, son destruidos o paralizados por el absolutismo que se impone con toda violencia en los siglos XV, XVI y XVII; la concepción totalitaria del antiguo estado sacerdotal se repite en nueva versión laica. Con la Revolución Francesa, el estado monárquico comienza a convertirse en república; la democratización, que es en muchos aspectos completamente necesaria, trae como trágica consecuencia que los enfrentamientos entre los monarcas se conviertan en enemistades entre los pueblos. Con la industrialización y la técnica moderna de la información el estado democrático obtiene los recursos económicos y espirituales, mediante los cuales puede convertirse en un peligro para el otro estado armado con el mismo poder; esto lleva a la confrontación de las grandes potencias en la situación mundial presente.

Tales consideraciones nos llevan necesariamente a interesarnos por diferentes conceptos sociales que pretenden superar esta problemática. El marxismo, cuyas reflexiones dialécticas desembocan en la previsión de la futura autodisolución del estado; el federalismo democrático universal; la fe en el equilibrio del terror que posibilita a los distintos estados mantenerse unos a otros a raya hasta cierto punto a través de una hábil manipulación diplomática y técnica; las ideas de la "Información" social de Rudolf Steiner, según las cuales el peligro de los "superestados" solamente puede ser neutralizado desligando consecuentemente la vida económica y espiritual del gigantesco dominio del estado. ¿Cuál es el concepto más conforme a la realidad, y cual puede sacarnos de la situación actual? Eso lo decidirán los propios alumnos. El deber de la enseñanza escolar es presentar con toda nitidez los problemas mundiales actuales y las proposiciones más importantes que se han desarrollado hasta ahora para su superación.

Las clases de Historia en la secundaria tienen en primer lugar la misión de poner de relieve relaciones de importante magnitud, como es natural. Con frecuencia no queda mucho tiempo para ocuparnos con los destinos de vida individuales; sin embargo es de la mayor importancia recurrir a las biografías. A través de estos relatos (a los que los alumnos pueden aportar mucho elaborando informes) queda patente que el yo del hombre -independientemente de cómo se juzguen sus actos- no necesita mantenerse como espectador impotente de una evolución de la humanidad que se desevuelve más o "menos "automáticamente", sino que lleva sus impulsos al acontecer histórico y puede, cuando se dan las condiciones, dar a toda una corriente una dirección nueva. Pero también puede permanecer pasivo y perder asi una posibilidad decisiva.

Estas biografías cortas que expresan una problemática humana trágica, como ocurre con tanta frecuencia en la historia moderna, tienen un efecto en los alumnos francamente positivo. Un alumno, cuya vida afectiva y volitiva se había desmoronado a causa de duros destinos y por consiguiente descuidaba sus deberes, escolares de manera exagerada, oyó un buen día hablar sobre la vida de Bismarck, las depresiones que pesaban gravemente sobre él y que acompañaban su actividad política, y el extraordinario esfuerzo con que vencía sus repercusiones. Después de algunos días el alumno se acercó al maestro y le dijo: "Este Bismarck si que era un tío cabal". Después se sobrepuso y rindió un trabajo extraordinario durante todo el período siguiente.

XLIX
ARTE

Con el crecimiento de las fuerzas mentales se pone de relieve en muchos alumnos de la secundaria la necesidad de impregnar su actividad artística con la comprensión del arte. No solamente quieren saber *cómo* se procede en este u otro género del arte, sino también *por qué* se hace precisamente así. Clases de arte especiales impartidas como las demás asignaturas científicas en periodos pedagógicos matutinos,

son por lo tanto parte del programa de las Escuelas Waldorf. Las clases de arte del 10° curso están dedicadas a la poesía y las del 11° a la música, las cuales serán tratadas" en el capítulo sobre Historia de la Literatura y en el de Música respectivamente. (Pág. 366 y pág. 373).

Artes plásticas

Clase de arte en el 9° curso. El maestro narra la vida y obra de Leonardo da Vinci, expone resumidamente su rendimiento en los más diversos campos (pintura, dibujo, escultura, arquitectura, poesía, música, botánica, matemáticas, mecánica, anatomía), describe su capacidad casi única para gravar en la memoria una impresión una vez percibida, por ejemplo la de un rostro humano, y luego reproducirla con el lápiz hasta en los más mínimos detalles como si el objeto estuviese presente en la estancia. Al final menciona un aforismo que expresa con toda claridad la áspera filosofía de Leonardo: "Aquel que no puede conseguir lo que quiere, debería querer aquello para lo que es capaz".

Ser confrontado con una grandeza humana aventajada puede tener un efecto estimulante -pero también agobiador. Un alumno acude con una duda que se deriva de toda la inseguridad de la pubertad: "¿Cómo puede uno saber si es capaz?"

No es fácil responder a estas preguntas. Tampoco es siempre necesario. Con frecuencia, lo más importante es comprometer humanamente a los alumnos a través de la enseñanza de tal modo que las cuestiones vitales de importancia pueden salir a discusión.

Clases de arte del curso 9° tratan la historia de las artes plásticas desde la antigüedad hasta Rembrandt. Las transiciones de un estilo a otro ofrecen posibilidades especiales para llevar a la consciencia enigmas humanos importantes. Por ejemplo, en las obras masivas y serias de la arquitectura románica y en las audaces catedrales góticas que se sobreponen a toda pesantez, se reflejan dos posturas de alma humana profundamente diferentes. En el desarrollo de la pintura se expresa una rica escala de sensaciones. El mundo de imágenes, religioso e imaginativo, de los artistas medievales es substituido, en el sur, por el arrollador gozo sensual de los pintores del Renacimiento italiano y en el norte por un paisaje interiorizado del alma algunas veces muy problemático (como Grünewald, Durero, Rembrandt). Las obras de Rembrandt, con frecuencia sólo alusivas, meciéndose en dramáticos contrastes de luz y sombras, pueden ser motivo de interesantes estudios del color.

Historia de la arquitectura

En el curso 12° se estudia la historia del arte arquitectónico. De la riqueza incalculable del material que se nos ofrece, haremos resaltar aquí un ejemplo que puede facilitar una comprensión para los problemas de la arquitectura actual.

El arquitecto español Antonio Gaudí (1852-1926) veía en la línea recta la expresión de la inteligencia humana, en la curva el reflejo de la actividad de divinidades creadoras. Buscaba su inspiración en la naturaleza, en la riqueza efervescente de las fuerzas vivas de crecimiento y creó así su audaz, con frecuencia fantástico, mundo de formas. El grandioso impulso que se expresaba en su arte llegó al límite y se perdió en la inarquitectónica ornamentación naturalista de plantas del *Art Nouveau.* En enérgica reacción contra estos signos de decadencia, Le Corbusier (1887-1965), en una fase determinada de su creación, condenó la curva -la denominaba el "camino del asno"-; quiso crear espacios en los que dominase sólo la línea recta como expresión de la inteligencia; con su afán dirigido exclusivamente hacia la utilidad racional ("la casa es una máquina de vivir") se convirtió en el promotor del funcionalismo moderno. La utilización de ordenadores y de los elementos de construcción armables es el extremo opuesto que amenaza con forzar la existencia del hombre de la gran ciudad a un ambiente uniformado, carente de alma por completo.

Los intentos llevados a cabo repetidamente en los últimos decenios -también por el mismo Le Corbusier- para volver a "humanizar" la arquitectura moderna mediante un elemento de intenso movimiento, dan testimonio de lo difícil que es encontrar una alternativa válida para el lenguaje de formas que se utiliza hoy día en general.

¿Estamos entonces condenados a decidirnos por una o la otra de estas dos tendencias principales, o existe la posibilidad de encontrar un equilibrio entre las dos?

Nos sentimos motivados a mencionar en relación con esto las aspiraciones de Rudolf Steiner en el terreno del arte arquitectónico. Sostenía la opinión de que la actividad que se ha de desarrollar en un edificio debería expresarse en toda su conformación; quien quiera construir "con funcionalidad" no ha de buscar solamente soluciones técnicamente perfectas, sino también un lenguaje arquitectónico que tenga en cuenta las necesidades anímico-espirituales de los que habitan o trabajan allí. En virtud de lo cual quiso hacer realidad en el segundo Goetheanum un impulso arquitectónico que podríamos describir como "una búsqueda de equilibrio"; un esfuerzo de llevar el movimiento que impera en cada una de las superficies y de las líneas a un reposo lleno de armonía dentro del conjunto.

L
HISTORIA DE LA LITERATURA

¿Para qué necesitamos en realidad la literatura? ¿No vivimos unos tiempos en los que la realidad supera en muchos aspectos toda composición literaria y en los que los problemas reales de nuestros semejantes deberían sernos incomparablemente más importantes que los destinos ficticios de cualquier héroe novelesco? ¿Qué sentido tiene tratar detalladamente en el marco de una enseñanza que quiere ser verdaderamente actual campos como el de la poesía, poética e historia de la literatura?

Se podría responder la pregunta, naturalmente, argumentando que sólo se trata de literatura moderna y de mayor actualidad, manifestando con cuánto ímpetu se expresa precisamente aquí la problemática de nuestros tiempos. Muchos alumnos aplaudirían sin lugar a dudas una orientación así. Otros notarían con mayor o menor claridad que la perspectiva que se consigue con esta manera de proceder es falsa. Se trata de la cuestión siguiente: ¿es la literatura antigua un lastre cultural que arrastramos con nosotros de generación en generación solamente por consideraciones conservadoras, o tienen los poetas clásicos quizás algo que decirnos que a través de nuestros contemporáneos difícilmente o en absoluto podríamos llegar a conocer?

De hecho, los grandes problemas del presente no han sido solamente padecidos y elaborados artísticamente en todas sus consecuencias por los autores actuales. La materia literaria que se estudia en la secundaria de las escuelas Waldorf muestra claramente que los argumentos y personajes de los poetas antiguos pueden ser en ocasiones especialmente actuales para los jóvenes de nuestros tiempos, los cuales pueden comprometerse con ellos.

Sobre el programa

Paralelamente al desarrollo histórico hasta la Edad Moderna, se estudian en las clases de Literatura personajes y obras de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Solamente poco a poco van notando los alumnos lo interesante que es un estudio así para la comprensión de nuestros tiempos. Cuando las tempestades de la Revolución francesa y de las guerras napoleónicas cayeron sobre Europa, muchas personas creían que había comenzado una época de trastornos apocalípticos. Estos decenios caóticos, políticamente considerados, se convirtieron, sin embargo, en el plano cultural en un verdadero "siglo de oro" en el que una abundancia casi única de talentos de la música, de la filosofía y sobre todo de la literatura actuaron sobre el suelo europeo.

Sabían mucho, quizás no menos que los artistas actuales, de soledad, conflictos humanos, matrimonios fracasados, miedo a la vida, temor a la muerte, desesperación ante Dios y el mundo y también de guerras y hambres. Pero con frecuencia tenían una capacidad extraordinaria para elaborar artísticamente sus sufrimientos, su profunda problemática interior, en obras cuyo lenguaje y contenido espiritual sirvieron como orientación durante mucho tiempo. Un ejemplo predominante es Goethe, el cual no debería ser considerado en esta relación como figura cultural alemana, sino europea. Al tratar una materia así, pueden salir a discusión cuestiones humanas de importancia.

Lo impresionante que puede ser para los alumnos su confrontación con la intensa actividad espiritual de las personalidades predominantes de la cultura de aquella época, queda reflejado en una pequeña anécdota. Un maestro había relatado, en un periódico pedagógico de Literatura del 9° curso, cómo Heinrich von Kleist, con su gran sentido para ser consecuente interiormente, una vez que hubo conocido la resignada teoría del conocimiento del Kant, decidió abandonar toda investigación y dedicarse solamente como poeta a la "hermosa ilusión". Una alumna encontraba sencillamente insoportable la perspectiva de que en el sentido de esta orientación del pensamiento no haya un camino para conocer la verdadera realidad ("el objeto en sí"). Levantó la mano como un relámpago y preguntó con verdadera indignación: "¿Cómo murió Kant? ¿Se suicidó?"

La seriedad de la vida que se manifiesta en un período pedagógico como este, encuentra su compensación en el estudio del humor y de los poetas humorísticos (R. Steiner recomendaba para este curso como punto de partida las consideraciones de Jean Paúl sobre este tema).

En el 10° curso los alumnos tienen aproximadamente 16 años de edad y vivencian el paso de una forma de vida más o menos familiar a una existencia individual. El tema principal de las clases de Literatura relata el mismo paso, tal como se ha realizado en la historia en gran escala; en la literatura nórdica se encuentra magníficamente expresado. En las versiones más antiguas de la Edda, Gudrun se decide en la lucha entre su esposo y los representantes de su propia estirpe por sus parientes consanguíneos, a pesar de que estos habían asesinado a Sigurd, el cual había sido anteriormente su amante. En las leyendas posteriores y en el Cantar de los Nibelungos se narra cómo la misma mujer -sea llamada Gudrum o Kriemhild- se venga terriblemente en sus propios hermanos por la muerte de su esposo. Entre estas dos versiones del antiguo argumento media un cambio histórico tremendo: la vivencia de que el yo humano se desprende de las ligaduras del parentesco de sangre y pasa a ser un individuo. Un argumento vital parecido de la literatura germánica antigua, que se manifiesta en la Edda y sobre todo en los relatos islandenses -por ejemplo en la saga de Njal-, es el afán del individuo de soportar con una postura interior inquebrantable la soledad, el sufrimiento y la muerte. En estas exposiciones podríamos vislumbrar el nacimiento de un nuevo ideal que más tarde recorre toda la historia medieval en modificaciones siempre nuevas: el fuerte realce del individualismo.

En el marco de las clases de Arte del 10° curso se tratan en un período pedagógico los conceptos fundamentales de la métrica y poética. Las distintas formas de poesía, las diferentes clases de poemas y las medidas del verso desde la antigüedad hasta nuestros días pueden considerarse aquí como fenómenos representativos de la consciencia de distintas épocas. En la estructura de diversos dramas, narraciones épicas y poemas líricos se puede tratar de descubrir, entre toda la clase, las regularidades artísticas y psicológicas más importantes.

En el curso 11 ° el punto de partida es el estudio de obras literarias de la Edad Media, sobre todo esa epopeya que sobresale del mundo de las narraciones de caballerías como una temprana y poderosa composición del Fausto, el "Perceval" de Wolfram von Eschenbach. El camino de Perceval va de las manifestaciones y comportamientos, en ocasiones bastante insensatos, propios de la ingenuidad juvenil, pasando por la inseguridad, la obstinación y las dudas del fracaso y de la lejanía de Dios, hasta la vivencia de un renacimiento espiritual, de un profundo encontrarse en sí mismo. La vida que Wolfram relata en su epopeya tiene algo común a todos. Quien examine estas tres fases detenidamente, puede reconocerlas, al menos como posibilidades, en la vida de cada persona. Alumnos y maestro pueden llegar a comprender, en un trabajo común, que algunos poetas ingenuos de cierta edad, en el fondo, se han quedado estancados toda su vida en la fase de la "insensatez"; que muchos autores modernos no salen nunca de la vivencia de la duda, y que también hay un grupo de personalidades destacadas que han pasado por los estadios anteriores para alcanzar luego al final de su vida, de una manera o de otra, la etapa de "sí mismos". La fidelidad para con la meta determina aquí, sobreponiéndose a toda resistencia, el destino, el camino del individuo hasta llegar al servicio en la comunidad más elevada.

En el 12° curso se estudia —después de una sinopsis resumida del desarrollo precedente— la literatura moderna. En muchas escuelas comienzan con el "Fausto" de Goethe, el representante del hombre que lucha de la Edad Moderna. Nietzsche, Ibsen, Tolstoi y Dostojewski pueden ser el paso a la literatura moderna que abarca toda la miseria y grandeza de nuestra propia época.

La elección de los ejemplos no es siempre la misma, pero está determinada por el empeño en que el alumno conozca aquellas obras que por su arte pueden ser tomadas en serio y que son una expresión auténtica de su tiempo y a la vez "buscadores de pistas" en el futuro.

LI
DRAMATURGIA

En una de las clases de la secundaria —del 10° al 12° curso— se ensaya todo un gran drama. Los alumnos vivencian aquí lo que significa actuar partiendo no solamente del instinto natural del juego propio de la infancia, sino del sentido consciente y artístico del estilo. De las experiencias que pueden hacer ahora el director de escena y los jóvenes actores, informa la maestra de dramaturgia de la escuela

Waldorf de Estocolmo: "Una máxima de la teoría del teatro en la antigüedad era: ¡compasión! Introducirse dentro de un papel, interesarse por él tan profundamente que uno sufra lo mismo que el personaje que se representa... El comienzo de todo amor es el interés. Compasión es interés intensificado. Aquí surge un problema pedagógico. ¿Cómo puede el maestro ayudar al alumno de tal modo que no se canse, sino que se siga interesando por el papel? Esto sólo es posible si se consigue una y otra vez sacarle al papel nuevos colores, nuevos matices. Entonces el papel obtiene el carácter de realidad, se convierte en vida. Este interés que puede ser elevado a compasión es algo distinto del interés de aficionado que lo único que desea es lucirse en el escenario y representarse a sí mismo. La compasión a la que se referían en la antigua dramaturgia contiene mucho más: un sufrimiento que pasa por un punto culminante dramático y luego alcanza la liberación, la salvación.

La teoría del teatro de la antigüedad hablaba también de la catarsis, la purificación y depuración como fase final del vivenciar dramático. Estos conceptos han sido interpretados en el transcurso de muchos siglos de diferentes maneras. Pero en el trabajo de dramatización con una clase del 12° curso se puede vivenciar intuitivamente la realidad de estas palabras. Sí, cada uno de los alumnos notará quizás que en la lucha con su papel se ha transformado en otro distinto del que era antes. Toda la comunidad de la clase puede cambiar y tomar un nuevo color. Todos se han llegado a conocer de una manera, de la que anteriormente no tenían ni idea. Los alumnos están en una relación nueva, más objetiva, tanto con su propia personalidad como también con la de sus compañeros. Mucho es lo que ha sucedido en el transcurso del trabajo —una catarsis". (Louise Björneboe en *Pa väg,* Estocolmo, 2/68)

LII
MÚSICA

Quien haya presenciado alguna vez una de las fiestas mensuales en una escuela Waldorf grande sabe que el coro y la orquesta cumplen una tarea educativa esencial en la vida de la escuela y de sus alumnos. Si se trata de una escuela en la que se ha ido formando en años de desarrollo una verdadera vivencia de la música, los alumnos de la secundaria tocan las obras sinfónicas de conciertos de la gran literatura musical. En las clases de música se procura como es natural que también los alumnos que tienen relativamente "poco talento musical" lleguen por lo menos a cantar. El estudio puramente "fenomenológico" de los rasgos característicos de distintos intervalos y tonalidades juega un papel importante. Se ensayan canciones populares características de diferentes partes del mundo —con frecuencia como complemento a los períodos pedagógicos de Historia, Geografía, etc.—.

Para que los alumnos tengan un estrecho y constante contacto con la práctica directa y vívida de la música —lo cual se convierte para muchos de ellos en una necesidad natural de la vida—, los ejemplos musicales se expresan lo más ampliamente posible a través del canto o de los instrumentos. La cuestión del efecto que ejercen los medios técnicos (tocadiscos, amplificadores, etc.) es un tema central de conversación.

Junto al ejercicio práctico, la teoría y especialmente el período pedagógico de historia de la música del 11° curso son un factor de máxima importancia en las clases de los cursos superiores. Caracterizar diversas corrientes y estilos da lugar a que se aborden cuestiones centrales relacionadas con el arte y el "ser hombre".

La antigua contraposición, que Nietzsche puso de, relieve de lo "apolíneo" y lo "dionisíaco" en la naturaleza del helenismo, se puso de manifiesto ante todo en el mundo de la mitología y se expresó en toda la vida cultural helénica, especialmente en la música. En el desarrollo de la música medieval se puede ver cómo esta polaridad se destaca una y otra vez. Las épocas en las que predomina lo "apolíneo" tienen siempre algunos artistas que representan el elemento opuesto, como por ejemplo G. de Machault en el mundo de la música del siglo XIV y Monteverdi a principios del XVII. La música "clásica" de Occidente forma parte de los patrimonios culturales de nuestro desarrollo humano, cuyo cultivo se sobreentiende. Los grandes maestros de la época del barroco y el rococó hasta Mozart consideran la música — utilizando las famosas palabras de E. von Hanslicks— como un "juego de formas sonoras en movimiento". Su actitud fundamental ante el arte y ante la vida es —aún con toda la intensidad de la expresión musical— "apolínea" en lo esencial. Uno de los primeros que representan de un modo radical un nuevo tipo de hombre es Beethoven. Domina a la perfección el registro de las formas musicales tradicionales, pero rompe sus límites conscientemente una y otra vez, sobre todo en la última fase de su creación. En el espacio de libertad que se crea, buscando nuevas formas de expresión, se vale en momentos decisivos de recursos que son propios de otros dominios del arte: en la sexta sinfonía pinta y narra; en la novena, un prodigioso coro tiene que prestar ayuda para hacer audible su profunda aspiración. —En la época posterior se desarrolla el acercamiento entre la música y la poesía (por ejemplo en Weber, Schubert, Schumann, Berlioz y Liszt). En las óperas de Richard Wagner el esfuerzo por la fusión de las diferentes artes (drama, imagen, orquestación, canto) alcanza un punto culminante y en su ímpetu y diversidad aspira a conseguir efectos sobre los sentimientos del público que rompen todos los límites anteriores. Wagner luchó en los últimos años de su vida con mucha intensidad para liberarse del mundo de las pasiones. ¿Lo consiguió realmente en "Perceval" o es cierto, como se afirma con frecuencia, que también en las partes puramente sagradas se expresa un elemento sensual, fuertemente emotivo? Ya que el tema de Perceval es una especie de leitmotiv de la enseñanza del 11° curso, una pregunta así puede convertirse en un tema central de conversación.

Con pocas excepciones —entre las cuales quizás se deberían mencionar especialmente Mendelssohn y Bruckner— la postura fundamental de los compositores románticos puede ser descrita principalmente como "dionisíaca". En la música moderna influyen aspiraciones que podrían ser consideradas como "apolíneas", pero que no buscan sus fuentes de inspiración en primer lugar en el ambiente religioso, como los maestros antiguos, sino antes bien en el mundo de las Ciencias Naturales y de la técnica. En Schönberg esta tendencia se manifiesta más como matemática-constructiva; en Hindemith y Strawinski como cándida-musical. Cada vez se hace más evidente que en el terreno musical se nos presenta otra vez un nuevo tipo de hombre. Aunque libres de todo convencionalismo, los compositores actuales no suelen considerar sus obras como el producto de un arte autocrático, soberano. No crean composiciones acabadas, "dan cuenta de un material musical". Su postura humana es con frecuencia auténticamente humilde y buscadora.

¿Es probable que el estudio íntimo, actualmente posible, de aquellos mundos de la música que se han desarrollado independientemente por completo del acontecer de Occidente pueda traer impulsos nuevos y fecundos? De todos modos

seria una lástima que las escuelas perdieran la oportunidad de proporcionar la ocasión de llegar a conocer las tradiciones musicales extraordinariamente interesantes por ejemplo de China y la India.

LVI
PINTURA

Los alumnos a la edad de los 14-15 años están en una época de contrastes. Al comenzar a pintar en blanco y negro se vivencian las dos polaridades, primero como fenómenos, para concebirlas luego de un modo espontáneo como símbolos de luz y oscuridad. Ahora se puede conquistar un mundo de claro-oscuro si se caracterizan diferentes clases de luz (el brillo del sol, de la luna, del farol de la calle, etc.). Al final de la trayectoria de ejercicios que surge aquí, está el retrato. Después de las pinturas en negro y blanco de los cursos de 8° y 9°, se regresa de nuevo al color en el 10° curso. La siguiente máxima de Rudolf Steiner puede valer de orientación para el trabajo que comienza ahora: "Se debería comprender que no se trata de crear una manera de pintar especial para los niños, sino que si se cree que los niños han de compenetrarse de algún modo con la pintura, es preciso que las normas se saquen del arte pictórico vivo, no de un método especial pedagógicamente preparado. Lo verdaderamente artístico se debe introducir en la escuela y no al contrario, algo inventado intelectualmente..." (Conferencia del 17-8-1923).

Las experiencias en los trabajos con las acuarelas no se han agotado ni con mucho en las clases de pintura de la primaria. La técnica de la pintura por capas proporciona nuevos efectos del color especialmente interesantes. Cada capa de color se da por separado y tiene que secar. Las capas permanecen transparentes, es decir, los colores que se han dado anteriormente relucen a través de las capas. Las situaciones nuevas que se originan así estimulan la fantasía. El motivo se va formando partiendo del color, y no de una idea que se tiene ya desde el principio acabada en la consciencia.

En el 11° curso se dirige de otro modo la atención hacia el entorno. ¡De qué manera tan significativa vivencian ahora los jóvenes los colores a su alrededor! Se cultivan especialmente los bodegones y la pintura figurada. Los "impresionistas" y los "expresionistas" se nos presentan en sus pinturas con sus posturas humanas fundamentales, diametralmente distintas. La meta de esta trayectoria pictórica la encontramos en el curso 12° a través de la configuración del rostro humano.

CUESTIONES TRASCENDENTALES

LIV
LA ESCUELA INDUSTRIALIZADA

A principios de los años cincuenta de este siglo, distintos científicos de asuntos sociales concibieron una idea en EE.UU. que desde entonces se ha ido extendiendo cada vez más y que supone influenciará hondamente el futuro no sólo de la escuela, sino de toda la humanidad. Comenzaron a considerar la enseñanza no sólo como consumo, sino como una inversión que contribuye al crecimiento de la vida económica (Torsten Husén, *Skola för 80-talet. Escuela para los años 80).* Rápidamente se desarrolla una nueva asignatura universitaria, "economics of education". Surgió una manera nueva de mirar la enseñanza: Las universidades son las productoras del saber, las escuelas las distribuidoras. El investigador americano Fritz Machlup expuso hace algunos años que la "industria del saber" (investigación y enseñanza) aumenta actualmente casi el doble más rápido que el resto de la industria. Pero también es posible otro punto de vista. Las escuelas pueden ser consideradas también como productoras si se piensa que la mercancía producida consiste en una cantidad de alumnos formados anualmente, provistos con etiquetas de precios (notas).

Planificación para el futuro

Tomando como modelos otros proyectos industriales, se ha intentado considerar estas cuestiones de producción en una relación global y a largo plazo. Algunos puntos de las descripciones de los futurólogos han pasado al centro de los proyectos de los expertos en cuestiones escolares. Si no ocurren grandes catástrofes mundiales, el desarrollo en los países industrializados será más o menos el siguiente: las máquinas se encargarán cada vez más de las actividades de los hombres. El número de los obreros disminuirá, el de los empleados de oficina aumentará. La creciente exigencia de conocimientos teóricos por parte de la vida profesional, la libertad cada vez mayor, la extremada expansión de la investigación, el aumento de la población y el deseo cada vez más elevado en el hombre moderno de entender de todo y de estar seguro de sí mismo contribuyen a una "explosión de la enseñanza" más y más amplia que imprimirá su carácter a toda la vida de la sociedad humana. La asistencia a la escuela y el saber serán en mayor medida que ahora los símbolos más destacados del status.

Ya nos encontramos ahora en medio de esa "explosión". En los años 1950-1965 fueron admitidos en los colegios del mundo con clases de mañana y tarde aproximadamente la misma cantidad de alumnos que durante los últimos mil años.

En países con una instrucción pública centralizada, las autoridades se han visto enfrentadas a tareas vertiginosas. La cuestión es preveer toda esta evolución y conducirla por las vías deseadas. Solamente los proyectos, la investigación, formación del profesorado, y construcción ya exigen inspecciones aparatosas y un aumento drástico de funcionarios, y especialistas que las lleven a cabo.

Considerar la instrucción pública como una rama de la producción, ya madura para ser racionalizada, parece significar una gran ayuda en esta situación apurada. Los métodos de enseñanza que están hoy en día en el centro del debate pedagógico, da la impresión de que han sido desarrollados casi en su totalidad partiendo de este aspecto industrial y tienen la finalidad de hacer más efectivo lo que en realidad es el "aparato de producción". Algunas de las consecuencias que esto tiene como resultado, serán expuestas a continuación.

Consecuencias pedagógicas

Ya que la investigación y la técnica y con ello también la vida de la sociedad- cada vez se hacen más complicadas, tanto la enseñanza profesional como la general deberá proporcionar en el futuro, en una medida más amplia que hasta ahora, conocimientos efectivos.

Como el desarrollo está marcado cada vez más por rápidos cambios y por consiguiente exige a un gran número de personas un constante aprendizaje continuo, la tarea más importante de la escuela no puede ser proporcionar conocimientos de por sí, sino el arte de "enseñar a aprender".

El maestro es el "factor de producción" más valioso, pero como escasea, su trabajo ha de ser sustituido lo más ampliamente posible por recursos autodidácticos, como nuevos tipos de libros de texto, "paquetes de materia de enseñanza", máquinas, televisión. Las autoridades o un instituto central encargado de los programas escolares se ocuparán de la elaboración de material para los exámenes estandarizados; las correcciones y las calificaciones pueden ser realizadas, al menos en amplias proporciones, por ordenadores. El maestro cesa así poco a poco de impartir él mismo la enseñanza y se dedica solamente a organizar y vigilar el trabajo de los alumnos y a guiarlos.

Ya que una enseñanza intensiva dirigida por maestros requiere un grupo reducido de alumnos, mientras que las proyecciones de películas, la presentación de las materias, poner deberes y tareas puede realizarse lo mismo en grupos grandes, la enseñanza escolar camina "hacia la muerte lenta" (T. Husén) y las aulas son sustituidas por conjuntos flexibles de estancias equipadas convenientemente. Los alumnos deberán pasar cada vez más a trabajar para sí y desentenderse de los demás.

En todos los países altamente industrializados, las autoridades y los expertos de la enseñanza están ocupados con la elaboración de normas para la "industrialización" de la escuela. Los planes escolares generales hablan de las escuelas con dos mil alumnos como mínimo para que el funcionamiento, con su disposición en numerosos grupos diferenciados, pueda ser rentable económica y organizativamente. ¿Y qué ocurre con el hombre, las relaciones humanas, el aprender más profundo -el aprender de otro ser humano? ¿El aprender en comunidades humanas unidas por el destino?

La civilización del presente ejerce en la existencia de todos nosotros -si los padres no crean conscientemente otras formas de vida en la sociedad- los efectos más hondos, sobre todo en los niños pequeños: un exceso de impresiones sensoriales unilaterales, insuficientes estímulos para la "motricidad", la voluntad y la vida afectiva. La escuela industrializada, con su torrente de informaciones y escasez de circunstancias propicias a la formación de la comunidad,

corre el peligro de llevar esta tendencia hasta el extremo. La sensación de extrañeza y aislamiento que muchos alumnos sienten en una escuela así se extiende cada vez más y se vivencia con más fuerza que antes. Esto se manifiesta como la consecuencia inevitable de aquello hacia lo cual estamos caminando.

En las escuelas públicas en las que todavía no se han llevado a cabo en gran escala las nuevas formas de trabajo, hay numerosos maestros que están en condiciones de crear a su alrededor una atmósfera de entusiasmo por el trabajo, de seguridad y calor humano y de amabilidad. Quien conozca a estos pedagogos no podrá menos que sentir el mayor de los respetos por su trabajo. ¿Pero en qué medida podrán hacerse fructíferas estas cualidades sociales para el trabajo en la escuela, si la oportunidad más importante de establecer un contacto humano más profundo -la oportunidad que ofrece la enseñanza misma- ya no existe y el maestro es empujado continuamente al papel de un mero "vigilante"?

Las revueltas de la juventud

Algo misterioso hay en la agitación que desde hace algunos años tiene lugar entre las generaciones más jóvenes y que se desencadenó con toda fuerza en grandes partes del mundo durante las revueltas del año 1968.

Esta agitación en el mundo de la juventud no puede pasarse por alto con la explicación de que se trata de la obstinación habitual de la generación más joven para con los mayores. La oposición no se dirige contra nuestras faltas y debilidades, sino contra aquello que muchos han considerado como la parte fuerte de nuestra civilización presente, es decir, la insistencia en el provecho palpable de la vida, la persecución de cifras de producción más elevadas, sueldos más elevados y nivel de vida más alto. Se creía que este empeño continuaría sin cesar, que se encontrarían continuamente objetivos materiales nuevos y más audaces a los que poder aspirar. Pero ahora viene la juventud e interviene en la rueda de la producción: Ya no quieren seguir participando, buscan otros objetivos completamente diferentes. Se visten con vaqueros remendados y se ponen zuecos, retrasan sus estudios, se niegan a ocuparse de sus carreras y se dedican a tomar parte en los encuentros de activistas, grandes mítines y manifestaciones. El aspecto de algunos de ellos recuerda a los sadhus hindúes con la mirada suave ausente detrás de las gafas redondas, enmarcada por exhuberante melena y barba, y que puede ser considerada dentro de toda su extravagancia, como un síntoma cultural importante. El interés por el yoga, el budismo zen, las regiones primitivas, parece crecer constantemente y da testimonio de necesidades espirituales que no son satisfechas dentro del marco de las normas de vida reconocidas generalmente en Occidente.

Los disturbios estudiantiles

¿Qué pretendía en realidad la revuelta estudiantil? ¿Era una prueba del "giro a la izquierda" en aumento, de la creciente influencia de Marx, Marcuse y Che Guevara, del fracaso social del capitalismo tradicional, del mayor interés por todo lo que ocurre en el mundo entero, de las enormes contradicciones entre las generaciones ("trust no man over thirty") de la protesta contra el materialismo vulgar de Occidente? Seguro que había algo de todo esto. Los historiadores del futuro tendrán probablemente muchas dificultades cuando quieran comprender la variada estructura de motivos ideológicos y conjuntos de problemas condicionados localmente. Sin embargo existe un hecho fundamental que destaca ya ahora con toda claridad y que no podemos pasar por alto. La revuelta de alcance mundial comenzó casi en todas partes como una protesta contra el sistema institucionalizado de la enseñanza en las universidades.

Un profesor sueco ha expuesto algunos puntos de vista importantes resumidos sobre la verdadera historia de sus orígenes: Se puede decir "con bastante seguridad contra lo que la revuelta estudiantil *no* se dirigía. No era una revuelta contra los profesores o maestros mismos, sino solamente en la medida en la que representaban 'the establishment' o se unían a él y lo defendían. El rector de la universidad Roche en París no era en su condición de profesor académico el hombre más impopular de esta ciudad durante algún tiempo, sino en su situación de alto funcionario del gobierno y rector elegido por la administración del estado. Por el contrario, la tendencia antiburocrática de la revuelta era completamente evidente, de lo cual no se enteró sólo la Roche. No era de los maestros de los que se querían librar en la universidad Columbia o Berkeley, sino de 'the board of directors', la dirección, la cual no estaba compuesta por científicos, sino en general por comerciantes y miembros prominentes de asociaciones". (Gunnar Brandell, *Skolreform och universitetskris / Reforma escolar y crisis universitaria).*

Que las revueltas estudiantiles tomaran precisamente en Francia formas tan radicales tiene que ver sin duda con las antiguas tendencias centralistas de la instrucción pública de ese país. "La administración universitaria francesa es administración en el sentido de la palabra: reglamentos de exámenes, programas, nombramientos de profesores y rectores, incluso de los empleados de la universidad hasta el personal de la cocina, está determinado a nivel estatal total y bajo los auspicios directos del ministro de educación". (Hans Magnus Enzensberger, Kursbuch 13). En el año 1963, el ministro francés de educación Fouchet presentó un plan, el cual tenía abiertamente la finalidad de "industrializar la universidad y los estudiantes. La tendencia más importante de la reforma de Fouchet, los "estudios de dos clases", la temprana especialización, la reducción de la duración de los estudios, una inflación de exámenes y evaluaciones, la influencia directa de asociaciones de empresas, agudizan aún más la reglamentación estatal de las instituciones de la enseñanza. Esta tenía en Francia raíces muy profundas desde los tiempos de Napoleón y aún antes". (Enzensberger)

Con diversas fuerzas actuó el mismo motivo en casi todas las revueltas estudiantiles del mundo. La intensa aversión contra la inclusión de los estudios en el proceso de producción pocas veces ha sido formulada con tanta precisión como cuando un número de estudiantes de la universidad de Berkeley acusaba a los centros docentes durante una revuelta de que querían convertir a los estudiantes en "fichas de IBM".

La "industrialización" de las escuelas y universidades se manifiesta en lo esencial por dos señales:

En primer lugar, las exigencias que posibilitan un aumento de producción, persistentemente progresivo y lo más rápido posible, han de ser la base de los programas de estudios y de las disposiciones de trabajo. En segundo lugar, un ordenador tendrá que constatar si una persona cumple estas exigencias o no.

Hablar continuamente de la necesidad de una efectividad no puede ocultar que estos dos principios fundamentales -llevados a cabo consecuentemente- son profundamente inhumanos.

La raíz de la revuelta

Desde su punto de partida particular -el concepto de la individualidad humana como una realidad espiritual invulnerable- hizo Rudolf Steiner una predicción hace aproximadamente 50 años que hoy en día es de gran utilidad. En el sentido formal se refiere a la escuela, pero puede aplicarse a cualquier tipo de enseñanza. "... El espíritu, sin embargo, no se deja oprimir. Instituciones que pretendieran regular la organización escolar basándose en los meros puntos de vista de un orden económico, serían el intento de esta opresión. Conducirían a que el espíritu libre, desde sus fundamentos naturales, se rebelara sin cesar. La continua conmoción de la estructura social sería la consecuencia inevitable de un orden que, partiendo de la dirección de los procesos de producción, quisiera organizar a la vez la enseñanza". (Del artículo *Freie Schule und Dreigliederung. / Escuela libre y triformación social).*

No es una casualidad que un número cada vez mayor de estudiantes de las escuelas superiores más diversas de todo el mundo pongan sus esperanzas en la fundación de universidades libres y que las autoridades de muchos países -entre ellos Francia- quieran abrir caminos que apoyen estas exigencias lo más ampliamente posible.

Es evidente que una organización escolar liberada de las exigencias del estado y de la industria es una necesidad, si se quiere evitar una continua revuelta estudiantil que poco a poco acarrearía tras de sí constantes disturbios de alumnos en nuestras escuelas.

LV
LA ESCUELA LIBRE

La cuestión de la organización escolar libre manifiesta su actualidad en muchos fenómenos de la época, no sólo en la revuelta estudiantil.

En los países industrializados del mundo existen, en el marco de la escuela, tres grupos de personas que en realidad forman un conjunto, pero que son separados por el modo de funcionar de la sociedad moderna.

Bastantes padres sienten quizás que sus hijos se les escapan de las manos. Actividades del tiempo libre y valores extraños a la atmósfera de la casa paterna adquieren en la vida de las generaciones más jóvenes un significado cada vez mayor. Tampoco hay un contacto verdadero con la vida escolar. Ciertamente se invita a los padres a reuniones, quizás llame un maestro por teléfono cuando algo no marcha bien, pero dentro del marco de la escuela, bien mirado, no existe ningún problema que no pueda ser solucionado sin la ayuda de los padres.

Muchos maestros probablemente adolecen también de insuficiente contacto con los alumnos. Las exigencias del programa de enseñanza y de los métodos de trabajo, así como cantidad de prejuicios enraizados, forman barreras que no se pueden franquear tan fácilmente. Que maestros y alumnos tengan que ser enfrentados en sus "papeles" opuestos sólo evidencia lo mucho que se ha distanciado la escuela de su misión educativa. También hay con toda probabilidad muchos alumnos que anhelan consciente o inconscientemente un mayor contacto humano tanto con los padres como también con los maestros. Sin embargo sufren bajo el convenio tácito de que es preciso sustraerse todo lo más posible del mundo de los adultos.

Una necesidad de la sociedad actual

Es necesaria una fuerza que lleve a estos tres grupos a la "cooperación". Esta tarea puede cumplirla la fundación de una escuela libre que, entre otras cosas, ha adquirido carácter de modelo dentro del movimiento de las Escuelas Waldorf. Los padres que fundan una Escuela Waldorf cargan con grandes preocupaciones. Cuando el dinero no alcanza -y eso suele ser siempre el caso- los padres tienen que estar dispuestos a hacer sacrificios. Cuando se trata de hacer trabajos de carpintería o pintar paredes, etc., al menos durante los primeros años, pero también en el marco de la clase posteriormente, ellos están presentes. Se organizan bazares y fiestas escolares. En reuniones de padres, en conferencias y cursillos se les permite enterarse del trabajo escolar concreto, así como de los fundamentos antropológicos, en los cuales se basa cada una de las medidas de la enseñanza. Se forma un estrecho contacto con los maestros, en muchos casos incluso verdadera amistad. Las necesidades y puntos de vista de los padres se tienen en cuenta ampliamente en la vida escolar y en el esfuerzo común por los niños. También los padres están representados en la dirección y responsabilidad económica a través de la asociación escolar correspondiente. En la lucha común por los derechos de la escuela libre, los padres se presentan ante las autoridades de educación y ministerios. - Los niños sienten que es *su* escuela por la que sus padres actúan palpable y visiblemente.

Los mestros toman sobre *sí un* trabajo enorme. Claustros interminables, numerosas entrevistas con alumnos y padres, reuniones con los padres de la clase y públicas, más de una noche en vela preparando las clases y el trabajo con los cuadernos; atender a la financiación, gestiones con las autoridades, conferencias públicas y discusiones. La vida no se hace más fácil fundando una Escuela Waldorf, pero se hace sin duda más rica.

Los alumnos toman sobre sí el peligro de encontrarse con ciertas dificultades, por ejemplo al pasar a otra escuela o a la vida profesional, con frecuencia solamente debido a que están acostumbrados a plantear exigencias espirituales. Y se encuentran adicionalmente ante los mismos fenómenos de la civilización que los otros niños y jóvenes. Pero su modo de reaccionar a ellos es notablemente individual, y suelen tener intereses verdaderamente amplios. Ante todo, la naturaleza de este trabajo escolar les ha ayudado a desarrollar una cualidad que en la época actual tiene un valor inestimable. Se trata de la facultad de proporcionarse confianza humana. Como adulto, uno puede entablar con facilidad una conversación con ellos. La escuela juega verdaderamente un papel en su vida. Por lo común aman su escuela y se encuentran en ella cobijados como en su propio hogar.

Se trata en este aspecto de una función social del mayor significado. En el medio ambiente de la vida de una sociedad industrial totalmente organizada hasta en los últimos detalles, la escuela no-industrializada, libre, que cultiva lo puramente humano, forma un factor indispensable.

Entre las funciones de las autoridades escolares hay idealistas que creen seriamente que mediante la instalación de cafeterías, democratización, campañas de amabilidad y otras medidas por el estilo se puede proporcionar la compensación necesaria contra lo impersonal y la falta de alegría que lleva consigo como consecuencia inevitable la escuela industrializada.

Se puede sentir la mayor simpatía y respeto por muchas de estas aspiraciones reformadoras. Pero quien haya participado en la formación de una comunidad duradera y verdaderamente profunda entre padres, maestros y niños y haya pagado por ello el precio que esto cuesta, considerará insuficientes tales medidas. Una solidaridad así sólo puede crecer lentamente, a través de vivencias de dolor y alegría,

quizás bajo dificultades económicas, una carga de trabajo casi insuperable y extenuantes conflictos humanos -pero jamás mediante organizaciones inventadas. El precio para la solidaridad puede resumirse en una sola palabra que utilizamos aquí, no porque suene bien, sino porque corresponde a una realidad que es tan difícil de llevar, así como a la vez inspira a vivir con ella: libertad.

¿Pedagogía Waldorf en la escuela públicas?

Con frecuencia se formula la pregunta si no se podría adoptar por lo menos una parte de los métodos de la pedagogía Waldorf en las escuelas públicas.

A pesar de un cierto interés, las autoridades se muestran escépticas ante esta idea. El motivo suele ser casi siempre la convicción de que la forma de vida de la Escuela Waldorf difícilmente se puede incorporar a los programas de enseñanza y exigencias de exámenes habituales.

Si se hace avanzar consecuentemente la industrialización de la escuela, entonces sí se tratará de dos corrientes diferentes que son en efecto incompatibles. Sin embargo también cabe la esperanza bien fundada de que la idea de una estructuración escolar individual con certificados individuales reconocidos de fin de estudios, visto a la larga, se abrirá camino en más y más países. La alianza entre padres y maestros jugará en ello un papel decisivo.

El problema de los exámenes

Las experiencias en toda una serie de países parecen demostrar que los alumnos Waldorf -habiendo pasado por una preparación a propósito- pueden muy bien hacer frente a un sistema de exámenes al estilo tradicional. Por su práctica de muchos años y la amplitud de sus experiencias, el movimiento alemán de las Escuelas Waldorf puede presentar resultados bien fundados. Estos abren una perspectiva a las posibilidades de la pedagogía de las Escuelas Waldorf de unir el cultivo individual del ser humano con una intensiva transmisión de conocimientos. En una circular de "Bundes der Freien Waldorfschulen" (Asociación de las Escuelas Libres Waldorf) de 10 de marzo de 1969 se expone resumidamente: "Nuestros resultados -teniendo en cuenta el número total de alumnos- en comparación, desde la guerra hasta ahora, con los de la escuela estatal han sido buenos. No es fácil llegar a una comparación válida, ya que la escuela estatal a partir del 5° curso separa sin cesar a los alumnos no aptos. Es interesante el hecho de que nuestros bachilleres por término medio son un año más jóvenes; esto es la consecuencia de no hacerles repetir curso. Si nos acercamos en la estadística a la situación real, constatamos que nosotros conducimos al bachiller a un porcentaje de alumnos algo mayor que las escuelas estatales, en las cuales se excluye a muchos de desarrollo tardío que en nuestras escuelas aún llegan a buenos resultados". También en otros países se han hecho experiencias semejantes.

El problema de aprovechar las experiencias de las Escuelas Waldorf en las escuelas públicas está en lo esencial en otro plano completamente diferente al de las exigencias de programas escolares y resultados de exámenes.

Diferentes detalles metódicos que caracterizan tanto a las Escuelas Waldorf como también a otras escuelas libres o privadas (enseñanza por períodos pedagógicos, cuadernos de trabajo de los períodos, fuerte tendencia artística, temprana enseñanza de idiomas, etc.) han sido llevados a la práctica en escuelas públicas; la prosecución de intentos en esta misma dirección ha demostrado que son fructíferos.

Antroposofía y Pedagogía Waldorf

Si, no obstante, bajo "Pedagogía Waldorf" entendemos el arte de educar que Rudolf Steiner ha fundamentado, entonces no se trata de una suma de métodos pedagógicos, sino de una postura ante la vida. Lo que otorga a las Escuelas Waldorf su peculiaridad y su valor específico es el hecho de que los miembros de un cuerpo de profesores tienen ante sí -de un modo que suele ser individual- el mismo objetivo espiritual. Imponerse este objetivo no es una coacción, sino una ayuda. Según la regla, los maestros no podrían cumplir con sus obligaciones diarias sin un continuo estudio de la antropología de Rudolf Steiner y sin un perseverante trabajo interior en el camino antroposófíco de ejercitación.

¿Está condenado por lo tanto el Movimiento de Escuelas Waldorf a constituir un fenómeno que sólo puede desarrollar su actividad en círculos muy reducidos? Ni la Antroposofía ni la Pedagogía Waldorf son, por su naturaleza, exclusivas. Ambas corresponden a profundas necesidades interiores de nuestra época, necesidades indiscutibles que no pueden echarse a un lado y que se hacen más actuales con cada decenio.

Sería pensable que autoridades previsoras de algunos países estimularan con suficiente libertad pedagógica la fundación de Escuelas Waldorf estatales o comunales y que las financiaran. Las aproximadamente cien escuelas estatales en la zona de Berna (Suiza), en las que se imparte la enseñanza según los métodos de la Pedagogía Waldorf, pueden ser consideradas como un ejemplo interesante de esta índole. Un experimento tan trascendental podría dar en muchos lugares ricos frutos.

No obstante, la verdadera atmósfera vivificante de la Pedagogía Waldorf se respira en una escuela libre e independiente, sostenida en comunidad por maestros y padres.

Las posibilidades de desarrollo de la escuela libre

En muchos países, la legislación y la práctica administrativa ponen actualmente impedimentos a la fundación de estas escuelas.

Para autoridades, así como para iniciativas particulares, cuyos representantes hayan reconocido el singular significado social de la escuela libre, el intento de quitar de en medio tales impedimentos debería ser una labor interesante e importante. Una de las dificultades al fundar escuelas libres Waldorf es que los padres que quieren enviar a sus hijos a una de estas escuelas, al mismo tiempo que contribuyen a su existencia pagando la cuota por la enseñanza y mediante donativos, tienen que financiar también la enseñanza pública oficial con una gran parte de sus impuestos.

El acta suplementaria del 11 de Enero de 1953 del convenio del Consejo Europeo, celebrado el 4 de noviembre de 1950 para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, dice entre otras cosas: "No se negará a nadie el derecho de enseñanza. En el desempeño de aquella actividad, de la cual el estado puede hacerse cargo en relación con la educación y enseñanza, éste deberá respetar el derecho de los padres de asegurar para sus hijos una educación y una enseñanza que estén en concordancia con la convicción religiosa y filosófica de los padres". En los países en los que las escuelas libres aún no reciben ninguna subvención pública para llevar a cabo su actividad, existe el peligro de que los derechos citados en el acta, como deberían corresponder a todos los padres, en la práctica, sólo estén al alcance de los que están económicamente bien situados. Esta situación contradice el origen y la pretensión social de la

Escuela Waldorf y con toda seguridad es considerada por muchas personas como profundamente insatisfactoria. Pero hasta ahora todavía no se ha llegado a formar una opinión internacional unificada que exija un nuevo orden de estos asuntos. Cuando un día, partiendo de las profundas necesidades de la época, logren prevalecer amplias ideas de orden social como se han expuesto al principio de este libro con la idea de la triformación del organismo social, el terreno para el desarrollo de una vida espiritual libre estará preparado. Partiendo de ella se ha de llevar a cabo la transformación de las condiciones sociales. Escuelas libres, en las que colaboran conjuntamente padres, maestros y alumnos, son, en este sentido, lugares en los cuales se acometen las tareas de pioneros más importantes del presente y del próximo futuro.

LVI
UN MOVIMIENTO ESCOLAR DE ÁMBITO MUNDIAL

La muerte de Rudolf Steiner el 30 de marzo de 1925 no interrumpió el trabajo pedagógico que él había fundado. Sus seguidores continuaron la obra y ésta se extendió. Como fruto de los viajes en los que dio conferencias en diferentes países, se fundaron en una serie de ciudades Escuelas Libres Waldorf: Hamburgo-Wandsbek (1922), La Haya (1923), Londres (1925; esta escuela más tarde fue trasladada a Forest Row, Sussex), Hannover (1926), Basilea (1926), Lisboa (1926), Budapest (1926), Zürich (1926), Christiania-Oslo (1926 - Fundada de nuevo en 1940), Berlin (1928), Nueva York (1928), Bergen/Noruega (1929), Dresden (1929), Bresiau (1930), Kassel (1930), Hamburgo-Altona (1931), Zeist (1933), Amsterdam (1933), Hkeston (1934), Gloucester (1937), Edimburgo (1939). Después de la Segunda Guerra Mundial, la programación de las Escuelas Waldorf comenzó otra vez completamente de nuevo. En total hay hoy (otoño de 1980) en todo el mundo aproximadamente 220 escuelas que trabajan según la pedagogía de Rudolf Steiner.

Aquí se hablará solamente a grandes rasgos del desarrollo de algunos países en los que el movimiento de Escuelas Waldorf pudo tomar pie firme.

Alemania

Gran parte de la actividad de Rudolf Steiner tuvo lugar en Alemania; por lo tanto era sencillamente natural que fuera aquí donde el movimiento de Escuelas Waldorf se desarrollase y floreciese con mayor fuerza. Las reuniones y los actos escolares, así como las conferencias pedagógicas de los maestros eran muy concurridos. Cuando a través del régimen nacionalsocialista se prohibió a las Escuelas Waldorf alemanas, en el año 1935, admitir nuevos alumnos y en 1938 la mayoría de las escuelas fueron obligadas a cerrar, cayó este golpe sobre el movimiento pedagógico en todo su apogeo. En el año 1945 pudo comenzar nuevamente el trabajo. Poco después del derrumbamiento del Tercer Reich se juntaron en Stuttgart un número de antiguos alumnos y de maestros; estos apartaron los escombros que cubrían el edificio principal de la primera Escuela Waldorf que había sido destruida por los bombardeos. "En cualquier lugar en el que, a través de la guerra o de la huida, había ido a parar un maestro Waldorf, se acercaban padres a él, y así se crearon directamente después del desmoronamiento diversas escuelas". (Ernst Weissert: "Wo stehen wir heute? en *Erziehungskunst* 2/3/4/ 1961).

Hoy hay en Alemania 70 Escuelas Rudolf Steiner con más de 30.000 alumnos. En casi todas las escuelas existe el 13° curso para los alumnos que quieren y pueden hacer COU; la mayoría de ellas disponen también de jardín de infancia.

La escuela Hibernia de Wanne-Eickel (cuenca del Ruhr) emprendió el notable intento de hacer realidad de una manera nueva, partiendo de la formación profesional, la idea sostenida por Rudolf Steiner de una escuela unificada. Una vez más, se creó una escuela en colaboración con una empresa industrial, se hizo rápidamente independiente y proporciona a todos los alumnos no sólo una cultura general, una práctica artística hasta el duodécimo curso y en un curso el COU, sino también la posibilidad de dedicarse durante los últimos cursos escolares a una formación profesional especializada, como puericultor, asistente de laboratorio, obrero cualificado, jardinero, carpintero, constructor de máquinas, tornero, mecánico, electricista. Otras instalaciones que ayudan ya en la escuela a preparar el paso hacia la profesión se han creado por ejemplo en Nürnberg, Kassel y Bochum.

Suiza

También aquí halló el impulso pedagógico de Rudolf Steiner una fuerte resonancia, y el trabajo pudo continuar durante la guerra. Además de las escuelas en ciudades grandes como Basilea, Zürich, Berna, Biel y St. Gallen (en total 19) y tres internados, hay en el cantón de Berna unas cien escuelas públicas en pequeñas ciudades y aldeas en las que se imparte la enseñanza por ciertos maestros según los métodos de la Escuela Waldorf.

Holanda

El movimiento de Escuelas Waldorf holandés fue interrumpido por la Segunda Guerra Mundial al igual que el alemán y el noruego; no obstante, la desgracia tuvo también efectos positivos. Cuando en 1941 se cerró la "Vrije School" en la Haya por orden de las autoridades de la ocupación, los aproximadamente 300 alumnos tuvieron que pasar a otras escuelas. El modo de portarse y de mostrar sus cualidades hizo tan buenos efectos que los métodos de la pedagogía Waldorf consiguieron el mayor prestigio y sus representantes se pusieron en estrecho contacto con los de otros tipos de escuelas. Hoy día se conoce bien la pedagogía Waldorf en Holanda, lo cual ha tenido consecuencias prácticas, entre otras cosas, en la estructura de las escuelas de formación profesional estatales. Hoy hay Escuelas Rudolf Steiner en 26 ciudades holandesas.

Gran Bretaña

Las Escuelas Waldorf británicas pudieron seguir su labor sin interrupción con sólo insignificantes interferencias a través de la guerra. Por regla general parten de la tradición inglesa de los internados; a esta pertenecen la ubicación rural, la tendencia deportiva, una minoría de alumnos "externos" entre otras cosas. Mediante una cuota relativamente pequeña y la estructura del organismo escolar, se ha intentado obrar contra la exclusividad intelectual y social de la "public school". El hecho de que tanto alumnos como maestros vivan dentro del ámbito de la escuela o en la más próxima cercanía, contribuyó a profundizar el buen contacto entre los mismos que parece caracterizar a las Escuelas Waldorf inglesas.

Norteamérica

Aquí el movimiento de Escuelas Waldorf ha tenido que luchar duramente por su expansión. La habitual orientación hacia una enseñanza "utilitaria" en el sentido externo, por ejemplo para futuros técnicos y comerciantes, se puso de relieve aún con mayor claridad en 1957, después del éxito del experimento ruso del Sputnik. Por eso, para una Pedagogía que aspira a una formación humana universal, no especializada, y que para colmo tiene un origen no-americano, no ha sido fácil proporcionarse prestigio. A pesar de todo hay ahora 22 escuelas, y registran favorables progresos. En Detroit se creó en 1967 un centro de formación de maestros Waldorf en una universidad, y en 1968 se fundó en Toronto la primera Escuela Rudolf Steiner canadiense.

Los países nórdicos

En Dinamarca, la legislación escolar liberal del país facilita la actividad en el sentido de la Pedagogía Waldorf. Todas las escuelas libres, también las diez escuelas Waldorf, reciben subvenciones cuantiosas del Estado. -En Noruega apoyan el movimiento de Escuelas Waldorf algunas personalidades de renombre en la vida cultural pública; esto ha contribuido mucho a dar calor y publicidad a las escuelas en Oslo, Bergen y Baerum. Una propuesta de ley ventajosa para la organización escolar libre ha sido aceptada recientemente en el Storting. -En Suecia y Finlandia la actitud de la opinión pública y de las autoridades ha sido notoriamente positiva y abierta, de forma que el conocimiento de las ideas pedagógicas de Rudolf Steiner ha penetrado en círculos relativamente amplios. En Suecia hay nueve, en Finlandia tres escuelas.

Además de los países anteriormente mencionados, en el presente hay Escuelas Waldorf *.

en Europa: Bélgica, Austria, Francia, Italia;

en América Central y del Sur: Argentina, Brasil, Ecuador, Chile, Uruguay;

así como en *Australia, Nueva Zelanda* y *Sudáfrica.*

Cada Escuela Waldorf, por su comunidad escolar formada por maestros, alumnos y padres y por el lugar, el cual la enfrenta a determinados problemas sociales, es un organismo armonizado en sí mismo, una "individualidad escolar". Esto dificulta una visión, aunque sea abreviada, de toda la diversidad de los problemas y posibilidades ante los que se ve enfrentado el movimiento de Escuelas Waldorf en las diferentes partes del mundo. Aquí solamente citaremos unas pocas cuestiones.

Escuelas bilingües

En toda una serie de países (Brasil, Argentina, Sudáfrica. Bélgica, Finlandia) una escuela que no esté abierta solamente a un grupo determinado de la población, sino que quiera respaldar objetivos humanos generales, tiene que organizarse para una enseñanza con los mismos derechos en dos idiomas. Esto conduce a las más complicadas cuestiones: ¿Qué lengua se ha de hablar en las juntas del cuerpo de profesores? ¿Qué idioma es más importante, la lengua materna -la lengua del país- cuál de los dos idiomas del país? ¿Cómo se ha de financiar la actividad pedagógica cuando una minoría lingüística desea formar clases separadas, pero pequeñas? En algunos países, solamente la Escuela Waldorf une bajo el mismo techo dos lenguas que se encuentran en lucha cultural nacional.

Exámenes

En algunos países hay rigurosas prescripciones, con exámenes fijados oficialmente que por ejemplo en Inglaterra ya han de comenzar antes de la pubertad. Las Escuelas Waldorf luchan por principio contra exámenes que mediante la norma de selectividad solamente perturban el proceso de la educación y el desarrollo del niño. Por lo que en los cursos de la primaria se evitan todos los exámenes. Por el contrario es preciso tomar en consideración las prescripciones de exámenes de los cursos superiores para asegurar la conexión con la profesión. Teniendo esto en cuenta surge el problema de que por causa de estos exámenes no sean restringidos aquellos períodos pedagógicos, sin los cuales la formación humana no se plantearía. Si se prolongan los años escolares en un curso, esto no tiene que significar necesariamente un retraso de un año para la formación posterior, pues el tiempo "perdido" puede ser total o parcialmente recuperado mediante estudio concentrado y mayor madurez. ¿Pero cómo se puede entusiasmar por tal punto de vista a los preocupados padres?

La financiación de la libertad

Detrás de todas estas cuestiones está la necesidad de establecer la organización educativa según las exigencias de una vida espiritual libre y de liberarla de obsesiones políticas y económicas.

Los problemas económicos humano-sociales que van unidos al mantenimiento de una escuela libre pueden manifestarse -según cuál sea la situación en la que se halle el país- de modos muy distintos y tienen que solucionarse por consiguiente de diferente manera. Hay países sin ninguna clase de subvenciones estatales, ni para el funcionamiento permanente ni para edificios nuevos; y países en los que no es ni tan siquiera posible obtener de distintos donantes considerables ayudas económicas. En los que se obtienen subvenciones estatales o comunales, con frecuencia la presión de los impuestos es extremadamente dura. Pero si se imponen a los padres grandes cargas, ¿cómo se va a evitar el peligro de que las Escuelas Waldorf -al contrario de su finalidad original- se conviertan en escuelas para hijos de padres ricos? En algunas Escuelas Waldorf, un círculo de donantes ha posibilitado a niños sin recursos la asistencia a la escuela (también en Suiza, donde no se da por principio ninguna aportación pública, era éste el caso de algunas escuelas). Sin embargo, cuando este problema queda resuelto, pueden aparecer otras cuestiones. Aunque se conceda para muchos niños una reducción de la cuota escolar o una beca ¿dónde se deberán fijar los límites? En suma, ¿hasta dónde serán decisivos los puntos de vista económicos en esta cuestión? ¿En la admisión de alumnos deberán tomar decisiones en estas cuestiones de la estructura social representantes de los padres o por lo menos pertenecer al grupo decisorio? ¿En qué medida se puede y hasta dónde es lícito cargar a los maestros con problemas económicos y administrativos? -En todas estas cuestiones relativas a la formación social de una comunidad y a la lucha por el pago de la libertad en la vida cultural, la colaboración y aportación creativa de una organización responsable de padres es de una importancia decisiva.

El problema de salarios de los maestros juega en esta relación naturalmente un papel importante. Ya que las Escuelas Waldorf en la mayoría de los casos padecen bajo dificultades económicas, los sueldos de los maestros suelen ser -con honrosas excepciones- relativamente bajos (siempre están por debajo de las tarifas estatales).

Para que una escuela cumpla las exigencias que plantea la Pedagogía de Steiner, tienen que responder los maestros con toda su existencia en el cumplimiento de su trabajo. Un círculo de personas que se ha entregado de este modo con toda su alma a una labor común, no puede aceptar que ciertas condiciones convencionales, como por ejemplo oposiciones o la asignatura que se imparte (enseñanza en los cursos superiores o en materias especiales), justifiquen una categoría más alta de los salarios. Por el contrario hay otros puntos de vista completamente distintos según los cuales sí se diferencian los sueldos: La consideración con las condiciones familiares, el número de hijos, obligaciones sociales adicionales, la distancia entre el domicilio y la escuela, la renta, préstamos para estudios que todavía se están pagando, etc. Así, en la mayoría de las Escuelas Waldorf, las cuestiones salariales se regulan mediante líneas de orientación sociales. Se trata de encontrar normas que sean justas socialmente. Hay algunas Escuelas Waldorf en las que cada maestro indica lo que "necesita" de sueldo. A continuación se suman las partes y asombrosamente la cantidad necesaria resultante coincide en muchos casos con la cifra asignada en el presupuesto.

Las cuestiones que aquí se plantean no han sido hechas a propósito, están sacadas de la vida real. Todas las personas que quieran fundar escuelas libres, no podrán evitar enfrentarse a ellas.

Más de una Escuela Waldorf posee un edificio adecuado y moderno, recibe grandes subvenciones públicas y pueden pagar buenos sueldos a los maestros; otras trabajan en edificios provisionales y bajo las condiciones económicas más difíciles. Las aproximadamente 220 Escuelas Waldorf que existen hoy día en el mundo dan por su mera existencia testimonio de valor y abnegación y también del hecho en que la Pedagogía de Rudolf Steiner es sentida en nuestros tiempos cada vez por más personas como una necesidad.

La formación de los maestros

Una señal alentadora para el futuro es que cada vez son más los jóvenes que quieren hacer la formación de maestros Waldorf. Hay centros de formación en el Goetheanum en Dornach, en los seminarios para maestros en Stuttgart, Mannheim y Witten/Ruhu, en el Emerson College en Forest Row en Inglaterra, en el Seminario Rudolf-Steiner en Järn/Suecia y en la Waldorf School de Detroit. La formación en los seminarios abarca un estudio de la Antropología y de la Metodología en las que se basa el trabajo en una Escuela Rudolf Steiner, la participación en una serie de cursos artísticos, así como finalmente la asistencia y, eventualmente, el trabajo práctico en una Escuela Waldorf. Rudolf Steiner deseaba en realidad que una formación de Pedagogía Waldorf completa debería abarcar tres años. Los seminarios actuales son por lo general de uno o dos años, según los conocimientos previos de Antroposofía y otras condiciones generales. Se ha de tener especialmente en cuenta que una formación de maestros de esta índole no puede sustituir los estudios profesionales acaso necesarios. Los cursos del seminario están orientados para formar las capacidades humanas y pedagógicas que son necesarias para la enseñanza en cada etapa y en cada una de las asignaturas.

El jardín de infancia Waldorf

El jardín de infancia Waldorf es en muchos lugares una parte independiente y a la vez totalmente integrada en la escuela. Hoy trabajan 300 jardines de infancia en todo el mundo, unidos en la Asociación Internacional de los Jardines de Infancia Waldorf (Internationalen Vereinigung der Waldorf - kindergärten. Stuttgart 1, Heuberfstr, 11). La formación profesional es posible en la Prívate Fachschule für Sozialpäda-gogik, Stuttgart, así como en la sección de la secundaria con clases diferenciadas en algunas Escuelas Waldorf de Alemania Federal. En el extranjero existen posibilidades de formación en Berna, Kopenhagen y Detroit.

* Nota del Editor:

Desde la publicación de este libro en 1980. muchas Escuelas Waldorf y Jardines de Infancia han sido creados en muchos países de todo el mundo, y hoy suman más de 400:

En Alemania hay ahora 110; en Suiza, 30; en Gran Bretaña, 22; en Holanda, 75; en Estados Unidos, 30; en Canadá, 8; en Suecia: 19; en Austria, 9; en Noruega, 20; en Francia, 10; en Finlandia, 12; en Bélgica, 12; en Dinamarca, 21.

En Europa, existen también Escuela Waldorf en Luxemburgo. Irlanda. Portugal, etc.

En España, en Abril de 1979 se creó la Escuela Libre Micael con un Jardín de Infancia que, durante 8 años fue creciendo y preparó un Centro de Enseñanza Básica, que fue inaugurado en Septiembre de 1987. En la actualidad cuenta con 200 alumnos y tiene su domicilio en Las Rozas (Madrid).

La Escuela Infantil San Juan se inauguró hace 5 años en Muchamiel (Alicante) y cuenta con una veintena de niños. En otros continentes también se han creado escuelas:

En América: Argentina. Brasil, Chile, Ecuador, Colombia, Perú y Uruguay.

También en Sudáfrica, Australia y Nueva Zelanda.

Paralelamente a este amplio movimiento en Pedagogía, fueron surgiendo los Centros de Pedagogía Curativa para niños necesitados de cuidados especiales. En todo el mundo hay más de 350. En España existen dos Centros:

- La Asociación para el Desarrollo de la Pedagogía Curativa y Socioterapia Rudolf Steiner: Taller Rafael, sito en Pozuelo de Alarcón (Madrid), y
- La Asociación Libre Cristóforo de Artes. Agricultura y Educación Rudolf Steiner, para niños necesitados de cuidados especiales, sito en Adeje (Tenerife).

Además, existen los siguientes Centros de Formación de Maestros Waldorf de Preescolar, Enseñanza Básica, Bachillerato y Formación Profesional:

10 en Alemania, 4 en Suiza, 2 en Inglaterra, 2 en Francia, 4 en Holanda, 2 en Suecia, 1 en Finlandia, 6 en Estados Unidos, 1 en Brasil, 1 en Chile, 1 en Bélgica, 1 en Noruega, 1 en Austria, 1 en Dinamarca, 1 en Sudáfrica, 1 en Australia y 1 en Nueva Zelanda.

Centros de Maestros de Pedagogía Curativa y Educación de Adultos, existen:

7 en Alemania, 4 en Suiza, 6 en Inglaterra, 4 en Holanda y 2 en Suecia.

Para información en España:
Federación de Colegios Waldorf
C/ Guipúzcoa. 11 - 1" Izda.
28020 MADRID. Tel. (91) 253.14.81

LVII
EDUCACIÓN HACIA LA LIBERTAD

En muchas partes de este libro ha aparecido la palabra "libertad". Lo que se quiere decir con ella debería deducirse en

realidad en cada caso directamente de la relación con el contenido, y que en el capítulo "La libertad" se ha expuesto brevemente. Con todo, quizás sea razonable destacar al final una vez más lo que se entiende aquí en verdad bajo la palabra "libertad".

Cuanto más ricas son las posibilidades de expresión que se ponen a disposición del "yo" humano mediante el organismo físico y a través de las funciones anímicas, y cuanto más conscientemente puede este "yo" utilizar la multiplicidad de estas predisposiciones según sus propias decisiones basadas en un pensar independiente, tanto mayor es su libertad interior. Cuando el hombre, una vez adulto, puede tomar en sus manos como personalidad plenamente madura la responsabilidad de su propia evolución, el registro que tiene ahora a su disposición depende ampliamente de los servicios que le hayan prestado sus educadores y maestros cuando aún se encontraba en los años de la infancia y juventud. Una pedagogía que aspira a apartar la mayor parte posible de los obstáculos físicos y psíquicos que en la edad adulta se le puedan interponer en el camino al dominio consciente del "yo", es lícito denominarla "educación hacia la libertad".

Este libro quisiera dar testimonio de la amplia riqueza de posibilidades productivas que pueden ser despertadas en los niños y jóvenes mediante una pedagogía que trabaja en este sentido. El objetivo de la actividad artística en una Escuela Waldorf no es por lo tanto -recalquemos una vez más con toda claridad- que los alumnos lleguen a ser artistas, sino que sean personas creativas.

La tarea de procurar el pleno desarrollo de las predisposiciones interiores latentes del hombre en cierne, solamente puede ser llevada a cabo por educadores que le conozcan a fondo y que sean capaces de afrontar las exigencias pedagógicas como se presentan cada día, de un modo nuevo, en la vida cotidiana escolar. Hasta qué punto se logre este trabajo llevado a cabo en los hogares paternos y en las aulas de las escuelas, determinará el futuro de la humanidad.

Los representantes de la vida política y económica deberían aprender a no inmiscuirse en este delicado proceso de transcendental importancia con exigencias de exámenes y mediante métodos y programas de enseñanza inadecuados. En consideración con estos maestros y padres que pueden y quieren hacerse cargo de su deber en plena responsabilidad pedagógica y que desarrollan en esta dirección una iniciativa independiente, el estado y la industria, en el terreno de la educación preescolar y de la enseñanza escolar fundamental, deberían concentrarse en el deber que les incumbe en realidad, es decir, proporcionar la libertad necesaria y las condiciones económicas que se precisan para la realización de estas iniciativas independientes.

La aportación que puede hacerse a la evolución de la humanidad mediante una organización educativa verdaderamente libre fue circunscrita en una ocasión por Rudolf Steiner (en "Freie Schule und Dreigliederung. Escuela libre y triformación social") con estas pocas palabras que pueden valer como lema del libro:

"No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de la generación joven. De esta manera siempre pervivirá en este orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo y, no se hará de la nueva generación lo que el orden social quiere hacer de ella".

EPÍLOGO

LVIII
COMO NACIÓ ESTE LIBRO

En febrero de 1968, poco antes de comenzarse a escribir el texto, la Escuela Waldorf de Estocolmo fue atacada en una película de la televisión. Se dio al público una imagen falsificada de las aspiraciones de la Pedagogía Waldorf. La acreditada editorial sueca Boniers hizo entonces la oferta de presentar la escuela y su pedagogía a la opinión pública sueca en un libro escrito con objetividad. Ciertos tramos del manuscrito sueco elaborado necesariamente con toda rapidez -que en febrero de 1970 fue publicado como libro- fueron traducidos sobre la marcha para el libro alemán por el doctor Hans Mändl. Otros párrafos se escribieron directamente en el idioma alemán.

El manuscrito alemán, que en el año 1969 estaba disponible, precisaba una revisión lingüística y -teniendo en cuenta que estaba escrito según las condiciones suecas- también del contenido. El doctor Helmut von Kügelgen se hizo cargo de la misma, se hicieron con el transcurrir del tiempo muchas modificaciones y ampliaciones en detalle y en general. Hans R. Niederhäuser hizo aún más propuestas que dieron lugar a una nueva versión de algunos párrafos. Los capítulos sobre las asignaturas humanísticas de la secundaria han sido elaborados por la doctora Sonja Berger.

Diversos capítulos del libro han sido escritos por otros autores: Walter Liedenbórfer ("Química"), Margareta Lundmark ("Representaciones dramáticas"), Bengt Ulin (Matemáticas y Geometría") y Hans Rohrwacher ("Física"). Importantes sugerencias las hicieron también Margareta Lundmark, Eric Westerberg y otros colegas con experiencia de distintas Escuelas Waldorf, como por ejemplo, de la escuela Rudolf Steiner de Basel, de Michael Hall en Forest Row, Inglaterra y, naturalmente de la escuela de Estocolmo. Walter Liebendörfer ha hecho una aportación esencial a los capítulos de Ciencias Naturales con sus consejos técnicos.

En el sentido aquí descrito, ha cooperado en este libro todo el movimiento de Escuelas Waldorf.

Frans Carlgren

BIBLIOGRAFÍA

La Sabiduría de los cuentos de hadas.- R. Steiner y otros.
El niño y los cuentos.- Udo de Haes.
Nacimiento e Infancia.- Dr. Zur Linden.
¿Qué es necesario para el Niño?.- Nora Von Baditz.
A los padres de un niño mongólico.- Isabel GeuterNewitt.
La Fiebre y las enfermedades infantiles.- Dr. Zur Linden.
La dislexia.- Dr. Holtzapfel.
La Televisión en la infancia.- Dr. Bühier.
Educación Waldorf.- Warren Ashe y otros.

Pedagogía Waldorf, una Educación hacia la Libertad

"Perspectivas de la Antroposofía"

"No hemos de preguntamos qué necesita saber y conocer el hombre para mantener el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de las jóvenes generaciones. De esta manera siempre pervivirá en el orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo en vez de hacer de la nueva generación lo que el orden social establecido quiere hacer de ella".

Rudolf Steiner

El autor

Frans Carlgren nació en 1925, se doctoró en Filosofía en 1953, ha trabajado durante 30 años como profesor en la Escuela Waldorf Kristofferskolan en Estocolmo, desde 1968 trabaja también en el Seminario para maestros "Rudolf Steiner" en Järna, Suecia.

Otras publicaciones: "Rudolf Steiner", editado en 1961 y traducido y editado también en Inglaterra, Holanda, Alemania, Italia y Dinamarca, "El camino del Conocimiento Antroposófico" (1984) editado asimismo en diversos países.

Ha escrito también otros trabajos sobre Pedagogía Waldorf y varios temas antroposóficos publicados en Suecia. Este libro, "Una educación hacia la Libertad", es el primero de este autor que se traduce al Castellano.