LA EDUCACIÓN DEL NIÑO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ANTROPOSOFÍA

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y LAS CONDICIONES VITALES DE LA EDUCACIÓN

EDITORIAL RUDOLF STEINER

Título original: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte
der Geistes-wissenschaft/ Die Methodik des
Lehrens und die Lebensbedingungen des
Erziehens

Traducido del alemán por Juan Berlín

Portada: Walther Roggenkamp

C 1961 Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach, Suiza

C 1991 Editorial Rudolf Steiner, S.A., Madrid, España

Reservados todos los derechos.

ISBN: 84-85370-80-5

Depósito LegaI:M-36.196-1991

Impreso en España - Printed in Spain

Gráficas Muriel, S.A.

c/Buhigas, s/n - Getafe (Madrid)

INDICE

LA EDUCACIÓN DEL NIÑO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ANTROPOSOFÍA

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y LAS CONDICIONES VITALES DE LA EDUCACIÓN

Primera Conferencia

Segunda Conferencia

Tercera Conferencia

Cuarta Conferencia

Quinta Conferencia

LA EDUCACIÓN DEL NIÑO

DESDE EL PUNTO DE VISTA

DE LA ANTROPOSOFÍA

La época actual pone en duda mucho de lo que hemos heredado de nuestros antepasados. Por eso nos acosa con tantos "problemas de actualidad" y tantas "exigencias". ¡Cuántas "cuestiones" pululan en el mundo de hoy!: la social, la feminista, los problemas educativos y los escolares, los jurídicos, los que se relacionan con la salubridad, etc. etc., y se emplean los más variados medios para enfocarlos. Es inmenso el número de quienes salieron con esta o aquella fórmula para "resolver" este o aquel problema o, al menos, para contribuir a su solución. Para estas soluciones se recurre a toda clase de matices de las tendencias humanas: al radicalismo, que adopta una actitud revolucionaria; a la tendencia moderada que, respetando lo existente, quiere transformarlo en algo nuevo; y al conservadurismo que, al punto, sale de sus casillas si se tocan en lo más mínimo las antiguas instituciones y las tradiciones consagradas; dentro de estas tendencias principales, existe toda la gama de estados intermedios.

El que es capaz de ahondar en la realidad, no puede, ante todos esos fenómenos, resistirse a la impresión de que, a menudo, son inadecuados los medios con los que nuestro tiempo hace frente a las demandas que se le plantean al hombre; y es que la mayoría trata de introducir reformas, sin preocuparse previamente de conocer los verdaderos fundamentos de la vida a que afectan. Para hacer sugerencias sobre cómo proceder en el futuro, no basta con detenerse en la superficie de la vida; hay que inquirir en sus honduras.

La vida entera es como una planta que contiene no sólo lo que ofrece al ojo, sino, además, oculto en su entraña, su estado futuro. Quien la contempla, todavía con hojas solamente, sabe muy bien que en su tronco cubierto de follaje, al cabo de cierto tiempo, habrá flores y frutos: y es que ella posee potencialmente los rudimentos de estas flores y de estos frutos. Mas, ¿cómo sería posible predecir el aspecto de estos órganos futuros, de limitarse a investigar en la planta sólo lo que ella exhibe para nuestros ojos en el momento en que la observamos?. Sólo podrá hacerlo correctamente quien se haya detenido en su *naturaleza esencial*.

Del mismo modo, toda la vida humana encierra en potencia los rudimentos *de su futuro*. Mas para hacer cualquier afirmación sobre él, es necesario *penetrar en la naturaleza oculta del hombre*, a lo que nuestra época siente muy poca inclinación: no traspasa los límites de la superficie, y cree que, si avanza hacia lo que se sustrae a la observación exterior, se hundirá el suelo bajo sus pies. Sin duda, es mucho más fácil el asunto con la planta: el hombre sabe que sus congéneres ya dieron fruto definido infinidad de veces. En cambio, cada vida humana constituye una situación única, y las flores que de ella se esperan en el futuro, no han existido anteriormente; no obstante, existen como rudimentos en el hombre, del mismo modo que preexisten ya las flores en una planta que ahora sólo tiene hojas, y hay la posibilidad de enunciar algo respecto a ese futuro, si vamos más allá de la superficie y nos introducimos en la naturaleza humana hasta su esencia misma. *Las diversas ideas reformadoras de nuestra época sólo podrán resultar fecundas y prácticas, si se basan en esa profunda investigación de la vida humana*.

A la Antroposofía, como ciencia espiritual y a tono con sus tendencias fundamentales, le incumbe la tarea de ofrecer *una concepción práctica del mundo que abarque la naturaleza esencial del ser humano*. No importa si lo que hoy en día se llama a menudo "ciencia espiritual", tenga o no derecho a formular tal pretensión, lo que aquí nos interesa es la auténtica esencia de la ciencia espiritual, así como lo que ella *puede* ser de acuerdo con esta esencia. La Antroposofía no debe ser una teoría gris que halague al mero afán de conocimiento, ni tampoco un medio para que unas cuantas personas, en pos de ese conocimiento, por razones egoístas, alcancen un grado más alto de desarrollo: la Antroposofía puede ser la mejor colaboradora para el auténtico enfoque de los problemas humanos actuales, así como para el fomento de su bienestar (1).

Sin embargo, precisamente por adjudicarse esta misión, la Antroposofía debe estar preparada para tropezar con toda clase de oposición y escepticismo; tanto los radicales como los moderados y conservadores en todos los dominios de la vida la acogerán con suspicacia, pues, en un principio, ella no podrá complacer a ningún partido, ya que se hallan al margen de todo vaivén partidista las premisas fundamentales que sustenta en arraigo único y exclusivo del verdadero conocimiento de la vida. Quien tenga atenta su mirada en ésta, se moverá plenamente en armonía con esa vida misma, y no formulará programas arbitrarios, sabiendo que las leyes básicas del vivir humano serán en el futuro las mismas que presiden nuestro presente: de ahí que la investigación espiritual respete necesariamente lo existente; pues sin desconocer su natural mejoramiento no dejará de ubicar en la actualidad los gérmenes del futuro. Atenta a que en todo devenir hay crecimiento y desarrollo, percibe en lo presente los gérmenes de una transformación, de un crecimiento, y no *inventa* programas, sino que los "lee" en una página viva, y lo leído se convierte, en cierto modo, en el plan que lleva implícito la característica del desarrollo. Por esta razón, la profunda exploración antroposófica habrá de suministrar los medios más fecundos y más prácticos para la solución de las cuestiones vitales más importantes de la actualidad.

Voy a concentrarme, en el presente opúsculo, en uno de nuestros más trascendentales problemas: *el educativo*. No plantearé demandas ni programas,

simplemente describiré *la naturaleza del niño*, y de ella, de esa naturaleza *en vías de desarrollo*, surgirá, como por sí sola, la teoría educativa.

Para conocer esta naturaleza del hombre *en cierne*, tenemos que partir de una contemplación de su naturaleza *oculta*. La parte del hombre accesible a la observación sensoria y, según la concepción materialista de la vida, la única que la integra, es tan sólo una parte de la naturaleza humana, a saber, su *cuerpo físico*; este cuerpo está sujeto a las mismas leyes que rigen toda vida material y está integrado por las mismas sustancias y energías que todo el resto del llamado mundo inanimado. Luego, la ciencia espiritual afirma: el hombre tiene este cuerpo físico en común con todo el reino mineral, pues en esa parte del hombre se mezclan, se combinan, asumen forma y se desintegran las mismas sustancias, y según las mismas leyes que rigen en el mundo mineral.

Pero la ciencia espiritual, además de este cuerpo físico, reconoce en el hombre un segundo aspecto: el cuerpo biofórico o etéreo, denominación que no debería objetar el hombre de ciencia, pues la palabra "éter" designa aquí algo distinto del éter hipotético de la física. Ese término debe admitirse simplemente como denominación de lo que a continuación se describirá.

Desde algún tiempo se considera eminentemente anticientífico referirse al "cuerpo etéreo", cosa que a fines del siglo XVIII y en la primera mitad del XIX no era así. Decíase entonces que las sustancias y fuerzas que operan en un mineral no pueden por sí mismas transformarlo en un ser viviente, pues este último debía llevar inmanente una "fuerza" peculiar, a la que se le daba el nombre de fuerza vital, y a la que imaginaban más o menos así: en la planta, en el animal, en el cuerpo humano, actúa semejante fuerza y produce los fenómenos vitales, a semejanza de cómo la fuerza magnética causa la atracción del imán. En la subsiguiente época del materialismo se descartó esta idea y decíase, entonces, que el ser viviente se componía de los mismos factores que el llamado ser inanimado; que no imperaban en el organismo otras fuerzas que las que imperaban en el mineral; que su acción sólo era más complicada, es decir, que integraban una estructura más compleja.

En la actualidad, sólo los materialistas más recalcitrantes siguen aferrados a la negación de la "fuerza vital"; cierto número de naturalistas han llegado al convencimiento, derivado de los hechos, de que siempre es necesario suponer algo así como una especie de energía o principio vital. De esta manera, la ciencia contemporánea se acerca, en cierto modo, a lo que dice la Antroposofía respecto al cuerpo biofórico. Con todo, existe una diferencia sustancial entre ambas: la ciencia moderna, con base en los hechos de la percepción sensoria, se ve llevada, por el razonamiento intelectual, a suponer una especie de fuerza vital. Mas no es éste el camino de la investigación genuina, base de la ciencia espiritual, y en cuyos resultados funda sus aserciones. Nunca puede insistirse lo bastante en la divergencia que existe entre la ciencia espiritual y la ciencia oficial moderna en lo que a esto compite. Esta considera la experiencia sensoria como base de todo conocimiento, y deja por incognoscible todo lo que no pueda levantarse sobre esta base: Basa sus deducciones y conclusiones en las impresiones sensorias, a la vez que rechaza todo lo que las trascienda, alegando que traspasa los límites del conocimiento humano.

Para la Antroposofía, tal parecer se asemeja al de un ciego que admita sólo lo palpable y lo que de ello puede DEDUCIRSE, rechazando, en consecuencia, los enunciados de la persona dotada de vista normal, como algo que se encuentra más allá del poder cognoscitivo humano. De hecho, la ciencia espiritual muestra que el hombre es susceptible de desarrollo, y que le es posible conquistar mundos nuevos mediante el desenvolvimiento de nuevos órganos. Al igual que el ciego que, aunque rodeado de colores y de luz, carece de la posibilidad de percibirlos por la falta del órgano respectivo, así también la ciencia antroposófica afirma: existen muchos mundos en torno al hombre que podrá percibir con sólo cultivar los órganos necesarios. Y así como determinados ciegos, una vez operados, perciben un mundo nuevo, así también puede el hombre, por el desenvolvimiento de órganos superiores, conocer mundos del todo distintos de los que inicialmente son perceptibles para los sentidos ordinarios.

Ahora bien, depende de su constitución orgánica el que un ciego sea operable; en cambio, existen en todo hombre, en forma embrionaria, los órganos superiores que le permiten penetrar en realidades de categoría superior; y podrá desarrollarlos quien tenga la paciencia, perseverancia y energía para aplicar los métodos descritos en mi libro titulado "¿Cómo se alcanza el conocimiento de los mundos superiores?" (R. Steiner. ¿Cómo se alcanza el conocimiento de los mundos superiores? Ed. Rudolf Steiner, Madrid.).

Consecuentemente, la Antroposofía no sustenta que el hombre se halle limitado en su conocimiento debido a su organización, sino que afirma: para el hombre existen tantos mundos como órganos de percepción tenga, y nos muestra el camino de cómo extender los límites existentes en un momento dado. Esta es la actitud con respecto a la investigación del cuerpo biofórico o etéreo, y de todo lo que en lo sucesivo se mencionará como aspectos superiores de la naturaleza humana. La Antroposofía admite que la investigación por medio de los sentidos corpóreos no tiene acceso sino al cuerpo físico y que, a través suyo, sólo se puede inferir, por deducción lógica a lo sumo, la existencia de otro cuerpo superior. Pero al mismo tiempo pone de manifiesto cómo ascender a un mundo donde se revelan los aspectos superiores de la naturaleza humana, a semejanza de cómo emergen ante el operado ciego de nacimiento, los colores y la luz de los objetos. Para quienes han desarrollado sus órganos de percepción superior, el cuerpo biofórico o etéreo es objeto de observación no de razonamiento intelectual.

El hombre tiene este segundo cuerpo o plexo en común con las plantas y los animales, pues es él quien estimula a las sustancias y fuerzas del cuerpo físico para que se configuren y den lugar a los procesos de crecimiento, propagación, circulación interna de la savia y demás fluidos, etc.; es pues, el constructor y artífice del cuerpo físico, su morador y arquitecto; de ahí que se pueda llamar réplica o expresión del cuerpo vital. La forma y el tamaño de estos dos cuerpos son en el hombre aproximadamente iguales, pero no del todo; no así en los animales, y menos aún en las plantas, cuyo cuerpo etéreo difiere notablemente del físico en forma y extensión.

El tercer miembro constitutivo del ser humano es el llamado cuerpo sensible o astral, vehículo del dolor y del placer, del instinto, deseo, pasión, etc., de todo lo cual carecen las criaturas que sólo poseen los cuerpos físico y etéreo. Podemos resumir lo que antecede en el término "sensación". La planta no tiene sensación; quienes interpretan el fenómeno de que algunas plantas responden a determinadas irritaciones con un movimiento (o algo similar), en el sentido de que la planta tiene cierta facultad sensoria, muestran desconocer la índole de la sensación. Lo que singulariza la sensación no es la respuesta a un estímulo exterior, sino el proceso *interior*, que el estímulo produce, tal como el placer o el dolor, el instinto, el deseo, etc. Quien no tenga en cuenta esta peculiaridad de la sensación podrá afirmar que el papel tornasol azul responde a la sensación de ciertas sustancias, ya que al contacto con ellas se torna rojo (2).

Este cuerpo sensible lo tiene el hombre en común con el reino animal solamente, como vehículo de la vida emotiva.

No debemos incurrir en el error de ciertos círculos teosóficos, que se imaginan simplemente que los cuerpos etéreo y astral están constituidos por sustancias más tenues que las que componen el cuerpo físico. Esto sería materializar esos aspectos superiores de la naturaleza humana. El cuerpo etéreo corresponde a una estructura *energética*; son fuerzas activas, no es materia, y el cuerpo astral o sensible es una estructura integrada por imágenes dotadas de movimiento interior, luz y color. Este último es distinto del físico en forma y tamaño: en el hombre tiene forma ovoide, alargada, y envuelve los cuerpos físico y etéreo, transcendiéndolos como forma luminosa, en todas direcciones (3).

La naturaleza humana posee un cuarto aspecto, no compartido con otras criaturas terrestres: es el sustrato del "Yo" humano. La diminuta palabra "yo" se distingue de cualquier otro término. Quien reflexione debidamente sobre lo que su significado implica, se abrirá paso al conocimiento del ser humano. Todos los hombres pueden aplicar, de idéntica manera, el nombre al objeto correspondiente; llamar a la mesa "mesa", y a la silla "silla", pero esto no es así con la palabra "yo". Nadie puede designar con ella a otra persona; el vocablo "yo" sólo sirve para distinguir a uno mismo; y nunca podrá llegar a mi oído como designación de mi persona. El destacarse a uno mismo como "yo" crea un mundo en sí mismo, y así siempre lo han sentido las religiones que se fundamentan en la ciencia espiritual: con el "Yo", decían, empieza a hablar en el interior el "Dios" que en los seres inferiores sólo se revela desde fuera en los fenómenos del mundo circundante. El vehículo de la facultad aquí descrita es el "sustrato del Yo", el cuarto aspecto de la entidad humana (4). Este sustrato es la expresión del alma superior y, por poseerlo, el hombre es la cúspide de la creación.

Mas en el hombre de nuestra época, el "Yo" dista mucho de ser una entidad simple; podemos reconocer su naturaleza si comparamos los distintos grados evolutivos humanos. Obsérvese el salvaje ignorante y al hombre corriente del mundo civilizado, y compárese a éste, a su vez, con un eminente idealista. Todos ellos tienen la facultad de decirse "yo" a sí mismos; en todos ellos existe el "sustrato del Yo"; mas en el salvaje primitivo corresponde a sus pasiones, instintos y deseos,

casi a un nivel animal; el hombre más evolucionado se dice a sí mismo: a tales y tales inclinaciones y deseos sí debo de responder, y frenaré y suprimiré otros; el idealista, además de las inclinaciones y pasiones innatas, ha creado otras nuevas, superiores, como resultado de la acción del "Yo" sobre los demás miembros de la naturaleza humana. Esta es la función del "Yo": ennoblecer y depurar, desde sí mismo, a los demás miembros.

De este modo, por la influencia del "Yo", quedan transformados, más o menos, los miembros inferiores en el hombre que ha trascendido el estado en que externamente se halla. En sus primeras manifestaciones, cuando la criatura humana apenas empieza a elevarse por encima del animal, es muy semejante a éste en lo que corresponde a sus miembros inferiores: su cuerpo etéreo y biofórico es simplemente el vehículo de las vitales fuerzas formativas del crecimiento y de la reproducción, y su cuerpo astral sólo expresa aquellos instintos, deseos y pasiones, que la naturaleza externa le engendra. Conforme el hombre, por trabajo progresivo y a través de vidas o encarnaciones sucesivas, se eleva a niveles cada vez más altos, su "Yo" va transformando los demás miembros constitutivos. Así, su cuerpo sensible se va convirtiendo en un vehículo de purificados sentimientos de placer o desagrado, de deseos y anhelos refinados; su cuerpo etéreo, transformado, se torna en vehículo de hábitos, de las inclinaciones permanentes, del temperamento y de la memoria. El hombre cuyo "Yo" no ha ejercido todavía influencia sobre su cuerpo biofórico, no recuerda sus vivencias; se despliega tal como se le pide la naturaleza.

El desenvolvimiento cultural de la humanidad se expresa en el trabajo de perfeccionamiento que el "Yo" logra sobre sus miembros inferiores, trabajo que desciende incluso hasta el cuerpo físico. Bajo la influencia del "Yo", la fisonomía se modifica, se cambian los ademanes y movimientos, y todo el cuerpo físico adopta un nuevo aspecto.

También es posible discernir la acción específica de cada uno de los diversos medios de formación e instrucción y sobre cada uno de los miembros constitutivos del ser humano: los factores culturales ordinarios obran sobre el cuerpo sensible: le suministran diversos géneros de placer y desagrado, es decir, de instintos diferentes de los que originalmente tenía. En cambio la intensa contemplación de las obras de arte actúa sobre el cuerpo etéreo, pues al impregnarse el hombre por la obra artística de la idea de algo superior y más noble que lo que le ofrece el mundo externo, metamorfosea su cuerpo biofórico. La religión es un poderoso medio de depuración y ennoblecimiento del cuerpo etéreo: en la evolución humana es de gran transcendencia la misión de los impulsos religiosos.

La llamada consciencia moral no es sino el resultado de la influencia del "Yo" sobre el cuerpo biofórico, a lo largo de varias encarnaciones. Primero es la comprensión de lo que debe hacerse y lo que debe evitarse: y si esta comprensión deja una huella suficientemente profunda para que alcance el cuerpo etéreo, paulatinamente se irá formando aquella conciencia moral.

La acción del "Yo" sobre los miembros inferiores puede ser general, es decir abarcar y ejercer su influencia sobre todo el género humano, o bien puede

circunscribirse a lo individual, el trabajo de un "Yo" particular sobre sí mismo. En la primera de esas transformaciones colabora, por decirlo así, todo el género humano; la última descansa en la actividad íntima del "Yo". Si el "Yo" llega a ser tan poderoso que, por sí mismo, transforme el cuerpo sensible, esta transformación da por resultado lo que se llama "Yo espiritual" o, empleando una expresión oriental, manas. Esta transformación implica sustancialmente un proceso de aprendizaje, de enriquecimiento anímico con ideas y conceptos más elevados.

El "Yo", sin embargo, puede llegar a un trabajo original aún más íntimo y elevado sobre la propia naturaleza del ser humano, cuando la transformación no se limita al cuerpo astral solo. Mucho es lo que el hombre experimenta en la vida, y al echar, en algún momento, una mirada retrospectiva, puede decirse a sí mismo: he aprendido mucho. En cambio, solo en grado mucho menor podrá referirse a una transformación del temperamento, del carácter, o a mejorar o empeorar la memoria en el curso de su vida. El aprendizaje corresponde al cuerpo astral, en cambio estas últimas transformaciones se relacionan con el cuerpo etéreo. De ahí que sea una imagen bastante acertada, si la transformación del cuerpo astral durante la vida se compara con la marcha del minutero de un reloj, y la del cuerpo vital, con la del horario.

Si el hombre entra en una disciplina superior, llamada también oculta, es él quien ha de llevar a cabo esta última transformación, valiéndose del poder original de su propio Yo: actuar conscientemente en la transformación de cada una de sus costumbres, de su temperamento, de su carácter, de su memoria, etc. En la medida en que, por su acción, incorpore algo nuevo al cuerpo biofórico, en esta misma medida lo transformará en "espíritu de vida" o, empleando la expresión oriental, en budhi.

En un escalón más alto aún, el hombre llega a poseer energías que le permiten transformar su cuerpo físico, por ejemplo, modificar la circulación de la sangre, el pulso. La parte así transformada del cuerpo físico se llama "hombre-espíritu" o, empleando la expresión oriental, atma.

Las transformaciones de los miembros interiores que el hombre logra como miembro del género humano, o de alguna parte suya, por ejemplo, de un pueblo, una tribu, una familia, llevan los siguientes nombres en la ciencia espiritual: el cuerpo astral o sensible, transformado por el Yo, se llama alma sensible; el cuerpo etéreo transformado, alma racional, y el cuerpo físico transformado, alma consciente. No hay que imaginarse, sin embargo, que sea sucesiva la transformación de estos tres miembros: desde el momento de la primera manifestación del Yo, se deja sentir simultáneamente en los tres cuerpos; pero su acción no le será al hombre claramente perceptible, en tanto no esté formada y estructurada siquiera una parte del alma consciente.

Reconocemos, pues, cuatro miembros constitutivos de la naturaleza humana: el cuerpo físico, el cuerpo etéreo o biofórico, el cuerpo astral o sensible, y el sustrato del Yo. Los productos de la transformación de estos cuatro miembros, únicos que entran en consideración al tratar de los vehículos de las cualidades humanas, son: el

alma sensible, la racional, la consciente, e incluso los miembros aún superiores, o sea, el Yo espiritual, el espíritu de vida y el hombre-espíritu.

El educador ha de trabajar sobre estos cuatro miembros de la naturaleza humana, lo que implica el previo conocimiento de la índole de cada uno de ellos. Ahora bien, no hay que imaginarse, en manera alguna, que estas partes se desarrollen de tal forma que, en un momento cualquiera de la vida, por ejemplo en el nacimiento, estén igualmente desarrolladas. El desarrollo se realiza, a través de las etapas de crecimiento, distintamente, y el verdadero fundamento de la educación y también de la enseñanza ha de basarse en el conocimiento de las leyes que presiden ese desarrollo.

Antes de su nacimiento físico, el hombre está encerrado por todos los lados dentro de un cuerpo físico ajeno; no entra en contacto con el mundo exterior. El cuerpo físico de la madre constituye su medio ambiente; y sólo este cuerpo puede actuar sobre la criatura en maduración. El alumbramiento físico consiste justamente en que la envoltura maternal despide al ser humano para que el medio físico actúe directamente sobre él: se abren los sentidos al mundo exterior, y éste influye sobre el recién nacido del mismo modo que antes influía sobre él la envoltura física materna.

Este momento corresponde al nacimiento del cuerpo físico, pero no todavía del cuerpo biofórico. Al igual que el hombre está encerrado, hasta el momento de su nacimiento, en una envoltura corporal, la de la madre, así también podríamos decir que se halla encerrado hasta el momento de su segunda dentición, esto es, hasta alrededor de los siete años, en una envoltura etérea y en otra astral. Con la segunda dentición, la envoltura etérea despide al cuerpo etéreo; y queda todavía la envoltura astral, hasta llegar a la pubertad, momento en que el cuerpo astral o sensible adquiere la misma libertad omnilateral que el cuerpo físico alcanzara en el nacimiento físico, y el etéreo en la segunda dentición (5).

Por lo tanto, la ciencia antroposófica reconoce *tres nacimientos* del ser humano: antes de la segunda dentición, es tan imposible que ciertas impresiones lleguen al cuerpo etéreo, como que la luz y el aire del mundo físico lleguen al feto que descansa en el seno de la madre. Antes de ese momento, el de la segunda dentición, no actúa sobre el hombre su cuerpo vital liberado. Del mismo modo que, en el seno de la madre, el cuerpo físico recibe fuerzas que no le son propias, y desarrolla paulatinamente las suyas a través de la envoltura protectora materna, así también sucede con las energías del crecimiento hasta la segunda dentición, período en que el cuerpo etéreo elabora sus propias fuerzas conjuntamente con las fuerzas ajenas heredadas. Mientras el cuerpo etéreo prepara así su liberación, el físico ya está emancipado. El cuerpo etéreo en vías de liberación elabora aquello que tiene que darle al cuerpo físico. Y el punto final de este trabajo son los "segundos dientes", los dientes propios, que ocuparán el lugar de los dientes de leche heredados. Los dientes propios son las incrustaciones más sólidas que hay en el cuerpo físico, por lo que sólo aparecen al final del mencionado período.

De ahí en adelante, el crecimiento es obra exclusiva del propio cuerpo etéreo, si bien todavía bajo la influencia del cuerpo astral que continúa encerrado dentro de su envoltura protectora. A1 liberarse el cuerpo astral, el cuerpo etéreo pone fin a otra etapa, fin que halla su expresión en la pubertad: se emancipan los órganos de reproducción, pues en adelante, el cuerpo astral liberado ya no actúa hacia dentro, sino que se enfrenta directamente y sin envoltura con el mundo externo.

Ahora bien, de la misma manera que carece de sentido que pretendamos que sobre el niño no nacido actúen influencias físicas del mundo exterior, así tampoco hemos de pretender que, antes de la segunda dentición, actúen sobre el cuerpo etéreo las energías que corresponden a lo que las impresiones del medio ambiente físico son para el cuerpo físico. Análogamente, el cuerpo astral no debe quedar expuesto a las influencias correspondientes sino hasta después de la pubertad.

Las frases vagas y generales como, por ejemplo, "desarrollo armonioso de todas las facultades y dotes" u otras por el estilo, no pueden servir de fundamento para un genuino arte de la educación que ha de derivarse de un auténtico conocimiento de la naturaleza humana. No se pretende que carezca de justificación la frase aludida, sino solamente llamar la atención de que no puede ser más efectiva que la de afirmar ante una máquina que es necesario conducir todas sus partes a una armoniosa actividad. Sólo podrá manejarla quien la estudie, no con frases generales, sino con verdadero y detallado conocimiento. Asimismo, en lo que se refiere al arte de educar, hay que tener un conocimiento de los miembros de la naturaleza humana, así como el desarrollo de cada uno de ellos; saber sobre qué parte hemos de actuar en determinada edad, y cómo debidamente hacerlo. No cabe duda de que ese tipo de arte de la educación, al que aquí se alude, solo podrá abrirse paso lentamente. El que así sea, es debido a la mentalidad de nuestra época, que considera y seguirá considerando por mucho tiempo que los hechos del mundo espiritual son engendros de una descabellada fantasía, mientras que las frases generales y carentes de toda realidad continuarán estimándose como algo muy real. A pesar de todo esto, vamos ahora a describir, sin reservas, algo que hoy tomarán muchos como fantástica ficción y que en el porvenir se aceptará como lo más natural.

Con el nacimiento físico, el cuerpo humano queda expuesto a las influencias del mundo exterior, en tanto que antes lo protegía la envoltura materna. Lo que antes llevaban a cabo en él las energías y humores de la envoltura maternal, ahora han de realizarlo las fuerzas y elementos del mundo físico externo. Hasta la aparición de los nuevos dientes, alrededor de los siete años, el cuerpo humano tiene que llevar a término sobre sí mismo una tarea sustancialmente distinta de las de todas las demás épocas de su vida: los órganos físicos tienen que amoldarse a ciertas formas; sus condiciones estructurales han de recibir determinada orientación y tendencia. Después de la segunda dentición, seguirá habiendo crecimiento, pero este crecimiento se llevará a cabo, todo el resto de la vida, de conformidad con las formas modeladas durante el primer período: correctas si se modelaron correctamente; deformes si se modelaron deformidades; nunca jamás podrá repararse lo que se haya descuidado en el primer período de la vida. Del mismo modo que, antes del nacimiento, la naturaleza establece el medio ambiente adecuado

para el cuerpo físico, después ha de ser el educador quien procure que haya el medio físico adecuado para que los órganos físicos del niño se adapten a formas correctas.

Dos son las palabras mágicas que indican cómo el niño ha de entrar en relación con ese medio ambiente: *imitación y ejemplo*. El filósofo griego Aristóteles llamó al hombre el más imitador entre los animales; esta afirmación para ninguna edad es más válida que para la infancia antes de la segunda dentición: el niño imita todo lo que acontece en el medio físico circundante y, al imitar, sus órganos físicos estructuran sus formas permanentes. Pero el "medio físico" ha de tomarse en el sentido más amplio imaginable: incluye no solamente lo que sucede en su derredor en sentido meramente material, sino también todo aquello que tiene lugar en torno suyo perceptible a sus sentidos y lo que ejerce influencia desde el espacio físico sobre sus facultades espirituales. Esto incluye también las acciones morales e inmorales, sensatas o necias, que el niño pueda registrar.

No son las máximas morales ni las amonestaciones racionales lo efectivo para el niño en esta etapa, sino lo que el adulto hace ante él. Las amonestaciones moldean las formas, no del cuerpo físico, sino del etéreo; este cuerpo que está rodeado, hasta los siete años, como ya hemos dicho, de una envoltura protectora etérea, tal como lo está el cuerpo físico hasta el nacimiento, de la envoltura maternal física. Todo cuanto debe desarrollarse en este cuerpo etéreo antes de los siete años: representaciones, hábitos, memoria, etc., ha de surgir "por sí mismo", al igual que los ojos y los oídos se desarrollan en el seno de la madre, sin influencia de la luz externa. Sin duda, es cierto lo que leemos en ese excelente libro pedagógico, la "Levana" o "Tratado de la Educación" de Jean Paul: que un trotamundos aprende más de la nodriza en sus tres primeros años, que en todos sus viajes por el mundo. Y es que el párvulo no aprende por instrucción o amonestación, sino por imitación; sus órganos físicos adoptan sus formas por la influencia del medio material. Así, la vista será sana, si en derredor del niño existen las debidas condiciones de color y luz; del mismo modo que los fundamentos para un verdadero sentido moral descansarán en el cerebro y en la circulación sanguínea si el niño observa acciones morales en torno suyo. En cambio, si el infante no ve más que acciones insensatas en su derredor, el cerebro adoptará formas que en su vida posterior le inclinarán a las necedades.

Así como se fortalecen y se vigorizan los músculos de la mano si ejecutan el trabajo que les es adecuado, así también" el cerebro y los demás órganos del cuerpo humano quedarán correctamente encauzados, si reciben de su medio ambiente las impresiones debidas. Un ejemplo: podemos transformar en muñeca una vieja servilleta retorcida; haremos las piernas con dos de sus puntas, y los brazos con las otras dos; un nudo será la cabeza, y con manchas de tinta marcaremos los ojos, la nariz y la boca. He ahí un juguete para la niña. O bien, podemos comprarle una de esas llamadas "lindas" muñecas, con su cabello genuino y sus mejillas coloradas. No hace falta insistir que en realidad esa "linda" muñeca es fea y apropiada para pervertir el sano sentido estético para el resto de la vida; la cuestión educativa cardinal es otra: cuando el niño tiene ante sí la servilleta enrrollada, ha de complementarla con su fantasía, con todo lo necesario para que parezca humana, y es esta actividad imaginativa la que moldea y plasma las formas del cerebro que se despliega tal como lo hacen los músculos de la mano cuando realizan el trabajo que

les es adecuado. Si le damos al niño la llamada "muñeca linda", el cerebro ya no tiene nada que hacer, y en vez de abrirse se atrofia y marchita. Si se pudiera observar al cerebro moldeando sus formas, tal como lo ve el investigador espiritual, seguramente se darían a los niños juguetes apropiados para estimular y vivificar la actividad formativa del cerebro. Todos los juguetes que sólo constan de formas matemáticas muertas tienen un efecto desolador y mortífero sobre las energías formadoras del niño; en cambio, todo cuanto excite su imaginación hacia lo viviente, obra saludablemente. Pocos juguetes buenos produce nuestra época materialista. ¡Qué saludable, por ejemplo, es aquel que representa, sobre dos tiritas movibles, dos herreros que, cara a cara, martillean un objeto! Tales cosas se consiguen aún en ferias regionales. Son también excelentes los libros de estampas cuyas figuras pueden moverse jalando hilos desde abajo, de suerte que el niño mismo puede transformar el cuadro muerto en representación de acciones vivas. Todo esto crea una movilidad interior de los órganos, movilidad que determinará su correcta forma.

Como es natural, aquí no podemos sino aludir a todo esto, pero en el futuro se recurrirá a la Antroposofía para que exponga la información necesaria; y está en condiciones de darla. ¿Por qué? Porque ella no es una abstracción vacía, sino un acervo de hechos vivos, capaces de suministrar las normas para las realidades vitales.

Mencionemos unos ejemplos más. La Antroposofía recomienda determinado ambiente para adaptarlo al niño nervioso y excitable, así como otro distinto para el apático e indolente. Todo tiene aquí su importancia y sentido, desde los colores de la habitación y de los objetos que generalmente circundan al niño, hasta los colores de los trajes que usa. Quien no se deje guiar por la ciencia espiritual, a menudo obrará desacertadamente, ya que la característica materialista tiende, en muchos casos, precisamente a lo contrario de lo debido. Al niño excitable hemos de rodearle de colores rojos o rojo-amarillos, y vestirlo con trajes de estos mismos colores, en tanto que hay que recurrir al color azul y azul verde para el apático. Lo que interesa es, pues, el color complementario, el que se genera en el interior: en el caso del rojo, el complemento es el verde; en el caso del azul, es el color naranja, como es fácil darse cuenta si se contempla por cierto tiempo una superficie del color respectivo, y se dirige luego rápidamente la mirada sobre una superficie blanca: surge el color complementario generado por los órganos físicos del niño, y así da origen a las correspondientes estructuras orgánicas que necesita. Si el niño excitable tiene en derredor suyo el color rojo, producirá interiormente la contraparte verde, y esta actividad actuará de sedante: los órganos se saturan de la tendencia al sosiego.

Para esta etapa hay que tener muy en cuenta el siguiente hecho: el cuerpo físico se crea su propio criterio para lo que le es provechoso, y lo hace mediante la configuración apropiada del *deseo*. En general, el cuerpo sano apetece lo que le conviene. Por lo tanto, durante la infancia, cuando el crecimiento del cuerpo físico es un factor cardinal, hay que observar íntimamente hacia dónde tienden los deseos y placeres sanos. El placer y la alegría son las energías que mejor esculpen las formas físicas de los órganos.

Respecto a ello se puede pecar gravemente, negándole al niño las relaciones adecuadas con su medio físico, peligro que existe particularmente en relación con sus instintos de alimentación. Se puede hartar al niño con manjares que le hacen perder por completo sus sanos instintos, mientras que, mediante una alimentación adecuada, puede conservarlos de tal manera que desee exactamente lo que en determinada circunstancia le es provechoso, hasta el vaso de agua y, a la vez, rechace lo que pudiera dañarle. La ciencia antroposófica, cuando sea llamada a fundamentar un arte educativo, sabrá indicar en detalle todo esto, especificando hasta los alimentos y estimulantes para cada caso particular: la Antroposofía es realismo y no teoría gris; es ciencia al servicio de la vida misma.

Entre las energías que forman y moldean los órganos físicos se cuentan, pues, el placer que le produce el medio circundante y la alegría de encontrarse en él. El niño necesita que sus educadores tengan un semblante amable, y, ante todo, un cariño sincero y no forzado. Este amor que impregna el medio físico como si fuera un cálido fluido, incuba, literalmente, las formas de los órganos físicos.

El niño que vive en semejante atmósfera de afecto, encontrando en ella saludables ejemplos para imitarlos, está en su justo elemento; de ahí deberíamos tener sumo cuidado de que no pase nada en torno suyo que él no deba imitar; nada respecto a lo cual tuviera uno que decirle: esto no debes hacerlo. El afán de imitación se pone de manifiesto cuando se observa cómo el niño se pone a pintar las letras, copiándolas mucho antes de entenderlas. De hecho es provechoso que empiece copiándolas y que, hasta más tarde, no aprenda su significado: pertenece al periodo evolutivo del cuerpo físico, en tanto que el significado apela al cuerpo etéreo, y recuérdese que no debería actuarse sobre él hasta después de la segunda dentición, cuando ya carece de la envoltura etérea externa. Especialmente todo el aprendizaje del habla debería ser por imitación; oyendo es como el niño aprende mejor a hablar, por lo que ninguna regla ni instrucción artificial podrá surtir un efecto saludable.

En la primera infancia es particularmente importante que los recursos educativos como son, por ejemplo, las canciones, ejerzan sobre los sentidos una impresión bella y rítmica: la belleza del sonido tiene más alcance que su significado; así, cuanto más grata sea la impresión sobre el ojo y el oído, mejor. Tampoco debería subestimarse el valor de los movimientos relacionados con la danza al son de ritmos musicales, como estímulo organogénico (* Obsérvese que la Euritmia fue creada por Rudolf Steiner cinco años después de esta conferencia.)

Al llegar la segunda dentición, se despoja el cuerpo etéreo de su envoltura etérea, y entramos en la etapa de poder ejercer sobre él, desde fuera, una influencia educativa. Veamos claramente qué es lo que puede actuar exteriormente sobre el cuerpo etéreo. Su modificación y crecimiento significan modificación o desarrollo de las inclinaciones, de los hábitos, de la conciencia moral, del carácter, de la memoria y del temperamento. Para actuar sobre ese cuerpo etéreo, hay que recurrir a imágenes, a ejemplos, al encauzamiento ordenado de la fantasía. Así como, antes de los siete años, tenemos que darle al párvulo el ejemplo físico digno de imitarse, entre la segunda dentición y la pubertad, hemos de rodear al niño de todo aquello

cuyo sentido y valor internos puedan servirle de norma. Lo indicado para estos años es lo que esté henchido de significado, transmitido a través de imágenes y metáforas. El cuerpo etéreo desarrolla su energía cuando la fantasía disciplinada tiene oportunidad de verse arrastrada por lo que desentraña de las imágenes y metáforas vivientes, o de las transmitidas a la mente y que puede tomar como línea de conducta. No son los conceptos abstractos los que actúan convenientemente sobre el cuerpo etéreo en desarrollo, sino la sugestiva plasticidad. Esta percepción o intuición mental es el medio educativo apropiado en esos años, y de ahí que todo depende de que durante el período en cuestión los niños encuentren como educadores a personas cuya presencia y relación pueda despertar en ellos las deseables energías intelectuales y morales. Así como en la primera infancia, *imitación y ejemplo* eran las palabras mágicas para la educación, así para los años de este segundo período lo son *emulación y autoridad*. La autoridad que el niño acepta espontáneamente, como por instinto natural, no la impuesta por la fuerza, es lo que ha de constituir esa percepción espiritual inmediata, que le servirá al escolar para plasmar su conciencia moral, sus hábitos e inclinaciones, y para encauzar su temperamento. El niño observa las cosas del mundo como si dijéramos a través de los ojos de aquella autoridad. Esa bella frase poética: "Cada uno debe elegir su héroe, para emprender, en pos suyo, el ascenso al Olimpo", tiene especial sentido en esta época de la vida. La veneración y el respeto son energías que facilitan el saludable crecimiento del cuerpo etéreo, y quien a esa edad no haya tenido la oportunidad de elevar la mirada, con un sentimiento de ilimitada veneración, hacia una persona digna de ser venerada, sufrirá las consecuencias todo el resto de su vida: donde falta esa veneración, se atrofian las energías vivas del cuerpo etéreo.

Imaginemos el efecto sobre el ánimo infantil de una escena como la siguiente: a un muchacho de ocho años se le habla de una personalidad particularmente venerable; y todo lo que oye respecto a esa persona, le infunde un temor reverencial. Llega el día en que, por primera vez, va a poder ver a la persona venerada; le sobrecoge un estremecimiento de respeto con sólo apretar el tirador de la puerta, tras la cual ella se presenta ante sus ojos. Los bellos sentimientos engendrados por tal vivencia se incorporan a las conquistas permanentes de la vida, y dichoso es aquel que, no solamente en determinados momentos de su vida, sino continuamente, pueda levantar la mirada a sus maestros y educadores como a sus indiscutibles autoridades naturales.

A estas autoridades vivas, que personifican para el niño la fuerza moral e intelectual, han de agregarse otras que sólo pueden captarse mental y espiritualmente. Los personajes notables de la historia, las biografías de grandes hombres y mujeres, deberán determinar la conciencia moral y la orientación de la mente; no los abstractos principios morales que no podrán desplegar su benéfica acción hasta que, en la pubertad, el cuerpo astral se haya desprendido de la envoltura astral materna.

Fundamentalmente, la enseñanza de la historia ha de orientarse en el sentido que se indica. Antes de la segunda dentición, las historietas, los cuentos de hadas, que le narramos al niño, no pueden tener otro objetivo que producir en su alma sentimientos de solaz y de alegría; después, tenemos que procurar, además, que

nuestras narraciones le presenten al escolar imágenes de la vida que inciten la imitación. Asimismo, existe la posibilidad de extirpar malos hábitos por medio de imágenes que repugnen al niño: las amonestaciones sirven de poco o nada frente a las malas costumbres e inclinaciones; en cambio, si el niño contempla la imagen viva de un hombre que tenga tales defectos, y si le conducimos a ver los resultados de tal propensión, influimos sobre la fantasía infantil y podemos lograr mucho para la extirpación de esos hábitos. Adviértase siempre que no son las ideas abstractas las que afectarán al cuerpo etéreo en desarrollo, sino las imágenes vívidas, espiritualmente plásticas. Cierto es que, al llevar a la práctica esta última sugerencia, hay que hacerlo con mucho tacto, para evitar el efecto contrario: en los cuentos, todo depende de la manera de narrarlos; por lo tanto, la narración oral no puede simplemente sustituirse, digamos, por la lectura.

Lo gráfico-espiritual o, como podríamos también llamarlo, la representación simbólica tiene todavía otro enlace en el período entre la segunda dentición y la pubertad: el que el niño no capte los secretos de la naturaleza, las leyes de la vida, en áridos conceptos intelectuales, sino, hasta donde sea posible, en símbolos. Las parábolas para los contenidos espirituales han de acercarse al alma infantil de modo tal que, tras ellas, el escolar vislumbre o presienta las leyes inherentes de la existencia, en vez de captarlas conceptualmente. "Todo lo transitorio es tan sólo parábola"; he ahí el lema permanente de toda educación en este período. Es de inmensa importancia que el niño reciba como parábolas los secretos de la existencia, antes de que su alma se enfrente con ellos en forma de "leyes naturales". Un ejemplo para ilustrar lo que pretendemos: supongamos que hemos de hablarle a un niño de la inmortalidad del alma y de su desprendimiento del cuerpo. Lo hacemos recurriendo a la comparación con la mariposa que surge de la crisálida: del mismo modo, el alma se desprende de su envoltura corpórea tras la muerte. Nadie podrá captar, en conceptos intelectuales adecuados, la realidad de estos hechos, si no la ha recibido primero mediante una imagen, pues la parábola habla no solamente al intelecto, sino también al sentimiento y al alma toda del niño. El joven que haya pasado por tal experiencia previa, enfocará el tema en un estado de ánimo muy distinto cuando, *más adelante*, se le presente intelectualmente. Incluso es nocivo para el hombre el que no le sea dado abordar sentimentalmente los enigmas de la existencia. De ahí que sea necesario que el educador pueda recurrir a parábolas para todas las leyes de la naturaleza y todos los misterios del mundo.

Lo que antecede ofrece una excelente oportunidad para apreciar cuán fecunda será la influencia de la ciencia espiritual sobre la vida práctica. Si alguien se sirve de las parábolas, de acuerdo con su mentalidad intelectual materialista, para luego presentarlas a los niños, causará, por lo general, muy poco impacto sobre ellos, ya que él mismo tiene que empezar por alambicar las parábolas con toda la sutileza de su intelecto. Las parábolas que se narran cortándose uno las propias alas, no convencen a quienes las escuchen, puesto que ellas, así como toda imagen, no sólo actúan sobre el oyente por el valor de la palabra, sino por establecer una sutil corriente espiritual entre él y el narrador. Pero si éste no tiene el vivo sentimiento de fe en su parábola, no producirá impresión alguna en quienes la escuchan. Para lograr el efecto debido, uno mismo ha de creer en sus parábolas como si fuesen realidades, lo que sólo es posible cuando la actitud descansa en la ciencia espiritual y cuando

las parábolas brotan de esta misma fuente. Tomemos, por ejemplo, la parábola de la mariposa que he mencionado antes: al verdadero estudiante de Antroposofía no le es difícil inventarla, puesto que para él es una realidad. El que la mariposa surja de la crisálida representa para él, en un plano inferior de la existencia, el mismo proceso que se repite, en un plano superior y con mayor perfección, cuando el alma se separa del cuerpo. El mismo cree fervorosamente en su parábola, y esta fe influye con poder convincente del orador al oyente, como por hilos invisibles; la vida en toda su naturalidad y espontaneidad fluye entre educador y alumno. Mas para que eso sea posible, es necesario precisamente que el educador se abreve en las fuentes de la ciencia espiritual: su palabra y todo lo que emane de él debe estar impregnado de sentimiento, calor y color, como consecuencia de la genuina actitud antroposófica.

Con esto se abre una perspectiva maravillosa en todo el campo educativo, pues tan pronto como la educación quede fecundada por la fuente vital que la Antroposofía ofrece, quedará colmada de vida comprensiva y cesará ese andar a tientas que hoy día prevalece en este dominio: seco y muerto es todo arte educativo, toda pedagogía que no reciba continuamente nueva savia de tales raíces. La Antroposofía indica para todo misterio del mundo la adecuada parábola, las imágenes que no son creación del hombre, sino esencia de las energías cósmicas que laten en las cosas desde su origen. De ahí que la ciencia espiritual haya de ser la base vital de todo el arte educativo.

La facultad anímica que, en este período del desarrollo del niño, requiere especial atención, es la *memoria*, pues su desenvolvimiento, como vimos antes, se halla vinculado a la transformación del cuerpo etéreo. Como esta transformación implica la liberación del cuerpo etéreo precisamente entre la segunda dentición y la pubertad, es indicada esta etapa para atender conscientemente, desde fuera, el perfeccionamiento y cultivo de la memoria; si se descuida, esta facultad tendrá para el individuo menor valor del que hubiera podido alcanzar: no será posible reponer lo que oportunamente haya dejado de tenerse en cuenta.

La mentalidad intelectual materialista puede cometer muchos errores al respecto, y el arte educativo que de ella arranque, fácilmente llegará a prejuicios con respecto a todo lo que descanse en el aprendizaje meramente memorístico. A veces, no se cansa de acometer con todo rigor contra el puro adiestramiento de la memoria, valiéndose de los métodos más ingeniosos para evitarle al niño, a toda costa, que incorpore a su memoria lo que *no comprende*. ¡Ay, eso del comprender! El pensar materialista tiende a creer que el único camino del conocimiento es el concepto abstracto; le es difícil admitir que las demás facultades anímicas son, por lo menos, tan necesarias como el intelecto. No es simple alarde metafórico decir que es tan posible comprender con el sentimiento o el estado de ánimo, como con el intelecto: los conceptos no son sino *uno* de los medios para comprender las cosas del mundo; y sólo al pensador materialista le parecen el único. Sin duda, hay muchas personas que no se consideran materialistas y, no obstante, estiman que la comprensión intelectual es la única manera de comprender. Quizá profesen una concepción idealista o incluso espiritualista del mundo, pero anímicamente se vinculan con ella como cualquier materialista. Después de todo, el intelecto es el instrumento del que se vale el alma para comprender lo *material*.

Relacionados con los más íntimos fundamentos del comprender, cabe citar aquí un pasaje del excelente libro pedagógico de Jean Paul ya mencionado. Este libro entraña conceptos de oro sobre la educación, y merece mucha mayor atención de la que recibe: para el educador es de mucho más valor que la mayoría de las más prestigiosas obras educativas. Dice así el pasaje que nos concierne: "No temáis expresaros en forma que sobrepase la comprensión infantil, ni aún con frases enteras; vuestra expresión y el tono de vuestra voz, junto con el ansia intuitiva que late en el niño, aclararán una mitad; y con ésta y el tiempo, se despejará la otra. Sucede con los niños lo que sucede con los chinos y los cosmopolitas: con el acento, la mitad ya está dicha. Antes de hablarla, el niño va aprendiendo el habla de sus mayores, tal como nosotros aprendemos el griego o cualquiera otra lengua que nos era extraña. Confiad en el tiempo y en la relación de las cosas, para descifrar su significado. Un niño de cinco años entiende las palabras "pero", "pues", "cierto", "aunque", "no obstante"; mas, ¿seríais capaces de explicarlas, no al niño, sino al padre?: tan sólo en un "aunque" mora ya un pequeño filósofo. Si el niño de ocho años, al nivel de su lenguaje, es comprendido por el de tres ¿por qué rebajar el vuestro al de su balbuceo?. Habladle siempre con varios años de anticipo; ¿no es cierto que los genios se adelantan en sus libros a siglos enteros?. Habladle pues al niño de un año como si tuviera dos, a éste como si tuviera seis, puesto que las diferencias en el crecimiento disminuyen en razón inversa a la edad. No olvide el educador, siempre inclinado a creer que todo el aprendizaje del niño se debe a su habilidad de impartir la instrucción, que el niño lleva en sí mismo la mitad del mundo adulto, presente y bien aprendida: mitad que es la espiritual y que incluye, por ejemplo, los conceptos morales y metafísicos. Por esta razón, el lenguaje, con sólo imágenes materiales, no puede *dar* lo espiritual, sino solamente iluminarlo. La alegría y la certidumbre que emanan de los niños deberían darnos alegría y certidumbre cuando les hablamos. De ellos podemos aprender los secretos del lenguaje, a la vez que les enseñamos el nuestro: audaz y bastante acertada es la formación de palabras. He oído, por ejemplo, las siguientes expresiones empleadas por niños de tres y de cuatro años: el "barrilero", el "cabellero" (peluquero), el "frasquero" (vidriero), "el ratón volador" (murciélago), la música está "musicando", soy el "mirero" (observador, al mirar por el telescopio), quisiera trabajar de "comemazapanes" (repostero), - él me ha bromeado (tirado por broma) de la silla -, mira, qué "una" es (en el reloj)".

Es cierto que este pasaje se refiere a la comprensión que ha de preceder a la captación intelectual, en un dominio distinto del que aquí nos ocupa; pero lo que Jean Paul nos dice respecto al lenguaje, es también aplicable a las demás áreas. Así como el párvulo recibe de su organismo anímico la estructura de la lengua, sin necesidad de conocer intelectualmente las leyes que rigen su formación, asimismo el escolar, para el cultivo de su memoria, ha de aprender cosas cuya captación intelectual no alcanzará sino hasta más tarde. Incluso puede afirmarse que lo que, a la postre, mejor se capte conceptualmente, será lo que previamente haya quedado apropiado por la mera memoria en este período, al igual que mejor se aprenden las reglas gramaticales de la lengua que uno ya es capaz de hablar. El parloteo contra "lo que se memoriza sin comprenderlo" no es sino prejuicio materialista. Basta que el muchacho aprenda, por ejemplo, las reglas más necesarias de la multiplicación con algunos ejemplos -para ello no necesita de ábaco alguno, pues los dedos son

mucho más útiles-, para que luego aprenda de memoria toda la tabla de multiplicar. Procediendo así, tomamos en cuenta la naturaleza del hombre en cierne; en cambio, pecamos contra ella si, en el período en que lo que importa es el cultivo de la memoria, apelamos excesivamente al intelecto.

El intelecto no nace hasta la pubertad, y hasta entonces no debemos ejercer sobre él influencia exterior alguna. Que el niño primero acumule en la memoria los tesoros sobre los que ha reflexionado la humanidad; después, llegará la hora de penetrar conceptualmente en aquello que primero se haya grabado en la memoria. Por lo tanto, no basta con que el alumno simplemente retenga en la memoria lo previamente comprendido, sino, a la inversa, debe comprender lo que ya sabe, es decir, lo que ha introducido en su memoria de la misma manera que el párvulo aprende el lenguaje. Esta recomendación es de vasta aplicación: primero asimilar en la memoria los acontecimientos históricos, luego captarlos en conceptos; primero la fiel apropiación de datos geográficos, luego la comprensión de sus mutuas conexiones. En cierto modo, la aprehensión en conceptos debe proceder del acervo memorístico acumulado. Cuanto más sepa el joven de memoria, antes de proceder a la captación intelectual, tanto mejor será para él.

Debería ser superfluo precisar que todo lo que se afirma es valedero sólo para la edad a que nos referimos -de la segunda dentición a la pubertad-, no para más tarde. Si en edad posterior se aprende algo, ya sea para reponer lo perdido o por otros motivos, es posible que sea indicado y deseable el camino contrario, aunque incluso entonces hay que tener en cuenta la configuración mental de cada individuo. De todos modos, en el referido período no debemos agostar la mente infantil, cebándola de conceptos intelectuales.

También deriva del pensar materialista la excesiva "enseñanza objetiva", la demostración visual de las materias. Por ejemplo, no hemos de limitarnos a presentar una planta, un grano de semilla o una flor, tan sólo a la percepción sensoria: ha de convertirse en parábola de lo espiritual. En un grano de semilla existe mucho más de lo que su apariencia revela al ojo, pues invisiblemente mora en él toda la nueva planta. El que semejante objeto contenga más de lo que perciben los ojos, debe captarlo el niño vivamente por medio de la fantasía y la intuición; sentir el vislumbre de los misterios de la vida. No vale aquí la objeción de que tal proceder enturbiaría la pura percepción sensoria, al contrario: si nos estancamos en ella, queda trunca la verdad. Porque la íntegra realidad de una cosa es *espíritu* y materia; y su fiel observación no será ciertamente menos exacta cuando apelamos a todas nuestras facultades anímicas, en vez de limitarnos a los sentidos corporales. Si el hombre pudiera darse cuenta, tal como lo ve el investigador espiritual, de los efectos desoladores que tienen lugar en el *alma y el cuerpo* del niño como resultado de una enseñanza que apela exclusivamente a la percepción sensoria, no insistiría tanto en este tipo de enseñanza. ¿De qué sirve, a un más elevado sentido, presentarles a los jóvenes toda clase de minerales, plantas, animales, experimentos físicos, si los símiles que les ofrece el mundo sensible luego no se aprovechan para llevar a vislumbrar los misterios del espíritu?

No puede esperarse que lo que afirmo sirva de mucho al modo de pensar materialista; y el investigador espiritual comprende muy bien esto; mas él sabe también que de ese modo de pensar nunca podrá surgir un arte pedagógico realmente práctico. La mentalidad materialista, aunque se tenga por práctica, fracasa ante la realidad cuando se trata de enfocar la vida en plenitud.

Ante la realidad verdadera resulta, en verdad, fantástica la mentalidad materialista, aunque a ella forzosamente han de parecerle pura imaginación las enseñanzas antroposóficas, asentadas sobre hechos vitales. Indudablemente, habrá que vencer muchos prejuicios antes de que los principios de la Antroposofía, nacidos realmente de la vida misma, se introduzcan en el arte educativo, y es lógico: las verdades de la ciencia espiritual son, por necesidad, todavía insólitas para mucha gente; sin embargo, si realmente representan la verdad, algún día formarán parte de nuestra civilización.

Sólo mediante una visión clara del efecto que sobre el hombre en cierne tiene toda medida educativa, el educador podrá poseer el tacto necesario para acertar con lo apropiado en cada caso particular. Debe saber cómo tratar las energías anímicas particulares, pensamiento, sentimiento y voluntad, a fin de que su desarrollo repercuta sobre el cuerpo etéreo durante el período entre la segunda dentición y la pubertad, que es cuando éste es susceptible de alcanzar un perfeccionamiento cada vez mayor mediante las influencias externas.

Durante los primeros siete años, se echan los cimientos para el desarrollo de una *voluntad* sana y vigorosa mediante la correcta aplicación de los mencionados principios educativos. La voluntad ha de arraigar en las formas plenamente desarrolladas del cuerpo físico. En cambio, de la segunda dentición en adelante, el cuerpo etéreo, entonces en vías de desarrollo, ha de ceder al cuerpo físico las energías que le permitan robustecer y consolidar sus formas. Lo que más vigorosamente impresione a ese cuerpo etéreo, será lo que más poderosamente reaccione sobre la consolidación del organismo físico.

Sin embargo, los impulsos que más hondamente penetran el cuerpo etéreo, se derivan de las sensaciones y de los pensamientos por los que el hombre intuye y experimenta su relación con los eternos fundamentos del Universo, esto es, de las vivencias religiosas. Jamás la voluntad del hombre ni su carácter, tendrán un sano desarrollo si en esta época de la niñez no se introduce en su alma el sentimiento religioso. En la unidad de la organización volitiva, queda expresado cómo el hombre se siente incorporado en el gran todo universal; si no percibe intensamente esta vinculación con una espiritualidad divina, su voluntad y su carácter se desenvolverán forzosamente inestables, carentes de entereza, y malsanos.

Mediante las parábolas y símbolos descritos y, particularmente, mediante todo lo que le presentemos al niño en imágenes de personajes representativos tomados de la historia y de otras fuentes, se cultivará el mundo *afectivo*. También es de importancia en este caso el profundizar en los secretos y las bellezas naturales, sobre todo el cultivo del sentido artístico. El elemento musical tiene que conferirle al cuerpo etéreo el ritmo para que lo capacite a sentir en todas las cosas su ritmo

latente. Un niño, privado en esta época del beneficioso cultivo del sentido musical, se verá empobrecido para toda su vida ulterior; ciertas facetas de la existencia cósmica no podrían revelársele. Todo esto no implica en modo alguno que se desatiendan las demás artes: despertar el sentido de formas arquitectónicas y de la estructura; de la línea y del trazo; de la armonía de los colores, nada de eso debería faltar en el plan educativo. Por modestas que sean las condiciones para su realización, nunca será válida la objeción de que las circunstancias no permiten nada en este campo. Con los más sencillos recursos, mucho se puede lograr, si en el maestro mismo prevalece la categoría artística, pues del cultivo del auténtico sentido estético emanan, para toda la vida, el goce de vivir, el amor a la existencia, la energía para trabajar. La relación humana, ¡cuánto más noble y bella podrá ser por la influencia de este sentido estético! Asimismo, la actitud moral formada en estos años por las imágenes de la vida alrededor, se afirma cuando el niño, gracias a su sentido estético, siente lo bueno, como bello, y lo malo como feo.

El *pensar* como tal, es decir, como actividad interior que se mueve en conceptos abstractos, ha de permanecer en segundo plano todavía durante el período a que nos referimos: ha de desarrollarse por sí mismo, sin influencia externa, al mismo tiempo que el alma reciba las parábolas e imágenes de la vida y los secretos de la naturaleza que se le transmiten. De este modo, entre la segunda dentición y la pubertad, ha de desarrollarse el pensar y ha de madurar el juicio entre las demás vivencias del alma, de suerte que, llegada la pubertad, el adolescente pueda formarse, en plena autonomía, sus propias opiniones acerca de las cosas de la vida y del conocimiento. Cuanto menor sea, antes de la adolescencia, la influencia directa sobre el desarrollo del juicio, y cuanto más indirectamente se ejerza mediante el cultivo de las demás facultades anímicas, tanto mejor será para todo el resto de la vida.

La Antroposofía ofrece el fundamento apropiado, no sólo en lo que corresponde a la parte espiritual de la educación, sino también a la corporal. Voy a ilustrarlo con un ejemplo característico, relacionado con la gimnasia y los juegos juveniles. Del mismo modo que el amor y la alegría han de impregnar el medio ambiente de la primera infancia, así también el cuerpo etéreo en vías de crecimiento ha de experimentar, gracias a los ejercicios físicos, el vivo sentimiento interior de su desarrollo y de su creciente vigor. Los ejercicios gimnásticos, por ejemplo, deberían ser de tal índole que en cada movimiento, en cada paso, el niño tuviera la sensación de la energía que en él se desenvuelve, esta sensación que, apoderándose del niño, le llenará de sano deleite y bienestar. Para concebir esta clase de ejercicios gimnásticos, no basta, ciertamente, un conocimiento teórico de la anatomía y fisiología del cuerpo humano; se necesita asimismo un conocimiento íntimo e intuitivo de la relación del deleite y del bienestar con sus posturas y movimientos, conocimiento que no es meramente intelectual, sino que se halla impregnado de sensibilidad. Así, quien estructure la gimnasia ha de poder experimentar por sí mismo, cómo determinado movimiento o postura de los miembros produce una sensación de vigor y alegría, mientras que otro debilita la energía, etc. Esto implica que para poder enseñar la gimnasia y otros ejercicios corporales dentro de esta orientación, el educador necesita lo que sólo puede darle la Antroposofía y, concretamente, el pensar antroposófico. No es menester que tenga, desde un

principio, la visión de los mundos espirituales, pero sí el acierto de organizar su vida dentro del cauce de la ciencia espiritual. Si los resultados de la Antroposofía se aplicaran especialmente a dominios tan prácticos como el educativo, pronto se acabaría ese vacío parloteo de que es necesario demostrarlos antes de su aplicación. Quien correctamente descanse en ellos los verá comprobados por la vida misma, que tendrá salud y fuerza; comprobará su verdad en la práctica y ésa es la prueba de más peso entre todos los argumentos "lógicos" y los llamados "científicos". Las verdades espirituales se reconocen más por sus frutos que por cualquier tipo de pruebas, por científicas que pretendan ser, pruebas que apenas trascienden una escaramuza de lógica.

Hasta la pubertad no nace el cuerpo astral; es, pues, a partir de entonces que pueda desarrollarse, sin trabas, hacia el exterior, y ya nos será posible presentarle al adolescente todo aquello que permita la captación del mundo de los conceptos abstractos, del juicio y del entendimiento autónomo. Ya hemos dicho que, antes de ese momento, estas facultades anímicas debían crecer sin influencia externa, dentro del ambiente creado por la propia realidad educativa, del mismo modo que los ojos y los oídos se desarrollan, sin influencia externa, en el seno materno. Con la pubertad, habrá llegado el momento en que el joven esté maduro para formarse un juicio personal sobre lo que antes ya ha aprendido. Nada más nocivo para el niño que despertarle prematuramente su propio juicio, pues no se halla en condiciones de juzgar sino hasta después de haber mentalmente acumulado el material que le permita las comparaciones judicativas: si antes de este momento forma juicios personales, éstos carecen de fundamento. Tales errores educativos dan origen a la corriente estrechez de miras en lo que a la vida se refiere; a todas estas hueras profesionales de fe que se basan en unas migajas de erudición y que, partiendo de ella, pretenden juzgar las ideas representativas de la experiencia humana, a menudo consagradas a través de largos períodos de tiempo.

Para llegar a la madurez en el pensar es preciso haber aprendido a respetar lo que otros pensaron. No hay pensar sano que no vaya precedido de un sentimiento sano de la verdad, basado en una fe natural y espontánea en la autoridad. Si se observara este principio de educación, no sucedería que tanta gente se creyera madura en el juicio, generalmente prematuro, privándose así de la posibilidad de recibir, abierta e imparcialmente, las impresiones de la vida en su plenitud. Todo juicio que no tenga sus raíces en los valores del saber y de la experiencia acumulados en el alma, arroja una piedra que entorpece el camino del que juzga, pues una vez emitido el juicio sobre algo, éste continúa ejerciendo su influencia sobre nosotros: ya no podemos recibir la experiencia nueva con la imparcialidad con que la hubiéramos emitido nuestro juicio. Debe arraigar en la mente del niño la convicción instintiva de que primero tiene que aprender y después juzgar. El intelecto no ha de intervenir hasta después de que hayan hablado todas las demás facultades anímicas: antes ha de mantenerse como puro mediador: captar lo que ve y siente, recibirlo exactamente tal y como se presenta, evitando que un juicio inmaduro se apodere de lo percibido. Es por esta razón que antes de la pubertad no debemos transmitirle al niño teorías sobre las cosas; lo esencial es que él se enfrente con las experiencias que la vida le depara y las acoja anímicamente. Esto no excluye que expongamos ante el hombre en cierne lo que otros hayan opinado sobre esto o

aquello, sino simplemente evitar que un extemporáneo ejercicio judicativo intervenga con una opinión. Incluso las opiniones han de captarse por medio de la sensibilidad; el escolar ha de poder escuchar opiniones divergentes, sin decidirse luego en uno u otro sentido, actitud que con gran tacto cultivarán los maestros y educadores. El pensar antroposófico se halla precisamente en condiciones de proporcionarles este acto.

Hemos podido desarrollar aquí sólo unos cuantos aspectos de una futura pedagogía antroposófica, en realidad, únicamente hemos intentado destacar la tarea que ha de realizar el impulso espiritual antroposófico en pro de la civilización de nuestra época. El que pueda realizar este cometido depende de que cada día sea más amplio el círculo de quienes perciban el alcance de este modo de pensar. Dos cosas son necesarias para ello: la primera es sobreponerse al prejuicio contra la Antroposofía; quien trate de comprenderla, se dará pronto cuenta de que no es esa sinrazón fantástica por la que todavía mucha gente la toma. No reprochamos aquí a quienes sustenten semejante opinión, considerando que los medios de información que circulan, no pueden menos que causar, a *primera vista*, la impresión de que los adeptos a la Antroposofía son unos ilusos y soñadores. Pero la mirada *superficial* no permite llegar a otra conclusión: parece que existe la más completa contradicción entre la Antroposofía, que se presenta a guisa de ciencia espiritual, y todo lo que la civilización moderna ofrece al hombre como fundamento de una sana concepción de la vida. Pero una mirada más detenida llega a descubrir que, sin la concepción antroposófica, las opiniones contemporáneas son las que resultan profundamente contradictorias; más aún, que tales opiniones claman, por sí mismas, precisamente por aquel fundamento del que, a la larga, no podrán prescindir.

La segunda necesidad se refiere al sano cultivo de la Antroposofía misma. Sólo cuando todos los círculos antroposóficos se hayan compenetrado de la convicción de que la tarea no consiste simplemente en teorizar sobre sus enseñanzas, sino aplicarlas fecundamente y de la manera más amplia a todas las condiciones de la vida, sólo entonces la vida misma se abrirá a la Antroposofía con comprensión y simpatía. Hasta ese momento, la gente continuará considerando la Antroposofía como una especie de secta religiosa integrada por unos extravagantes románticos. En cambio, si ella lleva a cabo un efectivo trabajo espiritual, positivo y útil, a la larga no podrá rehusársele el más comprensivo reconocimiento.

ALGUNAS OBSERVACIONES COMPLEMENTARIAS

1. Esta afirmación no debería interpretarse en el sentido de que la Antroposofía sólo quiere enfocar cuestiones de magna importancia. Si bien quisimos expresar que es ella la llamada a proporcionar las bases para la solución de estas

cuestiones, no es menos cierto que asimismo es capaz de ofrecer a todo individuo, sea cual fuere su lugar en la vida, la fuente de donde puede sacar las respuestas a los problemas cotidianos, así como obtener consuelo, fuerza y optimismo para la vida y el trabajo. La Antroposofía puede ser sostén tanto para los grandes enigmas de la existencia, como para las necesidades inmediatas del momento, incluso en las situaciones aparentemente más insignificantes. ß

2. Es necesario insistir con mucha precisión sobre este punto, puesto que, en la actualidad, reina una gran confusión al respecto. Mucha gente pretende esfumar la división entre la planta y la criatura sensible, porque no comprende el verdadero carácter de la sensación. Aun cuando un ser, o una cosa, reaccione de no importa qué manera a una impresión del exterior, esto no nos justifica para afirmar que siente esa impresión. Sólo podemos hablar de sensación, si ese ser experimenta interiormente la impresión, esto es, si existe una respuesta interior a la excitación externa. Los grandes adelantos de las ciencias naturales, sinceramente admirados por el investigador espiritual, han significado confusión respecto a ciertos conceptos superiores. Algunos biólogos no saben qué es sensación; por eso la atribuyen también a seres que no la poseen. Lo que ellos entienden por sensación, muy bien pueden atribuirlo también al ente inanimado: la Antroposofía entiende por sensación algo completamente distinto. ß

3. Hay que distinguir entre la experiencia que una persona tiene de su propio cuerpo astral o sensible, y la percepción del mismo por el vidente sistemático. Aquí nos referimos a lo que se presenta a la percepción espiritual desarrollada del vidente. ß

4. El término "sustrato o cuerpo del Yo" no debería ser motivo de objeción; ciertamente no debe tomarse en sentido material grosero. La ciencia antroposófica no tiene más recurso que utilizar las palabras del lenguaje ordinario, y como éstas se usan generalmente para lo material, es necesario que, al aplicarlas a la ciencia espiritual, se traduzcan primero a lo espiritual. ß

5. La posible objeción de que el niño ya tiene memoria, etc., antes de la segunda dentición, y las facultades ligadas al cuerpo astral desde antes de la pubertad, mostraría que no se ha comprendido claramente este pasaje. Es necesario darse cuenta de que, tanto el cuerpo etéreo como el astral, están presentes desde un principio, si bien dentro de su envoltura protectora. Es justamente esta envoltura la que capacita al cuerpo etéreo a elaborar, antes de la segunda

dentición, los atributos de la memoria. ¡También los ojos físicos existen ya antes del nacimiento, bajo la envoltura protectora maternal! Lo mismo que la luz exterior no influye en el desarrollo de los ojos del embrión, así tampoco la educación exterior debe actuar sobre el desenvolvimiento de la memoria, antes de la segunda dentición. En cambio, si le damos alimento sin tratar de desarrollarla por medios externos, la memoria se desenvuelve, en este período, libremente y por sí misma.

Lo mismo ocurre con las cualidades cuyo vehículo es el cuerpo psicofórico o astral. Antes de la pubertad, hay que darles alimento, pero teniendo siempre presente, tal como se explicó antes, que el cuerpo astral mora bajo una envoltura protectora: nutrir sus gérmenes evolutivos, antes de la pubertad, no es lo mismo que exponerlo, independizado después de la pubertad, a las influencias exteriores que entonces ya podrá elaborar, sin estar protegido por su envoltura. Ciertamente que es sutil esta distinción, pero sin aceptarla no es posible comprender lo que es, en realidad, la educación. ß

Índice

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Y LAS CONDICIONES VITALES

DE LA EDUCACIÓN

Cinco Conferencias pronunciadas en Stuttgart

del 8 al 11 de abril de 1924

PRIMERA CONFERENCIA

8 de abril de 1924.

La tarea que nos ocupará en este congreso pedagógico va a consistir en ventilar la cuestión siguiente: ¿qué lugar ocupan la educación y la enseñanza en la vida personal del hombre y en la vida cultural de nuestra época? Las personas capaces de examinar sin prejuicios la vida cultural de la actualidad en sus diversas formas, difícilmente nos contradirán si afirmamos que hoy en día, esto es, en el hoy histórico que abarca los decenios actuales, un tema de esta índole afecta en su sentido más profundo a los interrogantes que preocupan a un amplio círculo de nuestros contemporáneos. En efecto, en la cultura moderna hemos visto cristalizarse una posición muy singular del hombre para consigo mismo. En esta cultura hemos podido ver, desde hace más de un siglo, el auge de las ciencias naturales con todo lo que este desarrollo implica para la civilización de la humanidad. En el fondo, toda la vida actual está impregnada de lo que nuestras imponentes ciencias naturales han descubierto. No obstante, por lejos que dirijamos nuestra mirada en el dominio de estos nuevos conocimientos, por minuciosamente que examinemos nuestra manera de penetrar particularmente en el reino mineral y, partiendo de él, de formarnos ideas sobre los demás reinos de la naturaleza, hemos de admitir que el hombre moderno no se encuentra cara a cara consigo mismo tan cerca e íntimamente como el de épocas culturales anteriores. En realidad, todo aquello que nuestro penetrante conocimiento de la naturaleza ha puesto al alcance de la humanidad, no puede aplicarse de un modo inmediato a la íntima esencia del hombre. Podemos preguntarnos: ¿cuáles son las leyes, cuál es el curso del mundo extrahumano? Las respuestas a este interrogante no corresponden realmente a la esencia de lo que se halla oculto tras la epidermis humana. Se acercan tan poco a ello que hoy día ni siquiera se tiene una idea de las verdaderas transformaciones que los procesos naturales exteriores sufren en el hombre vivo, en su respiración, circulación sanguínea, nutrición, etc. Por esta razón se ha llegado hasta el punto de que ya no se observa lo anímico realmente, sino que se lo registra, como si dijéramos, a través de sus manifestaciones en la naturaleza corporal del hombre. Se ha llegado a someter al hombre a experimentos con manipulaciones exteriores. Ahora bien, estimados oyentes, no se trata aquí de poner reparos a la psicología o pedagogía experimental, ya que reconocemos plenamente sus logros. Si las mencionamos, aunque sea someramente, es por lo que tienen de sintomático, no por su contenido. En tiempos anteriores, por una relación de simpatía con lo anímico-espiritual de otro hombre, se obtenía una impresión intuitiva de sus vivencias anímicas y, a base de ella, se interpretaban las manifestaciones físicas exteriores. Hoy, se procede al revés: se experimenta con los síntomas y procesos exteriores cuyo mérito no discuto, como no discuto el mérito de las ciencias naturales. Pero con esto se pone en evidencia que, en nuestra concepción moderna de la vida, nos hemos acostumbrado, poco a poco, a considerar como positivo solamente lo que los sentidos pueden percibir, y lo

que el entendimiento puede adquirir a través de estas percepciones. Pero siguiendo este camino, hemos llegado al punto de ya no poder realmente observar al hombre interior, y de contentarnos, a menudo, con la observación de la envoltura exterior. De este modo, nos hemos alejado del hombre. Los métodos que, de una manera tan grandiosa, han vertido luz sobre la vida de la naturaleza exterior, en su esencia y en su actividad, nos privan, al aplicarlos al hombre, de la acción primigenia inmediata de alma a alma. El resultado ha sido que la cultura moderna, tan maravillosa en otros aspectos y que tanto nos ha acercado a ciertos fenómenos de la naturaleza, nos ha alejado realmente del hombre. Es fácil comprender que el sector de nuestra vida cultural que más sufre por este fenómeno, es el que tiene por objeto la formación, el desarrollo del hombre en cierne, es decir, del niño sometido a la educación y enseñanza. En efecto, sólo podemos educar y enseñar si comprendemos lo que ha de ser objeto de nuestra actividad formadora, así como el pintor sólo puede pintar si conoce la naturaleza y esencia del color, y el escultor sólo puede esculpir si conoce la naturaleza de su material, etc. Lo que es valedero para las demás artes que trabajan con materiales exteriores, ¿cómo no va a serlo para el arte que trabaja con el material más noble que se nos puede ofrecer, esto es, el ser humano, su devenir y su desarrollo? Por lo dicho, se ve que toda educación y enseñanza han de apoyarse en el conocimiento verdadero del ser humano. Este arte pedagógico que se basa por entero en el conocimiento de la naturaleza del hombre, es el que procuramos cultivar en la escuela Waldorf cuyos métodos formativos y docentes constituyen el tema de este congreso pedagógico.

No faltarán quienes exclamen: "¡Qué avances se han hecho en los tiempos modernos respecto al conocimiento del hombre!" A lo cual hemos de responder: "Efectivamente, se han obtenido resultados sorprendentes en lo que se refiere al hombre físico. Pero él es algo más: se compone de cuerpo, alma y espíritu". Y el método, el sistema de educación de la escuela Waldorf se apoya en una concepción de la vida, la ciencia espiritual antroposófica, que está enteramente cimentada sobre un conocimiento equilibrado de cuerpo, alma y espíritu del hombre. Y, mediante este conocimiento equilibrado de los tres aspectos de la naturaleza humana, quiere evitar toda unilateralidad.

En las próximas conferencias -la de hoy no es sino una especie de introducción-, tendré ocasión de hablar más extensamente acerca de este conocimiento del hombre. Pero, desde ahora, quisiera dejar establecido, estimados oyentes, que un estudio verdadero y sólido de la entidad humana no puede limitarse a explorarla individualmente según cuerpo, alma y espíritu, sino que ha de abarcar, en captación intuitiva, lo que se desenvuelve entre hombre y hombre en la vida terrestre. El hecho de encontrarse dos personas frente a frente no da lugar, pues sería absurdo, a un íntegro y consciente conocimiento del hombre. En la vida social, no podríamos establecer relaciones humanas, si continuamente nos preguntáramos: ¿qué hay detrás del otro? Pero en las sensaciones y sentimientos inconscientes, particularmente en los impulsos que forman la base de la voluntad, se desarrolla el conocimiento insconciente del prójimo con el que la vida nos relaciona. Y también, como ya veremos más adelante, este conocimiento del hombre ha menguado mucho en la era moderna; lo que ha ocasionado algunos de nuestros males sociales. Este conocimiento realmente se ha recluido en regiones todavía más inconscientes que

aquellas en las que se encontraba anteriormente. Mas no por eso deja de existir, pues de lo contrario un hombre pasaría frente a otro, sin comprensión alguna. Sabemos muy bien que cuando nos relacionamos con otra persona nacen simpatías y antipatías, impresiones que nos dicen que una persona nos es afín y queremos acercamos a ella, o no lo es y queremos mantenerla alejada. Y aún podemos recibir otras impresiones; por ejemplo, podemos decirnos después del primer encuentro: "esta persona es inteligente", o bien, "es de poco talento". Podría citar muchos más ejemplos que nos mostrarían que centenares y centenares de impresiones pugnan por subir desde lo profundo de nuestra alma hacia la conciencia, pero son reprimidas para que podamos movernos en la vida sin las trabas del prejuicio. No obstante, como disposición anímica, están presentes y determinan nuestra vida social. También lo que llamamos compasión, sentimiento al unísono con el alma del prójimo, uno de los impulsos más importantes de toda moralidad, corresponde a esa captación inconsciente de la otra persona. Ahora bien, así como los adultos nos encontramos unos frente a otros practicando el mutuo conocimiento tan inconscientemente que no lo notamos aunque obremos con arreglo a él, así el alma del maestro debe, sólo que de un modo mucho más consciente, buscar su relación con el alma del niño, para educarlo, y también para experimentar en su propia alma de maestro lo que le permita desarrollar la debida disposición de ánimo, la artesanía pedagógica, así como el sentimiento que vibre al unísono con el alma del educando, condiciones todas ellas necesarias para cumplir adecuadamente su cometido. Lo dicho nos lleva a vislumbrar, de un modo inmediato, que lo más importante en educación y enseñanza se desenvuelve entre el alma del maestro y el alma del niño.

Estimados oyentes, partamos ahora de este conocimiento cuyos contornos o perfiles no están acentuados, puesto que no se aplica singularizado a un niño individual, sino que flota y teje en continuo movimiento entre lo que sucede en el alma del maestro y lo que sucede en el alma del niño, durante el proceso educativo. A veces, es difícil captar lo que, de un modo realmente imponderable, fluye del alma del maestro al alma del niño y viceversa, puesto que se halla realmente en constante transformación. Hemos de desarrollar un órgano visual, un órgano visual anímico capaz de captar lo fugaz, lo sutil que fluye entre las almas. Quizá solamente después de habernos apropiado la facultad de percibir lo que, de un modo espiritual íntimo, tiene lugar entre hombre y hombre, seremos capaces de captar al hombre como individuo.

Por lo tanto, y a modo de introducción, quiero ofrecer algunos ejemplos que muestren cómo toman forma esas corrientes en determinados casos. Antes, tengamos presente lo siguiente: el conocimiento del hombre, particularmente del hombre en cierne, el niño, se limita demasiado a menudo a enfocarlo en determinada época de su vida, a preguntarnos acerca de sus fuerzas evolutivas, de cómo esas fuerzas obran a la edad respectiva, etc., y de cómo hemos de salir al encuentro de ellas y apoyarlas como es debido a la edad respectiva. Pero el conocimiento del hombre, tal como lo entendemos aquí, no va dirigido solamente a semejantes momentos de vivencia aislados, sino que abarca toda su vida terrestre. Hacerlo así no es tan cómodo como la observación de un lapso de tiempo circunscrito de la vida humana: el que educa y enseña debe tener una visión de toda la vida humana terrestre, puesto que, como veremos más adelante, lo que cultivamos en el niño de

ocho o nueve años surte sus efectos a los 40 ó 50. Mi acción en el niño, como maestro de primera enseñanza, se introduce como germen en lo profundo de su naturaleza física, psíquica y espiritual; en cierto modo vive y se mueve a menudo durante decenios bajo la superficie, para manifestarse, de forma sorprendente, decenios más tarde, a veces hacia el final de la vida. Para obrar sobre el niño debidamente, es necesario tener una visión certera, no sólo de esta tierna edad, sino también de toda la vida humana.

Un conocimiento del hombre de esta índole es el que tengo en mente al pasar ahora a mostrar algunos ejemplos de cómo el alma del maestro puede obrar sobre el alma del niño de forma íntima. Para poder comprender lo que hay que llevar a cabo en la enseñanza, en la instrucción intelectual, en la guía hacia impulsos volitivos, hay que saber primero qué es lo que actúa entre el maestro y el niño por el simple hecho de encontrarse el uno frente al otro, cada uno con su naturaleza, su temperamento, su carácter bien definidos, con su grado de cultura y su constitución física y anímica bien específicos. Ya antes de empezar a enseñar y a educar, nos encontramos, maestro y niño, en presencia el uno del otro. Ya entonces se produce una acción mutua. Y nace la primera pregunta importante: ¿cómo es el maestro frente al niño?

A fin de no andar a tientas en generalidades abstractas sino, por lo contrario, tener a la vista algo concreto, partamos de cierta característica de la naturaleza del hombre: su temperamento. Examinemos, por de pronto, a fin de circunscribir nuestra tarea, no el temperamento del niño que no podemos escoger (debemos educar a todo niño cualquiera que sea su temperamento), sino el del maestro que, con una disposición bien definida, pone el pie en el aula: es colérico, flemático, sanguíneo o melancólico, y así se presenta ante el niño. La pregunta: ¿qué debemos hacer como educadores para el dominio, la autoeducación de nuestro propio temperamento? sólo podrá contestarse una vez examinada la cuestión capital, a saber: ¿cómo influye en el niño el temperamento del maestro, por el mero hecho de existir?

Empecemos por el temperamento colérico. El maestro puede manifestarlo a rienda suelta, abandonándose a él. Ya veremos más adelante cómo podría dominarse; por de pronto, limitémonos a la existencia de este temperamento y a sus vehementes exteriorizaciones. Quizá la cólera le impele a dejarse llevar en clase por actos o por un tratamiento del niño del que más tarde se arrepiente. Quizá actúe, en presencia del niño, de forma que le asusta, y aunque los efectos pueden parecer pasajeros (posteriormente nos ocuparemos de cuán sensible es el alma del niño), a veces, sin embargo, se propagan hasta su organización física. O también puede ocurrir que el maestro colérico suscite en el niño un sentimiento continuo de miedo, o bien, inconscientemente o subconscientemente, un sentimiento de opresión. En resumen, debe tenerse en cuenta que existe una acción bien definida del temperamento colérico, acción de carácter íntimo, sutil, sobre el niño. Observémosle cuando se halla todavía en su tierna infancia, en la edad de la escuela primaria: un ser totalmente homogéneo, es decir, los tres aspectos de su naturaleza, cuerpo, alma y espíritu, no se han disociado todavía. Entre el nacimiento y la segunda dentición,

fase muy importante en la evolución del hombre, el niño es, por decirlo así, casi enteramente órgano sensorio, sólo que por lo común no lo notamos suficientemente.

Examinemos un órgano sensorio, el ojo, por ejemplo. A su encuentro salen impresiones de colores. El ojo está organizado de un modo íntimo para hacer suyas esas impresiones cromáticas. Sin que el hombre tenga sobre ello influencia alguna, lo que obra como excitación exterior se transforma inmediatamente en elemento volitivo, y sólo éste es lo que el alma experimenta luego como vivencia. Ahora bien, antes de la segunda dentición, toda la vida del niño está constituida en función de la percepción sensoria. Toda vivencia interior se asemeja a una percepción, aunque sea percepción anímica, particularmente las que derivan de las personas que rodean al niño. Ya sea que nos movamos despacio en su presencia, manifestando así la indolencia de nuestro elemento anímico-espiritual, o bruscamente, manifestación de nuestro ímpetu, todo esto lo absorbe el niño casi con la misma intensidad con la que el órgano sensorio absorbe las impresiones que lo afectan. Como dije, el niño es todo órgano sensorio. Y hasta podríamos agregar: los adultos saboreamos con la boca, con el paladar, con la lengua; el niño siente el sabor mucho más profundamente en su organismo; su órgano gustativo se extiende por una gran parte del cuerpo. Y lo mismo ocurre con los demás sentidos. Las impresiones luminosas se unen en el niño íntimamente con los ritmos respiratorios y descienden hasta la circulación sanguínea. Lo que el adulto experimenta aisladamente en el ojo, lo experimenta el niño con todo su cuerpo y, sin reflexión alguna, surgen en él los impulsos volitivos como fenómenos reflejos. Así pues, todo el cuerpo del niño actúa como órgano sensorio, reflejando lo que ocurre en torno suyo. Este fenómeno corresponde a que el espíritu, el alma y el cuerpo del niño aún no están diferenciados; constituyen una unidad; se hallan entretejidos; lo espiritual, lo anímico obra sobre el cuerpo, influyendo de un modo inmediato sobre sus procesos de nutrición y circulación. ¡Cuán cerca de todo el sistema metabólico está el alma del niño; cuán íntima es su colaboración! Sólo más tarde, durante la segunda dentición, empieza lo anímico a separarse del proceso metabólico. En el niño, toda emoción anímica pasa a la circulación, a la respiración y a la digestión. Cuerpo, alma y espíritu son todavía una unidad. Por esto, toda sensación y excitación procedentes del medio ambiente repercuten hasta en su cuerpo. Y si se encuentra en el ambiente del niño un maestro colérico que dé rienda suelta a su temperamento, que no se domine, sus arrebatos pasan al alma infantil y surten efectos en lo corporal. Entonces la impresión se introduce en los substratos de ese ser infantil, y queda injertada en su cuerpo en formación para manifestarse más tarde. Así como la semilla que en otoño se introduce en la tierra aparece como planta en primavera, así también lo que penetra en el niño de ocho o nueve años se manifiesta a los 45 ó 50. Y las consecuencias del temperamento colérico del maestro que no se domina, las vemos en las enfermedades del sistema metabólico, no sólo del adulto, sino también el hombre ya muy entrado en años. Si se examina de cerca por qué tal o cual persona es reumática a los 40 ó 50 años, o por que sufre de toda clase de enfermedades del metabolismo, como mala digestión, etc.; si se examina por qué esa persona es tal como es, por qué le ataca la gota prematuramente, obtenemos la respuesta de que gran parte de esas dolencias pueden atribuirse al maestro de su infancia, que en su presencia daba rienda suelta a su temperamento colérico. Si para una mejor orientación en la pedagogía tenemos en cuenta toda la vida del hombre,

no sólo, para mayor comodidad nuestra, la del niño únicamente, salta a la vista la importancia capital que tienen la educación y la enseñanza para toda la vida humana, y cuán a menudo depende de ellas la felicidad y el infortunio del espíritu, del alma y del cuerpo. Cuando se ve cómo el médico, sin que lo sepa, debe corregir en el anciano las faltas que se cometieron al educarlo, a menudo incurables, porque ya se han introducido demasiado profundamente en su ser, cuando se ve que la influencia anímica que se ejerce sobre el niño se transforma en efectos físicos, cuando se ve que lo físico y lo anímico se compenetran en íntima interacción, entonces, simplemente en virtud de la esencia de la misma naturaleza humana, surge un verdadero respeto, una verdadera estima por lo que deben ser la metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación.

Pasemos ahora al caso de un maestro flemático que igualmente se deja avasallar por su temperamento, en vez de dominarlo mediante el autoconocimiento y la autoeducación. Cuando un maestro flemático se halla en presencia del niño, la vivacidad interior de éste no se encuentra satisfecha. Sus impulsos interiores quieren salir y, efectivamente, fluyen hacia el exterior: el niño quiere manifestarse. El maestro flemático que no se controla, no capta lo que fluye del niño, y lo que éste pretende expresar se vierte en un vacío; no halla impresiones e influencias exteriores que salgan a su encuentro. Es como si debiéramos respirar aire rarificado, si se me permite emplear un ejemplo físico. Si el maestro es flemático, el alma del niño siente anímicamente dificultad de respirar. Y si examinamos por qué ciertas personas sufren de nerviosismo, neurastenia y otros síntomas por el estilo, descubrimos, al remontarnos en el curso de su vida hasta la infancia, que el temperamento flemático no autoeducado del maestro que no cumplió su misión, es la base de esos cuadros patológicos. Lo anteriormente dicho nos ofrece, a la vez, la explicación de ciertas enfermedades de las que adolece toda la cultura. En efecto, ¿por qué el nerviosismo, la neurastenia se hallan difundidas tan sobremanera en nuestros tiempos? Quizá esta pregunta les lleve a ustedes a deducir que debe de haber sido flemático todo el cuerpo docente que educó a nuestra actual generación de nerviosos y neurasténicos. Sí, estimados oyentes: eran flemáticos, no en el sentido corriente de la palabra, sino en otro sentido mucho más verídico. En determinada época del siglo XIX se impuso el sentido materialista de la vida cuyos intereses se apartaron del hombre, desarrollando en el educador una enorme indiferencia para con las necesidades anímicas del educando. No obstante, quien haya observado, sin prejuicios, los fenómenos patológicos de nuestra cultura, habrá notado que se encontraron maestros, a pesar de esa característica flemática generalizada, que comulgaron con el principio abstracto de que sus discípulos no debían voltear los tinteros en un acceso de cólera y, de ahí que les dijesen, por ejemplo: "eso no se hace, no hay que desahogar la cólera volteando los tinteros; si lo haces te voy a tirar el tintero a la cabeza". De manera que tampoco hemos de imaginar que, en la época en cuestión, toda cólera de esta índole dejara de existir, o que no se tropezara con temperamentos sanguíneos y melancólicos. Con todo, hemos de insistir en que, en lo tocante al cometido pedagógico, todos han sido fundamentalmente flemáticos. El sentido materialista de la vida no permitía entrar en verdadero contacto con el hombre, y mucho menos con el hombre en cierne. Y así se podía ser flemático y, a la vez, en la vida exterior, colérico y melancólico. En un momento determinado del desarrollo materialista se introdujo la flema en toda la

pedagogía. Y a consecuencia de esa flema se ha desarrollado buena parte de lo que en nuestra vida cultural se manifiesta como nerviosismo, neurastenia, desorganización total del sistema nervioso en muchos hombres. Basta dejar sentado que el temperamento flemático del maestro tendrá sus efectos en la desorganización nerviosa de aquellos que junto a él se formen.

Pasemos ahora al maestro de temperamento melancólico. Si se abandona a su melancolía, si se ocupa demasiado de sí mismo, hasta el punto de que el hilo de lo anímico-espiritual de los niños esté en peligro de romperse a cada momento y se enfríe el nexo de la vida afectiva, la acción de ese maestro suscita la reacción de que el niño esconda, reprima las emociones que debería desplegar. Este dejarse llevar del maestro por su temperamento melancólico, produce en la vida ulterior del niño una irregularidad en la respiración y circulación de la sangre. El maestro cuya visión no se limite al período de la infancia, como el médico cuya observación del enfermo no se restrinja al momento en que éste sufre de una enfermedad determinada, sino que, uno y otro, tengan en cuenta toda la vida humana, reconocerán que el origen de más de una enfermedad cardíaca manifestada a los 40 ó 45 años, se halla en el estado anímico provocado por el temperamento incontrolado de un maestro melancólico. Por lo dicho, se ve cómo la observación de los imponderables que, en lo anímico-espiritual, se desenvuelven entre el alma del maestro y la del niño, nos obliga a hacernos la siguiente pregunta: ¿cómo debe el maestro practicar la autoeducación en lo que se refiere a su temperamento? Es evidente que un maestro, un educador, no debe limitarse a decir: "Mi temperamento es innato, no es modificable". Esto no es verdad, porque si lo fuera ya hace tiempo que el género humano se habría extinguido, a consecuencia de las faltas cometidas en la educación.

Examinemos ahora por último al sanguíneo, al que, como maestro, da rienda suelta a ese temperamento. Un hombre así es sensible a toda clase de impresiones. Si un discípulo hace un borrón, fija en él su mirada, pero sin enfadarse; si un discípulo cuchichea algo a su vecino, le dirige la vista; es sanguíneo, esto es, las impresiones le llegan rápidamente, pero sin dejar surco profundo. Hace salir a una alumna de su pupitre, le pregunta algo con pocas palabras, no le interesa perder mucho tiempo, y la hace sentarse de nuevo. Es que es sanguíneo. Si aquí se emplea el mismo procedimiento de tomar en consideración la vida humana en su totalidad, podrá observarse que las raíces de la falta de vitalidad, la tendencia al pesimismo -disposición patológica muy generalizada- frecuentemente se hallan en el desenfrenado temperamento sanguíneo del maestro. Sus efectos son opresión de la vitalidad, ahogo del gozo de la vida, de la voluntad vigorosa que brota de la individualidad.

Aquilatando todas esas interacciones sobre las cuales llama la atención la ciencia espiritual genuina cuyo fin es el verdadero conocimiento del hombre, se apreciará todo el alcance de la observación de la naturaleza y esencia humanas para un verdadero arte pedagógico, para un verdadero método educativo, y cuán miserable aparece en comparación con ello toda tendencia que se limite a lo inmediato, a lo cómodamente asequible. Hemos de insistir en que esto no basta. Nuestra cultura contemporánea, que puso en evidencia los muchos daños que ha

sufrido la existencia humana, anuncia el siguiente postulado fundamental: ¿cómo podemos llegar, de las cómodas y aisladas observaciones hechas, mediante experimentos, estadísticas u otros medios por el estilo y que hoy en día forman la base, casi exclusiva, de la pedagogía y didáctica, a otra pedagogía y a otra didáctica que abarquen toda la amplia gama de las vivencias humanas y, además, lo eterno en el hombre, sólo manifiesto al trasluz en esas vivencias?

A modo de introducción, he tratado de insistir sobre lo que se desenvuelve entre maestro y discípulo, simplemente por el hecho de encontrarse el uno en presencia del otro, independientemente de toda acción consciente. A este fin hemos estudiado precisamente los diversos temperamentos. No faltarán quienes digan que es importante que entremos en lo concreto: el arte de enseñar. A este respecto, el parecer general es que el que ha aprendido algo lo puede enseñar. El que ha aprendido algo está, por decirlo así, autorizado para enseñarlo a otro. Sin discutir esta afirmación, consideremos que el maestro nos presenta los siguientes aspectos: a menudo inadvertido, ha de reflejar los efectos recibidos en su actitud interior por autoeducación o por sus años de estudiante normalista, actitud que ha de constituir el fondo de otro aspecto, lo que el maestro puede apropiarse y asimilar, mediante el aprendizaje de todo lo que integra la educación y la enseñanza. Pero como también en este caso el conocimiento del hombre nos conduce a regiones más profundas de la entidad humana, será bueno que formulemos la siguiente pregunta: ¿en qué forma he de traspasar al niño lo que yo he aprendido? ¿Es suficiente enseñárselo tal como yo lo aprendí? No; no es suficiente. Al decir esto, afirmo un hecho empírico, pero un hecho empírico que se manifiesta solamente si en verdad observamos al hombre según cuerpo, alma y espíritu y, además, a través de toda la vida. Una observación de esta especie conduce a reconocer que, en la primera época de la vida, desde el nacimiento hasta la segunda dentición, lo que he aprendido no tiene significado alguno para la educación y enseñanza que imparto al niño. Lo decisivo es la relación mutua entre maestro y niño, que he ilustrado con el estudio de los temperamentos. En ese período, es de la mayor importancia lo que yo soy como hombre: qué impresiones recibe el niño gracias a mí, y si soy digno de imitación. En verdad, precisamente para esta época de la vida, ciertas culturas pasadas que no hablaban todavía de pedagogía, sino que simplemente hacían pedagogía de un modo elemental y primitivo, pensaban más sanamente de lo que pensamos ahora. Me refiero a culturas como las que existían en tiempos antiguos en ciertos países de Oriente, donde todavía no actuaba el que llamamos pedagogo en la aceptación moderna de la palabra, sino el hombre como tal, el hombre con lo que era su carácter física, anímica y espiritualmente; el que estaba simplemente junto al niño, de modo que este podía amoldarse a él, contraer involuntariamente un músculo cuando el adulto lo contraía, parpadear cuando el adulto parpadeaba. Pero ese hombre se entrenaba para que en todos los detalles el niño pudiera imitarle: no era el pedagogo occidental, sino el data oriental (1). Y es que ahí todavía existía algo instintivo. Pero también podemos verlo hoy: para el niño, antes de la segunda dentición, no tiene significado alguno lo que he aprendido para enseñar; sólo cobra importancia después de la segunda dentición, pero la pierde si lo transmito al niño tal como lo llevo en mí. Debo transformarlo artísticamente, transponerlo todo en imágenes, como veremos más adelante. Debo despertar fuerzas imponderables entre el niño y yo. Para la segunda época de la vida, la que se desarrolla desde la segunda

dentición hasta la pubertad, el que yo pueda transformar en imágenes expresivas, en formación viviente, lo que desarrolle en presencia del niño para que se introduzca en él poco a poco como si fuera por resonancia, es más importante que todo lo que yo he aprendido, más importante que todo lo que tengo en mi cabeza. Es tan sólo después de la pubertad, continuando hasta principios del tercer decenio de la vida, cuando adquiere importancia lo que el maestro ha aprendido. Para la educación del niño, lo más importante es el hombre capaz de identificarse con una estructura artística de la vida; y sólo a partir de los catorce o quince años, el adolescente reclama, en la instrucción que educa y en la educación que instruye, lo que el maestro ha aprendido. Esto dura aproximadamente hasta algo más allá de los 20 ó 21 años, cuando el adolescente ha llegado a la edad adulta, es decir, cuando el hombre de veinte años se halla ya en plan de igualdad ante otro hombre, aunque éste sea mayor. Lo expuesto nos permite dirigir la mirada hacia las profundidades de la entidad humana y darnos cuenta, contrario a lo que se ha creído a menudo, de que el futuro maestro no se conoce por el hecho de haber pasado por la Escuela Normal y haber comprobado sus conocimientos por examen. Eso nos daría sólo la garantía de que el candidato debe explicar lo que ha aprendido, de forma adecuada, para la edad que va de los catorce o quince a los veinte años. Para edades anteriores no tiene valor alguno lo que el maestro pueda exhibir, en cuyas etapas la calidad debe evaluarse con sujeción a normas totalmente distintas. Así pues; nos encontramos con que el problema básico de la pedagogía y de la didáctica es la persona del maestro: lo que vive en el maestro por el mero hecho de encontrarse ante el niño con su naturaleza humana bien definida, con su temperamento, carácter y constitución anímica bien determinados, es lo que realmente debe vivir en un grupo de niños y, en constante vibración, debe introducirse hasta su corazón, sus impulsos volitivos y finalmente su entendimiento. Sólo en segundo término cuentan los conocimientos del hombre, en su sentido más amplio, puede servir de base para concebir una verdadera metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación. Sobre estos dos puntos hablaré en mis próximas conferencias.

Notas

1. Sánscrito: el que da, el que regala con abnegación. ß

Índice

SEGUNDA CONFERENCIA

9 de abril de 1924

Ayer me permití hablar del maestro que se encuentra frente al niño. Hoy procuraré, por de pronto, caracterizar al niño en su devenir, tal como se encuentra frente al maestro. Si observamos atentamente todas las fuerzas que se conjugan en el desarrollo del hombre, no podemos dejar de notar tres épocas marcadamente distintas en la edad infantil, es decir, en el comienzo de la vida terrenal. Y sólo si practicamos el conocimiento del hombre dirigiendo la mirada hacia todas las peculiaridades de cada una de esas tres épocas, serán realmente posibles la educación y la enseñanza de forma que responda a los hechos o, mejor dicho, que responda a lo humano.

La primera época de la vida del niño termina con la segunda dentición. Ahora bien, reconozco que en la paidología moderna se tiene en cuenta la transformación física y psíquica del niño también en esa época de la infancia, pero no lo suficiente para penetrar en todo aquello que sucede con el niño y que, necesariamente, debe captarse y comprenderse si se quiere educar al hombre. La salida de los dientes, que ya no son los heredados de los primeros años, no es más que el síntoma más externo de una transformación total de toda la entidad humana. Muchas, muchísimas cosas tienen lugar en el organismo, si bien no de un modo tan visible exteriormente, de lo cual la segunda dentición no es sino la expresión más radical.

Al examinar todo esto, estimados oyentes, debemos tener presente que ni la fisiología ni la psicología contemporáneas se encuentran en condiciones de penetrar hasta lo profundo del hombre, a causa de que sus métodos, excelentes a su manera, los han desarrollado precisamente en la observación de lo que se encuentra en la superficie de lo corporal y de lo anímico, en la medida en que se manifiesta en el cuerpo. La ciencia espiritual antroposófica tiene ante todo como objeto, como ya dije ayer, la observación y el estudio de la totalidad del desarrollo humano, teniendo en cuenta cuerpo, alma y espíritu. Pero desde un principio tendremos que abandonar un prejuicio con el que forzosamente tropiezan todos los que sin un estudio serio de la Antroposofía se acercan a la pedagogía y a la didáctica de la escuela Waldorf. No se me ocurre, ni por asomo, afirmar que dejemos de prestar atención a las posibles objeciones contra esta pedagogía. Al contrario: quien se sostiene sobre un fundamento espiritual como es la Antroposofía, no puede, en modo alguno, ser un fanático doctrinario y tiene que tomar muy seriamente en consideración todo cuanto se formule contra su punto de vista. Y por esta razón le parece absolutamente comprensible el que siempre, y siempre de nuevo, la objeción "primero tenéis que demostrarlo" se haga también a lo que se afirma en la pedagogía que parte de una base antroposófica.

A menudo se habla de demostrar sin poder relacionarlo con un concepto claro de lo que en el fondo se quiere decir. No puedo dar aquí una conferencia detallada sobre la metodología de la demostración en los diversos dominios de la vida y del conocimiento, pero quisiera explicarme por medio de la siguiente comparación: ¿Qué se quiere decir al exigir que algo debe ser demostrado? Toda la cultura de la humanidad, desde el siglo XIV, persigue como fin el justificar toda aserción por medio de la inspección ocular, de la percepción sensoria. Antes de esa época, antes del siglo XIV, era totalmente distinto. Pero a la gente de hoy ya no le interesan los puntos de vista de nuestros antepasados relativos al orden del mundo, muy distintos a los nuestros. En efecto, el hombre actual se siente, en cierto modo, orgulloso de la cultura alcanzada durante los últimos siglos; y así, por ejemplo, mira con cierto desprecio lo que los hombres practicaban, según él, de un modo infantil, en la oscura Edad Media, oscura porque no la conoce. Sin embargo, hay que pensar qué dirá de nosotros la posteridad si adopta la misma altanera actitud. Desde semejante punto de vista nos juzgará tan infantiles como hoy se nos antojan los hombres de la Edad Media.

En la época anterior al siglo XIV, el hombre veía el mundo de los sentidos y, además, lo concebía con el intelecto. Ese intelecto, que hoy se suele estimar en tan poco y que reinaba en las escuelas monásticas de la Edad Media, había alcanzado, como facultad conceptual, una perfección muy superior a cómo se presenta hoy día la caótica facultad supeditada a los fenómenos de la naturaleza, ante quien considere estas cosas objetivamente y sin prejuicios. En aquella época, todo lo que los sentidos y el intelecto veían en el mundo, tenía que justificarse por el orden divino-espiritual que lo regía. Esto no era entonces un mero principio abstracto, sino un sentimiento humano general: para que algo tuviera validez en el mundo sensible, era necesario primero conocerlo tan íntimamente que se pudiera demostrar con base en el orden divino-espiritual. Se produjo un viraje, lento al principio, al pasar de una concepción a otra, y al llegar a nuestros tiempos, esto ha ido tan lejos que, incluso en lo tocante al orden divino-espiritual del mundo, sólo se considera valedera una afirmación si se puede demostrar dentro del mundo de los sentidos, es decir, si el experimento y la observación sensoria pueden comprobar lo que se afirme sobre lo espiritual. ¿Qué es lo que realmente pretende hoy en día aquel que exige la demostración de algo referente al espíritu? Pretende la respuesta a lo que sigue: "¿Has hecho sobre esto algún experimento, alguna observación sensoria que lo compruebe?" Preguntas que ponen en evidencia que ha perdido la confianza en la propia actividad interior del hombre, en la posibilidad de que pueda surgir del hombre mismo un conocimiento distinto del que obtiene cuando dirige la mirada hacia la vida exterior, hacia la apariencia sensoria y el saber intelectual. La humanidad se ha debilitado interiormente; ya no siente el apoyo potente de una vida interior productiva. Todo esto ha ejercido una profunda influencia sobre las actividades prácticas y, especialmente, la pedagógica. Ese tipo de demostración, mediante la apariencia exterior sensoria, es decir, mediante la observación o el experimento, es comparable a que una persona trate de llamar mi atención sobre el hecho de que un objeto debe apoyarse en algo para evitar que se caiga y luego me diga: "Tú nos hablas de que la tierra y los demás cuerpos celestes flotan libres en el universo; eso no puede ser; todo objeto debe apoyarse en algo para no caerse". A lo cual yo respondo: "La tierra no se cae, ni tampoco el sol, ni los demás astros". Se requiere un cambio radical en

el modo de pensar al pasar de las condiciones terrestres al espacio cósmico: los cuerpos celestes mantienen mutuamente su equilibrio. Allí dejan de existir las leyes que rigen al ambiente terrestre inmediato. Lo mismo vale para las verdades espirituales: si se afirma algo acerca de lo material de la planta, del animal, del mineral o del hombre, hay que comprobarlo mediante el experimento y la observación sensoria. Esto equivale a lo que llamé el apoyo del objeto. Si nos trasladamos al reino libre del espíritu, las verdades deben sostenerse mutuamente: he ahí la única prueba que puede encontrarse en ese dominio. Cuando describimos lo espiritual, hemos de buscar para todo fenómeno el lugar que le corresponde dentro del conjunto, del mismo modo que la tierra u otro cuerpo celeste se halla colocado, libre, dentro del universo. Allí las verdades, insistimos, han de sostenerse mutuamente. Por consiguiente, el que aspire a conocimientos del mundo espiritual, deberá empezar por buscar, para cada verdad, otras verdades que, debido a lo que podríamos llamar libres fuerzas de gravitación probatoria, mantienen esa primera verdad libre en el espacio cósmico sin apoyo exterior, del mismo modo que un cuerpo celeste se mantiene libre en él, gracias a las fuerzas de gravitación recíproca. Este modo de pensar acerca de lo espiritual ha de convertirse profundamente en actitud interior, pues de lo contrario sólo se podrá captar, educar e instruir lo anímico en el hombre, más no el espíritu que igualmente vive y se manifiesta en él. Cuando el hombre penetra en el mundo físico-sensible, sus padres, sus antepasados, le dotan de un cuerpo físico. Sobre éste, las ciencias naturales poseen hoy día datos que, aunque todavía incompletos y en espera de que se completen en época muy lejana, ofrecen, en cierto modo, una visión de conjunto. Para la ciencia espiritual, el cuerpo es una parte de la entidad humana; su otra parte, la que se une con lo que procede del padre y de la madre, desciende del mundo anímico-espiritual. Entre la vida terrenal anterior y la actual, vivió un largo período durante el cual tuvo vivencias espirituales del mismo modo que nosotros hacemos nuestras experiencias entre el nacimiento y la muerte mediante nuestros sentidos, el intelecto, nuestras sensaciones y la voluntad. Las vivencias que se han tenido en el mundo espiritual, descienden y, al principio con poca cohesión, se unen a lo físico del hombre durante el período embrionario y, como una especie de aura, le siguen rodeando durante la primera época infantil, la que va del nacimiento a la segunda dentición. Lo que desciende del mundo espiritual, es una entidad anímico-espiritual tan real como el cuerpo que ven nuestros ojos procedente del cuerpo de la madre, que todavía no se une al cuerpo físico con la misma cohesión que caracteriza las fases posteriores. Por esta razón podemos decir que el niño vive mucho más fuera de su cuerpo que el adulto.

Con esto ratifico lo que ya expresé ayer, esto es, que en este primer período de su vida, el niño es, en toda su entidad, un ser sensorial en el más alto grado. Es todo órgano sensorio. Por todo su organismo fluye lo que le llega de su derredor en materia de impresiones, que resuenan y repercuten en él, puesto que el niño no está todavía tan íntimamente ligado a su cuerpo como después cuando sea adulto; vive en el ambiente con aquella entidad anímico-espiritual todavía no consolidada completamente en el cuerpo. Por esta razón recoge todo lo que, como impresiones, le llega de dicho ambiente.

Ahora bien, ¿cuál es la relación que guarda con la entidad total del hombre, lo que éste recibe del padre y la madre gracias a la pura transmisión hereditaria física? Si examinamos la evolución humana, sin pretender demostraciones en el sentido que he señalado, sino con ojos que quieren ver lo espiritual, encontramos que todo en el organismo reposa sobre fuerzas hereditarias, en el mismo sentido en que reposan sobre ellas los primeros dientes llamados de leche. Observemos tan sólo, pero con mirada verdaderamente exacta, qué diferencia existe entre la primera y la segunda dentición. Durante esta etapa, todo el hombre, por el hecho de que reinan en lo físico las fuerzas hereditarias, es como una especie de modelo en el que lo anímico-espiritual, como entidad meramente imitadora, trabaja con arreglo a las impresiones del ambiente exterior. Si penetramos en la vida afectiva del niño en la medida que corresponda a su relación con el ambiente, vemos que contempla toda sensación anímica en relación con el conjunto a que pertenece; que en cada movimiento, en cada gesto, en cada mirada del adulto se percata de lo espiritual que le es inherente y deja que penetre en su interior. Observando todo esto, descubrimos que en el curso de los primeros siete años se forma algo nuevo con arreglo al modelo que la herencia le dio al niño. Al nacer, recibimos realmente del mundo terrestre y dentro de las leyes de la herencia, un modelo con sujeción al cual formamos al segundo hombre, que nace efectivamente con la segunda dentición. Así como el diente de leche asentado en el cuerpo es expulsado por el que quiere ocupar su sitio, síntoma de que algo que pertenece a la individualidad del hombre se abre paso y expulsa lo heredado, lo mismo ocurre con todo el organismo humano. Este organismo, durante los primeros siete años, era el modelo, resultado de las fuerzas terrestres, organismo que será expedido lo mismo que expelemos ciertas partes superficiales de nuestro cuerpo al cortarnos las uñas, el pelo, etc. Así como lo superficial es expurgado continuamente, así también el hombre es renovado con la segunda dentición; sólo que este segundo hombre que viene a sustituir al primero que recibió de la herencia física, está formado bajo la influencia de fuerzas procedentes de nuestra vida preterrenal. Y así es cómo, en la primera infancia, las fuerzas de la herencia que pertenecen a la corriente de la evolución física de la humanidad, luchan con las fuerzas que toda individualidad humana trae consigo de la vida preterrenal como resultado de sus vidas terrenales anteriores.

Ahora bien, se trata de que comprendamos este hecho no sólo en teoría, como hace casi todo el mundo siguiendo sus hábitos mentales actuales, sino vitalmente con todo nuestro ser humano interior, situándonos tanto del lado del niño como del lado del maestro. Si comprendemos lo que al niño corresponde, descubrimos cómo éste, con su ser anímico interior, con todo lo que ha traído consigo de la vida preterrenal del mundo anímico-espiritual, se entrega por entero a la acción ejercida por las personas que le rodean. Y esta relación es, transferida a lo físico, a lo exterior, una relación que no podemos calificar sino de religiosa. ¿Qué queremos decir con tales expresiones? Claro está que cuando uno habla hoy en día de una relación religiosa, entiende con ello el sentimiento religioso del adulto desarrollado de manera consciente. Lo esencial en él consiste en que lo anímico-espiritual se une, se entrega, en la vida religiosa, a lo espiritual del mundo. La relación religiosa es un entregarse al mundo apelando a la gracia, relación que, en el adulto, está claramente impregnada por un elemento espiritual. El alma, el espíritu, se encuentran entregados al mundo ambiente, y por esta razón parece como si invirtiéramos los

hechos al calificar de vivencia religiosa el modo cómo el cuerpo del niño se halla vertido en el ambiente. Pero es que se trata de una relación de religiosidad congénita; el niño, como el ojo que, independizado del resto del organismo, se confunde con el ambiente al percibirlo, vive en lo que le circunda, vive en el mundo exterior con veneración, apelando a la gracia; es una relación religiosa descendida a lo físico. Para tener una imagen sensible de lo que en la vivniencia religiosa ocurre en el adulto de un modo anímico-espiritual, basta enfocar con mirada espiritual el cuerpo del niño antes de la segunda dentición. El niño vive religiosamente, pero su religiosidad es parte de su naturaleza. No es el alma la que se entrega, sino la circulación de la sangre, el proceso respiratorio, el modo cómo el niño se nutre gracias a los alimentos que ingiere. Todo esto se encuentra entregado al ambiente. La circulación de la sangre, la actividad respiratoria, la actividad nutritiva se hallan en actitud de adoración, rindiendo culto al ambiente.

Claro está que esta expresión suena paradójica, pero en su paradoja presenta precisamente la verdad. En efecto, si concebimos esto, no con el intelecto teorizante, sino con nuestra íntegra naturaleza humana; si observamos la lucha que el niño desarrolla ante nosotros en esta actitud básica de religiosidad natural, la lucha entre las fuerzas de la herencia y aquello que las fuerzas individuales crean para un segundo hombre mediante su potencia procedente de la vida preterrenal, participamos, también como maestros, de un estado de ánimo religioso. Con todo, quisiera hacer observar que el niño se entrega con su cuerpo físico al estado de ánimo religioso del creyente; en tanto que el educador, al contemplar lo que de un modo tan maravilloso tiene lugar entre el nacimiento y la segunda dentición, se entrega al estado de ánimo religioso propio del sacerdote. Y el misterio pedagógico se convierte en misterio sacerdotal, en una especie de culto que se tributa en el altar de la vida humana general, no con la ofrenda que conduce a la muerte, sino con la ofrenda de la naturaleza humana que debe despertarse hacia una nueva vida. Debemos transmitir a la vida terrenal aquello que, en el niño, ha llegado a nuestras manos procedente del mundo divino-espiritual, aquello que, mediante su potencia y partiendo de una entidad que existe por un don de la vida divino-espiritual, origina un segundo organismo humano.

Si consideramos todo esto, despierta en nosotros algo así como una actitud sacerdotal para con la misión educativa. Mientras esta actitud no penetre totalmente la educación en los primeros años, no encontrará ésta las condiciones apropiadas para su auténtico desenvolvimiento. Abordar la educación intelectualmente, trazar pedagogías con el intelecto partiendo de la observación exterior de la naturaleza infantil, nos da como resultado a lo sumo un 25% de pedagogía. Los sistemas educativos integrales no puede dictarlos el intelecto: deben ser efluvio de toda la naturaleza humana, que experimenta en su propio interior los misterios del universo, no sólo de aquélla que se limita a la observación exterior intelectual. Pocas cosas hay en el mundo que nos causan una impresión tan maravillosa como el ver surgir, en el primer período de la vida, lo anímico-espiritual: verlo surgir de día en día, de semana en semana, de mes en mes, de año en año; ver cómo, de los movimientos caóticos de los miembros, de la mirada pendiente del exterior, de la expresión del rostro que no pertenece todavía, como intuitivamente nos damos cuenta, plenamente al niño, se desarrolla y se manifiesta, en la superficie de la forma humana, todo lo

que procede de dentro, del punto central del hombre, en donde se desenvuelve lo que, como entidad divino-espiritual, está descendiendo de la vida preterrenal. Si llegamos a concebir esto de tal manera que digamos con veneración y devoción: "Aquí la divinidad que ha guiado al hombre hasta su nacimiento, sigue manifestándose en la configuración del organismo humano; aquí la vemos activa; aquí sentimos cómo Dios tiene su mirada dirigida hacia nosotros"; si todo esto, que es culto divino, vibra en el alma del educador, habremos encontrado lo que, partiendo de nuestra propia individualidad educativa, pueda ser la guía de toda educación y enseñanza, no gracias a un método aprendido, sino mediante una metodología viviente que mana de nuestro interior.

Este estado de ánimo para con el hombre en vías de formación, se precisa como algo indispensable para todo método pedagógico. Sin él, sin este elemento sacerdotal en la actitud del educador —y damos a este término su significado cósmico—, es absolutamente imposible la educación. Por esta razón, cualquier esfuerzo hacia la reforma de la metodología pedagógica deberá tender precisamente a reconciliar, con su origen intuitivo y emocional, lo que desde el siglo XIV se ha vuelto demasiado intelectual, demasiado abstracto, a reconciliarlo con lo que emana, no sólo de la cabeza, sino de la naturaleza del niño si la observamos sin prejuicios.

En efecto, ¿ qué curso ha tomado en realidad nuestra vida civilizada desde el siglo XIV? Al estudiar la gran revolución cultural que tuvo lugar en ese siglo, se prestó por de pronto tan sólo atención a aquello que, por decirlo así, nos empuja de la introversión a la extroversión. La adhesión a lo exterior se ha convertido en algo tan natural para la humanidad presente, que ya no podemos imaginar cómo podría producirse un cambio. Se considera la etapa alcanzada dentro de nuestra evolución histórica no solamente como privativa de las condiciones de una época cultural, sino como un logro definitivo. No podemos hoy sentir como sentían los hombres antes del siglo XIV ó XV. En ese período se captaba lo espiritual de una forma tan imperfecta como hoy es imperfecto el modo de cómo se capta lo natural. Pero hubo de venir un día en el que el hombre añadiese la observación de lo puramente natural a lo que la humanidad anterior poseía como devoción por lo anímico-espiritual desprovisto de toda naturaleza. Era necesaria esta materialización, era necesario este viraje. Pero en el momento actual es necesario otro cambio profundo, un retorno a lo anímico-espiritual, para que el mundo civilizado no se hunda en la barbarie. En el reconocimiento de este hecho reposa en realidad lo esencial de todos los esfuerzos como el que realiza la pedagogía de la escuela Waldorf. Un esfuerzo de esta índole echa sus raíces en lo que se revela como un imperativo indispensable al observar en su hondura la evolución de nuestra humanidad actual. Tenemos que volver a lo anímico espiritual. Mas para esto debemos empezar por tener una conciencia clara de cómo nos hemos apartado de ello. Precisamente esa conciencia es la que muchas personas todavía no tienen desarrollada. Por esta razón consideran como, digamos, no muy sensato lo que quiere conducir de nuevo a lo espiritual.

A este respecto pasan cosas verdaderamente curiosas. Sólo como entre paréntesis me permitiré mencionar una de ellas. En el nuevo libro de Maurice Maeterlinck, con el título "El Gran Enigma", se halla un capítulo, interesante en muchos aspectos, sobre el método antroposófico de considerar el mundo. El autor se

refiere a la Antroposofía y, perdonen que incurra en cosas personales, habla también de mí. Ha leído varios libros míos y dice, y ahí está lo interesante: que cuando se empieza a leerlos doy la impresión de un espíritu equilibrado, lógico, precavido; pero que si se continúa leyendo, en los capítulos siguientes, parece como si hubiese enloquecido. A Maurice Maeterlinck le puede parecer esto así, y no cabe duda de que, subjetivamente, tiene derecho a ello; ¿por qué razón no le parecería yo equilibrado, lógico, científico en los primeros capítulos, y loco en los siguientes? Está en su derecho, como es natural, y nadie querrá discutírselo. Pero se trata de saber si esto no es, al mismo tiempo, absurdo. Y, en efecto, resulta serlo si se tiene en cuenta que, por desgracia, y como ustedes pueden comprobar por los libros expuestos sobre la mesa y junto a la salida, he escrito mucho durante mi vida: no bien he terminado de escribir un libro cuando ya empiezo otro. Y si Maurice Maeterlinck lee ese segundo libro, volverá a encontrar que en los primeros capítulos soy precavido, equilibrado, científico, y que en los últimos enloquezco otra vez; paso luego a escribir un tercer libro, y allí debo de nuevo ser sensato, etc., en los primeros capítulos y así sucesivamente. Esto implica que poseo el arte de ser, a voluntad, un hombre muy sensato en los primeros capítulos de cada libro, y de desquiciarme también a voluntad, para sumergirme en la sensatez inmediatamente después, al empezar a escribir el libro siguiente. De lo que se deduce que paso de la sensatez a la locura alternativamente. Claro está que Maurice Maeterlinck puede tener su punto de vista, si bien olvida darse cuenta que es absurdo. Y así es cómo cae en lo absurdo un hombre tan notable de nuestros tiempos. Esto sea dicho sólo entre paréntesis.

Son muchos los hombres que no se dan cuenta de que no parten en sus juicios de la fuente primigenia de la esencia humana, sino de la supraestructura que llegó a crear la organización materialista de la vida, como consecuencia de la cultura exterior a partir del siglo XIV. Ahondar en el hombre, he ahí, ante todo, la tarea del pedagogo, del educador y, bien mirado, de todos quienes tengan algo que ver con los niños. Se trata, por lo tanto, de tener muy presente que todo lo que palpita en el ambiente extiende sus vibraciones hacia ellos, y que a ese respecto existen elementos imponderables. Lo que hacemos junto al niño, le permite barruntar qué pensamientos motivan un movimiento de nuestra mano o un gesto. Claro está que no los capta interpretándolos, sino debido a su íntima unión con el adulto, mucho más vivaz que la que existirá más tarde entre los adultos. De lo cual resulta que, en presencia del niño, hemos de evitar sentimientos o pensamientos que no deban entrar en él. En nuestra actitud pedagógica para con los primeros años debe reinar por completo la máxima siguiente: Lo que viva yo en presencia del niño, incluso en mis sentimientos y pensamientos, debo vivirlo de forma tal que pueda continuar vibrando en él sin dañarle. Y entonces, para la edad infantil, el psicólogo, el hombre de experiencia y el médico, formarán una unidad, puesto que todo lo que impresiona al niño anímicamente, influye en la circulación de su sangre, en su modo de digerir, y determina la predisposición de su estado de salud ulterior. Al educar anímica y espiritualmente, apelando a la facultad imitativa del niño, le educamos al mismo tiempo corporalmente. He aquí la metamorfosis maravillosa: lo que impresiona al niño en alma y espíritu, viene a integrarse en su constitución física, su disposición orgánica, su predisposición sana o patológica para la vida ulterior.

Así pues, podemos decir lo siguiente: en la pedagogía Waldorf, educamos anímica y espiritualmente, no porque queramos ejercer una acción unilateral sobre lo anímico-espiritual, sino porque sabemos que, de este modo, educamos físicamente, en pleno sentido de la palabra, el interior del hombre, lo que se encuentra detrás de la epidermis. Esto ha sido puesto de relieve con los ejemplos que di ayer. Con arreglo al modelo que las fuerzas de la herencia han suministrado al hombre, éste construye un segundo hombre, el cual tiene luego sus vivencias en el segundo período de la vida, entre la segunda dentición y la pubertad. Así como en el primer período, el hombre conquista un segundo cuerpo mediante aquello que, procedente de vidas terrenales anteriores y al margen de toda herencia, existía en su individualidad en la vida puramente espiritual entre la muerte y un nuevo nacimiento, así también en el segundo período entre la segunda dentición y la pubertad, luchan las influencias del mundo exterior contra lo que el hombre quiere integrar en su individualidad. Ahora las influencias del mundo exterior se hacen más poderosas. Y el hombre se fortalece interiormente porque ya no deja que continúe vibrando en su organización, cual órgano sensorio, todo lo que existe en el mundo exterior. La captación sensoria se concentra más en la superficie del hombre, en la periferia. No es sino ahora cuando los sentidos adquieren su independencia, y lo primero que entonces notamos en el niño es una relación con el mundo físico, no intelectualista, sino una relación que puede compararse con la concepción artística de la vida. Mientras que nuestra primera concepción de la vida fue religiosa hallándonos frente a la naturaleza como criaturas con religiosidad espontánea entregadas al ambiente, se manifiesta ahora en nosotros una necesidad interior, ya no sólo de recibir y dejar que continúe vibrando en nuestro organismo lo que nos ofrece el ambiente, sino también de transformarlo imaginativamente. Entre la segunda dentición y la pubertad, el niño es un artista, si bien un artista infantil, del mismo modo que en el primer período de la vida hasta la segunda dentición era, de un modo natural, un *homo religiosus*. Dado que ahora el niño quiere recibirlo todo de un modo pictórico-artístico, el maestro, el educador, debe suministrárselo todo dentro de un molde artístico. He ahí el postulado para el maestro, el educador de nuestra cultura actual. Entre la segunda dentición y la pubertad debe tener lugar una relación artística entre el pedagogo y el hombre en cierne. A ese respecto, nosotros los maestros hemos de vencer todavía muchos prejuicios, puesto que la civilización y la cultura que nos rodean, están modeladas solamente para la satisfacción del intelecto y no para lo artístico.

Si en nuestros manuales modernos leemos las descripciones de los procesos más maravillosos de la naturaleza, o de la vida embrionaria, por ejemplo, cuando las escuelas introducen enseñanzas sobre el particular, sucede algo, algo que no quiero criticar, ya que sé muy bien que hubo de venir y que era una necesidad para determinado momento de la evolución humana. Si mediante la facultad que hoy tiende a despertar de nuevo, asimilamos lo que así se nos ofrece, ocurre algo en la sensibilidad del hombre que éste no se atreve a admitir, por creer que peca contra la madurez que el género humano ha adquirido en la evolución histórica mundial. Y sería bueno que lo admitiese. Lean ustedes libros sobre embriología, botánica o zoología; es exasperante ver cómo nos sumergen inmediatamente en la frialdad intelectualista, y cómo todo lo artístico, puesto que no existe nada intelectual que viva en el desenvolvimiento de la naturaleza, se rechaza metódicamente de forma del todo consciente. Si, como maestros, tomamos un libro actual de botánica escrito

con arreglo a las normas exactas de la ciencia, nuestra tarea ante los alumnos consistirá por el momento en prescindir de todo lo que encontramos en ese libro. Claro está que hemos de estudiarlo, pues no hay otro modo de adquirir conocimientos del reino vegetal: hemos de supeditarnos a la adquisición de este conocimiento a través de los libros actuales, pero prescindir de él tan pronto nos hallemos frente al niño entre la segunda dentición y la pubertad. En ese momento, por nosotros mismos y gracias a nuestra vivacidad artística, a nuestro sentido del arte, debemos transformarlo todo en elemento artístico-pictórico. Lo que vive en mis pensamientos acerca de la naturaleza, debe transformarse en algo que, en alas de capacidad creadora de entusiasmo artístico, se convierta en imagen que penetre el alma del niño. Dar forma artística a la enseñanza entre la segunda dentición y la pubertad: he aquí lo esencial para la metamorfosis de nuestras máximas pedagógicas en nuestro presente y en el inmediato porvenir. Así como era necesario el elemento sacerdotal para el primer período de la vida infantil, así también es necesario el elemento artístico para el segundo período, de la segunda dentición a la pubertad. En efecto, ¿qué hacemos en realidad al educar, al formar al hombre en ese segundo período de la vida? La individualidad que viene de vidas terrenales anteriores y del mundo espiritual, quiere modelar, poco a poco, un segundo hombre: quiere penetrarlo, impregnarlo; y nosotros hacemos las veces de padrinos en este proceso de penetración. Al instruir y educar al niño, lo que hacemos queda incorporado a las fuerzas que deben entretejerse con lo anímico-espiritual para esa formación del segundo hombre en su singularidad. Una vez más debe ser la conciencia palpitante del significado universal de nuestro cometido lo que, como impulso interiormente vivificador, impregne la metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación. Las medidas adecuadas no se encuentran por reflexión; han de surgir de la impresión viviente que el niño produzca en el maestro y educador.

Podemos caer en dos extremos en la enseñanza y educación de esta segunda época: el uno consistirá en acercarnos al niño de un modo demasiado intelectual, partiendo de la disposición intelectualista; en exigirle, por ejemplo, la aceptación de conceptos perfilados o, como se dice, de definiciones. ¡Es tan cómodo educar y enseñar con definiciones! Los discípulos más aventajados aprenden a repetirlas, y podemos luego crearnos la comodidad de ver cómo recuerdan en las lecciones siguientes lo que les enseñamos en las anteriores. Quienes no las saben, al cabo de algún tiempo, tienen que repetir el curso. De veras, un método muy cómodo. Se puede comparar al que emplearía el zapatero que tuviese que hacer un par de zapatos para un niño de tres años y exigiese que los llevase todavía cuando tuviera diez; los zapatos tienen contornos bien definidos, pero ya no se adaptan al niño. Así sucede con el aprendizaje: lo que se le enseñó a la edad de siete u ocho años, ya está desajustado a los doce; puede usarlo tan poco como los zapatos que ya le han quedado pequeños. Lo vemos muy claro cuando nos referimos a unos zapatos, lo descuidamos en lo tocante a lo anímico. El maestro que exige del discípulo de doce años que repita las definiciones que se le dieron en años anteriores, se asemeja al zapatero que quiere que el niño de diez años se calce los zapatos del de tres. Así como el niño entra en ellos sólo con los dedos de los pies, pues los zapatos ya no abarcan los talones, del mismo modo una gran parte de la entidad anímico-espiritual queda al margen de la enseñanza y la educación. Lo que hace falta es que, gracias a un elemento artístico flexible, susceptible de crecimiento, se le den al niño, en

imágenes, sensaciones y representaciones que puedan metamorfosearse y crecer con el alma. Para ello es necesario una relación viva del maestro, del educador, con el niño, no algo muerto sacado de conceptos pedagógicos muertos. Por esta razón, toda la enseñanza entre los siete u ocho años y los catorce o quince debe estar impregnada del repetido elemento pictórico-artístico. En muchos aspectos, esto se opone a lo exterior de nuestra cultura actual. Claro está que nos encontramos colocados dentro de ella: leemos libros; ellos nos transmiten contenidos juiciosos mediante esos pequeños signos que llamamos A, B, C, etc. No nos acordamos de cómo fuimos maltratados para aprender estos signos que no se hallan en relación alguna con nuestra vida interior. ¿Por qué una A o una E ha de ser como es? No existe para ello ninguna necesidad intrínseca. Tampoco representa para nosotros ninguna vivencia tener que escribir ¡AH! con esta H adicional, como símbolo de la admiración. Eso no era así en épocas antiguas. En aquel entonces se simbolizaba en la escritura ideográfica exterior lo que era proceso exterior. Cuando se detenía la vista en la hoja o en la tabla en la que se representaba algo, se tenía una reminiscencia de un proceso o de un objeto exteriores. Hemos de proponernos, ante todo, no dañar al niño de seis o siete años con el aprendizaje de la escritura tal como es hoy; hemos de suministrarle lo que pueda surgir de él mismo, del movimiento de sus brazos, de sus dedos. Por ejemplo, el niño mira con atención un objeto brillante; y al hacerlo, recibe una impresión. Dejemos entonces que fije el brillo mediante una especie de dibujo. Al hacerlo, sabe de qué se trata. Si el niño roza ligeramente una vara de arriba a abajo y le digo luego que trace una línea que vaya de arriba a abajo, entonces sabe de qué se trata. Supongamos que le muestro un pez; le digo que observe su dirección principal; que luego observe las aletas delanteras y las traseras; cómo éstas la cruzan. Le pido luego que dibuje esa dirección principal y el cruce, y añado diciendo: "Lo que tienes sobre el papel viene del pez que has tocado". Y ahora conduzco al niño a la vivencia interior de la palabra pez (Fisch en alemán). En ella se encuentra la F, y le digo que haga una línea y el cruce. De este modo saco de lo que el niño siente el sonido con el que empieza la palabra Fisch. Y de esta manera puedo derivar toda la escritura; no nacerá de la imitación abstracta de los signos como son actualmente, sino de la comprensión de las cosas mismas formadas por los niños al pintar dibujando y al dibujar pintando. De esta manera, me encuentro dentro del elemento pictórico viviente.

Y no tengo más que aludir de ese modo de proceder artístico para que ustedes sientan inmediatamente cómo este procedimiento reclama la totalidad del niño, y no solamente su intelecto de un modo unilateral, como es el caso en el primero de los dos extremos. Si se pasa de lo intelectual a lo pictórico, el elemento intelectualista retrocede por completo para la edad infantil. Si se exagera el elemento intelectualista, si se es incapaz de pasar a lo pictórico, se altera el proceso respiratorio de un modo íntimo y sutil. Se podría decir que se densifica manifestándose en un proceso de espiración que se vuelve impotente. No se imaginen esto en forma grosera, sino en un aspecto delicado diferencial. El proceso de espiración se densifica y el niño tiene una pesadilla subconsciente si, entre los siete y los catorce años, se le suministra el intelectualismo en dosis demasiado fuertes. Como consecuencia, se produce una pesadilla interior, íntima por decirlo así, que perdura en el organismo y que en edad posterior conduce a estados

asmáticos y a toda clase de enfermedades relacionadas con un proceso respiratorio anormal.

Veamos ahora el otro extremo; si uno se incorpora en la escuela como imitador de César, creyendo, como es natural, que es un auténtico César, el resultado es que el niño choca continuamente con los impulsos volitivos del maestro. Así como la espiración se densifica por el extremo del intelectualismo, así también, por un ordenar unilateral, por un desarrollo unilateral de sus impulsos volitivos de parte del maestro, se produce una rarificación de las fuerzas que dirigen el metabolismo. En este caso se produce en el niño un proceso de debilitación de los órganos digestivos, debilitación que podrá ponerse de manifiesto también en la edad posterior. Ambos extremos son inadmisibles en la educación: por un lado el intelectualismo y, por el otro, el elemento volitivo exagerado de parte del maestro. La debida evolución del niño entre la segunda dentición y la pubertad se apoya en el equilibrio entre los dos; se apoya en lo que se produce en el ánimo infantil cuando la voluntad del maestro penetra suavemente la actividad propia del niño, y cuando el intelectualismo se atenúa al grado de no oprimir el proceso respiratorio; se apoya en la formación de un estado de ánimo que tiende hacia la imagen y que se manifiesta en esa facultad de equilibrio flotante que he caracterizado.

Así es cómo un verdadero conocimiento del hombre y de su evolución nos permite descifrar lo que, en educación y enseñanza, hemos de llevar a cabo con el niño de semana en semana, de mes en mes, de año en año. El plan de estudios debe ser una copia de lo que podemos leer en la evolución de la humanidad. ¿Cómo? Esto es lo que me permitiré exponer detalladamente en las próximas conferencias.

Índice

TERCERA CONFERENCIA

10 de abril de 1924, por la mañana.

Para que la educación y enseñanza sean provechosas, es necesario que, como maestros y educadores, tengamos la mirada certera que conduce a intuir realmente las palpitaciones, la formación progresiva del organismo infantil. A fin de que pueda entenderse claramente lo que ocurre, quisiera partir de una comparación.

Consideremos la lectura tal como la practicamos los adultos, esto es, la lectura habitual. Lo que nos es transmitido cuando leemos un libro en el sentido ordinario, no es seguramente lo que expresaríamos al decir que una B, una C tienen tal o cual forma. El que lee el "Wilheim Meister" de Goethe no va a describir después las letras como resultado de su lectura, pues lo que recibe del libro no corresponde a las letras, ni al papel, ni está contenido dentro de las cubiertas. Con todo, quien quiera asimilar su contenido, deberá haber aprendido a leer las letras y su mutua relación; deberá conocer su forma. De un modo parecido, la relación del maestro, del educador, con el niño debe convertirse en una lectura de la entidad humana. Por esta razón, el conocimiento de lo que le puede decir la fisiología relativa a lo material, tanto de los órganos como de sus funciones, no le suministra al maestro más de lo que le suministra el aprender las letras del libro. No basta que el maestro sepa que el pulmón presenta tal o cual aspecto; que tiene tal o cual función en el mundo físico; que el corazón tiene tal o cual forma, etc., puesto que con todo ello no comprendería de la entidad humana más de lo que comprende del sentido de un libro quien sólo sabe identificar las letras sin saber leer. Ahora bien, en la evolución cultural moderna, poco a poco, los hombres han dejado de leer en la naturaleza, sobre todo en la naturaleza humana. Nuestras ciencias naturales no son una lectura, sino un deletreo. Y mientras no comprendamos esto con la mayor claridad, no será posible desarrollar un verdadero arte pedagógico, una verdadera didáctica que parta de un auténtico conocimiento del hombre, que ha de ser una lectura, no un deletreo. Fácilmente se insinúa la siguiente objeción: ¿Cómo es posible que, estando de acuerdo en que el género humano se encuentra en continuo proceso, afirmemos que ha tenido lugar un retroceso en la comprensión del mundo, precisamente cuando se hallan en mayor auge las ciencias naturales, auge que también el antropósofo reconoce plenamente?

La respuesta será la siguiente: Hasta los siglos XIV ó XV, la humanidad no sabía "deletrear" en la naturaleza. Observaba sus fenómenos y recibía de toda ella y, particularmente del hombre, una impresión instintivo-intuitiva. No descendía hasta la descripción de los órganos en particular, sino que tenía una cultura que podríamos llamar sensorio-espiritual, que le permitía recibir instintivamente una impresión de lo humano en su totalidad. Una impresión de esta especie sólo es posible mientras se carezca de completa libertad interior. Es, en efecto, una impresión involuntaria, que no se puede dominar. Por esta razón tenía que llegar, en la evolución histórica de la humanidad, una época que empezó en los siglos XIV ó XV y que ahora debe tocar a su fin, cuya característica fuera olvidar todo lo que existía como conocimiento

instintivo del hombre en etapas anteriores. En esa época fue cuando empezó el deletreo de la naturaleza humana, de manera que en el último siglo XIX y, como repercusión, en lo que va del XX, nos encontramos con una concepción del mundo desprovista de espíritu, similar al vacío espiritual que nos produciría un libro si, en vez de saber leer, solamente contemplásemos las formas de las letras. En esta reciente época se ha fortalecido precisamente lo individual de la naturaleza humana, debido a que en las clases cultas no existía la vida involuntaria del espíritu.

Así es como debemos comprender la historia universal para juzgar acertadamente nuestra propia situación como hombres dentro de ella. Esto es deprimente en muchos sentidos, ante todo para el hombre moderno, quien, como he indicado anteriormente, adolece de cierto orgullo cultural, sobre todo cuando cree haber aprendido algo, y estima su deletreo de la naturaleza en mucho más que lo que existía en épocas anteriores, esto es, hasta los siglos XIV ó XV. El anatomista actual cree seguramente saber sobre el corazón y el hígado más que sus predecesores. Estos tenían del corazón y del hígado una imagen que llevaba en sí un elemento espiritual. Veamos cómo el anatomista actual considera el corazón: apenas más que una máquina, una bomba que impulsa la sangre por el cuerpo. Si le afirmamos que no capta más que lo muerto, va a negarlo. Desde su punto de vista, es acertada su negación, puesto que no puede comprender de qué se trata, en tanto que el anatomista antiguo concebía el corazón como una especie de ser espiritual, activo anímica y espiritualmente. Con la percepción sensoria el anatomista antiguo percibía, al mismo tiempo, un elemento espiritual. Esta visión de lo espiritual no dependía de un razonamiento pleno y claro; se manifestaba involuntariamente. Si la humanidad hubiera continuado intuyendo algo espiritual a la par de cada percepción sensoria, no habría podido adquirir la plena libertad moral cuyo advenimiento correspondía a la evolución histórica.

Si observamos esta evolución desde los siglos XIV ó XV precisamente en los medios más civilizados, si observamos aquello que subsecuentemente ha fermentado en círculos muy extensos desde los Hermanos bohemio-moravos en la Europa central, cuyos esfuerzos tenían una marcada tendencia pedagógica, hasta Wikliff, Huss y lo que se conoce comúnmente bajo el nombre de la Reforma, encontraremos por todas partes aquella aspiración a la libertad, que halla su expresión en los movimientos revolucionarios del siglo XVIII. Y continúan los esfuerzos de la humanidad para experimentarla interiormente, lo que hubiese sido imposible de haber persistido la antigua forma de percepción. Por decirlo así, era necesario que por algún tiempo el hombre se independizase del espíritu que operaba en él sin su voluntad, a fin de poder acoger libremente la actividad de ese espíritu. Quien considere sin prejuicios la actividad de la cultura, terminará por decir: el pedagogo debe empezar por desarrollar una plena conciencia de la evolución humana en la tierra, convirtiendo en convivencia consciente la convivencia instintiva del maestro y el educando como existía antes. Pero ese desenvolvimiento no es posible si derivamos nuestra cultura de un mero deletreo, (deletreo que también ha penetrado toda la ciencia, todo el conocimiento humano), es decir, si no avanzamos conscientemente del deletreo a la lectura. En otras palabras: así como, cuando leemos un libro, nos hallamos totalmente dentro de lo que dicen las letras, pero extraemos de ellas algo muy distinto de lo que dicen (en cierto modo, las letras

tienen muy poco que ver con el contenido del "Wilheim Meister"), así también hemos de saber extraer de la naturaleza humana lo que las ciencias naturales contemporáneas son incapaces de decir, lo que se forma cuando concebimos los datos de las ciencias naturales actuales, y luego aprendemos a leer en la entidad humana.

Es infundado decir que la Antroposofía no aprecia las ciencias naturales. Al contrario, las estima en mucho, pero en el mismo sentido en que estima el libro quien quiere leerlo, no quien quiere solamente fotografiar las formas de las letras. A este respecto, hay que usar términos extraños para dar una estampa acertada de la cultura actual. Supongamos que le doy a alguien un ejemplar del "Wilheim Meister". Hay una diferencia entre el que me diga que va a fotografiar cada página del libro sin interesarse por su contenido, y el que inmediatamente se apodera de lo que hay dentro, por haber despertado su curiosidad. En la situación del primero se encuentra todo aquel que, en el conocimiento del hombre, no quiere pasar más allá de las ciencias modernas. En realidad, no quiere sino fotografiar formas exteriores, ya que también sus conceptos de ellas no son sino fotografías. La verdad es que actualmente hemos de recurrir a expresiones radicales para destacar la relación de los hombres entre sí y con el mundo, relación totalmente incomprendida en la actualidad. Se cree que poseemos algo más elevado que en los siglos XIV ó XV y, sin embargo, no es así. Lo que hace falta es que aprendamos a manejar consciente, voluntaria y reflexivamente lo que poseemos, para así reconquistar lo que captaban los antiguos de forma inconsciente al percibir la naturaleza en intuiciones instintivas. Este tipo de enfoque tendría que impregnar, cual hálito mágico, la cultura impartida en las escuelas normales, constituirse en disposición mental del cuerpo docente, para situar al maestro dentro del horizonte de cosmovisión que debería abarcar. Más necesario que los ensayos experimentales sobre la memoria, la voluntad y el intelecto, es que la formación didáctica, metodológica y pedagógica de las escuelas normales, inculque en el alma del maestro esa disposición mental hacia el espíritu. Las escuelas normales en todos los aspectos deberían orientar su enseñanza hacia el punto central de la entidad humana.

Entonces, lo que el maestro aprenda o experimente por su formación normalista, no se convertirá en aplicación muerta de reglas pedagógicas, en reflexiones sobre cómo aplicarlas, cosa que no debería existir en ningún sentido, sino que en su alma nacerá la intensiva impresión del niño como un todo, y esto despertará en él alegría y vida. Esa impresión esencial suscitadora de vida y alegría en el maestro, ha de crecer e inspirar la respuesta a lo que se halla contenido en el interrogante: ¿qué hago con el niño?

De la lectura de lo que es común a todos, hemos de avanzar a la lectura de cada entidad humana en particular. En todo momento, la pedagogía debe poder convertirse en manejo de las necesidades prácticas tal como, en la lectura de un libro, se trata de poner en juego lo que se ha aprendido acerca de la relación mutua de las letras. Realmente, el maestro debe ser capaz de establecer con su discípulo una relación parecida a la lectura de un libro. Entonces no tendrá en poco ni sobreestimará el desarrollo material de lo corporal, sino que lo apreciará en lo justo. Sólo entonces aprenderá a servirse de lo que la fisiología y la psicología

experimental le suministren con respecto al educando, y podrá, ante todo, ascender de la comprensión de los pormenores a la comprensión plenaria de la entidad del hombre en cierne.

El niño que ingresa en la escuela primaria se presenta a la visión interior como entidad distinta de lo que era hasta la segunda dentición. Contemplemos con esa visión interior la naturaleza humana tal como es antes de ese momento. Con los dientes sale a la superficie algo que se está formando en todo el organismo humano de la manera como lo describí ayer. Es una súbita polarización hacia la forma; la entidad anímica humana trabaja sobre el segundo cuerpo del hombre, como el escultor trabaja en dar forma a su material. En realidad, es una inconsciente modelación interior, y en este proceso sólo podemos influir desde fuera, dejando que el niño imite lo que hacemos. Lo que enseño, lo que obra como movimiento de mi propia mano, provoca la acitividad plástica inconsciente que se está polarizando hacia la forma. Esta polarización está sujeta enteramente al elemento motor del niño. Así como los impulsos volitivos, de su fase caótica y desordenada, pasan a un estado de orden interior, así como el niño trabaja plásticamente sobre su propio cuerpo, así también está empeñado intensamente en un trabajo sobre su propio interior.

Al ingresar el niño en la escuela primaria, el proceso que al principio ***vivía solamente en los movimientos, pasa, debido a su desarrollo físico, anímico y espiritual, a una región distinta. Hasta la segunda dentición, la generación de sangre en el niño depende de su organización cefálica. En el embrión predomina el principio cefálico; la restante formación orgánica depende del exterior, esto es, de lo que tiene lugar en el cuerpo materno, y todo lo que parte del niño mismo, parte presisamente de su principio cefálico. Esto subsiste, aunque de manera atenuada, en el primer período de la vida, hasta la segunda dentición. Durante ese tiempo, el principio cefálico interviene esencialmente en todo lo que tiene lugar en el organismo humano: las fuerzas que parten de él, esto es, del sistema neuro-sensorio, obran sobre el sistema motor, sobre la modelación plástica. Después de la segunda dentición, el principio cefálico retrocede a segundo término. En adelante, lo que obra en los miembros depende más bien de lo que, gracias a los alimentos absorbidos exteriormente, pasa al organismo humano en concepto de sustancias y fuerzas.

Tomemos el caso de un niño que antes de los siete años coma, por ejemplo, repollo. Este repollo, por el hecho de serlo, tiene en sí energías que desempeñan un papel importante en su crecimiento como planta en los campos. En el niño, esas energías son pronto extraídas de ese alimento y las fuerzas que emanan de la cabeza del niño se encargan de su asimilación; las energías del repollo se supeditan a lo que emana del principio cefálico del niño. En cambio, en un niño que ha pasado por la segunda dentición, la naturaleza humana se interioriza y, por consiguiente, el alimento conserva sus energías propias por mucho más tiempo en su trayectoria por el organismo, y su transformación se opera no ya en el sistema digestivo, sino solamente más tarde, en el proceso de tránsito del sistema digestivo al circulatorio. De este modo, la vida interior del organismo se modifica considerablemente. Mientras que en los primeros años, hasta la segunda dentición, todo depende en

realidad del principio cefálico y de su acción, en el segundo período de la vida, entre la segunda dentición y la pubertad, lo decisivo es cómo el proceso respiratorio, con su ritmo, sale al encuentro de la circulación sanguínea. Es de gran importancia la transformación de fuerzas que tiene lugar en la región de interacción entre los procesos respiratorio y circulatorio. Cuando el niño asiste a la escuela primaria, lo esencial es que exista siempre cierta armonía que la educación ha de esmerarse en fomentar entre el ritmo que surge del sistema respiratorio y el otro ritmo con el que aquél tropieza en el interior del organismo, esto es, por los alimentos absorbidos. La búsqueda de equilibrio, la compensación entre los sistemas circulatorio y respiratorio, caracteriza la época de la segunda dentición a la pubertad.

Como es sabido, si tomamos el pulso a una persona, registramos por término medio en el adulto cuatro veces más pulsaciones que movimientos respiratorios. Pero esta relación normal en el organismo entre el ritmo respiratorio y el sanguíneo debe conquistarse en el período que transcurre entre la segunda dentición y la pubertad. Y la educación, en todos sus aspectos, ha de organizarse de tal forma que facilite el establecimiento de esa relación, en concordancia con el grado de desarrollo, con la estructura del organismo humano. Existe siempre una ligera diferencia en lo que se refiere a esta relación de pulso y movimiento respiratorio, relación que depende, en cada individuo, de su estatura, delgadez o gordura, y que está influida por todas las fuerzas interiores del crecimiento y de las energías plásticas que en la primera infancia provenían todavía de las circunstancias hereditarias. Es importantísimo que entre el ritmo respiratorio y el sanguíneo exista en la persona la relación que corresponda a su estatura, gordura o delgadez. Si veo a un niño flacucho, sé que su ritmo respiratorio obra, en algún sentido, más débilmente sobre la circulación de la sangre que en un pequeño gordinflón. En este último caso, para que exista la relación adecuada, debo acelerar el ritmo respiratorio, fortalecer su presión mediante todas las actividades educativas, todo lo que cultive en el niño anímica y espiritualmente. Esta actitud en el maestro ha de ser tan natural e inconsciente como lo es la percepción de las formas de las letras en la lectura. Hemos de desarrollar la facultad de intuir qué hay que hacer con el gordinflón, qué hay que hacer con el flacucho, y así en cada caso. El que el niño tenga una cabeza grande o pequeña, en proporción al resto de su cuerpo, es de infinita importancia. Pero todo eso se resuelve si desempeñamos nuestra actividad en clase con entusiasmo pedagógico, con verdadera personalidad educativa, si sabemos leer en las individualidades infantiles que nos han sido confiadas.

Lo que importa en estos casos es que el maestro intervenga, deteniendo, por decirlo así, el continuo proceso plástico, que es como una prolongación de lo que tiene lugar hasta la segunda dentición, y le contraponga algo que parta del ritmo respiratorio, como por ejemplo, del arte musical, recitatorio, etc. El modo y la forma cómo enseñamos a hablar al niño, cómo lo conducimos hacia el elemento musical, ya sea oyendo música, ya cantando o tocando un instrumento, significa una influencia educativa sobre el ritmo respiratorio, para que se ajuste cada vez más al ritmo del pulso que sale a su encuentro y que tiene su sede más bien en la parte inferior del cuerpo humano. Es algo verdaderamente bello conseguir que, a través del aprender a hablar, del aprender a cantar, las facciones del niño se transformen, aunque sea de un modo tan fino y sutil que resulte imperceptible a una burda

observación. Si aprendemos a observar, en el período de la vida entre a segunda dentición y al pubertad, lo que se desarrolla en la mirada, en la fisonomía, en el movimiento de los dedos, en la colocación de los pies sobre el suelo, a base del aprender a hablar, del aprender a cantar; si somos capaces de observar esto con la misma profunda veneración con la que observamos cómo, partiendo del centro del hombre, las vagas facciones del niño recién nacido se convierten en rasgos bellos; si observamos cómo lo que hacemos en torno al niño toma expresión en la fisonomía corporal, en la gesticulación del organismo infantil, entonces hallamos la respuesta intuitiva a un interrogante intuitivo, respuesta que sube continuamente hacia nosotros como si procediera de un fondo indeterminado. Ese interrogante intuitivo, que ni necesita actualización en nuestro entendimiento consciente, es el siguiente: ¿qué reacción suscita en el niño lo que le doy cuando le enseño a cantar? Su reacción o respuesta es: lo acepto, lo rechazo. Y en el gesto del cuerpo, en la fisonomía, en la mímica del rostro, leemos la respuesta a la pregunta: ¿penetra en el niño lo que hacemos; trabaja en su interior? O, al contrario, ¿se disipa en el aire, pasa simplemente a través suyo como si en él nada encontrara cabida? Mucho más importante que el conocimiento de todas las reglas pedagógicas (esto hay que hacerlo así y eso de este otro modo) es que hayamos desarrollado la sensibilidad que nos permita sentir la reacción del niño; saber observar cómo, al desarrollar nuestra propia actividad, nos la devuelve el niño como por reflejo. Por lo tanto, la relación que se desarrolla entre maestro y niño es esencialmente un elemento intuitivo. En cierto modo, hemos de aprender a leer el resultado de nuestra propia actividad pedagógica. Si apreciamos esto en todo su alcance, nos daremos cuenta de la importancia enorme que tiene la sabia introducción del elemento musical en la enseñanza primaria, así como nuestra comprensión de lo que es lo musical en el hombre.

En Antroposofía describimos al hombre según su cuerpo físico, parte material grosera, y según su cuerpo etéreo, cuerpo más sutil, aunque todavía sustancial, no sujeto a la ley de la gravedad sino con tendencia a disiparse en el espacio cósmico. El hombre tiene un cuerpo físico pesado que se desploma sobre la tierra si no lo mantiene erguido; pero, al mismo tiempo, un cuerpo etéreo más sutil que quiere siempre desvanecerse en el espacio cósmico en oposición a la gravedad. Y así como el cuerpo físico se desploma si no se le apoya, así también el cuerpo etéreo debe ser retenido por las fuerzas interiores de la organización humana para que no se desvanezca. Así pues, podemos referirnos a un cuerpo etéreo, luego a un cuerpo astral, ya no material, sino espiritual y, finalmente, al "yo", elemento verdaderamente espiritual del hombre. Hemos de tener presentes estos cuatro aspectos de la entidad humana. Si observamos y estudiamos al hombre desde este punto de vista, nos diremos: el organismo físico podemos conocerlo siguiendo el procedimiento de la anatomía y la fisiología actuales; no así el hombre etéreo si nos limitamos a las leyes naturales y, menos todavía, al hombre astral. ¿Cómo conocer al hombre etéreo? Para ello necesitamos de una preparación muy superior a la que actualmente se considera suficiente para comprender al hombre. Si seguimos las leyes intrínsecas de la formación plástica, si sabemos que una redondez se forma así, un ángulo asá, todo ello como consecuencia de fuerzas interiores, entonces nuestra mano adquiere una nueva actividad espiritual con la que comprendemos al cuerpo etéreo, lo que no es posible si nos limitamos a un razonamiento ceñido a las leyes

naturales. Por esta causa, en ningún programa de estudios normalista debería faltar la actividad artística de la escultura, actividad que surge del interior del hombre. La carencia de estas actividades es mucho peor para la educación que si no supiéramos cuál es la capital de Rumania o de Turquía o el nombre de tal o cual montaña, todo lo cual puede buscarse en una enciclopedia. En realidad, es superfluo lo que hoy se pregunta en los exámenes, pues consultar la enciclopedia no perjudica. Pero todavía no existe una enciclopedia que nos comunique la flexibilidad, el inteligente saber, la sabia inteligencia indispensable para comprender al cuerpo etéreo que en su acción se sustrae a las leyes naturales, pero que satura al hombre a través de la actividad plástica.

¿Y el cuerpo astral? Este cuerpo es totalmente inaccesible a través del conocimiento, por ejemplo, de la ley de Gay-Lussac, a través de cualquier ley que rija la acústica, la óptica, leyes empíricas abstractas que se estrellan ante él, y que no nos permiten percibir lo que allí palpita y se teje. Pero si hemos comprendido interiormente lo que es una tercera, una quinta, si podemos vivir las proporciones de la escala, no como hace la acústica, sino en íntima visión musical, entonces experimentamos lo que existe en el hombre astral. Porque el cuerpo astral del hombre es música; no historia natural, ni ciencia natural, ni física. Tanto es así que en los procesos formatrices se puede observar cómo la música comienza en el punto medio entre los dos omóplatos, para que, de allí, irradie, en el primer intervalo de la escala, el unísono; pasa luego a la segunda, do-re, e informa el brazo; sigue a la tercera, do-mi, e informa el antebrazo. Al llegar a la tercera, tenemos la diferencia entre el intervalo menor y el mayor; y en el antebrazo tenemos no un hueso, sino dos. El uno, el radio, representa el modo menor, y el otro, el cubito, el modo mayor. Quien observe la organización humana exterior y la medida en que ésta depende del cuerpo astral, deberá dedicarse al estudio de la fisiología, no como físico, sino como músico. Y deberá conocer la música que crea formas internas dentro del organismo humano.

Por mucho que se observe el curso de los nervios en el organismo humano, nunca se llegará a comprenderlo. En cambio, si tratamos de acercarnos a él por medio de la música, es decir, con comprensión de las proporciones musicales, en íntima audición, no con acústica física; si observamos con percepción musical, músico-espiritual, cómo los nervios parten de los miembros, se dirigen hacia la médula espinal, allí se extienden y se propagan hacia el cerebro; si contemplamos esto con nuestro órgano músico-espiritual, entonces captamos el instrumento de música más maravilloso que el hombre posee: el que forma el cuerpo astral y es tañido por el "yo".

Y si, ascendiendo desde allí, aprendemos a conocer cómo el habla nace en el hombre, cuál es su configuración interior y su estructura inaccesible para nuestra época de avanzada civilización por hallarse despojada de todo elemento intuitivo; si aprendemos a conocer lo que ocurre en el hombre cuando pronuncia una A, una I; cómo en la A se halla contenida la admiración, y en la I la consolidación de la entidad humana interior; si aprendemos a conocer cómo el elemento del habla penetra en la organización del hombre y toma posesión de ella; si desarrollamos la percepción interior de una palabra; si al ver una bola rodando, aprendemos, no de un

modo meramente abstracto, a decir "la bola rueda", sino que percibimos interiormente, en intuición lingüística espiritual, que la pronunciación del "rodar" refleja lo que fluye como el rodar de la bola: r-o-d-a-r; entonces llegamos a captar el "yo" a través de la estructura del lenguaje.

Actualmente, si queremos conocer cómo está organizado el hombre, nos dirigimos al fisiólogo, al anatomista; si queremos saber lo que vive en el habla, en el idioma, nos dirigimos al filólogo. Pero no existe conexión alguna entre lo que ambos dicen, y lo importante es precisamente establecer esa relación espiritual interior: saber que en el habla vive y obra el genio viviente del idioma, que puede estudiarse y que, quien lo estudie, conocerá el "yo" del hombre.

En la enseñanza impartida en nuestra educación Waldorf, incluimos la euritmia. ¿Con qué finalidad? La euritmia puede ser expresión de música o de lenguaje. En la euritmia tonal suscitamos en el niño los movimientos que corresponden a la estructura del cuerpo astral, mientras que en la euritmia del lenguaje suscitamos las estructuras que corresponden al "yo". Practicando la euritmia tonal, como actividad física, intervenimos conscientemente en la formación del hombre anímico; así como intervenimos conscientemente en la formación del hombre espiritual con la correspondiente actividad física en la euritmia del lenguaje. Un trabajo de esta índole presupone una comprensión integral de la organización humana. Quien crea poder comprender al hombre con la fisiologia exterior, o con la psicología experimental que, bien considerada, no es sino fisiología exterior, no se da cuenta que para suscitar en alguna persona determinado estado de ánimo, no hay que golpear sobre una tabla sino recurrir a la música. Del mismo modo, el conocimiento no ha de limitarse a reglas lógico-abstractas, sino que tiene que ascender a la captación de la vida humana de forma tal que no se circunscriba a la naturaleza inanimada, a lo muerto o imaginado como muerto que existe en lo vivo. Si de esas reglas abstractas ascendemos a lo que se modela plásticamente, a las formas esculturales, expresión de toda ley natural, conoceremos al hombre en lo que es su cuerpo etéreo; y si empezamos a oír espiritualmente el ritmo cósmico que se expresa por medio del instrumento musical más maravilloso en el que se ha convertido el hombre gracias al cuerpo astral, conoceremos la naturaleza astral. Deberíamos tener conciencia de lo siguiente: la primera etapa de nuestro estudio ha de corresponder al conocimiento del cuerpo físico del hombre por lógica abstracta; la segunda, a la actividad de modelación plástica propia del conocimiento intuitivo que nos permitirá conocer el cuerpo etéreo: y, en la tercera, de fisiólogos pasamos a músicos, y contemplamos al hombre astral. Finalmente, si estudiamos el genio del lenguaje, no sólo memorizando palabras, sino buscándolo dentro de ellas, llegamos a conocer el "yo" del hombre.

Actualmente no se concede beligerancia a quien, a propósito de alguna reforma universitaria, se atreviera a decir, por ejemplo en el estudio de la medicina: el conocimiento debe enriquecerse y, además de las asignaturas que comúnmente se aprenden, hay que incluir escultura, música, oratoria. Le dirían: "¿Cuánto tiempo durarían esos estudios? Ya de por sí duran lo suficiente." Y, sin embargo, en realidad, los estudios serían más cortos, pues su extensión actual tiene una causa muy particular: el limitarse por entero a la contemplación lógico-abstracta,

empírico-sensoria. Se empieza con el cuerpo físico, no comprensible por este método, y no se llega a conclusión alguna. Se puede estudiar infinidad de cosas y continuar así hasta el final de la vida, sin esperanza de llegar a un fin. Por otra parte, se alcanza un todo armónico en su integridad, si el estudio se centra sobre el organismo corporal-anímico-espiritual. Mediante la Antroposofía no se añaden nuevos capítulos a lo que ya poseemos; estamos contentos con lo que nos brinda la ciencia oficial. No la combatimos, antes al contrario, le estamos agradecidos, del mismo modo que lo estamos al constructor de los violines por suministrarnos un violín. Pero la formación cultural de nuestra época reclama que le demos el alma de la que carece; que espiritualicemos esa cultura recordando que el hombre es un ser dotado de alma y espíritu. Es necesario que el elemento artístico no continúe teniendo el carácter de diversión, de lujo, opinión que inclusive sostienen quienes aceptan un concepto espiritualista de la vida. Hemos de considerar el arte como ley orgánica divino-espiritual que por todas partes impregna al mundo y al hombre.

Hemos de aceptar que comprendamos el mundo primero por medio de ideas y conceptos lógicos; pero que la esencia del mundo nos lleve a participar de algo que proviene de la plástica cósmica, centrípetamente desde las esferas, como la gravitación trabaja desde abajo partiendo del centro de la tierra. A todo esto se incorpora la música cósmica que obra en la periferia. Así tenemos que la plástica obra desde arriba, la física desde abajo por la gravedad, y la música cósmica, a través del movimiento de los astros, en la periferia. Lo que convierte al hombre en verdadero hombre; lo que en tiempos antiguos se había vislumbrado en frases como "En el principio era el Verbo", esto es, el verbo universal, el lenguaje cósmico, es lo que también impregna la entidad humana y deviene dentro de ella el "yo". Para educar debemos, mediante el conocimiento del mundo, llegar al conocimiento del hombre, y adquirir este conocimiento de manera artística.

Esta tarde continuaremos con el mismo tema.

Índice

CUARTA CONFERENCIA

10 de abril de 1924, por la tarde

Esta mañana traté de exponer que no basta un simple conocimiento naturalista si nos interesa captar al hombre en su totalidad, incluyendo, desde luego, en ella al niño, al hombre en cierne; hemos de trascenderlo y llegar a formas de cognición en cierto modo superiores para que, de esa comprensión, surja una enseñanza y educación en forma artística. No me sorprendería que alguien preguntara: ¿Es que puede conducir a algo práctico la comprensión del cuerpo físico por mera observación y enfoque intelectual, la del cuerpo etéreo mediante ejercicio plástico, la del cuerpo astral introduciendo el elemento musical, y la del "yo" mediante la captación del alma del lenguaje? Pues bien, estimados oyentes, si nos proponemos destacar las características de la enseñanza y la educación en general, tal como en estas conferencias lo hemos hecho para la pedagogía Waldorf, hemos de afirmar: lo que más interesa en el maestro, en el educador, es su concepto de la vida y del mundo, no en un sentido común, es decir dentro de un plan teórico, sino lo que impregna, como fuerza anímica, la personalidad del hombre que educa. Si el maestro quiere extraer sus principios pedagógicos de lo que le ofrece el concepto moderno oficial del hombre, se verá en la necesidad de buscar en otra parte el entusiasmo que su profesión requiere. He aquí la fuente de tantos postulados sobre ideales pedagógicos, postulados totalmente ineficaces, puesto que, a pesar de su aparente justificación, se apoyan en abstracciones. En cambio, un concepto real que penetre la esencia del mundo y del hombre, le permite al maestro sacar entusiasmo de los sentimientos que acompañan su relación con el mundo y consigo mismo, tal como nace en el artista cuando la obra de arte vibra en todos sus miembros. Ya no necesita buscar alicientes en ninguna otra parte; los encuentra en ese concepto del mundo, vivido íntimamente siempre de nuevo. Este entusiasmo que impregna toda actividad educativa del maestro, se transmite entonces a la constitución anímica de los niños que le han sido confiados. Así, por ejemplo, quien estudie la entidad humana dándose cuenta de cómo, precisamente en la edad escolar, entre la segunda dentición y la pubertad, el elemento musical está en consonancia con la estructuración plástica del hombre en cierne, no se le ocurrirá de ningún modo escoger métodos inadecuados para enseñar debidamente a escribir y leer. Tendrá la intuición viva de que el escribir, sobre todo si se practica como lo hemos descrito, apela al hombre entero, se transmite al movimiento de sus brazos y de sus manos, los espiritualiza, y es un ejercicio integral.

Todo esto lo sentirá plenamente quien parta de una cosmovisión como la que describí esta mañana; sentirá también que las prácticas de la lectura constituyen una ocupación unilateral del cerebro, y fomentan, por lo tanto, el desarrollo unilateral. Asimismo, se dará cuenta que el niño sólo está preparado para esta unilateralidad,

una vez que haya pasado por actividades integrales, actividades que apelaban a su entidad humana total. Por esta razón, un maestro que adquiere esta visión del ser humano, cuidará de desarrollar la escritura partiendo del pintar que dibuja, del dibujar que pinta, como lo he indicado, hasta formular por escrito como palabra, como frase, lo que siente en su interior.

Entonces es cuando el niño ya habrá alcanzado un grado de desarrollo determinado. Habla, y lo que habla puede fijarlo por escrito. Sólo entonces deberemos pasar a la enseñanza y ejercicios de lectura, aprendizaje que será fácil si el niño ha practicado primero la escritura hasta alcanzar realmente cierto grado de perfección. Cuando el niño haya incorporado en sí mismo, en su entidad humana, en su sistema motor, lo que constituye el contenido de lo escrito; cuando haya participado interiormente en la formación de lo que debe leer. entonces ya soportará sin daño ese elemento unilateral; se podrá apelar a su cerebro sin peligro para su desenvolvimiento y transformar en lectura lo que el niño primero aprendió a fijar por escrito.

Así pues, lo que importa es que de semana en semana, de mes en mes, ocupemos al hombre en cierne, con arreglo a las fuerzas que se están desarrollando en su organismo. El modo cómo éste quiere desenvolverse, nos enseña lo que debemos hacer en cada período de la vida infantil. Esto no es posible trabajando con horarios que prescriben determinada actividad para una hora, o tres cuartos de hora; que brincan en transición a otra actividad, luego a otra, etc. Por esta razón, hemos introducido en la escuela Waldorf el sistema de ocupar al discípulo con la misma materia durante las primeras horas de la mañana durante algún tiempo, digamos un par de semanas, de manera que el discípulo se familiarice por entero con ella, sin que deba abandonarla bruscamente cuando apenas empiece a descubrirla. La enseñanza por ciclos es lo que practicamos en la escuela Waldorf.

Más importante que saber lo que hay que enseñar al niño entre la segunda dentición y la pubertad es encontrar el método que ha de ser objeto de enseñanza, según las exigencias de la misma naturaleza humana. Si queremos introducirle progresivamente en una relación consigo mismo y con el mundo es necesario, ante todo, que nosotros mismos la tengamos. En nuestra civilización actual, aunque alcancemos dentro de ella los más altos escalones, difícilmente podemos adquirir una relación interiormente viva y saturada de contenido con nosotros mismos y con el mundo: he aquí otra afirmación radical. Pero no hemos de amedrentarnos ante una verdadera comprensión de lo que debe introducirse paulatinamente en la civilización. No sólo debemos abstenernos de ver el cielo a través de un embudo en lo que se refiere a nuestra propia cultura intelectual, sino, además, trascender lo puramente terrenal y saber que, si bien dependemos de los alimentos de nuestro ambiente inmediato, dependemos también de todo el universo. Sin embargo, hoy día es muy difícil hablar de estas cosas con toda libertad. En efecto, quien hoy intente ver más allá de su independencia de lo puramente terrenal, no encuentra mucho apoyo en lo que la cultura de la época le ofrece. A esto se debe la incomprensión que a menudo existe cuando incorporamos al presente antiguas enseñanzas procedentes de conocimientos instintivos. Entonces nace la superstición, puesto que nuestra civilización oficial no se mueve sino dentro de una

política cósmica de campanario, y no ofrece todavía un método de conocimiento que, partiendo de la tierra, abarque el universo. Lo único que tenemos son cálculos o, a lo sumo, análisis espectrales que nos instruyen acerca del curso y la situación de las estrellas, sobre su sustancia, y otras cosas por el estilo. Pero siguiendo este camino, no es posible alcanzar, en lo que se refiere a lo cósmico-extraterrestre, un conocimiento tan íntimo como el que adquirimos de la tierra por nuestro contacto directo con ella. De coles, espinacas y venado, el hombre sabe más de lo que le suministra la ciencia intelectual abstracta: al comerlos, no le interesa tanto el mero pensamiento abstracto, lo que la ciencia actual pueda decir sobre la liebre, sino que, a través del sabor, de la digestión, experimenta algo mucho más concreto, más íntimo. No conseguimos semejante intimidad con nuestro conocimiento del universo extraterrestre: si tuviésemos sobre la liebre sólo conocimientos análogos a los que la astronomía y los análisis espectrales nos suministran sobre el universo terrestre, si nuestra relación con ella dependiese solamente del conocimiento de los resultados que el cálculo arroja sobre su anatomía, sobre el porcentaje de las sustancias que componen su organismo, no podríamos establecer con ese animal ninguna vivida relación humana. Se ha olvidado el hecho de que, en la antigua sabiduría instintiva, existían relaciones íntimas de esta índole también con el universo extra-terrestre. Si consideráramos en la debida forma esa antigua sabiduría, recobraríamos el impulso para buscar, partiendo de nuestro estado psicológico más avanzado, un nuevo conocimiento con el que pudiéramos vincularnos de forma tan humana como la que nos depara la ciencia con respecto a los objetos naturales que nos rodean.

Voy a ilustrar con un ejemplo la importancia de que el maestro adquiera realmente esa relación viviente con el mundo, relación que es para él abrevadero del entusiasmo que necesita si quiere ofrecer al niño, en imágenes sencillas y expresivas, lo que, en forma diferente, debe vivir en su alma de maestro. Pues si él tiene conciencia de su propia relación con el mundo, entonces, en presencia del niño y de su actividad, esta relación se transforma en imágenes propicias que permiten lograr el proceso del niño a tono con la evolución de la humanidad. He aquí el ejemplo: el reino vegetal nos rodea. Si no lo observamos superficialmente, este reino vegetal nos presenta muchos enigmas, y que llamaron la atención a Goethe. Él siguió de cerca el desarrollo de las formas de las plantas en sus diversas metamorfosis, y llegó a una fórmula que, por decirlo así, vierte vida sobre su conocimiento. Es ésta: Contemplemos primero la semilla que introducimos en la tierra. Físicamente, la vida de la planta aparece entonces concentrada en un punto. Vemos luego cómo esa semilla se abre y la vida se extiende cada vez más, hasta adquirir su total extensión en los primeros cotiledones. Vemos luego que se contrae de nuevo, permanece en la estrechez del tallo, va hasta la próxima estípula, se extiende de nuevo, para volver a contraerse y permanecer en el tallo y luego extenderse de nuevo en otra estípula hasta llegar a la última contracción, cuando en la formación del nuevo germen, de la nueva semilla, toda la vida de la planta se halla de nuevo recogida en un punto físico. Goethe lo formuló diciendo que este crecimiento de la planta muestra, en su devenir, una alternancia de expansión-contracción, expansión-contracción. De este modo, Goethe, con visión certera, penetró hacia las fuerzas estructuradas que brotan de la vida propia de la planta. Pero todavía no pudo, por no haber llegado la hora para ello, relacionar esta fórmula

que había encontrado en la vida vegetal, con todo lo existente. Recordemos que el mundo en su totalidad participa, con todas sus potencias, en el modo y forma en que un ser vive y se manifiesta. Gracias a la ciencia espiritual, que ustedes pueden estudiar en la literatura antroposófica —y hago una mera alusión— podemos trascender en mucho esa fórmula y, al hacerlo, descubriremos que en la expansión de la planta se manifiesta la influencia solar. En el sol vive más de lo que registran la astronomía y los análisis espectrales: en sus rayos palpitan fuerzas espirituales que descienden hacia la tierra y que infunden, podríamos decir, alma a la luz solar, causa de la fase expansiva en el crecimiento de la planta. Esta expansión no se produce solamente a la luz del día; la fuerza de crecimiento de la planta conserva su elemento solar más allá de la iluminación exterior. En cambio, todo lo que se contrae, allí donde el crecimiento de la planta se condensa en un punto en el tránsito de una estípula a otra, en la formación de la semilla, todo esto se halla bajo la influencia de las fuerzas lunares. Y así como observamos con los ojos la alternación rítmica en el cosmos, el brillo del sol y el brillo de la luna, así también vemos su reflejo, su manifestación terrenal en la planta que brota. Vemos que ella, expuesta a la luz del sol, se extiende en las hojas y asimismo que se contrae por influencia de las fuerzas lunares. La expansión y contracción en la planta son el reflejo de la acción alternante que las fuerzas solares y lunares ejercen sobre la tierra desde las lejanías cósmicas, desde los espacios etéreos.

Con ello, la mirada empieza a extenderse desde la tierra hacia lo sideral, hacia los espacios etéreos. Vislumbramos cómo la tierra, en lo que se refiere a su fertilidad y a sus fuerzas de crecimiento, se alimenta en cierto modo de lo que afluye hacia ella desde el cosmos. Adquirimos una percepción intuitiva de cómo, a través de la planta, nos confundimos con el espíritu del sol y de la luna, y lo que, de otra manera, sólo es calculado y observado mediante el análisis espectral, se muestra ahora en su relación con nosotros. El entusiasmo para enseñarle al hombre en cierne algo acerca de su relación con el mundo no puede nacer del registro abstracto de si una hoja se presenta dentada o no en sus bordes, de si tiene tal o cual forma. Esto no entusiasma: lo que sí entusiasma es ver en el crecimiento de tal o cual planta el reflejo del sol y de la luna. ¡Cuan maravilloso es contemplar la naturaleza en torno nuestro y observar el ordenado crecimiento de un ranúnculo, por ejemplo! Vemos en él la ofrenda de la tierra al cosmos, en amorosa entrega al elemento solar y lunar, rindiendo tributos a ambos por igual. Consideremos otra planta, el cactus, por ejemplo, que ensancha la parte que corresponde al tallo. ¿Qué vemos? En otras plantas, la contracción de su tallo es manifestación pura de las fuerzas lunares. En la forma de cada planta vemos cómo el sol y la luna concurren en ella: vemos en cada una un pequeño mundo, una imagen del gran mundo. Así como en el espejo vemos nuestra propia efigie, así también en el espejo del crecimiento terrenal, vemos lo que tiene lugar en el universo.

En la antigua sabiduría instintiva estas cosas se sabían. Prueba de ello es lo siguiente: los hombres veían en la brotante vida vegetal de la primavera, reflejándose desde el cosmos, la relación mutua de las fuerzas solares y lunares. Por esta razón se celebraba en primavera la fiesta de Pascua florida, cuya fijación temporal depende de la relación del sol con la luna, y que se sitúa en el primer domingo después del plenilunio de primavera. La fijación temporal de la fiesta de

Pascua florida está sacada del cosmos, de la relación del sol con la luna. ¿Qué es lo que se quería dar a entender con esto? Si observamos el nacimiento de las plantas en primavera, nos encontramos ante el enigma del por qué unas veces nacen más temprano y otras veces más tarde, enigma que se aclara si observamos cómo la fijación temporal supeditada al plenilunio de primavera repercute en todo lo que nace, en todo lo que germina. Aunque existen factores que lo alternan, se observará, de un modo general, la interacción entre el sol y la luna en el hecho de que en una primavera las plantas nacen más temprano y, en otra, más tarde. En cambio, ¿qué dirá el adepto a la política científica de campanario que sólo toma en cuenta la influencia de la tierra? Dirá lo siguiente: "Pues es muy sencillo: cuando en un año determinadas plantas nacen más temprano, es debido a que ha nevado durante menos tiempo y el deshielo se ha producido antes. Y si un año las plantas vienen más tarde, es debido a que ha nevado durante más tiempo". Esta explicación parece muy natural, pero no explica absolutamente nada. Para llegar a un verdadero conocimiento, es necesario darse cuenta, por la observación, de cómo el crecimiento de las plantas depende de la acción de las fuerzas solares y lunares; darse cuenta también de que el tiempo que duran las nevadas depende asimismo de la constelación del sol y la luna. Lo que determina el nacimiento de las plantas es lo mismo que determina la duración de las nevadas. De manera que las condiciones climáticas y meteorológicas de un año determinado, dependen también de las influencias cósmicas.

Continuando dentro de esta actitud inquisitiva, adquirimos una visión íntima de la vida de la tierra en su peregrinación por el cosmos. Decimos que un hombre prospera cuando observamos que las vacas de su establo son numerosas y le producen mucha leche, pues en este caso podemos referirnos a un índice, por nosotros conocido, que caracteriza la relación del hombre con lo que le rodea de un modo inmediato. Mediante esta relación podemos seguir de cerca la prosperidad terrenal del hombre. Una cosa se nos manifiesta con toda vivacidad, sólo si vemos su relación con lo que la rodea, y cómo se transforma debido al medio ambiente. Observando cómo la tierra peregrina por el universo en dependencia del sol, de la luna y de los demás astros, la captamos viva en el universo. Entonces no cultivamos una geología y una geognosia muertas, sino que lo que estas disciplinas pueden ofrecernos lo elevamos a una descripción de la vida de la tierra en el cosmos. Así, la tierra se presenta viviente ante nuestra mirada espiritual. Al ver entonces las plantas nacer en la tierra, vemos que en este proceso la tierra transmite a lo que participa de ella la vida que recibe del cosmos, y la tierra y el crecimiento devienen para nosotros una unidad. Entonces, nos damos cuenta que es absurdo arrancar de la tierra una planta y así contemplarla de la raíz a la flor como si esto fuera su realidad. Lo es tan poco, como un cabello humano arrancado: el cabello ha de relacionarse con el organismo humano: la planta, con toda la tierra viviente.

De este modo, restablecemos la unidad entre nuestro propio ser y la tierra viviente: no nos sentimos ya caminando sobre ella y sometidos únicamente a las fuerzas que brotan de ella, sino que percibimos también en torno nuestro lo que mana de los espacios etéreos: recibimos una visión viviente e intuitiva de cómo por todas partes obran fuerzas procedentes del cosmos, fuerzas que, como dije, ejercen una acción expansiva sobre el cuerpo etéreo, lo mismo que el cuerpo físico es

atraído por la tierra. Así, adquirimos un sentimiento natural del impulso etéreo levitacional hacia el universo, en contraposición con el de gravedad por el que la tierra atrae el cuerpo físico. De este modo, la mirada del hombre se extiende cada vez más, hasta el punto que su actividad cognoscitiva se convierte en vida interior, y permite realizar logros efectivos. Antes creía que la tierra era algo vitalmente separado del universo: ahora, con su conocimiento, la vincula con la vida de aquél. Es necesario que volvamos a una cognición viviente de esta especie, cuyos efectos postrimeros los vemos todavía en las fijaciones de fechas como la de Pascua florida. Mas para alcanzar de nuevo una comprensión cósmica debemos partir no del instinto de los tiempos antiguos, sino de un desarrollado conocimiento reflexivo. Con esta comprensión cósmica podremos crear las imágenes artísticas que necesitamos para la enseñanza. La persona que ve cómo el sol y la luna obran por doquier en el crecimiento de las plantas, que siente hacia el universo el entusiasmo vivo nacido de un acercamiento parecido, enseña la botánica realmente de forma muy distinta a cómo lo hace quien adopta y elabora las ideas abstractas de los libros actuales de botánica. Todo se conjuga para que el concepto quede saturado de sentimiento, y que se transmita artísticamente al hombre en cierne, al niño. Es a la edad de diez años cuando éste adquiere madurez para asimilar lo que el maestro puede brindarle con esa visión que abarca horizontes tan extensos. Y si por medio de vivas y elocuentes imágenes se le muestra al niño que toda la tierra es un ser vivo que tiene plantas como el hombre tiene cabellos, aunque de un modo más complicado, si se hace uso de esta percepción intuitiva para crear una unidad entre este ser vivo, la tierra, y tal o cual grupo de plantas que crecen en ella, se realiza, en el alma del niño, algo así como una expansión. El alma del niño se encuentra entonces en una situación tal que, al enseñarle algo relativo al ser de la planta, correspondemos a sus anhelos como a quien, encontrándose dentro de una atmósfera sofocante, se le suministra aire fresco, con lo que su respiración se expande. Esa expansión se produce gracias a un conocimiento que, como hemos visto, está en armonía con los misterios del cosmos. Y que no se crea que el niño no esté maduro para una concepción de esta índole. El adulto que la posee, que se apoya en semejante concepción del mundo, sabe acuñarla en formas que el niño comprende y por las que se entusiasma con todo su ser. La necesaria simplificación gráfica del tema la consigue el maestro fácilmente una vez que se haya apoderado de él. Y de este trasfondo espiritual del maestro ha de fluir todo lo que se transmite al niño. Así es cómo cimentamos realmente una relación del educando con el mundo; nos sentimos impelidos, como si fuera espontáneamente, a transformarlo todo en imágenes vividas. Así, por ejemplo, lo que acabo de exponer acerca del reino vegetal, no se puede explicar de un modo abstracto; sólo podemos sugerirlo al niño desarrollándolo en imágenes concretas que apelan, no sólo al discurso intelectual, sino al hombre entero. Es entonces cuando nos damos cuenta de que el niño, al comprender lo que le ha sido presentado en forma de imagen, despierta de modo sorprendente, sin que su respuesta, sin embargo, tenga forma de concepto que todavía no puede formular. El esfuerzo de alcanzar esa comprensión constituye para él una auténtica e íntima vivencia, y quiere expresarla con ayuda de sus brazos y sus manos, es decir, con toda clase de gestos que surgen de su naciente personalidad. La lección más bella y fructífera que el niño pueda adquirir en el aprendizaje, es darse cuenta de lo difícil y penoso que es el llegar a comprender algo. Quien crea que con sólo palabras sesudas puede expresar la esencia de una cosa, juzga frivolamente las

cosas del mundo, cuyo respeto ha de caracterizar al hombre integral, en la medida que pueda ser integral dentro de su existencia terrena. Sentir cuan hondo es el temperamento cuando se quiere entrar en contacto con la esencia de las cosas, y cuan necesario para lograr ese contacto es echar mano de todos los recursos que posee la entidad humana; sólo esto revela al hombre su verdadera posición ante el mundo, únicamente posible de transmitirla al niño si nosotros mismos la poseemos. La metodología de la enseñanza debe tener vida propia; no basta con que la practiquemos; debe florecer. Esto es posible si el maestro posee un vivo sentimiento de su posición en el universo.

Pero esto no es todo. El maestro que, mediante la comprensión musical, ha captado en su realidad el cuerpo astral del hombre, que ha considerado al hombre mismo como maravilloso instrumento de música interior, conquista otra faceta para comprender la relación del hombre con el mundo. Claro está que no puede transmitirla al niño en forma directa, pero siempre es posible hacerlo a través de imágenes. El maestro, con su comprensión del cuerpo astral, no de carácter intelectual, sino como resonancia interior en formas musicales, hará bien en unir la contemplación del hombre con las diversas formas animales dispersas por el mundo. Así, redescubrirá el profundo sentido que tenía en la antigua ciencia instintiva el representar al hombre como síntesis de cuatro entidades, tres inferiores y una superior; león, toro, águila, ángel. En efecto, al toro corresponde el desarrollo unilateral de las fuerzas inferiores de la naturaleza humana. Si nos imaginamos todo nuestro proceso digestivo y motor sin el contrapeso de nuestros sistemas cefálico y rítmico, si nos imaginamos el organismo humano descansando únicamente sobre el sistema digestivo y los miembros, tenemos ante nosotros la formación unilateral tal como se nos presenta en el bovino. Inversamente podemos imaginar que, si este bovino tuviese mitigada su condición de bruto, por un sistema cefálico humano, el resultado sería un conjunto en el que gobernarían las mismas leyes formatrices del hombre. Por otra parte, si el sistema rítmico que en el hombre ocupa la posición central, se desarrolla unilateralmente debido a la reducción del sistema intestinal y al estancamiento del sistema cefálico, se obtiene otra organización unilateral, cuya imagen es el león. Y, finalmente, si es el sistema cefálico el que se desarrolla unilateralmente, de modo que las fuerzas que normalmente actúan en el interior de nuestro cráneo, se exteriorizan hacia afuera en forma de plumas, tenemos el caso del pájaro o del águila. Falta imaginar todavía la cuarta fuerza que conjugue las tres anteriores en una unidad, de modo que también exteriormente como unidad, pueda manifestarse. Esta fuerza es la angelical que nos ofrece la unidad sintética de las tres: el hombre. La anterior presentación es, desde luego, un tanto esquemática, pero nos da una idea del modo y forma cómo el hombre se halla relacionado, no sólo con el toro, el águila y el león, sino con todas las formas animales dispersas por el mundo. Y en cada forma animal en particular, podemos encontrar un desarrollo unilateral de determinado sistema orgánico del hombre. Todo esto existía en la antigua sabiduría instintiva.

En épocas subsiguientes esto persistía todavía en forma de tradición. La gente lo expresaba en giros paradójicos, puesto que ya no tenía una visión directa y manejaba de un modo intelectualista las concepciones antiguas. Schelling dijo la siguiente frase grotesca: "La lengua del hombre está mitigada por las fuerzas de la

cabeza y por el hecho de que ella sirve al estómago y a otros órganos que están lejos de ella. Si estuviese desarrollada unilateralmente, y si un ser fuese en lo esencial solamente lengua, y todo lo demás apéndices, ¿qué sería de la lengua? Un calamar." La lengua es un calamar. Claro está que es una expresión grotesca, pero de un modo intelectualista moderno evoca algo que antiguamente era una concepción real. Naturalmente, era un absurdo lo que dijo Schelling, pero fluía de lo que en otros tiempos tenía un sentido profundo. Es posible volver a encontrar la disposición anímica, base del conocimiento antiguo; redescubrir el concepto del hombre repartido en cierto modo entre las diversas formas y estructuras animales que se encuentran sobre la tierra. Y si las reunimos, de manera que se armonicen mutuamente, el resultado es el hombre. De suerte que encontramos la relación del hombre con el mundo exterior en lo tocante a su cuerpo astral, si desarrollamos la visión certera de su relación con el reino animal. Dije antes que la comprensión del cuerpo astral del hombre debe ser una comprensión musical. Contemplo, por una parte, el interior del hombre; por otra, las diversas formas animales dispersas en el exterior. Es como si asistiese a una sinfonía en la que todos los tonos concuerdan en un todo maravillosamente armónico y melodioso, y luego separase cada tono de los demás y lo colocase uno al lado del otro. Veo en el exterior el reino animal: son los tonos separados. Contemplo en el interior del hombre su cuerpo astral y lo que éste estructura en los cuerpos físico y etéreo: percibo la sinfonía. Y así, sin estrechez de miras, no me contento con la captación intelectualista del mundo, sino que, en mi afán de conocer, poseo la libertad suficiente para elevarme hasta la cognición artística, llegaré a una actitud de íntima veneración, impregnada de fervor religioso, para aquel Ser invisible, aquel maravilloso compositor cósmico que, en un principio, dispuso los tonos en las diversas formas animales, a fin de componer luego con ellos, sinfónicamente, al hombre en cuanto a lo que revela su animalidad.

Esto, estimados oyentes, es lo que hemos de llevar en el alma, y así comprender nuestra relación con el mundo; entonces se vertirá en las descripciones que demos de las formas animales no sólo un esquema de leyes naturales y conceptos abstractos, sino un elemento de verdadero fervor para con la creación y estructura del mundo. Cuando esto llegue, vibrará en cada palabra pronunciada, en toda la enseñanza, algo así como un efluvio religioso.

Lo que antecede puede mostrarnos que la educación y la enseñanza no deben partir de algo que primero se estudia y luego se aplica, sino de un estado de compenetración viva que sitúa al maestro en un aula como un ser que se comunica con los niños en posición, diríamos, hacia adelante, en tanto que, desde atrás, los misterios del universo se vierten y palpitan en él como si fuese mero instrumento para que el mundo hable al niño. Entonces la enseñanza se halla dirigida por un verdadero impulso metódico, no en el sentido exterior pedante, sino por un vigoroso impulso metódico interior. Lo importante es que el entusiasmo no sea artificial, sino que florezca como resultado de la relación con el mundo que el maestro lleva dentro de sí del mismo modo que la flor surge de la planta toda.

Al referimos a la metodología de la enseñanza y a las condiciones vitales de la educación, hemos de insistir en el entusiasmo que puede surgir de una comprensión real del mundo, no de una concepción teórico-abstracta de él. Si con esta actitud nos

acercamos al niño entre la segunda dentición y la pubertad, le conducimos a la pubertad de manera correcta y, en el momento en que ésta se presente, se desarrollará el cuerpo astral del hombre de forma autónoma. Lo que en principio se había acercado al niño como música del universo, continúa ahora desarrollándose en su interior. Y lo curioso es que lo que habíamos desarrollado en imágenes vividas ante el niño en la segunda dentición y la pubertad, y convertido en propiedad plástico-musical del alma, ahora se convierte en posesión del intelecto. El hombre no capta con él lo que se le enseña intelectualmente desde fuera en forma coercitiva, sino sólo lo que se ha desarrollado en él en forma no intelectual. Lo importante es que, llegada la pubertad, hayamos preparado lo que, después, debe tener lugar en el joven que se desarrolla sanamente: la comprensión autónoma de lo que ya posee. Todo lo que el niño ha asimilado primero en imágenes, renace entonces en íntima comprensión, surgiendo de su propio interior. El adolescente se contempla a sí mismo en su esfuerzo de traspasar el mundo imaginativa hacia el intelectual; la entidad humana toma posesión de sí misma en sí misma. Se produce, por decirlo así, un nuevo vínculo entre el cuerpo astral que obra musicalmente, y el cuerpo etéreo que obra plásticamente y, gracias a este acoplamiento, el hombre descubre su propio ser de una forma sana después de la pubertad. En esta unión de dos aspectos de su naturaleza, unión que le permite comprender lo que antes solamente había captado en imágenes, el hombre llega a la verdadera vivencia interior de la libertad. Lo más grandioso que podemos preparar en el hombre en cierne, en el niño, es precisamente que éste, en el momento oportuno de la vida y mediante la comprensión de sí mismo, llegue a la vivencia de la libertad. La verdadera libertad es una vivencia interior. Para desarrollarla, el maestro debe decirse a sí mismo: "Yo no puedo transmitir a mi educando la libertad; es él quien debe en sí mismo conquistarla. Mas para ello debo depositar en él algo hacia lo cual su propio ser, que he mantenido intocado, sienta después una atracción que lo absorba. Así es cómo habré conseguido educar en el hombre todo lo que es susceptible de educación. Con profunda reverencia para con la entidad divina que todo hombre posee, no pongo mis manos sobre aquello que, más tarde, habrá de llegar a la comprensión de sí mismo. Al educar en el hombre lo que no es individual en él, aguardo a que lo individual se posesione de lo que ha sido objeto de educación. De este modo no intervengo brutalmente en la evolución del yo humano, sino que preparo el terreno para que esta evolución siga correctamente en curso, después de la pubertad. Si antes de ella le doy al niño una educación intelectualista, si le suministro conceptos abstractos u observaciones con perfiles acabados en vez de imágenes que crecen y que rebosan vitalidad, le violento: atento brutalmente contra su yo. Para educarlo verdaderamente, he de evitar intervenir en él, y esperar a que tome posesión de lo que he sembrado por medio de la educación. De este modo convivo con el niño hasta llegar el momento en que yo pueda decir: ahora nace el yo en su libertad; no hice más que preparar el terreno para que él pueda descubrirse a sí mismo. Si lo he educado de este modo hasta la pubertad, veo al joven salir a mi encuentro en estos términos: ¡tú has sembrado en mí, cuando todavía no era hombre, aquello que ahora me permite convertirme en hombre íntegro! Habré educado de forma tal, que el joven en cada mirada, en cada movimiento, me revela lo siguiente: todo lo que hiciste en mí, lo hiciste sin menoscabo de mi libertad; me has ofrecido la posibilidad de dármela yo en el momento oportuno. Heme aquí ante ti, ya en el proceso de mi

formación desde esta individualidad mía, que tú, con temor reverencial, no has querido profanar.

Aunque esto quizá no se diga, no obstante, vive en el joven si, educándole e instruyéndole, le hemos conducido debidamente a través de la escuela primaria. En la próxima conferencia mostraremos qué forma deberá darse a ciertos otros aspectos de la educación y la enseñanza para que se tenga en cuenta la situación en que se encontrará el hombre después de la pubertad.

Índice

QUINTA CONFERENCIA

11 de Abril de 1924.

En estas cinco conferencias, mi propósito ha sido poner de relieve, a través de unos cuantos rasgos característicos, las ideas directrices que informan la pedagogía y metodología de la escuela Waldorf. En esta ocasión, los detalles eran para mí menos importantes que el destacar todo el espíritu de la pedagogía que se deriva de la Antroposofía. Hoy día, más que el conocimiento de pormenores, aunque tengan su valor, necesitamos una renovación radical, una restauración radical de toda la vida espiritual. Todas las profesiones, aparte del contenido intelectual que les es propio, necesitan para el porvenir inmediato la revivificación del entusiasmo que se desarrolla con una captación espiritual del mundo y una cosmovisión correspondiente a ella. En vastos círculos se empieza ya a vislumbrar que el modelador, el artífice de almas, objetivo ineludible de todo pedagogo, es quien más necesita de este entusiasmo. Sólo que, por de pronto, se busca este entusiasmo por caminos que difícilmente pueden conducir a la meta: todavía reina la falta general de valor frente a una búsqueda eficaz, precisamente en el terreno espiritual. La pedagogía de la Escuela Waldorf tiene por base encontrar una metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación mediante una lectura del hombre que, poco a poco, le revele su naturaleza esencial, de manera que podamos tenerla en cuenta en todos los conceptos que introducimos en la enseñanza y educación: desde el plan de estudios hasta el horario de las clases.

Representémonos ahora el espíritu de esa lectura en la naturaleza humana. Ya hemos visto cómo el niño, de un modo natural, se entrega religiosamente a su ambiente humano inmediato; hemos visto que es un ser imitador que elabora en sí, por la voluntad, las percepciones que, inconsciente y subconscientemente, le llegan de su ambiente. En lo corporal del niño, desde el momento en que nace, hasta la segunda dentición, palpita, por decirlo así, un carácter religioso, no en cuanto al contenido, puesto que el alma, en esa época, es todavía exteriormente manifestación, podríamos decir, vegetativa del espíritu, sino en cuanto a toda su configuración. Y puesto que no viene al mundo sin antecedentes, ni con sólo las fuerzas físicas hereditarias de sus padres, sino también con las fuerzas que trae consigo de vidas terrenales anteriores, esta entrega religiosa lo mismo puede dirigirse hacia lo bello que hacia lo feo, hacia lo bueno que hacia lo malo, hacia lo sabio que hacia lo necio, hacia lo hábil o lo inhábil. Entonces, nuestra misión consiste en obrar en presencia del niño de tal manera que éste, incluso en sus pensamientos y sensaciones, se convierta en un ser imitador de lo bueno, verídico, bello y sensato.

Si pensamos así, la vivacidad penetra en nuestra relación con el niño, y mediante ella educamos sin pretenderlo, pues la educación se introduce de un modo espontáneo, dejando de ser objeto de actos aislados; lo vivimos. Y sólo si la vivimos en torno al educando, sin imponérsela, él puede desenvolverse como es debido.

Ahora bien, esa entrega religiosa que de un modo tan natural nace como fruto de lo que quiero llamar nuestra actitud sacerdotal en la educación del primer septenio, hemos de saber resucitarla, en un escalón anímico más elevado, en la educación y enseñanza que corresponde a la segunda época de la vida del niño, entre la segunda dentición y la pubertad. Logramos educar si damos forma a lo que sugerimos, de modo que la educación sea una actividad artística y, no obstante, genuinamente humana y subjetivo-objetiva. El niño se halla entonces frente al maestro, entregado estéticamente a lo bello y asimilando lo que presentamos en imágenes. En esta fase, se trata de conseguir que el elemento religioso ceda su lugar a una natural receptividad artística del mundo. En ese elemento artístico natural —que no debemos confundir con el arte como artículo de lujo que tanto predomina en nuestra cultura— en ese elemento artístico puramente humano en el niño, cultivamos también lo que es y será su actitud moral ante el mundo.

Esto bien comprendido, nos enseña que entre la segunda dentición y la pubertad nada conseguimos dándole preceptos al niño. Antes de la segunda dentición, de nada sirve tratar de moralizar de una forma u otra, puesto que así, la moral no penetra todavía en el alma del niño; sólo penetra en ella la moralidad que late en los actos, los gestos, los pensamientos, los sentimientos que el niño puede presenciar en el ambiente humano en torno suyo. Tampoco en el segundo período de la vida, entre la segunda dentición y la pubertad, logramos nada con preceptos morales. El niño no tiene todavía relación interior alguna con lo que encierran esos preceptos, palabras vacías para él. Lo único eficaz a esta edad es presentarnos ante el niño como una autoridad natural, para que el niño, sin un conocimiento abstracto de lo bello, lo verdadero, lo bueno, etc., pueda desarrollar la certidumbre intuitiva: El maestro que me educa encarna la bondad, la verdad y la belleza. No ha nacido todavía la comprensión abstracta e intelectual de lo que son la sabiduría, la belleza, la bondad. Lo único que el niño puede captar es lo que observa en la mirada del maestro, en el movimiento de su mano, en el modo y la forma cómo articula sus palabras. El maestro, el educador, es lo que el niño, solamente por la voz de su corazón, llama verdad, belleza y bondad. Y así es cómo debe ser. Si el maestro responde a lo que el niño requiere en esa época de la vida, se desarrollan poco a poco en éste, dos cosas distintas: primero, el sentido interior estético de agrado y desagrado, incluso para la moral. Lo bueno le agrada si se lo sugerimos en la debida forma por el ejemplo de toda nuestra personalidad. Por consiguiente, hemos de orientar la educación en el sentido de desarrollar la necesidad natural de agrado hacia lo bueno, como también de desagrado hacia lo malo. No en términos intelectuales, sino interiormente con el corazón, el niño se pregunta: ¿Debo hacer esto? Sí, puedo hacerlo, puesto que el maestro lo hace. ¿No debo hacer aquello? Debo abstenerme, puesto que el maestro me da a entender que no debe hacerse. Así es cómo el niño vive, a través del maestro, el mundo en su bondad, en su maldad, en su belleza, en su fealdad, en su verdad, en su mentira. Lo que se realiza en las energías escondidas entre el corazón del niño y el corazón del maestro, es la parte más importante de la metodología de la enseñanza, y en ella se encuentran las condiciones vitales de la educación.

Así pues, precisamente entre la segunda dentición y la pubertad, se desarrollan el agrado y desagrado hacia lo moral y lo inmoral. Pero entonces, en todo lo que como contenido moral emotivo e intuitivo crece en el niño, se manifiesta algo en segundo

plano: lo que, en un principio y de un modo natural, existía en el niño durante el primer período de la vida, aquella entrega religiosa al ambiente de la que hemos hablado resurge de forma distinta en toda esta formación de la moralidad; y si, como maestros, poseemos una hábil energía anímica, podemos fácilmente dar a ese naciente agrado por lo bueno y desagrado por lo malo la orientación hacia lo que, como elemento anímico, impregna los fenómenos naturales. En un principio, el niño se hallaba entregado, de un modo orgánico, a toda la naturaleza: las manifestaciones morales o inmorales en su derredor, las percibía como se percibe un fenómeno natural, y sentía, imitaba y se incorporaba la moral que se expresa a través del movimiento de la mano. Y si desarrollamos en el niño el agrado por lo bueno, el elemento de religiosidad corpórea se metamorfosea convirtiéndose en cualidad anímica.

Démonos cuenta de lo que significa el que dejamos desarrollar en el niño lo religioso de un modo natural, por pura imitación, cuando todavía se encuentra bajo el encanto de lo totalmente inconsciente que caracteriza la época hasta la segunda dentición. Así, empezamos introduciendo lo religioso en una edad del hombre en la que todavía no podemos apelar a su libre individualidad interior. Educamos lo natural, y no tocamos lo anímico-espiritual. Y si entre la segunda dentición y la pubertad queremos o debemos acercarnos a lo anímico, ya no le inculcamos el sentimiento religioso desde fuera; simplemente se lo despertamos apelando al yo del hombre. Con esta actitud practicamos, como maestros y educadores, una filosofía de la libertad. Ya no decimos: "Debes creer intelectualmente en tal y tal cosa—, sino que resucitamos en el hombre su fe innata. Despertamos continuamente el alma infantil; no la rellenamos. He aquí cómo se plasma el verdadero respeto hacia toda criatura puesta en el mundo por la Divinidad, especialmente hacia el hombre. De esta manera vemos germinar el yo en el hombre: vemos cómo el agrado y el desagrado éticos reciben un sello religioso.

Ahora bien, a partir del momento en que el elemento religioso, que al principio era corpóreo-natural, quiere transformarse en manifestación anímica, el maestro tiene que depositar en su palabra lo que la convierta en imagen agradable de lo bueno, lo bello, lo verdadero. En esta fase, esa palabra contiene lo más sugestivo, sin que deje de ser acción para el niño. Pero ahora, el modo de obrar del maestro ya no da lugar a la imitación sino a lo que hay detrás de ella; ya no estimula lo corporal exterior, sino lo anímico. Una atmósfera religiosa impregna los sentimientos de agrado y desagrado éticos.

Sólo pasada la pubertad es cuando empieza realmente a apuntar lo intelectual. Por esta razón, ya señalé la importancia de conseguir que el joven pueda encontrar en sí mismo lo que ha de ser objeto de su comprensión: evocar de su propio interior lo que primeramente le había sido dado para que lo imitara físicamente y luego lo simbolizara artísticamente. Tampoco en la tercera fase debemos sugerirle conceptos coercitivos, cuya lógica le haría sentirse avasallado contra su propia voluntad.

Fue de gran importancia en la vida espiritual alemana el momento en que Schiller, en lo tocante a la vivencia moral, se opuso a la ética de Kant expresada en estas palabras: Deber, nombre grande y sublime, que no encierras en ti nada que

halague, sino que exiges estricta sumisión. Schiller se opuso a un concepto del deber que no hacía surgir lo moral de la fuente primigenia de la buena voluntad, sino de la sumisión, y contrapuso a ese concepto kantiano del deber las palabras memorables que contienen una verdadera tónica moral: "Me gusta servir al amigo, lástima que sea por inclinación. Me molesta, pues, tener que admitir que no soy virtuoso". Sólo cuando el deber empieza a ser íntima inclinación humana, cuando llega a ser aquello que Goethe expresó diciendo: "Deber es amar mis propios mandamientos", sólo entonces la moral se convierte en efluvio de lo puramente humano. ¡Qué momento aquel en que la "kantización" de lo moral fue contrabalanceada por la concepción humana del deber tal como la expresaron Schiller y Goethe!

Pero lo que en aquel entonces surgió de la vida espiritual alemana se hundió en la concepción materialista del siglo XIX. Y todavía continúa así. Debemos rehabilitar al hombre rescatándolo de lo que ha resultado ser la civilización por haber olvidado ese hecho de tanta transcendencia también en el dominio moral. Ello incumbe en primer término a los que deben instruir y educar. El impulso de una educación y enseñanza vivientes depende de la conciencia que de ello tengan los educadores. Precisamente ese sol de la vida espiritual alemana cuyo resplandor, en Schiller y Goethe, abarca también al dominio moral, debería iluminar todos los actos al alcance del maestro que con comprensión de nuestra época quisiera desarrollar una relación humana del hombre, tanto consigo mismo como con las necesidades reales de la cultura moderna. La tarea de nuestro congreso pedagógico consistía precisamente en hablar del significado de la educación para quienes por ella se preocupen, y también para la cultura de nuestra época. Para estar a la altura de este cometido, hemos de tomar en consideración, con agradecimiento, el impulso que mentalidades ilustres como las citadas, dieron a la evolución de la Europa Central. Si queremos situarnos, tal como nos corresponde, en el mundo, no hemos de limitarnos a críticas, sino también y ante todo, desarrollar el agradecimiento por lo que han logrado quienes nos precedieron.

Comúnmente hablamos de autoeducación del yo sólo refiriéndonos al modo cómo nos educamos a nosotros mismos. Sin embargo, toda educación es educación del yo, no sólo en este sentido subjetivo, sino también en el objetivo, esto es, educación del yo del otro. En alemán la palabra "educar" (erziehen) está relacionada con "ziehen", que significa "criar" o "sacar". Lo que criamos, lo dejamos intacto en esencia. Si queremos sacar una piedra del agua, no la quebramos. La educación no exige que, de un modo u otro, se quiebre o violente al ser humano que nace en nuestro mundo, sino que se le críe, se le atraiga a la vivencia de la etapa de la cultura humana propia del momento en la que él ha descendido de los mundos divino-espirituales al mundo sensorio. Todas estas ideas captadas emotiva e intuitivamente pertenecen a la metodología de la enseñanza. Quien no las posea, no puede comprender su situación en la actualidad.

Y a la par que, en el campo moral, cultivamos la inclinación hacia lo bueno y la repulsión hacia lo malo, a la par que, en el campo anímico despertamos el elemento religioso que al principio existía en el niño de un modo corpóreo-natural, se forma en el fondo, en el elemento germinativo, la disposición para la comprensión autónoma de lo que ya lleva en sí el joven que ha pasado por la pubertad. De este

modo le preparamos para que su libre comprensión del mundo abarque también lo religioso y lo moral. Es de gran significado que el joven descubra que ha experimentado agrado y desagrado a lo largo del segundo período de su vida; que ha experimentado la impregnación de toda su vida afectiva con el bien y el mal morales. Porque así surge en él el impulso de decirse: Lo que me ha agradado por bueno, eso es lo que debo hacer, y debo abstenerme de lo que me ha causado desagrado. De esta manera, la actitud ética es resultado de algo que ya se encuentra en el yo del hombre; y nace en espíritu la entrega religiosa al mundo, después de haber existido de un modo corporal en el primer período de la vida, y, anímicamente, en el segundo. Entonces, el sentimiento religioso, también el impulso volitivo religioso, orientan los actos del hombre como si Dios obrara en él; la actitud religiosa se convierte en expresión del yo humano; no es algo impuesto exteriormente. Después de la pubertad, si la educación ha estado basada en una comprensión de la naturaleza humana, todo se manifiesta surgiendo y naciendo de ella. Esto presupone, como ya he dicho, la visión de la entidad humana total en su paso por la tierra desde el nacimiento hasta la muerte. ¡Con cuánta superficialidad se procede en la pedagogía con este postulado a partir de la observación del niño! Se le observa por medio de experimentos exteriores y luego se quiere, de ahí, descubrir la metodología de la enseñanza. Eso es imposible, puesto que el maestro, cuyo temperamento le impele a ejecutar actos coléricos, por ejemplo, prepara el germen que, a una edad más avanzada, aparece como gota, reumatismo, como organismo enfermizo. Y así en muchos otros aspectos: nunca olvidemos que en cualquier acontecimiento a determinada edad, se halla siempre presente la totalidad de la vida terrenal del hombre. Son exasperantes esas trivialidades que pululan en la enseñanza objetiva moderna que pregonan, por ejemplo, lo que es tan evidente como insensato: que al niño no se le debe sugerir más que aquello para lo cual tiene la facultad intelectiva. A tales trivialidades hemos de contraponer la profunda ley que nos lleva a comprender lo que significa para el hombre en su plenitud el que de repente descubra: "Sólo ahora comprendo lo que la autoridad venerada de mi niñez me sugirió como pensamiento y como ideal de vida. En aquel entonces lo admití, porque aquella autoridad era para mí la personificación de la verdad, de la bondad y de la belleza. Ahora tengo la ocasión de evocar lo que escuché entonces". Semejantes evocaciones, edad avanzada, tienen un efecto rejuvenecedor en alto grado, del que se ve privado el hombre en cuya educación y enseñanza no se procuró que existiera algo que pudiera ser comprendido más tarde. El mundo resulta vacío y triste si, del interior de la naturaleza humana, no puede brotar siempre de nuevo lo que dota de alma y espíritu a la percepción exterior. Educando de este modo, damos al hombre, sin menoscabo de su libertad, capacidad renovadora para toda su vida. Y permítaseme que mencione lo que ya he dicho a menudo: el verdadero maestro y educador debe tener siempre ante sí toda la vida humana; debe, por ejemplo, también tener presente aquella manifestación maravillosa frecuente en la ancianidad: basta que un anciano aparezca y, sin necesidad de hablar, lo que suscita, cada movimiento de su mano, lleva un sello de bendición. Esto es propio de más de un hombre que se encuentra en el ocaso de su vida. ¿De dónde procede? Del hecho de que en su infancia aprendió de un modo natural a elevar la mirada, a entregarse. La capacidad de venerar y de entregarse cultivada en la infancia, se convierte en facultad de bendecir en edad avanzada. Esto nos lleva a decir: difícilmente puede, al final de su vida, extender su mano en signo de bendición

quien, cuando niño, no haya aprendido de un modo natural a juntarlas para orar. Del juntar las manos para la oración, de aquella entrega religiosa en la infancia, nace la facultad de bendición en la ancianidad, en el ocaso de la vida. Lo que en el niño se anuncia como germen, se desarrolla en fruto, bueno o malo, por la experiencia propia del hombre, en la vida terrenal ulterior. He aquí otro aspecto a tener siempre presente si se quiere desarrollar una metodología de la enseñanza sobre la base de las condiciones vitales de la educación.

Ahora bien, con lo dicho hemos delineado, siquiera someramente, aquello en que se basa el intento de hacer fecunda la Antroposofía al infundirla en la enseñanza y la educación por medio de la escuela Waldorf. Este congreso pedagógico tenía que ilustrar, en cierto modo, el esfuerzo ya plasmado desde hace años. Lo hemos ilustrado en diversos aspectos; hemos mostrado, asimismo, los logros obtenidos por los discípulos, y en este campo mucho queda todavía por mostrar y discutir.

Antes de dar principio a la conferencia de hoy, se me han dirigido palabras afectuosas de dos partes distintas. Permítaseme que diga que las agradezco de todo corazón, pues ¿qué se podría hacer con los más bellos impulsos si no existiesen hombres que pusieran todo su fervor y entrega al servicio de su realización? Por esta razón, mi agradecimiento se dirige hacia los profesores de la escuela Waldorf que procuran llevar a cabo lo que ha de servir de base a una reforma educativa. Mi gratitud va dirigida asimismo hacia la futura generación, los jóvenes de hoy que desarrollan, precisamente por sus experiencias escolares, una comprensión arraigada en lo hondo de su corazón, de lo que se intenta realmente con la pedagogía Waldorf. ¡Cuan felices deberíamos sentirnos si lo que se ha expresado como sentimiento de la juventud para con esa pedagogía, se convirtiese en vehículo transmisor de ella a través de la cultura de nuestra época, a través de nuestra civilización! Y creo también proceder de acuerdo con el sentimiento de todos ustedes al expresar mi más sentido agradecimiento a quienes pronunciaron palabras de comprensión y afecto puesto que la educación, la enseñanza, más que otra cosa, precisa de hombres que realicen las intenciones. El pintor, el escultor, puede producir su obra en soledad y decirse: si los hombres no la contemplan, la contemplan los dioses. En cambio, el maestro, el educador, lleva a cabo una obra espiritual en el mundo terreno, y sólo puede tener la vivencia de lo que su obra debe ser en unión con aquellos que le ayudan a realizarla en el mundo físico-sensible. Los maestros y educadores necesitamos de una nueva, vibración en nuestra conciencia, especialmente en nuestra época actual. Ya que está llegando el momento de tener que dar fin a estas conferencias, puesto que se exige mi presencia en otra parte, permítanme que termine diciendo: una educación basada, como ésta, en la Antroposofía, —Antroposofía no impuesta a los hombres como concepción del mundo, sino Antoposofía que da el verdadero conocimiento del ser humano en lo tocante al cuerpo, alma y espíritu,— quiere corresponder con auténtico realismo a las necesidades y condiciones más profundas de nuestra civilización actual que son indispensables, pues a la humanidad de la Europa Central sólo puede sonreírle un porvenir si busca en esos impulsos su actividad y su modo de pensar.

¿Cuál es la mayor dolencia de nuestra época? En mi esfuerzo por caracterizar la médula de la pedagogía y didáctica Waldorf, he tenido que aludir siempre de nuevo

a cómo ellas contribuyen a la evolución del yo humano, con profundo respeto para con la divinidad que le ha colocado en el mundo. A este yo no se le puede concebir en verdad, a menos que se le conciba en espíritu. En realidad lo negamos si lo concebimos sólo en su aspecto material. En la vida materialista de la era moderna, el yo humano ha sufrido sobre todo por la incomprensión, por la visión errónea que de él se ha tenido; la gente ha acometido la observación de la materia, en tanto que el espíritu y, por lo tanto, también el yo, se desmenuzaron ante ella. Si con los métodos de observación externa le ponemos límites al conocimiento de la naturaleza, afirmamos que es imposible penetrar en el mundo del hombre. El poner límites al conocimiento equivale a eliminar al hombre del mundo cognoscible. ¿Cómo se puede educar a un alma si se empieza por anularla con el modo de pensar materialista? Esta anulación ha sido propia del materialismo pasado, todavía reinante en muchas actividades humanas. De manera que podemos decir: en la época contemporánea, en el modo de pensar materialista, justificado como episodio necesario, pero temporal, de la evolución de la humanidad, los hombres han rendido su yo a la materia. Y con ello se ha congelado la verdadera metodología viviente de la enseñanza; se han congelado las verdaderas condiciones vitales de la educación: no puede vivir más que lo técnico en una civilización que se vende, que vende el yo a la materia. Pero la materia sofoca a los hombres, los aisla en su corporalidad, y por esta razón, todo hombre se convierte, hasta cierto punto, en un alma cerrada; no encuentra al prójimo en espíritu, puesto que no puede, en verdad, encontrarlo en el cuerpo. Así es como el modo de pensar materialista de nuestra civilización ha creado una época en la que los hombres se ven sin hacerse caso mutuamente, porque toda sensibilidad ha sido vendida a la corporalidad. Mientras que intelectualmente están pidiendo a voces una vida social, emotivamente desarrollan la incomprensión mutua, se encuentran sin encontrarse. Las almas encerradas en cuerpos individuales se rozan sin nexo; en cambio, las que despiertan en sí el espíritu, las que lo encuentran por sí mismas, se unen humanamente con los demás hombres. Del caos puede nacer una vida social tan sólo si los hombres encuentran el espíritu y si por medio de él, encuentran al prójimo en la vida común.

Esto también es el gran anhelo de la juventud actual: encontrar al hombre. El Movimiento de la Juventud de decenios pasados partió de este anhelo; ahora, como hemos podido ver hace unos días al reunirse los jóvenes aquí presentes, esta búsqueda del hombre se ha transformado en búsqueda del espíritu. Sin él no se encuentra al prójimo.

En la conferencia de anoche procuré mostrar cómo se puede adquirir el conocimiento del mundo, y, partiendo de él, encontrar al verdadero hombre tal como vive en la tierra según cuerpo, alma y espíritu; procuré mostrar asimismo cómo la concepción del mundo puede ver el sol y la luna en todo lo que crece y se desarrolla. Educando con semejante trasfondo, asimismo desarrollaremos en el niño, en la debida forma, la vivencia de lo inmortal, de lo divino, de lo religioso eterno; depositaremos en los hombres lo que han de llevarse en espíritu más allá de la muerte como su elemento inmortal, para que allí continúe desarrollándose. Con todo, no es asunto de este Congreso el hablar de este aspecto de la educación en particular. Aquí se trataba, por de pronto, de poner de relieve la relación entre la educación, por una parte, y el yo humano y la vida cultural por otra. Si

consideramos que en el hombre terrenal vive el celestial, educando aquél en la debida forma, colaboramos a la evolución de éste durante el período que media entre el nacimiento y la muerte, único período en el cual pueden tener lugar determinadas experiencias.

De este modo, se hace justicia a una concepción adecuadamente orientada hacia un conocimiento del mundo, conocimiento según el cual el hombre debe cooperar en la construcción del gran edificio cósmico espiritual que luego también se manifiesta en el mundo sensible. Una buena educación debe reconocer al hombre como cooperador en la obra del progreso de la humanidad. Esto es lo que ayer quise dar a entender al aludir a una concepción del mundo y de la vida que debe latir en la enseñanza y la educación. De ahí es obvio que el contenido unilateral del cerebro no nos permite concebir el mundo tal como es. Es un error decir que el mundo puede ser concebido en ideas, conceptos y representaciones, como también sería falso afirmar que ha de concebirse con la sensibilidad. El mundo ha de aprehenderse con ideas y sentimientos; pero también con la voluntad. En efecto, sólo si lo divino-espiritual penetra la voluntad, nos apropiamos del mundo y, por consiguiente, también del hombre, no ya únicamente con una parte de nuestro ser, sino con toda nuestra entidad. Necesitamos una concepción del mundo, no sólo para el entendimiento y el intelecto, sino para el hombre integral, el que piensa, siente y quiere; una concepción que, a través del hombre integrado de cuerpo, alma y espíritu, vuelva a descubrir el mundo. Sólo aquel que de este modo redescubra el mundo en el hombre, que contemple el mundo en el hombre, puede tener una verdadera concepción del mundo, puesto que así como en el ojo se refleja el mundo visible, así también el hombre entero es un ojo corporal-anímico-espiritual en el que se refleja el mundo en su totalidad. Esta imagen refleja no se puede contemplar desde fuera: hay que vivirla desde lo interior para que deje de ser apariencia y se convierta en realidad. Entonces, por el proceso educativo, el mundo se convierte en hombre y el hombre descubre en sí el mundo. Educando de esta forma llegamos a darnos cuenta de que, supeditándonos a la materia, es decir, entregándole a ella toda vivencia humana, la humanidad se resquebraja, puesto que, al negarse las almas a sí mismas, no se ganan, sino que se pierden en presencia de otras. Si nos elevamos hasta el espíritu, gracias a él encontramos al prójimo. La vida social, en su verdadera acepción, debe encontarse con sujeción al espíritu. La entidad humana debe encontrarse a sí misma en espíritu, único medio para que se realice la unión entre hombre y hombre. Y para que puedan edificarse mundos sobre la base de actos humanos, el mundo habrá de descubrirse en el hombre. Por esta razón, permítanme que termine estas reflexiones con lo que he tenido en mente mientras les he estado hablando. Lo que quería decirles a ustedes llevaba por título "Estudio del Significado de la Educación en la Vida Personal y Cultural de Nuestra Época". Ahora, al terminar, voy a metamorfosear este título para que abarque lo que he querido decir realmente, y que condenso en las siguientes palabras:

Venderse a la materia

Es triturar el alma.

Encontrarse en espíritu

Es vincular a los hombres.

Descubrirse en el hombre

Es edificar mundos.

Índice

Rudolf Steiner

Rudolf Steiner, doctor en Filosofía y Letras, nació en 1861 en Kraljevec (Austria) y murió en 1925 en Dornach (Suiza). Cursó estudios de Ciencias Naturales, Matemáticas y Filosofía en Viena. Sus numerosas actividades culturales como escritor, redactor y docente, tanto en Viena como en Berlín y Weimar, donde editó la obra científica de Goethe, van reflejando el compromiso que él sentía, cada vez más, de elaborar, al comienzo de nuestro siglo, una «ciencia espiritual de orientación antroposófica». Con la construcción del Goetheanum, Dornach (próxima a Basilea) se convierte en el centro de sus actividades.

La Antroposofía ofrece al hombre del siglo XX**,** que se hace preguntas sobre sí mismo y su destino, una nueva imagen del mundo y del hombre, aplicando la rigurosa metodología científica al desarrollo de la ciencia espiritual.

Los resultados de la investigación espiritual de Rudolf Steiner se reflejan en la renovación de muchos sectores de nuestra vida como, por ejemplo: la Pedagogía (Escuelas Waldorf), la medicina y pedagogía curativa, el arte (arquitectura, pintura, euritmia y arte de la palabra), así como en la agricultura (método biológico-dinámico) y el orden social (triformación del organismo social).

Hoy día, más que el conocimiento de pormenores, aunque tengan su valor, necesitamos una renovación radical, una restauración radical de toda la vida espiritual. Todas las profesiones, aparte del contenido intelectual que les es propio, necesitan, para el porvenir inmediato, la revivificación del entusiasmo que se desarrolla mediante una captación espiritual del mundo y la correspondiente cosmovisión. En vastos círculos se empieza ya a vislumbrar que el modelador, el artífice de almas, objetivo ineludible de todo pedagogo, es quien más necesita de este entusiasmo. Sólo que, por de pronto, se busca este entusiasmo por caminos que difícilmente pueden conducir a la meta: todavía reina la falta general de valor frente a una búsqueda eficaz, precisamente en el terreno espiritual. La pedagogía Waldorf tiene la base para encontrar una metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación mediante una lectura del hombre que, poco a poco, le revele su naturaleza esencial, de manera que podamos tenerla en cuenta en todos los conceptos que introducimos en la enseñanza y educación: desde el plan de estudios hasta el horario de las clases.

Rudolf Steiner