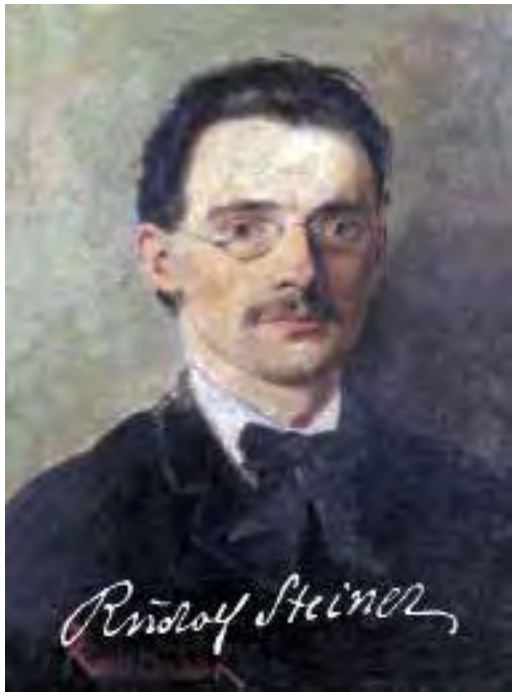
el profanador de textos

1919
2019
centenario
pedagogía
waldorf

primera edición completa en castellano de las conferencias pedagógicas de Rudolf Steiner

[xvii]

La educación y la vida espiritual de nuestra época



GA307

índice

[01]	Ilkley, agosto 5, 1923 (S-5373)	1
[02]	Ilkley, agosto 6, 1923 (S-5374)	9
[03]	Ilkley, agosto 7, 1923 (S-5376)	17
[04]	Ilkley, agosto 8, 1923 (S-5378)	24
[05]	Ilkley, agosto 9, 1923 (S-5380)	33
[06]	Ilkley, agosto 10, 1923 (S-5382)	41
[07]	Ilkley, agosto 11, 1923 (S-5384)	49
[08]	Ilkley, agosto 13, 1923 (S-5387)	57
[09]	Ilkley, agosto 14, 1923 (S-5388)	65
[10]	Ilkley, agosto 15, 1923 (S-5390)	73
[11]	Ilkley, agosto 16, 1923 (S-5391)	80
[12]	Ilkley, agosto 17, 1923 (S-5393)	87
[13]	Ilkley, agosto 12, 1923 (S-5386)	96
[14]	Ilkley, agosto 17, 1923 (S-5394)	103

el profanador de textos

profanador, ra.
(Del lat. *profanātor*, -ōris).
1. adj. Que profana. U. t. c. s.

profanar.
(Del lat. *profanāre*).
1. tr. Tratar algo sagrado sin el debido respeto, o aplicarlo a usos profanos.
2. tr. Deslucir, desdorar, deshonrar, prostituir, hacer uso indigno de cosas respetables.

Real Academia Española ©
Todos los derechos reservados

confesiones de invierno

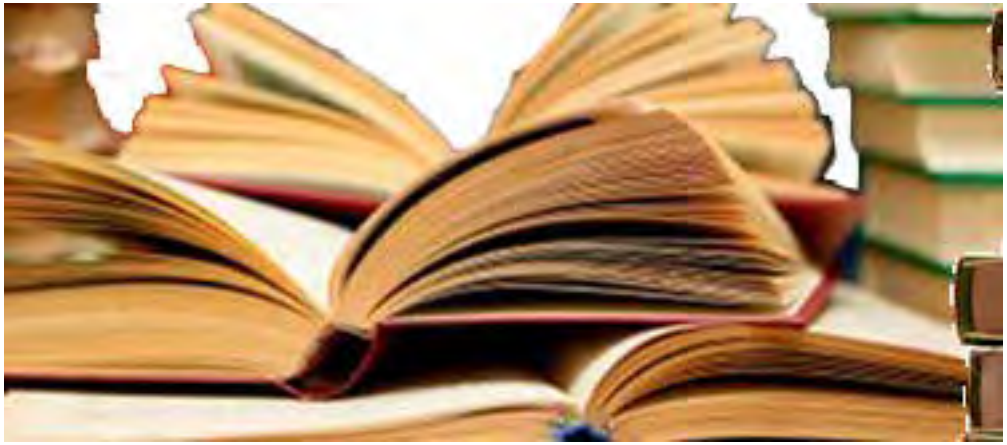
(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

quiero a los libros —esos seres impresos en árboles muertos (o debería decir 'asesinados')— con 'sagrado' respeto, pero resulta que muchas veces son inhallables… o hallables a un precio inalcanzable.

por eso me convierto en 'profanador': 'deshonro,' 'prostituyo' la belleza del papel y transfiero la sabiduría a este nuevo ser electrónico.

es verdad: dejo sin pan a quien lo creó. pero completo su más profundo deseo: difundir su conocimiento.
(a mi tampoco me convencen estas 'razones,' son puro bla, bla, bla.)

el diseño apaisado es para que sea fácil leerlo en el monitor de la computadora o impreso en hoja A4, simple o doble faz. a fin de cuentas, millones de libros han sido leidos 'fotocopiados' en ese formato. (en realidad, los más beneficiados son los que venden recargas truchas de cartuchos.)



con respecto a este libro

Título: 'La educación y la vida espiritual de nuestra época '
Autor: Rudolf Steiner
ISBN:

Título original: 'Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung' [GA307]

Editorial: Editorial Antroposófica, México
Fecha de impresión: 1966

primera pedeeficación:
octubre 5, 2012

actualizaciones:
edición centenario
agosto 20, 2019

para colaborar

Correcciones: para aportar correcciones a los textos, por favor, enviar un email a **elprofanadordetextos@yahoo.com**, poniendo en el 'Asunto:' el nombre de la publicación y en el cuerpo, el texto equivocado y el nuevo, con referencia de página. Gracias.
Dactilografiado: hay mucho material traducido en forma manuscrita que 'desea' ser publicado. Si quieren aportar el tiempo de datilografiado, por favor, enviar un email a **elprofanadordetextos@yahoo.com**, poniendo en el 'Asunto: Tipear.' Gracias.

GA / S-

Los **libros** escritos por **Rudolf Steiner** y las **recopilaciones de conferencias** se catalogan según el '**GA**,' 'Gesamtausgabe' ['Edición Completa'].
Se ha intentado referir al GA para evitar confusiones. La cita '[GAnnn:cc:pp]' significa 'párrafo pp' de la 'conferencia cc' del GA 'nnn.' Hay más de 354 GAs.
Cada **conferencia** se idenitica con la sigla '**S-nnnn**,' 'Schmidt,' apellido del autor del listado. Hay mas de 5.695.

BM

Los **Boletines de Metodología** para los presentes y futuros maestros Waldorf' fueron publicados por Juan Berlín desde México.
Los artículos son identificados con el número de boletín y una letra según el orden de aparición en el mismo. La cita '[BM024c]' significa 'el tercer artículo (letra c)' del 'boletín 24.'
En el caso de suplementos, se usa directamente la letra 's': [bm011s].

párrafos

Para facilitar las referencias cruzadas, los párrafos son identificados con un número (02) o un número y una letra (02c) al inicio de los mismos.
En todos los casos, el número indica el número de párrafo correspondiente a la edición alemana.
La letra representa una subdivisión de dicho párrafo, en caso que ayude a la mejor identificación de los temas.

acerca de este proyecto

una nota de el profanador de textos

A casi 100 años de la inauguración de la primera Escuela Libre en Stuttgart en 1919 y más de 75 años de educación Waldorf en Argentina,[1] me llama mucho la atención que no esté traducida toda la serie[2] de conferencias sobre pedagogía de Rudolf Steiner.

Antes que tratar de averiguar los motivos (el Universo me los dirá, si necesito saberlos), creo que es mejor uso de mi tiempo proveer —o, al menos, intentar— alguna solución.

Aporto aquí la digiralización desde una fotocopia tipografiada de: 'La educación y la vida espiritual de nuestra.' [GA307]

Las imágenes se tomaron del original en alemán.

Espero disculpen mis errores.

[1] El colegio Rudolf Steiner de Florida, Argentina, festejó su 70º aniversario en 2010. No se si hubo experiencias previas en castellano en otro lugar. [n. del pr.]

[2] Sólo 10 traducidos sobre cerca de 24. [n. del pr.]

[01] ciencia, arte, religión y moralidad

Ilkley, agosto 5, 1923 (S-5373)

Mis primeras palabras han de ser una respuesta a la amable bienvenida que la Srta. Beverly[1] nos dió a mi esposa y a mí y puedo asegurarles que apreciamos profundamente la incitación que se nos hizo para dar este ciclo de conferencias.

01b Mi objetivo principal ha de ser mostrarles la relación que existe entre la Antroposofía[2] y la educación y describir el ensayo ya llevado a cabo en la Escuela Waldorf, de Stuttgart, con el fin de aplicar los principios educativos derivados de la Antroposofía.

01c Muy complacidos aceptamos venir al norte de Inglaterra, y se acrecienta hondamente esta complacencia ante la posibilidad de hablar sobre un tema que estimo de tanta importancia, tanto más cuanto que me dirijo a quienes organizaron este curso y no es la primera vez que escuchan conferencias desde este punto de vista.

01d Espero, por lo tanto, que este curso no sea resultado de un arrebato impulsivo de parte de quienes lo proyectaron, sino que signifique el testimonio de que nuestras reuniones anteriores empiezan a fructificar en bien de los actuales empeños del mundo.

02a Un grupo de amigos ingleses de la Antroposofía estaban con nosotros en el congreso celebrado hace dos años por Navidad,[3] cuando todavía el incendio no nos había privado del Goetheanum.[4]

02b Lo había planeado la Sra. Mackenzie,[5] autora de un valioso libro sobre los principios educativos formulados por Hegel.[6]

02c La lectura de este libro en que la autora muestra su congenialidad con la pedagogía y filosofía de Hegel nos lleva a esperar que, después de todo, no será tan difícil encontrar una comprensión que trascienda los límites de la nacionalidad.

03a Lo que yo dije sobre educación en el congreso antes mencionado no se deriva, por supuesto

[1] Srta. Beverly: Presidenta del comité organizador de la visita. [n. del pr.]

[2] Antroposofía: Rudolf Steiner, su fundador, la caracterizó como: 'La Antroposofía es un sendero de conocimiento que quisiera conducir lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el universo. Pueden ser antropósofos quienes sienten determinadas cuestiones sobre la esencia del hombre y del mundo como una necesidad tan vital como la que se siente cuando tenemos hambre y sed.' [n. del pr.]

[3] Steiner, Rudolf. 'El saludable desarrollo físico-somático como fundamento del libre despliegue de lo anímico-espiritual. Introducción a la pedagogía y didáctica antroposóficas. El Segundo Septenio. (Curso de Navidad)' [GA303] [n. del pr.]

[4] Goetheanum: Centro mundial del Movimiento Antroposófico, situado en Dornach (cerca de Basilea, Suiza), llamado así en honor a Johann Wolfgang von Goethe. El primer edificio, de madera, se construyó desde 1913 y se quemo en diciembre 31, 1922. El segundo edificio se construyó entre 1925 y 1928. — Instigador de 'el profanador de textos.' [n. del pr.]

[5] Hettie Millicent Mackenzie, nacida Hughes (1863-1942): Política y profesora de educación en Cardiff y Wales, primera senadora mujer de Cardiff, importante miembro de las 'Suffragettes,' el movimiento dufragista femenino. [n. del pr.]

[6] Mackenzie, Hettie Millicent. 'Hegel's Educational Theory and Practice' ['Teoría y práctica educativa de Hegel']. (1909) [N. del Ed.]

de la filosofía intelectualista[7] de Hegel, sino de la Antroposofía, cuya naturaleza es plenamente espiritual; pero fue también la Sra. Mackenzie quien reconoció que de la Antroposofía —que tenía plenamente en cuenta a Hegel y trascendía su intelectualidad hacia lo espiritual— podía lograrse algún resultado fecundo para la educación.

04a Pude después hablar de nuestros principios educativos y de su aplicación práctica, por segunda vez en este país, el año pasado, en la antigua Universidad de Oxford.[8]

04b Y tal vez se justifique el que yo piense que esas conferencias que, entre otras cosas, enfocaron cómo la educación se relaciona con la vida social, indujeron a buen número de ingleses interesados en el problema, a visitar nuestra Escuela Waldorf de Stuttgart.

04c Recibirles allí fue motivo de gran alegría —en las aulas de nuestra escuela, en plena actividad docente— y nos encantó oír sus palabras de satisfacción por nuestro trabajo y observar que lo seguían con interés.

04d Parece que la idea de celebrar este Curso de Verano nació de aquella visita.

04e Puede decirse, por lo tanto, que sus raíces yacen en actividades previas, y precisamente esto nos da la debida confianza y el debido valor para lanzarnos a las presentes conferencias.

04f Necesitamos de este valor y confianza para hablar de temas todavía tan extraños a la vida espiritual presente y que afrontan tan poderosa oposición en muchos sectores.

04g Y son todavía más indispensables cuando se trata de explicar principios que nos acercarían, en sentido creador, a la obra cumbre de arte lograda por el Universo, el hombre.

05a Quienes nos visitaron se dieron cuenta en qué forma tan esencial la Escuela Waldorf trata de asir las más profundas fibras de la vida moderna.

05b Los métodos educativos allí aplicados no pueden ya realmente describirse con la palabra 'pedagogía,'[9] vocablo valioso que los griegos aprendieron de Platón,[10] y de los platónicos sinceramente dedicados a los problemas educativos.[11]

06a La palabra 'pedagogía' no es, en verdad, apropiada hoy en día, pues el término evidencia inmediatamente la unilateralidad de sus ideales.

06b Nuestros visitantes pudieron, en seguida apreciar esto.

06c Así, por ejemplo, no deja de ser corriente en la actualidad encontrar a alumnos de ambos sexos educándose juntos, en las mismas aulas, enseñados en una misma forma.[12]

06d Y simplemente menciono el hecho para mostrarles que los métodos de la Escuela Waldorf hállanse, en este aspecto, también al día con las tendencias más modernas.

06e En cambio, ¿qué es lo que sugiere la palabra 'pedagogía'?

06f El pedagogo es un 'maestro de muchachos.'

06g Nos dice, pues, inmediatamente, que en la antigua Grecia la educación era unilateral.

06h La mitad del género humano estaba excluida de una auténtica educación: para el griego tan sólo el varón era ser humano; la niña tenía que quedarse en segundo término al tratarse de la educación formal.

06i El pedagogo era un maestro de varones, en conexión únicamente con ese sexo.

07a En nuestra época ya no choca la presencia de alumnas en las escuelas, aunque esto corresponda a un cambio radical de costumbres, de ningún modo muy antiguo.[13]

07b Otro rasgo de la Escuela Waldorf, en cambio, seguirá causando extrañeza a mucha gente: no tan sólo varones y señoritas son iguales como alumnos, sino también lo es el cuerpo de profesores, sin diferencia alguna por el sexo, inclusive hasta en los grados superiores.

07c Consideraciones universalmente humanas nos han conducido a librarnos de esa unilateralidad; para empezar tuvimos que renunciar a todo lo que significaba el viejo término 'pedagogía,' si queríamos implantar una educación en armonía con las condiciones modernas.

07d Eso es sólo un aspecto de una unilateralidad educativa implicada en el nombre.

07e En términos generales, hemos de decir que hasta recientemente nada se sabía del ser humano como tal, en círculos relacionados con la educación .

---

7 hegelianismo: Sistema filosófico fundado por Georg Wilhelm Friedrich Hegel, según el cual 'lo absoluto' —o 'idea'— se manifiesta evolutivamente bajo las formas de naturaleza y de espíritu. El cuestionamiento de la fe y la elevación del intelecto humano al sitial de Dios crean la ilusión de que todo puede ser cambiado de acuerdo al plan de los reformadores revolucionarios. [n. del pr.]

8 Steiner, Rudolf. 'Las fuerzas fundamentales anímico espirituales del arte de educar Valores espirituales en la educación y en la vida social.' [GA305] [n. del pr.]

9 Pedagogía proviene del griego 'paidagogos,' un esclavo que acompañaba a los niños a la escuela. [N. del Ed.]

10 Platón (ca. 427 aC-347 aC): Filósofo griego seguidor de Sócrates, y maestro de Aristóteles. Fundó la Academia, enseñó y escribió, siempre en forma de diálogo. [n. del pr.]

11 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

12 co-educación: Educación de varones y mujeres juntos. La primer escuela fue la Dollar Academy en Escocia en 1818, aún en funcionamiento. [n. del pr.]

13 A fines del siglo XIX y principios del XX fue ampliamente aceptado en Gran Bretaña, Alemania y la Unión Soviética. [n. del pr.]

07f En verdad, en el campo educativo, se han mantenido muchos puntos de vista parciales, no solamente el de la separación de los sexos.

08a ¿Puede decirse que los egresados de la pedagogía que seguía los antiguos principios, representaban al ser humano en su plenitud?

08b ¡De ninguna manera!

08c En cambio, hoy en día hay una auténtica inquietud por la búsqueda del hombre, es decir, en condición humana pura, inalterada, indiferenciada.

08d La legitimidad de este propósito puede deducirse observando cómo nació la Escuela Waldorf.

09a La primera idea fue proporcionarles instrucción a los hijos de los trabajadores de la Fábrica Waldorf-Astoria.

09b Como el director[14] era miembro de la Sociedad Antroposófica me pidió que planeara esa educación, lo que yo podía hacer tan sólo con la Antroposofía como fundamento.

09c Y así la Escuela Waldorf empezó siendo una escuela para la humanidad, aunque arraigada en las necesidades del proletariado.

09d El que la escuela naciera 'antroposófica' se debe tan sólo a que la persona que concibió la idea era un antropósofo.

09e Surge, pues, una institución educativa sobre una base social, institución que busca asentar sobre la Antroposofía todo el espíritu y el método de su enseñanza.

09f No se trata, ni en lo más remoto, de fundar una escuela 'antroposófica.'

09g Por el contrario, sostenemos que debido a que la Antroposofía puede en cualquier circunstancia renunciar a sí misma momentáneamente, tiene el poder de crear una escuela sobre principios humanos universales, y no sobre consideraciones de posición social, de sectarismos o de cualquiera otra particularidad.

10a Esto bien puede haber llamado la atención a quienes visitaron la Escuela Waldorf, al verlo actualizado en todo lo que ahí se acostumbra hacer.

10b ¡Quizás haya conducido a la invitación de dar estas conferencias!

10c Y permítanme en esta conferencia introductoria, cuando no hablo todavía de educación, testimoniar mi gratitud a todos los que hicieron posible este curso de verano.

10d He de agradecerles asimismo que hayan admitido en el programa las representaciones de euritmia,[15] en verdad ya una parte integral de todo lo que se pretende lograr por la Antroposofía.

11a En este primer momento, déjenme expresar esta esperanza: un curso de verano nos ha reunido; juntos nos hallamos en un hermoso paraje del norte de Inglaterra, lejos de la seriedad que caracteriza la vida de los meses invernales.

11b Usted renunciaron a su descanso veraniego para escuchar temas que jugarán un importante papel en la vida futura.

11c Llegará el momento en que el espíritu que ahora nos congrega en esta quincena de vacaciones estivales inspirará toda nuestra labor del invierno.

11d No puedo expresar en forma adecuada, mi gratitud por haber usted dedicado su período de descanso al estudio de ideas tan significativas para el futuro.

11e Con la misma sinceridad con que ahora les agradezco esto, confío que el espíritu de nuestro curso de verano sature los meses invernales, ya que solamente así puede producir frutos verdaderos.

12a Permítanme referirme a las impresionantes palabras que dijo ayer la Srta. Macmillan, expresión de un profundo impulso social y pedagógico y, en un sentido, testimonio de que han de buscarse hondos móviles morales, para que la civilización humana, como un todo, continúe su progreso en educación.

12b Cuando el significado de un impulso semejante actúa profundamente en nuestros corazones, nos encaminamos hacia los problemas más fundamentales de la vida espiritual moderna, problemas relacionados con las formas que adopta nuestra cultura y civilización en el curso de la historia humana.

13a Vivimos en una época en que ciertas esferas de la cultura, aunque se mantengan en cierto sentido lado a lado, se hallan, sin embargo, sin nexo.

13b Tenemos, en primer lugar, todo lo que permite al hombre captar el mundo a través del conocimiento, transmitido para la mayoría, tan sólo por medio del intelecto.

13c Existe luego la esfera del arte dentro de la cual el hombre trata de expresar sus profundas experiencias internas, imitando con sus poderes humanos una actividad creadora divina.

13d Tenemos también las inquietudes religiosas, los anhelos religiosos del hombre, en donde busca unir las raíces de su propia existencia con las del Universo.

13e Finalmente tratamos de bucear en nuestra intimidad los impulsos que nos elevan a la categoría de seres morales dentro de la vida civilizada del mundo.

[14] Emil Molt (1876-1936): Gerente de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart. Inspirado por el movimiento para la Trimembración del Organismo Social fundó la Escuela Waldorf en Stuttgart, inicialmente para los hijos de los trabajadores de su fábrica. Por su pedido, Rudolf Steiner se hizo cargo de la escuela. [n. del pr.]

[15] Actuaciones de euritmia: agosto 8 por alumnos de la Escuela Waldorf de Stuttgart. Rudolf Steiner dió una charla a los alumnos (S-5379a) y una introducción (S-5380); agosto 15, una introducción (S-5389a). [n. del pr.]

[13f] Se presentan ante nosotros cuatro ramas de la cultura: el conocimiento, el arte, la religión y la moral.
[13g] Pero con la evolución humana, estas cuatro ramas se han ido desenvolviendo separadamente, y ya no nos damos cuenta de sus raíces comunes.
[13h] Carece de valor criticar estas condiciones: son necesidades, pero han de comprenderse.
[14a] Remontémonos, pues, en nuestra conferencia de hoy a los comienzos de la civilización.
[14b] Hubo un período de la evolución humana en que la ciencia, el arte, la religión y la vida moral formaban una unidad.
[14c] Era una etapa en la que todavía el intelecto no había desarrollado su actual naturaleza abstracta y en la que el hombre buscaba resolver los enigmas de la existencia por medio del conocimiento imaginativo.
[14d] Imágenes poderosas se erguían ante su alma, imágenes que llegaron hasta nosotros en su forma decadente, como el mito[16] y la saga,[17] y que originalmente procedían de una experiencia y conocimiento verdaderos del contenido espiritual del Universo.
[14e] En verdad hubo una era en que el hombre podía percibir los fundamentos espirituales del mundo sensible a través de esta vivencia directa de imágenes o imaginaciones internas, y lo que su instintiva imaginación espigaba[18] del Universo, lo objetivó en la materia física.

[16] mito: 1. m. Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Diccionario RAEL [n. del pr.]
[17] saga: 1. f. Cada una de las leyendas poéticas contenidas en su mayor parte en las colecciones de primitivas tradiciones heroicas y mitológicas de la antigua Escandinavia. Diccionario RAEL [n. del pr.]
[18] espigar: 1. tr. Coger las espigas que han quedado en el rastrojo. 2. tr. Tomar de uno o más escritos, rebuscando acá y allá, datos que a alguien le interesan. U. t. c. intr. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[14f] Así nacieron la arquitectura, la escultura, la pintura, la música y las demás artes.
[14g] Materializaba los frutos de su conocimiento para deleite de su corazón en formas materiales externas.
[14h] Con sus facultades humanas, el hombre reproducía la creación divina, daba forma visible a todo lo que primero había florecido en él como ciencia y conocimiento.
[14i] En resumen, su arte reflejaba, para los sentidos, todo lo que su poder cognoscitivo había asimilado primero.
[14j] En forma atenuada encontramos de nuevo esta facultad en Goethe[19] cuando, por su propia convicción discursiva y artística, decía estas significativas palabras:

> *"La belleza es una manifestación de las leyes secretas de la naturaleza que, sin ella, permanecerían eternamente ocultas para nosotros."*[20]

[14k] Y también:

> *"Aquél para quien la naturaleza empiece a develarle sus misterios manifiestos, sentirá un irresistible anhelo de arte, el más meritorio intérprete de la naturaleza."*[21]

[15a] Tales conceptos muestran que el hombre está fundamentalmente predispuesto a considerar la ciencia y el arte como dos aspectos de una misma verdad; así pudo hacerlo en las edades primitivas.

[19] Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832): Poeta, novelista, dramaturgo y científico alemán que ayudó a fundar el romanticismo. Obras: 'Wilhelm Meister,' 'Fausto.' Trabajos científicos: 'Metamorfosis de las plantas,' 'Teoría de los colores.' [n. del pr.]
[20] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[21] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[15b] El conocimiento que nacía ante su alma en forma de ideas, le henchía de satisfacción interna; la belleza que le deleitaba se hacía visible a sus sentidos gracias a las artes; y en esa experiencia de la raíz común de conocimiento y arte se manifestaba, en efecto, la esencia de las civilizaciones antiguas.
[16a] ¿Cuál es nuestra posición actual?
[16b] Como resultado de las disciplinas intelectuales abstractas, hemos creado sistemas científicos de conocimiento de los cuales se ha eliminado el arte, en toda forma posible.
[16c] Se estima positivamente pecaminoso introducir el arte, en el aspecto que sea, dentro de la ciencia; y se condena inmediatamente con el calificativo de aficionado a quien sea hallado culpable de esto en cualquier libro científico.
[16d] Se dice:

> *"Nuestro conocimiento debe ser sobrio, objetivo; el arte sólo puede ofrecernos lo que no tiene que ver con la objetividad, puesto que surge de la arbitraria voluntad del hombre."*

[16b] En esta forma se abre un profundo abismo entre el conocimiento y el arte, y el hombre no sabe cómo salvarlo.
[17a] ¡Esta impotencia es perniciosa para él!
[17b] Por mucho que el hombre se consagre a la ciencia a la que hoy se tiene en mucha estima porque está exenta del arte, sólo se encaminará en verdad hacia un conocimiento estupendo de la naturaleza —en particular de la naturaleza inanimada— pero tendrá que detenerse en el momento en que quiera enfocar al hombre.
[18a] Echen una ojeada al aspecto actual de la ciencia y encontrarán extraordinarias respuestas a los proble-

mas de la naturaleza externa, ¡pero ninguna sobre el enigma del hombre!

18b Las leyes de la ciencia no pueden llegar hasta el hombre.

18c ¿Por qué?

18d Por hereje que suene a los oídos modernos, la razón es: para acercarnos al ser humano con las leyes de la naturaleza, hemos de adoptar una actitud artística.

18e Sin duda alguna la gente dirá:

> *"Pero eso ya no es ciencia."*
> *"Cuando se pretende comprender al ser humano artísticamente ya no se siguen las leyes de la observación y estricta lógica a las que siempre hemos de acogernos."*

18f Por más que enfáticamente se sustente que es anticientífico acercarse al hombre por medio del arte, hay que reconocer que el hombre no es sino una creación artística de la naturaleza.

18g Podemos acumular toda clase de argumentos demostrando que una comprensión artística es del todo anticientífica, pero la verdad es que el hombre no puede captarse por los simples modos científicos del conocimiento.

19a Y así, a despecho de toda nuestra ciencia, fallamos ante el ser humano.

19b Tan sólo si somos suficientemente imparciales llegamos a darnos cuenta de que hemos de recurrir a otra cosa, esto es, a que la intelectualidad científica desemboque en el dominio del arte.

19c La ciencia misma ha de convertirse en arte si queremos aproximarnos a los secretos del ser humano.

20a Si seguimos este camino con todas nuestras energías anímicas internas —es decir, no tan sólo con un sentido artístico formal— la intelectualidad científica fluirá hacia lo que he descrito como 'imaginación'[22] en mí libro '¿Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores?[23]

20b Este conocimiento imaginativo —actualmente objeto de sospecha y oposición— es posible cuando el pensar, que hoy en día adopta una actitud pasiva frente al mundo externo —pasividad que constituye un factor predominante de la civilización actual— se transforma en actividad viva y positiva.

20c La dificultad en hablar de todo esto actualmente consiste en que no se trata de defender o atacar tan sólo los hábitos científicos de nuestra época sino que, en realidad, con ello se arremete contra toda la civilización moderna.

20d Hoy en día hay una tendencia creciente de descuidar la actividad del pensar —la participación interna y efectiva en ella— dejándose llevar por la sucesión de acontecimientos, sin aporte alguno por parte de uno mismo.

21a El primer síntoma de esa tendencia fue el creciente clamor por la evidencia plástica y gráfica de las cosas no materiales.

21b Tomemos como ejemplo una conferencia sobre un tema espiritual; es imposible que ofrezca evidencias visibles, porque las palabras constituyen el único medio disponible: no hay manera de emplazar lo invisible por ningún proceso mágico.

21c Todo lo que puede hacerse es estimular el pensar y suponer que el auditorio lo pondrá en acción interna para captar lo que las palabras no sólo pueden sugerir.

21d Sin embargo, ocurre muy frecuentemente hoy en día que muchos de los oyentes —y no me refiero, como es natural, a quienes me escuchan en esta sala— empiezan a bostezar porque imaginan que el pensar tiene que ser pasivo, y después se duermen porque no han seguido activamente el tema.

21e A la gente le gustan las demostraciones visuales, las ilustraciones con transparencias o algo por el estilo, lo que hace innecesario el pensar.

21f ¡En verdad ya no son capaces de pensar!

21g Eso fue al comienzo, y todavía hemos ido más lejos.

21h La representación, por ejemplo, de 'Hamlet,'[24] obliga al espectador a contemplar no solamente la acción, sino oír la palabra hablada.

21i Pero actualmente la obra teatral ha sido sustituida por el cine[25] donde no se necesita esfuerzo alguno.

21j Las imágenes se siguen mecánicamente y pueden contemplarse en completa indolencia.

21k En esta forma el hombre va perdiendo, poco a poco, su actividad interna, la única que precisamente importa.

21l Entonces se reconoce que el pensar no es simplemente algo que pueda estimularse desde lo exterior sino que representa una energía interna dentro del mismo hombre.

22a El tipo de pensar corriente en nuestra civilización moderna es tan sólo una cara de esta energía mental.

---

22 Las palabras 'imaginación,' 'inspiración,' e 'intuición' son utilizadas aquí para identificar niveles particulares del desarrollo interior. Steiner, Rudolf. Steiner. 'Imaginación. Inspiración. Intuición' [GA115:iii:03] (S-2501) en 'GA 115 Psicosofía: Antroposofía. Psicosofía. Pneumatosofía.' [GA115] [N. del Ed.]

23 Steiner, Rudolf. '¿Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores?' [GA010] [n. del pr.]

24 Shakespeare, William. 'La tragedia de Hamlet, Príncipe de Dinamarca.' Tragedia. [n. del pr.]

25 La primera exhibición de cine como espectáculo fue en París en diciembre 28, 1895 por los hermanos Auguste y Louis Jean Lumière, siendo muda. La primera película sonora exitosa fue 'El cantante de jazz' (1927) en la que Al Jolson se inmortalizó pronunciando las palabras inaugurales: "Ustedes aún no han escuchado nada." [n. del pr.]

[22b] Si la observamos internamente, la otra cara se nos revela como la energía formadora del ser humano desde la niñez.
[22c] Para comprender esto se requiere la energía plástica interna que transforma el pensamiento abstracto en imagen.[26]
[22d] Luego, después de los esfuerzos necesarios, se alcanza el nivel que en mi citado libro he llamado el comienzo de la 'meditación.'
[22e] Al llegar a este punto empezarnos a convertir, no solamente la habilidad en arte, sino a convertir también el pensamiento en imaginación.
[22f] Nos movemos en un mundo de imaginación, conscientes de que no es creación de nuestra propia fantasía, sino alusión a un mundo real y objetivo.
[22g] Tenemos plena consciencia de que, si bien en lo imaginado no poseemos todavía este mundo objetivo, hemos logrado su expresión gráfica.
[22h] El siguiente paso es darse cuenta que hemos de trascender la mera imagen.
[23a] Mucho ha de llevarse a cabo si queremos llegar a esta visión plástica, a este pensar creador interno, a este pensar que no capta tan sólo imágenes engendradas por la fantasía sino imágenes que llevan implícita su propia realidad.
[23b] En seguida, sin embargo, hemos de poder eliminar del todo esta actividad creadora, y así cumplir un primer acto moral interno.
[23c] Porque esto constituye, en verdad, una acción moral dentro del ser interno del hombre: cuando uno se ha afanado por lograr el pensar imaginativo activo —y por la lectura de mi citado libro apreciaran lo que cuesta—, cuando todas las energías del alma se han concentrado y los poderes del yo han realizado el máximo esfuerzo, es necesario conseguir de nuevo la eliminación de lo que ha sido conquistado en ese terreno.
[23d] El hombre ha de haber desarrollado en su propio ser los frutos más elevados del pensar —que alcanzó el nivel de la meditación— y luego ser capaz de renuncia desinteresada: ser capaz de prescindir de todo lo conquistado.
[23e] Esto es distinto de no tener nada, por no haberlo adquirido en primer lugar.
[23f] Si, ante todo, el individuo hizo primero el esfuerzo para fortalecer el yo en la forma indicada y, después, por medio de sus propios poderes, destruye los resultados obtenidos para que su consciencia quede vacía, surge entonces en su consciencia humana un mundo espiritual; el mundo espiritual penetra el ser del hombre.
[23g] En este momento se descubre que para el conocimiento del mundo espiritual se requieren energías espirituales de cognición.
[24a] El pensar imaginativo activo, insisto, puede llamarse 'imaginación.'
[24b] Cuando el mundo espiritual se derrama en la consciencia que quedó sin contenido como resultado de los mayores esfuerzos concebibles, la acción parte de lo que podemos llamar 'inspiración.'
[24c] Trascendida la imaginación, podemos hacernos dignos, por medio del acto moral de desinterés interno conforme se ha descrito, para posesionarnos del mundo espiritual que subyace en la naturaleza externa y en el hombre.
[25a] Por el momento, permítanme que les llame la atención sobre lo siguiente: al afanarse la Antroposofía por la cognición imaginativa, conduce no sólo al conocimiento o al arte que, en cuanto arte, tiene índole de imagen, sino también a la realidad espiritual que se vierte en ella.
[25b] La Antroposofía es el puente sobre el abismo entre el conocimiento y el arte en tal forma que —en un nivel superior adecuado a la vida moderna y a nuestra época— la civilización puede recuperar la unidad de la ciencia y el arte que la humanidad había poseído en sus comienzos.
[25c] Esta unidad debe restablecerse porque el cisma entre ciencia y arte ha desgarrado al hombre mismo.
[25d] Pasar del estado de desgarro al de unidad y armonía interna ha de ser, por encima de todo, lo que ha de proponerse el hombre moderno.
[26a] Hasta ahora he hablado de la armonía entre la ciencia y el arte.
[26b] En la tercera parte de la conferencia voy 'a desarrollar más ampliamente el tema en relación con la religión y la moral.
[27a] El conocimiento que de la manera descrita abarca el elemento creador del Universo, puede desembocar directamente en el arte.
[27b] Pero esto no es todo: el camino del conocimiento hacia el arte puede extenderse y continuarse más allá de él.
[27c] Esta continuidad, presente en el antiguo conocimiento imaginativo instintivo, permitió asimismo que se encontrara la ruta, sin grieta alguna, hacia la vida religiosa.
[27d] Quien se consagraba a esta clase de conocimiento —ya existente en forma antigua e instintiva en la aurora de la humanidad— no lo sintió tan sólo como algo externo sino que sintió, además, que lo divino moraba en su conocer, saber y pensar, y que lo divino-creador se convertía dentro de él en la facultad de la creación artística humana.
[28a] Entonces se pudo encontrar el medio de elevar a una consagración superior el arte que el hombre había objetivado en la materia.

[26] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[28b] La actividad que el hombre hizo suya al imprimir lo divino-espiritual en la sustancia espiritual externa, pudo luego aplicarla a actos en que él tenía plena consciencia de estar expresando la voluntad de los poderes divinos del mundo.
[28c] Él mismo se sintió penetrado del poder creador divino y, en tanto que se avanzó de la elaboración de la sustancia material hacia la acción humana, el arte, a través del ritual, se convertía en servicio divino.
[28d] La creación artística llegó a ser servicio de Dios.
[28e] El culto representa la consagración de las hazañas artísticas de la humanidad primitiva.
[28f] El acto artístico se elevo a acto de adoración; la glorificación de Dios por la materia, devino devoción de Dios a través del servicio del culto.
[28g] Y al tender el hombre un puente sobre el abismo que existía entre arte y religión, nació una religión que se hallaba en plena armonía con el conocimiento y el arte.
[28h] Aunque primitivo e instintivo, este conocimiento constituyó, sin embargo, una verdadera imagen, y como tal, pudo conducir los actos humanos a que se convirtieran —en los actos imaginativos del ritual— en directa representación de lo divino.
[29a] En esta forma se hizo posible la transición del arte a la religión.
[29b] ¿Es esto todavía posible con nuestro actual concepto del conocimiento?
[29c] La antigua percepción instintiva había captado la imagen de lo espiritual presente en toda criatura y en todo proceso de la naturaleza.
[29d] A través de la entrega y devoción del hombre hacia el espíritu que late en los procesos naturales, la espiritualidad omnipenetrante, y omnicreadora del Cosmos se transfirió al culto.
[30a] ¿Cómo conocemos al mundo hoy en día?
[30b] Una vez más, describir es mejor que criticar, y, como he de poner en evidencia en las próximas conferencias, el desarrollo del conocimiento tal como lo concebimos en nuestra época, ha sido una necesidad de la historia del género humano.
[30c] Hoy me limito a presentarles algunas ideas sugestivas.
[30d] Gradualmente hemos perdido nuestra visión instintiva inmediata del ser y de los procesos naturales.
[30e] Nos sentimos orgullosos de haber eliminado el espíritu en nuestra observación de la naturaleza, y finalmente llegamos a las concepciones de atribuir el origen de nuestro planeta a los movimientos de una primitiva nebulosa hipotéticas.[27]
[30f] Se dice que las conmociones mecánicas de esta nebulosa constituyen el origen de todos los reinos de la naturaleza y hasta llegan al hombre.
[30g] Y de conformidad con estas mismas leyes, que saturan todo nuestro, digámosle, objetivo modo de pensar, esta Tierra alcanzará su fin a través de la llamada muerte por consunción.[28]
[30h] Todos los ideales humanos, por el hecho de haber surgido como una especie de Fata Morgana[29] de la naturaleza, van a desaparecer, hasta que al final no quede sino el gran cementerio de la existencia terrena.
[31a] Si los hombres tuvieran la honradez y valentía de afrontar las inevitables consecuencias de este modo de pensar, aceptado como verdadero por la ciencia, habrían de admitir forzosamente que toda la vida moral y religiosa es asimismo, un efecto Fata Morgana, y así ha de permanecer.
[31b] Pero el ser humano no puede soportar este pensamiento y se afirma sobre los despojos de las edades pasadas, cuando la religión y la moral armonizaban con el conocimiento y el arte.
[31c] En nuestros tiempos no brotan creadoramente la religión y la moral del ser interno del hombre: son mera tradición, legado de una época en que todo se revelaba a través de la vida instintiva del hombre: cuando Dios, y el mundo moral con Él, eran una sola realidad manifiesta.
[31d] Nuestros esfuerzos actuales en pos del conocimiento no pueden revelar ni a Dios ni al mundo moral.
[31e] La ciencia llega hasta el término de las especies animales; el hombre queda afuera.
[31f] El pensar interno sincero no puede hallar puente alguno sobre el abismo que existe entre el conocimiento y la vida religiosa.
[32a] Todas las religiones verdaderas[30] tuvieron su origen en la inspiración.
[32b] Aunque la inspiración, en su forma primitiva, no alcanzaba el grado de consciencia al que debemos aspirar hoy, sí existía en forma instintiva, y las religiones, acertadamente, remontan hasta ella su origen.

[27] Nebulosa Kant-Laplace: Pierre-Simon Laplace en su 'Exposition du système du monde' ['Exposición del sistema del mundo'] (1796) describió una teoría sobre la formación del Sol y del sistema solar a partir de una nebulosa o remolino de polvo y gas, perfilada anteriormente por Immanuel Kant, que permanece en nuestros días como el fundamento básico de toda la teoría de la formación estelar. [n. del pr.]

[28] consunción: 1. f. Acción y efecto de consumir o consumirse. 2. f. Extenuación, enflaquecimiento. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[29] El efecto 'Fata Morgana' es un espejismo o ilusión óptica que se debe a una inversión de temperatura. Objetos que se encuentran en el horizonte como, por ejemplo, islas, acantilados, barcos o témpanos de hielo, adquieren una apariencia alargada y elevada, similar a 'castillos de cuentos de hadas.' [n. del pr.]

[30] En la junta con maestros de abril 25, 1923, Rudolf Steiner dice: "Finalmente, tenemos religiones universales, budismo y cristianismo. No podemos llamar universal a ninguna otra religión." [GA300:1923:04:25:10b] (S-5262) [n. del pr.]

[32c] Como ciertas religiones ya no reconocen en nuestros tiempos la presencia inmediata de la inspiración viva y la revelación del espíritu, han de contentarse con la tradición, y les falta toda vitalidad interna, todo incentivo directo de la vida religiosa.
[32d] Este incentivo y esta vitalidad han de reconquistarse, ya que solamente así nuestro organismo social puede hallar su remedio.
[33a] He mostrado cómo el hombre puede recuperar un conocimiento que, a través del arte, llegue a la imaginación y de ella a la inspiración.
[33b] Si el hombre reconquista para la consciencia humana todo lo que fluye hacia ella del mundo espiritual a través de la inspiración, la genuina religión reaparecerá otra vez; y cuando eso ocurra cesarán las disgresiones intelectuales sobre la identidad de Cristo, porque de nuevo se alcanzará el conocimiento —como se alcanza realmente a través de la inspiración— de que el Cristo es el receptáculo humano de un verdadero Ser Divino, descendido de los mundos superiores a la existencia terrenal.
[33c] En efecto, sin un conocimiento suprasensible no puede haber comprensión de Cristo.
[34a] Si el cristianismo ha de arraigar en la humanidad, hemos de redescubrir el camino hacia el conocimiento suprasensible.
[34b] La inspiración debe dotar otra vez al género humano de la auténtica vida religiosa, para que el conocimiento —ya no más derivado simplemente de la observación externa de la naturaleza— deje de encontrar abismo alguno que lo aparte ni del arte ni de la religión.
[34c] Conocimiento, arte, religión, se hallarán entonces en armonía.
[35a] El hombre primitivo confiaba en la presencia de Dios en los actos humanos, cuando hacía de su arte un oficio divino, y cuando participaba del fuego que arde en el corazón de aquel cuyos actos de ritual se hallan impregnados por la voluntad divina.
[35b] Y cuando se huelle[31] de nuevo el camino que conduce del conocimiento externo objetivo a la inspiración, la religión derivará directamente de ella, y el hombre moderno, al igual que el primitivo, podrá sentirse colocado dentro de una moralidad dada por Dios.
[36a] En aquellos tiempos antiguos el hombre sentía:

> *"Si tengo el culto, si tengo el servicio divino, si el culto es realidad en el mundo y yo estoy compenetrado con él, mi ser interno se halla en plenitud; entonces, en la totalidad de mi vida, no sólo en las celebraciones del culto, puedo hacer presente a Dios en el mundo."*

[37a] Ser capaz de manifestar a Dios en el mundo, he ahí la verdadera moralidad.
[37b] La naturaleza no puede conducir hacia ella.
[37c] Solamente lo que eleve al hombre por encima de lo natural, penetrándolo de lo espiritual-divino, sólo eso puede conducirlo a la moralidad.
[37d] Únicamente aquella intuición que desciende sobre el hombre cuando se asienta en el espíritu —a través de la vida religiosa— puede henchirle de profunda moralidad, a la vez humana y divina.
[37e] El logro de la inspiración reconstruye así el puente que, instintivamente, existía antes en la civilización humana entre la religión y la moral.
[37f] Del mismo modo que el conocimiento nos eleva por medio del arte a las alturas de la vida suprasensible, asimismo a través de la adoración religiosa descenderán a la existencia terrena las alturas espirituales, para que podamos saturar esta existencia del impulso de una moralidad esencial, primitiva, directa, experimentada en realidad por el hombre.
[38a] De este modo él mismo va, en verdad, a convertirse en el receptáculo individual de una vida impulsada por la moralidad, henchida de un impulso moral inmediato.
[38b] La moralidad será entonces una creación del propio individuo, y se cruzará el último abismo entre ella y la religión.
[38c] La intuición sobre la que se apoyaba el hombre primitivo al celebrar su ritual se volverá a crear en una nueva forma, y de una vida religiosa moderna surgirá la moralidad verdaderamente acorde con las condiciones de nuestra hora presente.
[38d] Necesitamos esto para renovar nuestra civilización; lo necesitamos para que brote de nuevo como vida original la que hoy es simple herencia, mera tradición.
[38e] Es indispensable este impulso primigenio para nuestra complicada vida social que amenaza con extender el caos por el mundo.
[38f] Necesitamos armonía entre el conocimiento, el arte, la religión y la moral.
[38g] Bajo nueva forma, necesitamos del camino que nos conduzca desde la Tierra, y a lo largo del cual adquiramos nuestro conocimiento, pasando a través de la inspiración, y de las artes, a la vida efectiva de lo suprasensible, a la captación de lo suprasensible, de manera que podamos introducir en la vida social terrena lo suprasensible captado en la religión y transformado en voluntad.
[38h] Tan sólo cuando consideremos el problema social como problema moral y religioso podremos abordarlo en toda su hondura, y esto no será posible hasta

[31] hollar: 1. tr. Pisar dejando señal de la pisada. 2. tr. Comprimir algo con los pies. Diccionario RAEL [n. del pr.]

que la moral y la religión deriven del conocimiento espiritual.
[38i] Si el hombre alcanza de nuevo ese conocimiento, podrá hacer lo que es necesario: enlazar su evolución posterior a un origen instintivo.
[38j] Y encontrará entonces lo que debe ser encontrado para la curación de la humanidad: la armonía entre la ciencia, el arte, la religión y la moral. ♣♣

[02] los principios de la educación griega

Ilkley, agosto 6, 1923 (S-5374)

No cabe duda que el tema educativo ocupa la mente de todo el mundo en nuestra época.
[01b] Es evidente en todas partes.
[01c] Por lo tanto, si aquí abogamos por un arte de la educación que directamente se derive de la vida y de la percepción espirituales; es su índole interna —más bien que la urgencia de la llamada externa— lo que la diferencia de las reformas generalmente preconizadas hoy en día.
[02a] En la actualidad existe el sentimiento general que las condiciones de la civilización se hallan en transición rápida, y que para organizar nuestra vida social, hemos de prestar atención a los diversos cambios nuevos y al desarrollo de los tiempos modernos.
[02b] Existe también un sentimiento —hasta hace muy poco raramente presente— que el niño de nuestros días es un ser muy distinto del niño de antaño, y que es mucho más difícil actualmente para los adultos llegar a comprender a la juventud de lo que era antiguamente.
[03a] Sin embargo, el arte de la educación del que deseo hablar aquí concierne más bien al desarrollo interno de la civilización humana; se relaciona con aquello que ha cambiado el alma de los hombres en el curso de las edades —con su evolución a través de centenares, mejor, miles de años—.
[03b] Trataré de explorar los medios que nos permitan alcanzar —en esta época particular— el ser del hombre tal como vive en el niño.
[03c] En lo tocante a la naturaleza se admite generalmente que hay un cambio en los períodos sucesivos.
[03d] Necesitamos pensar tan sólo en qué forma se introducen las diferencias en la vida cotidiana del hombre.
[03e] Nuestra relación con el proceso de la naturaleza es completamente distinta según se trate de la mañana, del mediodía y de la noche, y consideraríamos absurdo ignorar el curso del día.
[03f] Sería también absurdo no poner la debida atención al desarrollo que se revela a través de la propia vida humana; ignorar, por ejemplo, que las necesidades de un anciano son diferentes de las de un niño.
[03g] En el caso de la evolución de la naturaleza respetamos, pues, los hechos; pero todavía no nos hemos acostumbrado a respetar los hechos también en la evolución general de la humanidad.
[03h] No tenemos en cuenta que hace siglos vivía una humanidad muy distinta a la de la Edad Media o de la época presente.
[03i] Sin embargo, hemos de aprender a conocer la naturaleza de las energías internas de los seres humanos, si nuestra manera de tratar a los niños ha de ser práctica, no meramente teórica.
[04a] Hemos de investigar, desde la intimidad de esas fuerzas, cuáles son las que actualmente predominan en el hombre.
[05a] Los principios de la educación Waldorf no son revolucionarios en ningún sentido.

05b En ella hay un pleno reconocimiento de lo que es valioso y digno de estimación en los brillantes logros de los educadores de todos los países durante el siglo XIX.
05c No hacemos ningún intento de prescindir de nada, ni de imaginar que lo que vale la pena es tan sólo lo radicalmente nuevo.
05d El propósito que se persigue es más bien estudiar las energías internas que, en el presente, gobiernan la naturaleza del hombre para tenerlas en cuenta en educación, y así encontrar en la vida social el auténtico lugar que corresponda al ser humano integrado de cuerpo, alma y espíritu.
05e Porque, tal como veremos en el curso de estas conferencias, la educación ha sido siempre, y continúa siendo, un problema de la vida social, y ha de conservar su interés social en el porvenir.
05f Ha de haber, por lo tanto, una inteligencia entre la educación y las exigencias sociales de toda época.
06a Para empezar, deseo describirles en tres etapas el proceso educativo de la civilización occidental.
06b El mejor camino será considerar los ideales educativos de las diferentes épocas, aquellos ideales que enarbolaron quienes aspiraban alcanzar el más alto nivel de la existencia humana, el nivel desde el cual podían rendir el más fructífero servicio a sus semejantes.
06c Será conveniente en este estudio remontarse hasta aquellas edades de las que sobrevive alguna influencia cultural hasta en nuestra época.
07a Nadie negará hoy en día la viva presencia de la civilización griega en todos los propósitos y aspiraciones humanos, y la pregunta:

> ***"¿En qué sentido el griego trató de elevar al ser humano a un cierto grado de perfección?,"***

ha de tener significado fundamental para el educador.
07b Partiendo de esto tenemos que considerar el progreso de las épocas sucesivas con respecto al perfeccionamiento, a la educación y a la enseñanza del ser humano.
08a Veamos, pues, —aunque posteriormente tengamos que estudiar este asunto en mayor detalle— cuál era el ideal griego del maestro, es decir, del hombre que deseaba desarrollar la condición humana hasta su más alto grado, no solamente dentro de sí mismo sino también para poder guiar a otros a lo largo de su sendero.

¿Cuál era el ideal griego en educación?

08b El ideal griego era el gimnasta, es decir, el hombre que había llegado a la completa armonía de su naturaleza corporal y —hasta donde se consideraba necesario entonces— de todas sus cualidades anímicas y espirituales.
08c El gimnasta era el hombre capaz de expresar la divina belleza del mundo en la expresión corporal del niño, del adolescente; el gimnasta era aquel gracias al cuál alcanzó su cumbre la civilización griega.
09a Es fácil para una cierta clase de altanería moderna menospreciar la educación del gimnasta basada, como estaba, en la naturaleza corporal del hombre.
09b Pero semejante altanería se basaría en una total incomprensión de lo que la palabra 'gimnasta' significaba para el griego.
09c Si, con todo, todavía admiramos hoy en día aquella civilización y cultura, si todavía admiramos al gimnasta como el ideal del más alto desarrollo saturado de cultura griega, será bueno que recordemos que el griego no se hallaba interesado ante todo en el desarrollo de la llamada espiritualidad del ser humano.
09d Le importaba, únicamente, el desarrollo corporal en tal forma que, cómo resultado de la armonía de sus elementos y de sus modos de actividad, el cuerpo se convirtiera en manifestación física de la belleza divina.
09e El griego esperaba confiadamente del organismo humano precisamente aquello que nosotros esperamos de la planta: que florezca bajo la influencia de la luz del sol y del calor, si la raíz ha recibido el tratamiento adecuado.
09f En nuestra actual devoción por la cultura griega no hemos de olvidar que el portador de esa cultura fue el gimnasta quien no dió primero el tercer paso, por así decirlo, sino primero el primer paso: la armonización de la naturaleza corporal del hombre.
09g No fue directamente en pos de la belleza, de la grandiosidad, de la perfección de la cultura griega; todo esto se consideraba expresado en el natural crecimiento de un organismo bello, armónico, poderoso por la virtud de su naturaleza interna y la actividad del hombre terrenal.
09h Nuestra comprensión de la civilización griega —especialmente de la educación griega— será unilateral a menos que nuestra admiración por la grandeza espiritual de Grecia esté vinculada al conocimiento de que el gimnasta era el ideal de su educación.
10a Luego, siguiendo el continuo desarrollo de la humanidad, llegamos a una incisión muy significativa al pasar de la cultura griega a la romana.
10b En la civilización romana vemos la aparición de aquel cultivo de abstracciones que conducirá más tarde a la separación de espíritu, alma y cuerpo, y pondrá un énfasis especial en esta triple división.
10c Podemos observar cómo la cultura romana se interesó por imitar el principio estético de la educación 'gimnástica' griega; pero, sin embargo, también

cómo la educación física y la anímica cayeron en esferas separadas.

[10d] Todavía el romano se preocupaba mucho por la educación del cuerpo, pero poco a poco, y casi imperceptiblemente, quedó relegada a un lugar secundario.

[10e] Dirigió su atención cada vez más hacia aquella parte de la naturaleza humana que consideraba de mayor importancia: el elemento anímico.

[10f] El entrenamiento físico, que en Grecia se ceñía al ideal del gimnasta, se fue transfiriendo en la cultura romana hacia la educación de las cualidades anímicas.

[11a] Y así prosigue en toda la Edad Media, la época en que las cualidades del alma se estiman de un nivel superior a las del cuerpo.

[11b] De esta naturaleza humana romanizada, como podemos llamarla, surge otro ideal de educación.

[11c] En la temprana Edad Media aparece un ideal educativo para los hombres de las clases altas, un fruto de la civilización romana.

[11d] Era, en su esencia, una cultura del alma, es decir, del alma en cuanto se revela exteriormente en el hombre.

[12a] El gimnasta fue paulatinamente reemplazado por otro tipo de ser humano.

[12b] Actualmente ya no tenemos una vigorosa consciencia histórica de este cambio, pero quienes estudian seriamente la Edad Media se dan cuenta de lo que realmente ocurrió.

[12c] El ideal educativo ya no fue el del gimnasta sino el del retórico, el que correspondía a la educación de la palabra, es decir, de algo que es, esencialmente, una cualidad del alma.

[12d] La facultad del ser humano de actuar como retórico, por medio de la oratoria, resultado de la cultura romana, influyó en el primer período de la Edad Media.

[12e] Implica el cambio de una educación que se adaptaba puramente al organismo físico a otra que tendía particularmente al alma, y que, consideraba la educación corporal como mera coincidencia casual.

[12f] Y debido a que la Edad Media recurrió al retórico para divulgar la vida espiritual tal como se cultivaba en las escuelas monásticas y en todas partes, resultó —aunque no siempre se usara el nombre— que el retórico ocupó en la esfera educativa el lugar que antes correspondiera al gimnasta griego.

[12g] Así, revisando los ideales que se han considerado como la expresión más elevada del hombre, vemos cómo la humanidad avanza del ideal educativo del gimnasta al del retórico.

[13a] Esto dejó sentir sus efectos en los métodos educativos: la educación de los niños se llevó a cabo moviéndose dentro de lo que se concebía como el ideal de perfección humana.

[13b] Y quien observe el proceso histórico percibirá que hasta los procedimientos de nuestra educación moderna —la manera cómo se enseñan a los niños el idioma y la dicción— son una herencia del sistema medieval que tenía lo retórico como ideal educativo.

[14a] Sigue después el apogeo de la Edad Media con su gran tendencia hacia lo intelectual, con todo el homenaje y respeto que rinde a lo que deriva del intelecto.

[14b] Y nació un nuevo ideal educativo del desarrollo humano, un ideal que representa exactamente lo opuesto al ideal griego, pues otorgó el más alto lugar al desarrollo intelectual y espiritual del hombre: en tanto que a través de toda la temprana Edad Media se erigía como ideal educativo el que podía obrar —obrar con sus poderes anímicos, convencer a los demás— después fue el conocedor el que se erige en ideal.

[15a] Basta con que observemos las primeras instituciones universitarias, la Universidad de París en la Edad Media, por ejemplo, para comprender que el ideal no es todavía el conocedor sino el hacedor, el hombre que convence por medio del lenguaje, el más hábil en la discusión, el maestro de la dialéctica, de la palabra ya matizada por el pensamiento.

[15b] Todavía encontramos al retórico como el ideal de la educación, si bien ya con cierto tinte intelectual.

[16a] Con la civilización moderna surge otro ideal para el hombre en desarrollo, un ideal que, de nuevo, se refleja en la educación del niño.

[16b] Nuestra propia educación de los niños —inclusive en esta época materialista— se mantiene bajo la influencia de este ideal hasta nuestros días.

[16c] Por primera vez aparece ahora el ideal del docto, del erudito, académico.

[16d] El docto se convierte entonces en el ideal del ser humano perfecto.

[17a] He ahí las tres etapas de la evolución humana: la del gimnasta, la del retórico, la del docto.

[17b] El gimnasta es el que puede manejar todo el organismo humano desde lo que él considera el orden y la actividad divinos del mundo, del Cosmos.

[17c] El retórico sólo es capaz de manejar la naturaleza anímica, en tanto que se manifiesta en la naturaleza corporal.

[17d] El gimnasta conduce el cuerpo —y, por su medio, el alma y el espíritu— a las alturas de la civilización griega.

[17e] El retórico se relaciona con el alma y alcanza su cúspide y su gloria como orador de temas vinculados con el alma, como orador de la Iglesia.

17f Finalmente observamos cómo la destreza, la habilidad en el obrar, dejan de tener valor.
17g Sólo el conocedor, el hombre que ya no centra su atención en la naturaleza anímica corporalmente activa, sino tan sólo en lo que reina invisible en el ser interno, el hombre que únicamente tiene conocimientos y nada más que conocimientos, es el que se erguirá en el ideal de los estudios superiores.
17h Y esto repercute en los principios elementales de la educación.
17i Pues los gimnastas en Grecia educaban también a los niños; les siguieron después los retóricos, y por último en los tiempos modernos —coincidiendo con el momento en que el materialismo surgió como parte integrante de la civilización— es el docto el educador de los niños.
17j Así la educación gimnástica corporal se encauza hacia la educación anímica retórica y ésta, a su vez, hacia la educación magisterial.
17k Nuestra educación moderna es el resultado del ideal del docto, y quienes deseen descubrir en los más profundos principios de la educación moderna lo que realmente ha de comprenderse, deben observar cuidadosamente lo que se ha introducido en ellos, como resultado del ideal del docto.
18a A pesar de todo, ha venido apareciendo paralelamente con este ideal, otro nuevo, cuya preeminencia constantemente aumenta en la edad moderna: es el ideal de lo 'humano universal.'
18b Los hombres tuvieron ojos y oídos sólo para lo que pertenecía en derecho al docto, y de nuevo surgió el anhelo de educar al ser humano total, de completar la educación académica atiborrada en el pequeñuelo —téngase presente que eran los doctos quienes escribían los libros de texto y concebían los métodos de enseñanza—, de complementar esa educación docta con la educación de lo humano universal.
18c Actualmente, quienes juzgan desde la espontaneidad elemental de la naturaleza humana, quieren emitir su opinión sobre los temas educativos.
19a Así, por razones internas, el actual problema educativo se ha convertido en un problema de la época.
19b Para comprender nuestra era contemporánea hemos de estudiar el íntimo proceso de la evolución humana.
19c En efecto, un verdadero desarrollo de la educación ha de tender nada menos que a superar el principio del mero docto.
19d Si quisiera sintetizar un aspecto particular del propósito educativo de la Escuela Waldorf —hoy, naturalmente, tan sólo en sentido preliminar— diría que estamos tratando de transformar la educación del docto erudito en una educación del hombre como un todo.
20a No podemos comprender la naturaleza esencial de la educación que tuvo su cuna en la civilización griega, y prosiguió su desarrollo hasta nuestros días, a menos que observemos con un enfoque acertado el curso de la evolución humana desde entonces hasta el presente.
20b La civilización griega fue realmente una continuación —un apéndice, por así decirlo— de la civilización oriental.
20c El desarrollo milenario de la evolución humana en Asia, en el Oriente, encontró postrer expresión en Grecia, y yo creo que especialmente en la educación griega.
20d La significativa incisión en el aspecto evolutivo no se produjo hasta el momento de pasar a la cultura romana.
20e Esta cultura es la fuente de todo lo que después fluirá hacia la civilización occidental, inclusive hasta América.
21a Por lo tanto, es imposible comprender la naturaleza esencial de la cultura griega a menos que tengamos una auténtica concepción del desarrollo del íntegro del carácter oriental.
21b Quien se remontara a la cuna de la civilización —que dio origen a los maravillosos Vedas y a la Vedanta— consideraría absurdo imaginar que el más elevado desarrollo de la naturaleza humana se alcanza por medio de libros que aseguran el éxito en unos exámenes.
21c Y asimismo consideraría absurdo imaginar que alguien pueda convertirse en ser humano perfecto después de que ese algo indefinido que se conoce con el nombre de 'espíritu humano' ha sido maltratado —la palabra 'educado' no es la adecuada— durante años si el hombre es diligente, durante meses si es perezoso, con el fin de que otra persona averiguara sus conocimientos.
21d Todo esto, repito, carecería del menor sentido para quien se situara en la aurora de la civilización oriental.
21e No podemos comprender el desarrollo de la civilización humana si no nos detenemos de vez en cuando a contemplar cómo el ideal de una época aparece a los ojos de otra.
21f ¿Qué camino seguía el hombre del antiguo Oriente para adquirir la sublime cultura ofrecida a su pueblo en la época que precedió a la que inspiró los Vedas?
21g Lo que practicaba el oriental era fundamentalmente una especie de educación corporal; y esperaba alcanzar, como resultado de un cultivo especial del cuerpo —aunque nos aparezca hoy en día como uni-

lateral— la gloriosa coronación de la vida humana, la más alta espiritualidad, si éste era su destino.

[21h] De aquí que una extremadamente delicada cultura física fuera el método adoptado para la educación superior en el antiguo Oriente, no la lectura de libros ni el maltrato de un espíritu abstracto.

[21i] Les mostraré un ejemplo de esta refinada cultura física: consistía en una definida y vigorosa regulación sistemática de la respiración.

[21j] Cuando el hombre respira cómo ha de hacerlo para proveerse minuto a minuto del oxígeno que necesita, el proceso es inconsciente: el hombre lo lleva a cabo totalmente sin ser consciente de ello.

[21k] El antiguo oriental convertía este proceso, que es fundamentalmente una función corporal, en algo que se llevaba a cabo conscientemente.

[21l] Inhalaba el aire con sujeción a una ley definida, lo retenía y lo espiraba también de acuerdo con cierta ley.

[21m] Al mismo tiempos su cuerpo adoptaba una posición determinada, los brazos y las piernas se colocaban de manera que la vía del aire a través del organismo físico se doblaba hacia la dirección horizontal, cuando topaba con la rodilla, por ejemplo.

[21n] Y así el antiguo oriental que buscaba alcanzar la etapa de la perfección humana, se sentaba sobre sus piernas cruzadas.

[21o] Es que el hombre que en aquellos tiempos aspiraba a la experiencia de la revelación del espíritu en sí mismo, debía lograrla como resultado de un entrenamiento que, aunque particularmente dirigido a los procesos respiratorios, no por eso dejaba de ser entrenamiento corporal.

[23a] ¿Qué subyace en esta clase de entrenamiento y educación?

[23b] La flor y el fruto de la planta ya viven prefigurados dentro de la raíz, y si la raíz recibe el cuidado debido, tanto la flor como el fruto han de desarrollarse apropiadamente bajo la luz y el calor solar.

[23c] En forma similar, en lo que toca a la naturaleza corporal del hombre, el alma y el espíritu viven en el cuerpo creado por Dios.

[23d] Si el hombre, pues, tiene en cuenta las raíces de su cuerpo, sabiendo que la Divinidad late en ellas; si desarrolla estas raíces corporales en forma correcta, y después se entrega a la vida que libremente se expande, entonces el alma y el espíritu latentes en las raíces se desarrollan en analogía a las energías internas de la planta que brotan de la raíz y se despliegan bajo la luz y el calor del sol.

[24a] Par el oriental, cualquier desarrollo abstracto del espíritu le hubiera parecido como si priváramos a nuestras plantas de los rayos del sola colocándolas en un sótano, y después pretendiéramos su crecimiento bajo la luz eléctrica por estimar que la luz libre del sol no era bastante buena para ellas.

[24b] El hecho que el oriental solamente considerara la naturaleza corporal estaba profundamente arraigado en su concepción íntegra de la humanidad.

[24c] Naturalmente, que este desarrollo físico se convirtió después en unilateral, desde la cultura judía en delante, pero precisamente esa unilateralidad nos muestra que en todas partes se tenía la convicción de que cuerpo, alma y espíritu son uno, y que aquí, en la Tierra, entre el nacimiento y la muerte, el alma y el espíritu habían de buscarse en el cuerpo.

[25a] Posiblemente cause sorpresa considerar bajo esta luz la antigua cultura espiritual del Oriente, pero cuando estudiamos el verdadero curso de la evolución humana descubrimos que se alcanzaron los más elevados logros de la civilización cuando el hombre todavía podía contemplar el alma y el espíritu totalmente dentro del cuerpo.

[25b] Esto era un desarrollo del mayor significado para el ser profundo de la civilización humana.

[25c] Recordando que todo el interés del hombre oriental era la búsqueda del espíritu ¿cómo se justifica que fuera en pos de él a través de métodos que tienen su fundamento en la naturaleza física del hombre?

[25d] Se justifica porque su filosofía no le abrió los ojos simplemente para lo terrenal, sino también para lo suprasensible.

[25e] Sabía que, aquí en la Tierra, considerar el alma y el espíritu separadamente era verlos —y excúsese una analogía trivial, pero absolutamente correcta desde el punto de vista de la sabiduría oriental— como una 'gallina desplumada' y, por lo tanto, incompleta.

[25f] Al oriental, nuestra actual idea de alma y espíritu le hubiera parecido similar a la de una gallina sin plumas, pues él conocía el alma y el espíritu, conocía la realidad de lo que nosotros buscamos en otros mundos.

[25g] Tenía de ello una percepción suprasensible concreta, y sentía justificado buscar terrenalmente al hombre en su revelación material, corporal, porque su convicción básica era que en otros mundos la gallina desplumada, el alma desnuda, se halla de nuevo dotada de plumas espirituales al alcanzar el propio lugar.

[26a] La misma índole espiritual de su concepción del mundo condujo al oriental —al considerar la evolución terrenal del ser humano— a tener presente ante todo que aquello que late dentro del cuerpo cuando el hombre nace —es decir, cuando aparece como mero ser físico—, aquello que palpita en el

cuerpo físico del bebé en forma maravillosa, es alma y espíritu.

[26b] El oriental sabía que cuando esta Physis se maneja en sentido verdaderamente espiritual, de ella procederán el alma y el espíritu.

[26c] Esta era la nota tónica, válida inclusive para la suprema educación del sabio en el Oriente; y esta convicción penetró en la cultura griega que es un vástago de la cultura oriental.

[26d] Lo que acabamos de decir nos permite comprender por qué los griegos, que elevaron a su más alta expresión la convicción del Oriente, adoptaron su peculiar clase de entrenamiento del ser humano hasta para los jóvenes: era el resultado de la influencia oriental.

[26e] La particular atención que dispensó la civilización griega a la naturaleza física nos revela simplemente en qué se convirtió el griego como consecuencia de la colonización del Oriente y de Egipto, de donde derivaba su modo completo de ser.

[26f] Cuando observemos las palestras griegas en donde trabajaban los gimnastas, hemos de ver en sus actividades una continuación del desarrollo que el Oriente —con profundo concepto espiritual del mundo— se esforzaba en conseguir del hombre que debía alcanzar en la Tierra el más alto ideal de perfección humana.

[26g] El oriental nunca hubiera considerado que un desarrollo unilateral del alma o del espíritu pudieran constituir ese ideal.

[26h] El tipo de aprendizaje y de instrucción que se erigió en ideal en tiempos posteriores, le hubieran parecido la desvirtualización de lo que los dioses habían dado al hombre para su vida terrenal.

[26i] Y, fundamentalmente, ésta continuó siendo la concepción del griego.

[27a] Es una extraña experiencia darse cuenta cómo los pueblos no griegos juzgaban en aquella época la cultura espiritual de Grecia, que tan sublime estimamos hoy en día.

[27b] Una anécdota histórica, transmitida por la tradición, nos cuenta que un príncipe bárbaro fue una vez a Grecia y visitó los centros donde se impartía la educación.

[27c] Conversando con uno de los más famosos gimnastas, el príncipe bárbaro le dijo:

"No puedo entender vuestros locos ejercicios: Primero frotáis el cuerpo de los jóvenes con aceite, símbolo de paz; después lo cubrís de arena como si los prepararais para alguna ceremonia pacífica; y luego empiezan a gritarse como si hubieran perdido la razón, y a agarrarse y a saltar uno sobre otro.

"Se derriban y aporrean tan brutalmente que su espalda ha de estar bien protegida para evitar la asfixia.

"Sencillamente no entiendo tal ostentación, ni puedo apreciar su utilidad para el ser humano."

[27b] Esto era lo que el príncipe bárbaro le decía al griego; y, sin embargo, la gloria espiritual de Grecia arrancaba de lo que este príncipe juzgaba excesiva barbarie; y del mismo modo que el gimnasta griego se limitaba a sonreír al bárbaro que no comprendía cómo debe disciplinarse el cuerpo para que se manifieste el espíritu, así el griego —si pudiera renacer y ver nuestros métodos corrientes de enseñanza y educación— se sonreiría para sus adentros ante la barbarie que se ha desarrollado desde los días de Grecia y a lo que se refiere a un alma y un espíritu abstractos.

[27c] A su vez, el griego diría:

"Esto es análogo a una gallina desplumada: ¡le habéis arrancado las plumas al hombre!"

[27d] El griego opinaría que es bárbaro, que los muchachos no peleen y se echen unos encima de otros en la forma descrita, pero el príncipe bárbaro no podía intuir significado o propósito alguno en la educación griega.

[27e] Así, estudiando el curso del desarrollo humano y observando lo que tenía valor en otras épocas podemos encontrar el fundamento que nos permita establecer la correcta evaluación de las cosas de nuestro propio tiempo.

[28a] Prestemos ahora nuestra atención a los lugares donde el gimnasta griego educaba y enseñaba a los muchachos que se le confiaban al llegar a los siete años de edad.

[28b] Lo que allí observamos difiere en forma esencial, naturalmente del tipo de ideal educativo nacional que regía, por ejemplo, en el siglo XIX, no solamente de esta o aquella nación particular, sino de todas las naciones civilizadas.

[28c] Lo que contemplamos al dirigir nuestra mirada hacia uno de esos lugares de Grecia donde se educaba a los niños desde los siete años en adelante, nos depara —si lo saturamos debidamente de los anhelos de nuestra época— la base de una verdadera comprensión de lo que se necesita para educar e instruir en nuestros días.

[28d] A los muchachos se los disciplinaba —y esta palabra, 'disciplinar,' se emplea aquí en su más elevado sentido— por un lado, en la euritmia, y por el otro, en la 'palestra.'

[28e] La euritmia, para el espectador superficial, era simple ejercicio físico, una especie de danza estruc-

turada de manera muy especial: era una danza de forma complejísima.

[28f] Los muchachos aprendían a moverse en determinada forma según medida, compás, ritmo y todo ello de acuerdo con cierto principio plástico musical.

[28g] El muchacho, al moverse en esta danza coral, sentía una especie de entusiasmo anímico interno que fluía hacia todos sus miembros y los coordinaba, a la vez que los espectadores percibían esta experiencia como una danza musical bellísimamente compuesta.

[29a] Todo el conjunto constituía una revelación de la belleza en lo profundo del ser del hombre.

[29b] Lo que se experimentaba a través de la euritmia se sentía y captaba internamente, y este sentimiento y captación internos se transformaba por un proceso físico, corporal, en algo que era expresión del alma que inspiraba la mano al tocar la cítara, al lenguaje y a la palabra para que se convirtieran en canto.

[30a] Para comprender el canto y la música de la cítara en la antigua Grecia hemos de percibirlos como la floración de la danza coral.

[30b] La experiencia que la danza deparaba al hombre lo inducía a pulsar las cuerdas para poder oír el sonido surgiendo de la danza coral.

[30c] A través de su propio movimiento experimentaba algo que fluía hacia su palabra y la convertía en canto.

[31a] La gimnasia y la cultura de las bellas artes, particularmente la música, era lo que alentaba en la educación de la palestra griega.

[31b] Pero los valores artísticos y anímicos así adquiridos se engendraban en los movimientos corporales externos que, en maravillosa legitimidad de formas, emanaban de las danzas en la palestra.

[31c] Si hoy en día se penetra con visión directa en el significado de estos movimientos ordenados de la palestra griega —incomprensibles para el príncipe bárbaro— se observa que todas las formas dinámicas, todos los movimientos del ser humano, estaban admirablemente combinados para que el resultado inmediato no fuera principalmente el elemento musical que ya he descrito antes, sino algo más.

[31d] Cuando estudiamos la medida y los ritmos misteriosamente entretejidos en la orquesta, en la danza coral, reconocemos que nada pudo ser más saludable —es decir, ejercer una influencia más salutífera sobre el sistema respiratorio y la circulación sanguínea del hombre— que los ejercicios físicos que se llevaban a cabo en las danzas corales griegas.

[31e] Si se hubiese formulado la pregunta:

¿Cuándo respira mejor el hombre?
¿Cómo conseguir la mejor circulación de la sangre por medio de la respiración?,

la respuesta hubiera sido que el niño debe moverse, debe expresar sus movimientos, en la danza, desde los siete años en adelante.

[31f] Entonces, como se decía en aquellos tiempos, sus sistemas respiratorio y sanguíneo tenderían hacia la salud, no hacia la decadencia.

[32a] El objetivo de toda la euritmia era mantener los sistemas respiratorio y sanguíneo en la forma más perfecta, ya que existía la convicción de que cuando la circulación sanguínea funciona debidamente, actúa hasta la punta de los dedos, y por instinto, el ser humano pulsa acertadamente las cuerdas de la lira[1] o al cítara.[2]

[32b] Esto era, por así decirlo, la flor de la circulación sanguínea: todo el sistema rítmico del ser humano se estimulaba o atizaba por medio de la danza coral.

[33a] Como resultado de esto se esperaba el desarrollo de una cualidad armónica y espiritual en el juego, pues se sabía que cuando el ser humano realizaba con sus miembros en la danza coral los movimientos correspondientes, el sistema respiratorio alcanza tal grado de inspiración que, naturalmente actuaba en sentido espiritual.

[33b] La consecuencia final es que la respiración se desborda hacia la expresión externa del ser humano a través de la laringe y de los órganos que con ella se relacionan.

[33c] Se sabía que los efectos salutíferos de la danza coral sobre el sistema respiratorio inflamarían el canto, y que del organismo sano, correctamente disciplinado gracias a la danza coral, surgiría la culminación coronada: las melodías de la cítara y el canto.

[33d] La naturaleza física, el alma y el espíritu, se consideraban como una unidad interna, como una totalidad interna del hombre terrenal.

[33e] Esto constituía, en verdad, el espíritu de la educación griega.

[34a] Pasemos ahora a lo que se desarrollaba en la palestra, origen del nombre que recibieron los centros educativos griegos, por ser de propiedad común, diríamos, de la gente educada.

[34b] Y preguntemos:

¿Qué era lo que se estudiaba cultivando la lucha a brazo partido?

[34c] El objetivo de esas prácticas era desarrollar dos cualidades del ser humano, dos modalidades de estimular la voluntad por el movimiento corporal, de modo que creciera fuerte y enérgica en dos direcciones.

[1] lira: Instrumento antiguo de cuerda punteada, con forma de ábaco Es el que talló Orfeo, y el que porta Apolo (dios de la música), muy importante en la vida cotidiana y popular en todas las poblaciones griegas. [n. del pr.]

[2] cítara: Instrumento antiguo de cuerdas metálicas punteadas, afinadas de a pares (como el laúd) pero con la parte posterior plana como la guitarra. [n. del pr.]

[34d] Todo movimiento y toda gimnasia en la lucha tendían dar sutileza, pericia y movilidad funcional a los miembros del luchador.
[34e] Todo el sistema motor del hombre tenía que armonizarse de tal manera que las partes separada trabajaran juntas debidamente, y asimismo fueran capaces de ejecutar, ante cualquier estado anímico particular, los movimientos apropiados desde lo interno, con destreza y dominio de los miembros.
[34f] Redondear los movimientos hacia un propósito vital: he ahí un aspecto de la palestra; el otro, trazar las líneas radiales del movimiento, como si dijéramos, de donde la fuerza debía fluir hacia él.
[34g] Habilidad por un lado; energía por el otro.
[34h] Un aspecto: el poder de resistir y de sobreponerse a las fuerzas contrapuestas —de ser fuertes para experimentar algo en el mundo—.
[34i] El otro aspecto: destreza, eficiencia y armonía exterior de las partes y despliegue de energía —habilidad para irradiar libremente y expresar la propia individualidad en todas las direcciones del mundo—.
[35a] Se consideraba que cuando el ser humano armonizaba así su sistema móvil a través de la palestra alcanzaba su debida posición dentro del Cosmos.
[35b] Los brazos, las piernas y la respiración, tal como se desenvolvían en ella, entraban al servicio de las actividades del hombre en el mundo, pues no se ignoraba que cuando el brazo se hallaba correctamente desarrollado por la palestra, se eslabonaba con la corriente de las energías cósmicas que, a su vez, fluían hacia el cerebro, para revelarle al hombre las grandes ideas procedentes del Cosmos.
[36a] No se esperaba que el elemento musical surgiera del entrenamiento musical especial; éste simplemente se unía —alrededor de los veinte años— con lo que se derivaba de la respiración y la circulación sanguínea.
[36c] Del mismo modo, lo que había de aprenderse en matemáticas o filosofía, por ejemplo, se unía a la cultura física en la palestra.
[36d] Se sabía que el correcto doblez de los brazos inspiraba la geometría.
[37a] Actualmente, la gente ya no aprende todo esto en la historia porque se ha olvidado completamente.
[37b] Sin embargo, es verdad lo que les he dicho, y justifica el que los griegos hubieran colocado a los gimnastas a la cabeza de sus instituciones educativas.
[37c] Pues el gimnasta alcanzó el desarrollo espiritual de los griegos sin coartar su libertad: no atiborraba los cerebros de los jóvenes ni trataba de hacerlos eruditos, simplemente colocaba los órganos superiores del ser humano en su lugar correspondiente dentro del gran conjunto cósmico.
[37d] Y, como consecuencia, el hombre se hacía receptivo al mundo espiritual.
[37e] A semejanza del oriental —si bien en modalidad posterior distinta— el gimnasta griego estaba convencido de que esto ocurría.
[38a] Al ofrecerles hoy una descripción introductoria de un antiguo método educativo traté de plantearles una pregunta.
[38b] Considerando que hemos de ahondar si queremos descubrir los verdaderos principios de la educación contemporánea, es necesario que lleguemos hasta lo más profundo de la evolución humana para que allí se nos revele cómo formular acertadamente las preguntas que nos ayuden a resolver el problema de nuestra propia educación y de los métodos de enseñanza.
[38c] Por lo tanto, hoy quise presentarles un aspecto de la pregunta que habrá de ocuparnos en estos días.
[38d] De conformidad con el camino que seguimos, las siguientes conferencias pretenden enfocar una respuesta más explícita, acorde con los requerimientos de nuestra época, a la pregunta que se ha suscitado hoy y que será ampliada mañana.
[39a] En consecuencia, nuestro enfoque deberá consistir en captar correctamente el magno problema educativo que surgió con la evolución de la humanidad, para avanzar a las respuestas que puedan darse con base en el conocimiento de la naturaleza y la constitución del ser humano en la época presente. ♣♣

[03] la educación griega y la edad media

Ilkley, agosto 7, 1923 (S-5376)

Traté de presentarles el ideal educativo griego tan sólo con el objeto de estimular, gracias a ese ideal, ideas que han de prevalecer en nuestro sistema educativo moderno, pues en nuestra etapa presente es, naturalmente, imposible adoptar los mismos métodos de enseñanza que en tiempo de los griegos.

[01b] A pesar de esto, sin embargo, el ideal educativo griego puede transmitirnos, por encima de todo, una verdad omniabarcante con respecto a la educación, y hemos de empezar colocándola ante nosotros tal como se afirmaba en la cultura de la antigua Grecia.

[02a] Hasta los siete años, el niño griego se educaba en el hogar, pues la educación pública no intervenía hasta después de esa edad.

[02b] Se les educaba, pues, en casa, donde las mujeres vivían en aislamiento,[1] apartadas de las obligaciones de le vida social que constituían un deber del hombre.

[02c] Esto confirma una verdad educativa sin cuyo conocimiento no se puede realmente educar o enseñar: que el séptimo año de la vida es un período importantísimo de la infancia.

[03a] El fenómeno característico de ese séptimo año es el cambio de dientes, acontecimiento al que se le otorga demasiada poca importancia hoy en día.

[03b] Detengámonos en esto: la naturaleza del organismo humano es tal que trae consigo, como herencia, los primeros dientes —o, más bien, que el organismo posee la capacidad de producirlos— que a los siete años se hallan gastados.

[03c] Es del todo incorrecto imaginar que la energía que da origen a la aparición de los segundos dientes —alrededor de los siete años— no se genera hasta ese momento: su desarrollo empieza desde el nacimiento y alcanza su culminación a los siete años de vida.

[03d] Es, pues, toda la energía del organismo humano la que interviene en la segunda dentición, hecho de extraordinaria importancia en el curso total de la vida humana, porque no volverá a repetirse nunca.

[03e] Las energías latentes entre el nacimiento y los siete años culminan con la salida de los segundos dientes, y no vuelven a actuar de nuevo en todo el proceso de la vida terrena.

[04a] Este acontecimiento ha de comprenderse debidamente, lo que sólo es posible por una observación, libre de prejuicios, de los demás procesos que rigen la vida del ser humano alrededor de los siete años.

[04b] Hasta esa edad, el niño crece y se desarrolla de acuerdo con principios naturales, por así decirlo.

[04c] En la organización infantil íntegra, hasta los siete años, las energías naturales de crecimiento, el ser anímico y el elemento espiritual constituyen una unidad, no se hallan separadas.

[04d] A la par que se desarrollan los órganos, el sistema nervioso y la circulación sanguínea del ser humano tiene lugar la evolución de su alma y su espíritu.

[05a] El ser del hombre se halla dotado de una poderosa energía interna impulsora que da origen a la segunda dentición, porque todo todavía está entretejido en este período de la vida.

[05b] Después de la salida de los segundos dientes, esta fuerza motora se restringe un tanto, se debilita, no actúa intensamente desde el interior del ser tan.

[05c] ¿Por qué?

[05d] Voy a ilustrarlo de una manera exagerada para mayor claridad.

[05e] Supongamos que cada siete años tuviéramos una nueva cambio de dientes.

[05f] Si las mismas energías orgánicas que existen potencialmente en nosotros hasta el séptimo año de vida, si la unidad que forman cuerpo, alma y espíritu continuara a través de toda la existencia, cada siete años aproximadamente aparecerían dientes nuevos —caerían los viejos y serían reemplazados por otros—, pero permaneceríamos niños a través de toda nuestra vida, tal como lo somos hasta los siete años; no desarrollaríamos la vida anímica y espiritual, separadas de la física.

[05g] El hecho de que la pujanza física expansiva decrezca a los siete años y que el cuerpo, en cierto sentido, ya no continúe empujando tan vigorosamente por estar generando energías más débiles y delicadas, hace posible que se desarrollen las potencias anímicas más sutiles.

[05h] Podríamos decir que el cuerpo mengua en vigor y el alma se fortalece.

[06a] Volvemos a observar un proceso similar en la pubertad, a los catorce o quince años: el elemento

[1] gineceo: Sala, habitación o estancia en las grandes casas de la antigua Grecia, para uso exclusivo de las mujeres: esposa, hijas, sirvientes, usualmente en la segunda planta. Esta sala era la contraposición al Andrón, o zona masculina. [n. del pr.]

anímico se atenúa en un cierto grado y se manifiestan las funciones espirituales.

06b Sintetizando los tres períodos de la vida tenemos: hasta los siete años el hombre es principalmente una unidad integrada de cuerpo, alma y espíritu; de los siete a los catorce es una entidad anímico-corporal y, separada de ésta, una entidad anímico-espiritual; y de la pubertad en adelante es un ser triple: ser físico, ser anímico y ser espiritual.

07a Esta verdad abre amplísimas perspectivas a la evolución integral del ser humano y, a menos que lo tengamos en cuenta, que percibamos el alcance de las consecuencias que se derivan de esta verdad, no debemos aventurarnos en la educación de los niños, puesto que se convertiría, más o menos, en una actividad de aficionados.

08a El griego, y esto es lo asombroso, conocía esta verdad; sabía que era una ley inmutable el alejar al niño del hogar paterno cuando cumplía los siete años, es decir, alejarlo de los simples principios naturales y elementales de su educación.

08b Este conocimiento se hallaba tan hondamente arraigado en los griegos que haremos bien en recordarlo en nuestro tiempo.

08c Posteriormente, en la Edad Media,[2] todavía existían huellas de esta importantísima verdad educativa.

09a La Edad Moderna[3] —racionalista e intelectual— ha olvidado todo esto y, hasta en verdad, se enorgullece de mostrar que no tiene en estima alguna esa verdad, y le exige al niño que vaya a la escuela a una edad más temprana —un año o meses antes de cumplir los siete años—.

09b Podemos decir, naturalmente, que esta desviación de los principios eternos de la evolución humana caracteriza el caos en que ha caído nuestro actual sistema educativo del cual debemos salir, debemos librarnos nosotros mismos.

09c El griego elevaba a tan alto está verdad que en ella apoyaba toda educación: lo que les describí ayer era el resultado de normar la educación bajo esta luz.

10a ¿Qué veía el griego en el pequeñuelo desde el nacimiento hasta el cambio de dientes?

10b Un ser descendido a la Tierra desde las alturas espirituales; un ser que había vivido en un mundo espiritual antes de su vida terrena.

10c Y, al observar al niño, trataba de descubrir si su cuerpo expresaba debidamente la vida divina de una existencia pre-terrestre.

10d Para el griego era de suma importancia reconocer que en el cuerpo físico del niño hasta los siete años, se encerraba el ser espiritual que había descendido.

10e Ciertas regiones de Grecia tenían la costumbre, terriblemente bárbara, de abandonar —y, así, condenar a la muerte— a aquellos niños que instintivamente consideraban simples caparazones, cuya naturaleza física no expresaba a un verdadero ser espiritual.[4]

10f Su actitud era el resultado de su rígida convicción de que el cuerpo físico, en los primeros siete años de vida, era el ropaje de un ser espiritual divino.

11a Cuando el niño traspasa su séptimo año —y esto también se sabía en Grecia— desciende a un segundo nivel.

11b Durante, los primeros siete años el niño se halla, en cierto modo, desprendido del cielo, llevando todavía su propia envoltura heredada, a la que renuncia a los siete años, pues no sólo los primeros dientes sino todo su cuerpo se renueva cada septenio —por primera vez a los siete años—.

11c La primera envoltura corporal revelaba a los griegos qué clase de energías de la vida pre-terrenal habían participado en la formación del niño, pues la vestidura propiamente terrenal, la primera auténticamente terrestre, es la que posee de los siete a los catorce años en adelante.

12a Trato de expresar todo esto tal como lo concebían los griegos más preclaros, quienes pensaban:

> *"Reverencio lo divino en el pequeñuelo; no necesito dedicarme a él en los primeros siete años de su vida; que crezca en el seno de la familia donde los dioses le colocaron, pues todavía actúan en él energías supra-terrestres de su vida pre-terrenal."*
>
> *"Cuando cumple siete años incumbe a la sociedad responsabilizarse por el desarrollo de las potencias del niño."*

13a ¿Cómo ha de desarrollar la sociedad su función educativa si sabe venerar lo divino del ser humano?

13b Continuar, hasta donde sea posible, las iniciativas humanas que se han manifestado en el niño hasta los siete años; continuar la acción de lo divino por medio de la cual se expresa lo espiritual en el cuerpo.

13c Así, al gimnasta había de inculcársele la convicción de la necesidad de comprender el aliento divino en el cuerpo humano y ser capaz de continuarlo en este cuerpo.

13d De los siete a los catorce años, por medio de la intuición humana inteligente, por medio del arte humano, deben seguir fomentándose las energías sustentadoras de la vida que el niño trae consigo

[2] Edad Media o Medioevo: Período histórico de la civilización occidental comprendido entre el siglo V y el XV. [n. del pr.]

[3] Edad Moderna: Tercer periodos histórico en los que se divide convencionalmente la historia universal, comprendido entre el siglo XV y el XVIII. [n. del pr.]

[4] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

de su existencia pre-terrenal y que ha conservado en forma puramente elemental hasta el cambio de dientes.

[13e] La educación escolar debe, entonces, proceder plenamente de acuerdo con aquella existencia natural.

[13f] Como consecuencia, toda la educación era 'gimnástica' porque la educación divina del ser humano se consideraba como una 'gimnasia' —el hombre debe continuar la 'gimnasia divina' a través de su educación—.

[14a] Esta era, más o menos, la actitud del griego frente al niño.

[14b] Se decía:

> *"Si, gracias a mi discernimiento, puedo conservar la frescura y la salud de las energías de crecimiento que se han desarrollado en el niño hasta los siete años; si logro que las energías que por naturaleza existen en el niño hasta los siete años continúen subsistiendo a través de la totalidad de la vida terrena hasta la muerte, ¡estoy educando lo mejor posible!"*

[14c] Conseguir que el 'niño' interior que todos conservamos no se pierda hasta la muerte, ¡he ahí el admirable y poderoso principio, la formidable máxima de la educación griega, de alcance tan extraordinario!

[14d] El maestro griego pensaba: he de procurar que el ser humano pueda conservar para sí mismo a través de toda su vida terrena, hasta la muerte, las energías del infante; que entre los siete y los catorce años estas energías retengan su naturaleza viva: ¡principio educativo de suma trascendencia y profundísimo significado!

[14e] Los ejercicios gimnásticos se basaban en el reconocimiento que las fuerzas existentes hasta los siete años en ningún sentido desaparecían, sino simplemente se adormecían dentro del ser humano y debían despertarse día a día.

[14f] Activar las energías aletargadas entre los siete y los catorce años; incitar tan sólo la exteriorización, en este segundo período de la vida humana, de lo que existe en ella por naturaleza en el primer período: he ahí el objetivo de la educación gimnástica griega.

[14g] La auténtica grandeza de esa cultura y civilización proviene del hecho de que el griego, al introducir la correcta educación, se preocupaba porque subsistiera 'el niño' en el ser humano hasta la muerte.

[14h] Y cuando admiramos esa grandeza hemos de preguntarnos:

¿Podemos imitar ese ideal?

[14i] No, no podemos porque descansa en tres postulados sin los cuales es inconcebible.

[15a] El educador moderno ha de recordar estos tres postulados cuando piense en la antigua Grecia.

[15b] En primer lugar no puede olvidar que estos principios educativos regían solamente para una minoría del género humano, para la, clase superior, y presupone la existencia de la esclavitud, sin la cual hubiera sido imposible educar a esa minoría en aquella forma.

[15c] Para educar como se hacía, parte de las actividades humanas terrenas recaían sobre el gran número de aquellos que se hallaban abandonados a su destino humano elemental, privados de educación en el verdadero sentido griego.

[15d] La civilización y la educación griegas son inimaginables sin la existencia de la esclavitud.

[15e] Y así, el deleite de quienes contemplan con íntima satisfacción lo que realizó Grecia en la historia evolutiva del género humano, queda neutralizado por el trágico reconocimiento de que aquellos logros eran a costa de la esclavitud de muchos.

[16a] El segundo postulado es la posición de la mujer en la vida pública griega.

[16b] Las mujeres vivían una vida retirada, al margen de las actividades que singularizaban la cultura griega, la única que hacía posible que el niño permaneciera hasta los siete años al cuidado del puro instinto hogareño, instinto que se cultivaba sin ninguna clase de conocimientos.

[16c] Bajo el instinto humano, las energías elementales de crecimiento conducían al niño hasta el momento del cambio de dientes.

[16d] Era necesario que la vida del niño hasta dicho cambio de dientes procediera —más allá de las diferencias de carácter— tan inconscientemente en el seno familiar, como la vida embrionaria lo había hecho a través de las energías de la naturaleza.

[16e] Este era el segundo postulado.

[17a] Fácil es captar el segundo punto —la posición de las mujeres en Grecia— puesto que una observación superficial de la vida moderna nos permite ver que, entre los tiempos griegos y los nuestros, como resultado de lo que tuvo lugar en la Edad Media, las mujeres han buscado participar en la vida socia.

[17b] Si todavía quisiéramos ser tan griegos como los griegos —con la educación consciente circunscrita exclusivamente a los hombres— me admiraría de ¡cuán reducido sería este auditorio si quisiéramos todavía que otorgara solamente a los hombres el derecho de relacionarse con la educación!@@

[18a] El tercer postulado, empero, es realmente una paradoja para el hombre moderno, quien debe, sin embargo, esforzarse en comprenderlo: tiene raíces más hondas y, por su naturaleza, resulta difícil que la civilización moderna lo acepte.

[18b] Nosotros, en la actualidad alcanzamos nuestra vida espiritual por el esfuerzo humano; tenemos que conquistarla por el trabajo activo.
[18c] Cualquiera que observe y comprenda las labores espirituales de la vida cultural tendrá que admitir que, en lo que corresponde al más importante dominio de esa vida, hemos de contar con los logros futuros del esfuerzo humano.
[18d] Observando cuán laborioso es el esfuerzo humano para alcanzar la vida espiritual en nuestra época, quedamos asombrados del nivel que tenía entre los antiguos griegos y, especialmente, entre los antiguos orientales.
[18e] ¡Y es que la vida espiritual estaba allí simplemente!
[18f] Así, por ejemplo, la verdad sobre la importancia que tenía el séptimo año de la vida para el ser humano —verdad que no llega a captar el hombre moderno— se hallaba profundamente arraigada en Grecia.
[18g] (Hay algunos síntomas externos que aluden a su significado, pero la cultura moderna está muy lejos de comprenderlo.)
[18h] Esa verdad era una de las más poderosas que florecieron de la antigua vida espiritual que nos deja suspendidos de admiración cuando llegamos a percibir qué sabiduría primordial, que conocimiento espiritual poseía entonces el hombre.
[19a] Si retrocedemos hasta la aurora de la civilización —sin que nos turben los prejuicios del naturalismo ni materialismo modernos— encontramos, en el comienzo de la vida histórica, una sabiduría penetrante y universal, de acuerdo con la cual el hombre gobernaba su vida.
[19b] No era sabiduría adquirida, sino que fluía hacia el género humano por medio de la revelación, de una cierta clase de inspiración, hecho que la civilización moderna no admite.
[19c] Rehusa reconocer que al hombre se le otorgó espiritualmente una sabiduría primigenia que él desenvolvió en tal forma que hasta en Grecia, por ejemplo, se procuraba que se conservase el 'niño' interior en el hombre hasta la muerte terrenal.
[20a] Un hecho profundamente relacionado con toda la evolución del hombre es que ahora ya no existe esta revelación de la sabiduría primigenia.
[20b] El progreso del hombre consiste, en parte, en que aquella sabiduría primigenia ya no llega hasta él sin su actividad; debe lograrla por sus propios esfuerzos.
[20c] Esto se relaciona entrañablemente con el crecimiento del impulso de la libertad humana, impulso que alcanza su más vigorosa fase en nuestra época.
[20d] El progreso de la humanidad no se efectúa —como tan fácilmente se creía— en línea ascendente continua de una etapa a la otra.
[20e] Lo que el hombre ha de conquistar por sí mismo ha de ser a costa de la pérdida de aquella revelación desde fuera, que encerraba la más profunda sabiduría.
[21a] La pérdida de esa sabiduría primigenia, la necesidad de llegar hasta una nueva sabiduría por el propio esfuerzo del hombre, es lo que corresponde al tercer postulado de la educación griega que, si bien puede henchirnos de admiración, no podemos desvincular de los tres factores: antigua esclavitud, antigua posición de la mujer y antigua relación de la sabiduría espiritual con la vida espiritual.
[21b] Ninguno de los tres factores subsiste hoy en día, ni tampoco se considerarían dignos de una verdadera existencia humana actual.
[21c] Estamos viviendo en una época que suscita esta pregunta:

¿Cómo debemos educar teniendo en cuenta que estas tres condiciones previas han sido barridas precisamente a consecuencia del progreso humano?

[21d] Hemos de observar, pues, los signos de la época si deseamos, por razones internas, encontrar el impulso justo para nuestra educación contemporánea.
[22a] Todo el llamado desarrollo medieval del hombre que siguió a la civilización griega y ha desembocado en los tiempos modernos realmente ha demostrado, por su naturaleza, que en educación y enseñanza pueden encontrarse procedimientos distintos a los que seguía Grecia, y que se adaptaban tan bien a una edad antigua.
[22b] En verdad, había cambiado la naturaleza del hombre.
[22c] La eficacia y el acierto de la educación griega eran resultado del hecho de basarla en el hábito humano, es decir, en aquello que puede incorporarse dentro de la misma estructura del cuerpo humano.
[23a] Hasta el cambio de dientes a los siete años, el desarrollo del ser humano se halla internamente relacionado con su cuerpo.
[23b] Pero el crecimiento corporal se efectúa de tal manera que sus funciones se realizan como si fueran inconscientemente.
[23c] En verdad, tan sólo cuando las facultades trabajan así siguen el proceso correcto: únicamente son dignas de confianza cuando lo qué tengo que hacer está encajado en la destreza de mis manos y se lleva a cabo por sí mismo, sin necesidad de reflexión intelectual.
[23d] Cuando el ejercicio se haya convertido en hábito, entonces habré logrado con seguridad lo que pretendo lograr por medio del cuerpo.

[23e] El verdadero propósito de la vida griega era convertir toda la existencia terrena del hombre en semejantes hábitos.
[23f] A partir del momento de su educación hasta la muerte, todas las acciones del hombre tenían que convertirse en habituales a tal grado que fuera imposible otra cosa distinta.
[23g] Cuando la educación se base en un principio de esta índole, las energías que son naturales hasta el cambio de dientes, hasta los siete años, pueden continuar vigorosas hasta que la vida terrena termine en la muerte.
[24a] Pero,

> ***¿Qué ocurrió cuando, a través de circunstancias históricas, nuevos pueblos fundaron una nueva civilización, durante la Edad Media, desplazándose del Este hacia el Oeste, y se instalaron en la Europa Central y Occidental, e inclusive en América?***[5]

[24b] Estos pueblos asimilaron las cualidades que eran naturales de las regiones del Sur, pero su llegada implicó hábitos de vida completamente diferentes para el género humano.
[24c] ¿Con qué resultado?
[24d] El resultado fue sentar las condiciones para un desarrollo del individuo humano completamente distinto.
[24e] En ese período, por ejemplo, los hombres llegaron a darse cuenta conscientemente de que la esclavitud no debía continuar; y de que las mujeres tenían que ser respetadas.
[24f] También se puso de manifiesto en esa época que, en relación con la evolución del individuo, el niño en el período entre los siete y los catorce años ya no toleraba que se lo tratase como antes, puesto que su desarrollo ya no es puramente de naturaleza corporal; el alma, en cierto grado, ya se emancipó del cuerpo.
[24g] En efecto, ya no era posible conservar en el muchacho de siete a catorce años las energías de la primera infancia, como hasta entonces se había hecho.
[25a] Este es el fenómeno histórico de mayor significado de la Edad Media y de los tiempos que le siguieron hasta los nuestros, en lo que se refiere a este segundo período de la infancia.
[25b] Y apenas hoy empezamos a ver las poderosas energías que pertenecen al período en que se han trascendido los catorce y quince años y la naturaleza humana se yergue denodadamente en rebeldía, porque sigue llevando dentro de sí misma el elemento de insurrección.[6]

[26a] ***1¿Cómo se expresa esta rebeldía en la naturaleza humana?***

[26b] La antigua sabiduría primigenia que fluía naturalmente hacia los griegos se convirtió, bajo la tradición romana y medieval, en algo conservado gracias a los libros, a lo escrito.
[26c] Realmente se creía solamente en la autoridad de la tradición.
[26d] El concepto de fe, tal como se desarrolló durante la Edad Media no existía en las verdaderas civilizaciones antiguas, ni tampoco en la cultura griega: no hubiese tenido sentido alguno en esas épocas.
[26e] El concepto de creencia o fe empezó a desarrollarse cuando la sabiduría antigua ya no se derramaba en el hombre, sino que simplemente, se la almacenaba y preservaba.
[27a] Y así, para la mayor parte de la humanidad actual, todo lo de naturaleza espiritual, suprasensible, es mera tradición; se cree en ella, ya no es inmediata y real.
[27b] Es real la naturaleza y su percepción, pero no lo que concierne a la vida suprasensible que es mera tradición.
[27c] El hombre se entregaba a la tradición, hasta la Edad Media y aún después, pensando a veces que se trataba de una experiencia directa.
[27d] Nos encontramos, pues que el conocimiento espiritual directo y la revelación llegaron a convertirse en formas escritas, mantenidas de generación en generación, como herencia simplemente de autoridad tradicional.
[27e] Este era el aspecto externo, ¿y el interno?
[27f] Volvamos de nuevo a Grecia.
[27g] Conforme lo expliqué ayer, las facultades anímicas se desenvolvían en ella tanto por sí mismas como para dotar al ser humano integral de hábitos de vida que permitieran la continuidad del niño en el hombre hasta la muerto.
[27h] La música se derivaba de la respiración y circulación sanguínea; el intelecto, de la gimnasia y, sin necesidad de cultivo, como fruto del desarrollo de los hábitos corporales, se desarrollaba una maravillosa memoria.
[27i] En nuestra época nos es incomprensible imaginar la clase de memoria que florecía inclusive en aquellos que no habían recibido ningún tipo de educación.
[27j] En el antiguo Oriente esto tenía todavía mayor significado.
[27k] Se nutría al cuerpo, se cultivaban los hábitos, y la memoria emanaba del cuerpo mismo en forma extraordinaria, como resultado del correcto cultivo del organismo.

[5] En general, cuando Rudolf Steiner habla de 'América' se refiere a los Estados Unidos. [n. del pr.]

[6] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[28a] Una prueba evidente de que no podemos concebir la clase de memoria que poseían los griegos —memoria que, en un aspecto maravilloso, facilitaba la transmisión de los tesoros espirituales y su conversión en bien común— es la existencia de los taquígrafos para reproducir las conferencias que queremos recordar.

[28b] Esto hubiera parecido absurdo en la civilización griega; la memoria lo retenía todo con precisión, gracias a la sana solidez del cuerpo.

[28c] El alma se desarrollaba partiendo de la habilidad corporal, y una vez logrado el desarrollo, tenía ante sí la sabiduría espiritual primigenia como si fuera una revelación espontánea.

[29a] Desapareció esa sabiduría, se fue manifestando como mera tradición, y los sacerdotes conservadores de las tradiciones tuvieron que preservarla externamente, de generación en generación.

[29b] Entonces, el hombre tuvo que empezar a cultivar internamente una facultad, la memoria, cultivo que los griegos nunca hubieran imaginado como necesario.

[29c] En educación, durante la Edad Media, se hizo cada vez más indispensable ese cultivo, y el hombre inculcaba en la memoria lo que se había conservado por tradición.

[30a] Así, tuvieron que cultivarse la tradición histórica externamente, y el recuerdo y la memoria internamente, por medio de la educación.

[30b] La memoria fue la primera cualidad del alma que hubo que cultivar cuando ésta adquirió su emancipación.

[30c] Y quienes han tenido ocasión de observar la importancia que, hasta hace poco, se le otorgaba en las escuelas, pueden formarse una idea de cuán rígidamente se había salvaguardado su ejercicio, como resultado de una necesidad histórica.

[31a] Como consecuencia, en toda la Edad Media tambalea la educación —como el barco que no puede mantenerse a flote durante la tempestad— pues el alma del hombre es lo más inaccesible.

[31b] La exploración del ser humano puede abarcar el cuerpo; asimismo encontrar vinculaciones con el espíritu; pero el alma, por hallarse ceñida a lo que es individual en el hombre, es totalmente inasequible.

[32a] Con todo, dependía precisamente de la disposición psíquica el que el hombre encontrara el camino interno hacia los guardianes de la tradición, el que su piedad fuera suficientemente amplia para recibir las palabras por medio de las cuales el sacerdote maestro medieval inculcaba la tradición a la humanidad.

[32b] Todo esto correspondía al alma.

[32c] Téngase presente que se requiere tacto anímico para cultivar la memoria sin violentar la individualidad del hombre, es decir, sin sugestionarle lo que se quiere que él sepa.

[33a] Lo que convenía para la correcta educación del alma en la Edad Media se hallaba unas veces atendido por personas dotadas de tacto, y otras desatendido por las que carecían de tacto.

[33b] Tal era el estado de la educación medieval: la fluctuación entre lo que beneficiaba al alma humana y lo que la perjudicaba en lo más profundo.

[33c] E, inadvertido por los hombres, mucho, muchísimo de esa educación medieval continua existiendo en nuestra época.

[34a] La educación durante la Edad Media asumió este carácter porque, en primer lugar, el alma ya no deseaba la perduración del 'niño'; porque el alma misma reclamaba que se la educara, y por las características de la época, esto únicamente era posible por medio de la tradición y de la memoria.

[34b] Entre los siete y los catorce años el ser humano se halla, diríamos, en cierto estado inestable; el elemento anímico no actúa con la misma seguridad que ofrece la constitución del cuerpo hasta los siete años y, por otra parte, todavía no ha llegado a manifestarse la dirección impartida por el espíritu.

[34c] El proceso es de un carácter tan íntimo que se hace indispensable la piedad y la delicadeza.

[35a] Todo esto afectó la educación y, como resultado, ella quedó encauzada en un canal vago e indefinido, por un largo período de la evolución del género humano.

[35b] Este período —durante el cual tuvo que cultivarse la tradición y la memoria— aparece henchido de extraordinarias dificultades para la educación.

[35c] Hoy en día vivimos una época en que el hombre, a consecuencia del curso natural de su desarrollo, desea una clase de certidumbre distinta de la inestable de la Edad Media.

[35d] La búsqueda de otros fundamentos se patentiza actualmente en los innumerables esfuerzos hacia la reforma educativa.

[36a] Del conocimiento de este hecho nació la pedagogía de la Escuela Waldorf.

[36b] Ella se basa en esta pregunta:

> ***¿Cómo educaremos entre los siete y los catorce años, aunque persista la rebeldía del alma contra la continuidad de la 'niñez'?***
> ***¿Cómo educaremos ahora al hombre que, además, incluso ha perdido el antiguo vínculo medieval con la tradición?***

[36c] Externamente, el hombre ha perdido su fe en la tradición; internamente, lucha para ser un hombre libre, capaz de afrontar la vida sin trabas; no quiere pararse sobre una base de memorias por todo la vida.
[37a] Así es el hombre moderno, interiormente ansioso de liberarse de la tradición y la memoria.
[37b] Sin importar cuánto cierta gente quiera hoy en día conservar las antiguas tradiciones, simplemente no es posible.
[37c] El mero hecho de que hay tantos esfuerzos por conseguir la reforma educativa nos patentiza que afrontamos un gran problema y que, del mismo modo que en la Edad Media era imposible educar a la manera griega, no podemos tampoco actualmente educar con base en la tradición y la memoria: hemos de hacerlo de acuerdo con el momento vital inmediato que sitúa al hombre en su existencia terrena donde ha de adoptar sus decisiones como ser libre partiendo de los hechos que cada instante le depare.

¿Cómo, pues, hemos de educar a seres humanos libres?

[37d] Ese es el problema que confronta hoy en día la humanidad, realmente por primera vez.
[38a] Como avanza la hora, sintetizaré mis ideas hacia una conclusión y aplazaré para la conferencia de mañana la exposición de los métodos que son actualmente necesarios.
[39a] En la educación griega hemos de reconocer al gimnasta como el que cuidaba en el muchacho las energías de la infancia hasta bien entrado el segundo período de la vida, entre los siete y los catorce o quince años.
[39b] Hay que preservar al 'niño,' decían los griegos; las energías de la infancia han de perdurar en el ser humano hasta la muerte terrena; está bien, pues, que el hombre las conserve.
[39c] El educador griego, el gimnasta, tiene que proteger lo que apunta en el educando de los siete a los catorce años como el fundamento de su naturaleza, es decir, el fundamento de su naturaleza heredada.
[39d] Con base en su conocimiento espiritual, el gimnasta tenía que saber cómo juzgarla y conservarla.
[40a] La evolución de la Edad Media trascendió esta actitud y, como resultado, se desarrolló nuestra época, en la que ya ha aflorado a la consciencia la situación del hombre moderno dentro del orden social.
[40b] La consciencia de este hecho solamente puede ser efectiva después de la pubertad, después de los catorce o quince años.
[40c] Luego aparece en el ser humano lo que, en las conferencias que siguen, tendré que describir repetidamente como la consciencia de la verdadera naturaleza de la libertad humana interna.
[40d] Entonces, en verdad, el hombre 'entra en sí mismo.'
[40e] Ocurre, a veces, naturalmente, que los adolescentes creen haber alcanzado esta consciencia antes de los catorce o quince años, antes de la pubertad; pero esto es tan sólo un remedo de la edad posterior, no un hecho primario.
[40f] Era este hecho fundamental que aparece después de la pubertad, el que los griegos trataban deliberadamente de evitar en el desarrollo del hombre individual: la intensidad con que el gimnasta apelaba a la· naturaleza, al 'niño' dentro de la existencia humana, ofuscaba y disimulaba la experiencia plena de este momento de la consciencia después de la pubertad.
[40g] El ser humano pasaba por ella con una consciencia confusa, reprimida por la naturaleza, lo que ahora ya no es posible debido al curso histórico de la evolución humana.
[40h] Si se intentara frenarlo, el hecho consciente estallaría en energía elemental, volcánica, después de la pubertad.
[41a] Ahora bien, en tanto que los griegos tomaban en consideración, en el período que llamamos la edad de la educación primaria entre los siete y los catorce años, la primera vida natural del niño, en nuestra época hemos de tener en cuenta lo que sigue a la pubertad; es decir, lo que, pasada la pubertad, el muchacho o la muchacha a quien hemos estado dirigiendo durante siete años, experimenta como plena consciencia humana.
[41b] No podemos por más tiempo ahogar esta consciencia dentro de una nebulosa oscuridad como hacían los griegos, inclusive los de tipo más elevado como Platón[7] y Aristóteles[8] quienes, consecuentemente, aceptaban la esclavitud como necesidad indiscutible.
[41c] Debido a que la educación, era de tal clase que oscurecía este importantísimo fenómeno de la vida humana después de la pubertad, el griego podía mantener vivas las energías de la niñez temprana durante el período comprendido entre los siete y los catorce años.
[42a] Para poder educar correctamente, hemos de ser profetas de la condición humana futura.
[42b] El griego podía apoyarse en el instinto, pues su misión era conservar los cimientos puestos por la

[7] Platón (ca. 427 aC-347 aC): Filósofo griego seguidor de Sócrates, y maestro de Aristóteles. Fundó la Academia, enseñó y escribió, siempre en forma de diálogo. [n. del pr.]
[8] Aristóteles (384 aC-322 aC): Filósofo, lógico y científico de la Antigua Grecia cuyas ideas han ejercido una enorme influencia sobre la historia intelectual de Occidente por más de dos milenios. [n. del pr.]

naturaleza; pero nosotros, como educadores, hemos de desarrollar las intuiciones.

42c ¿Qué quiere decir esto?

42d Que si queremos convertirnos en auténticos pedagogos, en auténticos maestros, hemos de ser capaces de presagiar y de tener en cuenta toda la latente personalidad futura de nuestros educandos.

42e Lo esencial de nuestra educación será dar al niño entre sus siete y catorce años algo que él pueda recordar cuando aflore aquella consciencia genéricamente humana a que hemos hecho referencia, y que le permita estimar posteriormente con satisfacción interna lo que sembramos en su ser; decir 'sí' a quienes hemos sido sus maestros.

42f Educamos erróneamente hoy si más tarde, cuando el niño entra en la vida, ya no puede mirar hacia atrás y decirnos: "Sí."

43a Conviene, pues, que surjan maestros intuitivos que huellen de nuevo el camino que conduzca al hombre hacia el mundo espiritual así como hacia la vida espiritual; maestros que ofrezcan al niño entre los siete y los catorce años todo aquello que pueda contemplar con aprobación en su vida posterior.

43b El maestro griego era un conservador.

43c Decía: todo lo que vivía en el niño en su vida primera dormita en él después de los siete años y debo despertarlo.

> ***43d ¿De qué clase ha de ser nuestra educación para que podamos inculcar en la infancia lo que posteriormente despertará por sí mismo en el ser humano libre?***

43e Hemos de conducir la educación hacia el porvenir, lo que implica que todo el panorama educativo presente es distinto de lo que fue en el pasado.

43f En Grecia, la educación derivaba de la devoción hacia la naturaleza del niño; era un hecho de la naturaleza que intervenía, como si dijéramos, en la vida humana.

43g Como resultado de los siglos trascurridos, la educación de hoy ha trascendido esos fundamentos naturales.

44a Como maestros de escuela hemos de tener cuidado de ofrecer al niño que nos corresponda educar, algo a lo cual pueda decir 'sí' cuando en la vida posterior despierte a una consciencia independiente.

44b El niño no tan sólo ha de amarnos durante los días escolares, sino hallar justificado su afecto cuando alcance un juicio maduro.

44c De otra manera, la educación es parcial y, por lo tanto, débil o inefectiva.

44d Cuando tenemos consciencia de esto, comprendemos hasta qué grado la educación y la instrucción han de convertirse de un hecho de la naturaleza que interviene en la vida humana en un acto moral.

45a Esta es la profunda e intensa lucha que sostienen quienes, desde las intimidades de su ser, tienen algún vislumbre de la forma que ha de asumir la educación.

45b Sienten esto y lo concretan en esta pregunta:

> ***¿Cómo podemos convertir la educación y la instrucción en un acto libre, en el más alto sentido de la palabra, es decir, en supremo acto moral?***
> ***¿Cómo puede la educación llegar a ser una preocupación moral del género humano?***

45c He ahí el gran problema que hoy en día se nos presenta y que ha de resolverse para que los esfuerzos tan laudables en pro de la reforma educativa se orienten acertadamente hacia el porvenir. ♣♣♣

[04] relación del espíritu con el cuerpo

Ilkley, agosto 8, 1923 (S-5378)

La educación de cualquier época tiene que supeditarse a las características de la civilización prevaleciente en esa época.

01b El maestro que educa al niño puede transmitirle lo típico de la civilización respectiva.

02a Al referirme a los griegos, les dije que poseían un conocimiento íntimo de la integridad del ser humano y que, gracias a ello,podían educar al niño en una forma que ya no es posible actualmente.

02b El conocimiento del ser humano integral que poseía el griego se derivaba enteramente del cuerpo humano que era, en cierto sentido, transparente para él.

02c El cuerpo le descubría a la vez alma y espíritu, en la medida en que los griegos poseían una comprensión de éstos.

03a Hemos visto cómo educaban los griegos a todo el ser humano tomando el cuerpo como punto de partida.

03b Todo lo que no podía arrancar del cuerpo —en el sentido en que mostré que la música surgía de él— se transmitía al ser humano relativamente tarde en la vida, en realidad, hasta después de que se había

completado su educación corporal, que era alrededor de los veinte años y hasta más tarde.

04a Actualmente, nos hallamos en una situación bastante distinta.

04b Las mayores ilusiones de la evolución humana se deben a la creencia de que se pueden revivir las épocas antiguas, de una humanidad totalmente distinta.

04c Pero he aquí que nos corresponde —particularmente en nuestra época presente— un giro completo, con sentido común y práctico, hacia una realidad histórica que nos lleve simplemente a decir:

> *"Del mismo modo que los griegos dirigían la totalidad de su educación partiendo del cuerpo humano, así nosotros tenemos que encauzar la nuestra partiendo del espíritu."*

04d Hemos de hallar medios de acercamiento con el espíritu, inclusive para la educación corporal.

04e Pues, tanto si nos gusta como si no, el género humano ha llegado a un punto donde debe apoderarse del espíritu como tal, conquistarlo como su propio contenido humano, por medio del trabajo humano.

05a Y es precisamente cuando deseamos educar de acuerdo con las necesidades de nuestra época, que sentimos cuán poco ha progresado la civilización en general en lo que concierne a su penetración en el espíritu.

05b Y de ahí surge el anhelo en bien de la educación, de convertirlo cada vez más en la posesión propia del hombre.

06a ¿Dónde encontramos, al nivel por ahora más elevado, cuánto posee de espíritu la humanidad moderna?

06b No se extrañen si caracterizo esto con ejemplos que correspondan la cumbre de la vida espiritual moderna.

06c Lo que aparece en esta cumbre, tan sólo simbólicamente y en forma pura, regula, en realidad, todo lo vasto y lo ancho de la civilización.

06d En nuestro esfuerzo para apoderarnos del espíritu, apenas hemos alcanzado la etapa de aprehenderlo en ideas, en pensamientos.

06e Quizás el mejor procedimiento para comprender el pensar humano de nuestra época en toda su conformación, es observar cómo se revela, digamos en John Stuart Mill[1] o en Herbert Spencer.[2]

06d Ya les pedí que no se asombren si en este momento hago referencia a personajes ilustres de nuestra cultura.

06e Lo que observamos en uno y otro escritor, como síntoma destacado, domina en realidad todos los campos y constituye el pensar característico de nuestra civilización.

06f Por lo tanto, cuando preguntamos hoy en día:

> ***¿Cómo conocen los hombres el espíritu partiendo del cual han de educar, tal como los griegos educaban el cuerpo?,***

hemos de contestar que los hombres conocen el espíritu como Stuart Mill y Spencer lo conocieron.

> ***¿Y cómo lo conocieron ellos?***

06g Detengámonos un momento en la idea que actualmente tiene la gente del espíritu.

06h De ninguna manera me refiero a esa imagen nebulosa y absolutamente indefinida que revolotea en alguna parte 'sobre las nubes' y a la que se hace referencia cuando hoy en día se habla de él, es decir, algo transmitido por la tradición y del que no existe experiencia verdadera que nos vincule con él.

06i Podemos solamente hablar del espíritu que la humanidad posee cuando observamos cómo ella lo trata, en qué forma lo trabaja, qué hace con él.

06j El espíritu en nuestra civilización actual es el que elaboraron John Stuart Mill y Herbert Spencer en sus filosofías.

06k ¡Allí se halla, en verdad, y allí ha de buscarse!

06l Lo que hemos de observar es de qué modo los hombres aplican el espíritu, no cómo hablan abstractamente de él.

07a Consideremos ahora este espíritu que no pasa de ente mental, pues en nuestra época no es otra cosa que engendro del pensamiento, capaz, si acaso, del pensar filosófico.

07b Sin embargo, comparado con la plenitud que percibía el griego al hablar del hombre, del 'antropos,' el elemento dentro del cual se desliza nuestro espíritu cuando pensamos es algo muy destilado, atenuado en su más alto grado.

08a El griego, cuando se refería al hombre, tenía siempre ante sí la imagen del hombre corporal, imagen que era a la vez una revelación de alma y espíritu.

08b Este hombre existía en alguna parte y en algún momento; tenía límites, estaba confinado por su piel, y quienes lo educaban en el gimnasio griego untaban esa piel con aceite para acentuar esa limitación.

08c Era una entidad enteramente concreta, real en el espacio y en el tiempo, y estaba constituido de una u otra manera.

---

[1] John Stuart Mill (1806-1873): Filósofo empírico y reformador social inglés. Ayudó a formar el 'Utilitarian Movement' ['Movimiento utilitarista']. Obras: 'On Liberty' ['Sobre la libertad'] [N. del Ed.]

[2] Herbert Spencer (1820-1903): Filósofo inglés, fundó la 'filosofía sintética o de la evolución.' Lo único cognoscible, que es lo relativo, se manifiesta en formas materiales y espirituales. Obras: 'Sistema de la filosofía sintética,' 'La educación desde el punto de vista intelectual, moral y físico.' [n. del pr.]

09a ***1¿Con qué clase de pensamiento pretendemos asir el espíritu actualmente? ¿Dónde está? ¿Qué forma tiene?***

09b ¡Es totalmente indefinido!, nunca hay un 'cómo' o un 'cuándo,' nunca una forma definida, nunca una imagen intuible.
09c La gente sí trata de crear alguna visión plástica, pero basta con que observemos la idea que de esa visión plástica tiene John Stuart Mill, por ejemplo.
10a Dijo:

> *"Cuando un hombre piensa, ante su mente desfila una idea, luego una segunda, y una tercera.*
>
> *"En verdad, el hombre, piensa en ideas que son simples abstracciones internas de las palabras, ideas que se asocian unas con otras."*

10b He ahí la esencia del descubrimiento: una idea se enlaza con una segunda, una tercera, una cuarta, y así sucesivamente.
10c Las ideas se asocian, y la psicología moderna nos habla de las más variadas maneras de asociación de ideas considerándolas como la auténtica esencia interna de la vida espiritual.

11a ***1¿Qué clase de sentimiento y percepción de nuestro propio ser tendríamos como hombres si nuestro espíritu se viera confrontado con esa asociación de ideas?***

11b Nos encontramos colocados en el mundo; las ideas empiezan a entrar en acción y se asocian, empezamos a reflexionar sobre nosotros mismos, sobre lo que realmente somos, como espíritu dentro del nexo de estas ideas asociadas.
11c Esta reflexión conduce a una consciencia del yo exactamente igual a la que tendría el hombre si se mirara en un espejo y viera en él un esqueleto, para colmo, ¡un esqueleto sin vida!
11d ¡Imaginen que sacudida recibiríamos si nos miráramos en un espejo y viéramos un esqueleto!
11e En efecto, en un esqueleto los huesos están asociados unos con otros, por medios externos se les mantiene juntos y ordenados de conformidad con leyes mecánicas.
11f En lo que así captamos del espíritu, por lo tanto, simplemente se refleja la mecánica.
11g Para quienes tienen un sentido de la plenitud humana —para quienes sienten sanamente y gozan de salud— es realmente como si estuvieran mirándose en un espejo y vieran a su espíritu compuesto de huesos; pues uno se ve como en un espejo en los libros de psicología que describen la técnica asociativa.
12a Podemos tener constantemente este placer, aunque desde luego, no en el sentido corporal externo, puesto que surge cada vez que comparamos el estado moderno de estas cuestiones con el griego.
12b En lo espiritual tenemos esta experiencia una y otra vez.
12c Nos dirigimos a nuestros filósofos, solicitándoles el conocimiento del yo, y nos ponen delante sus libros como un espejo en el cual nos vemos como un espectro óseo formado por asociaciones de ideas.
12d Esta es la experiencia que embarga al hombre de nuestros días cuando trata de pensar en sentido práctico sobre la educación y de aproximarse a ella desde el punto de vista de nuestra civilización general.
12e No se le orienta en sentido alguno sobre lo que ha de ser la educación, pero se le enseña en cómo encontrar un montón de huesos y cómo juntarlos en un esqueleto.
12f Esto es lo que siente el hombre ordinario de nuestra época.
12g Ansía una nueva educación y, por todas partes surge la pregunta:

¿Cómo debemos educar?
12h ¿Hacia dónde?

12i Y únicamente podemos dirigirnos a la civilización general que sólo sabe enseñar a dar forma a un esqueleto.
12j En ese momento, ha de posesionarse del ser humano lo que yo llamaría un poderoso anhelo de civilización.
12k Si su anhelo es sano, ha de sentirse él mismo saturado por la naturaleza intelectual del pensamiento y las ideas modernas.
12l Y es con respecto a esto que se halla confundido el hombre contemporáneo: quisiera tener por sublime y perfecto lo que revela el espejo, hacer algo con ello, utilizarlo, por encima de todo, para la educación.
12m ¡Pero no es posible! ¡No se puede educar sobre esa base!
13a Por consiguiente, si como educadores queremos cultivar en nosotros el entusiasmo necesario, hemos de aprender en primer lugar a examinar todo lo que en nuestra cultura intelectual no es vivo, sino muerto —¡el esqueleto es cosa muerta!—.
13b Y si nos saturamos de la idea de que nuestro pensar está muerto, pronto descubriremos que toda muerte procede de lo vivo.
13c Si encontráramos un cadáver, no lo consideraríamos una cosa original; sólo si no tenemos ninguna idea de lo que es el ser humano podríamos caer en

el error de considerar al cadáver como algo en sí mismo.

[13d] Pero si nos hemos formado un concepto de lo que es un ser humano, sabemos que el cadáver es el simple remanente del hombre y, de su estructura llegamos no sólo a inferir al hombre como tal, sino también a la conclusión de que allí había una vez palpitando un individuo.

[13e] Análogamente, si calificamos de muerto el tipo de pensar que se cultiva hoy en día, lo retrotraemos a algo vivo.

[13f] Tengamos, pues, el impulso interno de dar vida a este pensar, y así revitalizar toda nuestra civilización.

[13g] Sólo entonces será posible que emerja de nuestra civilización moderna algo que, en forma práctica, pueda alcanzar al hombre vivo, no simplemente al esqueleto humano, tal como lo conseguían los griegos en su educación.

[14a] No estimamos en poco la importancia de los sentimientos básicos que un maestro atesore y que en verdad debe atesorar.

[14b] Los maestros de la Escuela Waldorf recibieron en primer lugar un curso de seminario[3]; en él no se trató simplemente del desarrollo de los puntos de un programa dado, sino de impartir una condición del alma claramente definida, para volver a vincular aquello que nuestra época estima con tanto orgullo como su herencia, con lo más íntimo del ser del hombre —para convertir el pensar muerto en pensar vivo; el pensar neutral, en pensar henchido de carácter; el pensar natural inorgánico, en el pensar penetrado por la totalidad del hombre; es decir, en el pensar auténticamente humano.

[3] Steiner, Rudolf. 'El estudio del hombre como base de la pedagogía' [GA293] <Le versión digital contiene el discurso de apertura>; 'Metodología y didáctica' [GA294]; 'Coloquios pedagógicos.' [GA295] [n. del pr.]

[14c] En primer lugar, pues, el pensar ha de empezar realmente a vivir en el maestro.

[15a] Cuando algo vive, algo emana de esta vida.

[15b] El ser humano que ocupa un lugar definido en el espacio y en el tiempo; que tiene espíritu, alma, cuerpo; una forma definida y con límites, no simplemente piensa: también siente y quiere, y cuando recibe un pensamiento, este pensamiento es el germen, tanto de un sentimiento como de un impulso de la voluntad, se convierte en algo completo.

[16a] El ideal del pensar moderno es ser lo que la gente llama 'objetivo,' ¡lo más inmóvil posible!; ser un reflejo estático del mundo externo y un simple auxiliar de la experiencia.

[16b] Carece de vigor y de él no emana ningún impulso emotivo ni volitivo.

[17a] Los griegos partían del hombre corporal que tenían ante sí; nosotros hemos de partir —e instintivamente no hay quien lo niegue— de un ideal humano.

[17b] Pero este ideal no debe ser teórico: ha de tener vida y contener pujanza emocional y volitiva.

[17c] Así, pues, cuando en la actualidad pensamos en un cambio educativo, lo primero ha de ser que trascendamos los ideales abstractos y teóricos, pues si los recibimos como tales en nuestra alma, no pueden convertirse en sentimiento y voluntad dentro de nosotros; no pueden infundirnos humanidad que descienda hasta en la educación corporal.

[18a] Hoy en día, nuestros pensamientos no se convierten en gestos, pero deben volver a objetivizarse en ellos.

[18b] El niño no ha de recibir aquéllos sentado pasivamente, sino que han de suscitar el movimiento de sus brazos y manos, y guiarlo cuando se lanza al mundo.

[18c] Tendremos entonces seres humanos integrales, que es a lo que debe tender toda educación: seres humanos cuya educación física es una continuación de lo que les ha sido dado en el aula escolar.

[19a] Actualmente, la gente no piensa así; opina que es obligado impartir en el aula algo que sea muy intelectual, y que para neutralizar la fatiga y la excesiva tensión que ese intelectualismo produce —causante, a veces, incluso de perturbaciones nerviosas—, se necesita de algo más, y entonces nace la educación física como una actividad complementaria y sustitutiva.

[20a] Como consecuencia, se definen claramente dos ramas: la educación intelectual y la cultura física; la una no fecunda a la otra, de modo que realmente tenemos dos seres humanos: uno nebuloso o hipotético, el otro real, pero que ya no podemos captar como lo hicieron los griegos.

[20b] Cuando observamos a un ser humano, nuestra mirada diverge y nos parece que existen dos personas ante nosotros.

[20c] Hemos de volver a aprender a mirar el ser humano como una unidad, una totalidad.

[20d] He ahí lo que es en un principio lo más importante en educación.

[21a] Por consiguiente, debemos avanzar de nuestras máximas educativas —que, aunque más o menos teóricas, no obstante existen— hacia una educación práctica en el verdadero sentido de la palabra.

[21b] Creo que de las reflexiones que acabo de presentarles resulta obvio que mucho depende de la manera como sepamos volver a llevarle al hombre el espíritu que, en realidad, captamos tan sólo intelectualmente —es decir, llevárselo en forma tal que el espíritu, simple instrumento nebuloso y vago para

la contemplación del hombre, se torne, él mismo, hombre—.

[21c] Debemos aprender a contemplar el hombre en el espíritu, del mismo modo que los griegos lo contemplaban en el cuerpo.

[22a] A modo de introducción permítanme ofrecerles hoy un ejemplo que explique cómo, partiendo del espíritu, podemos empezar a comprender al ser humano incluso hasta su cuerpo.

[22b] Como ilustración mostraré de qué modo puede el espíritu conectarse con determinado órgano del ser humano.

[22c] Escojo un ejemplo conspicuo aunque tan sólo provisional, pues todo esto se presentará más definido en las próximas conferencias.

[22d] Voy a referirme a un proceso que los griegos también consideraban profundamente simbólico y de extraordinario significado para el desarrollo del niño: el cambio de dientes.

[22e] El período del cambio de dientes correspondía en Grecia a la edad en que pasaba el niño a la educación pública.

[22f] Tratemos de enfocar ahora la relación del espíritu con el cambio de dientes.

[23a] Parecerá extraño que al estudiar el hombre como ser espiritual me refiera primero a los dientes.

[23b] Pero parece extraño solamente porque, como resultado de su cultura moderna, la gente conoce estupendamente bien la forma del germen animal más diminuto examinado por medio del microscopio, pero sabe poquísimo de lo que se halla ante ella.

[23c] Sabemos que los dientes son necesarios para comer; éste es el empleo que más salta a la vista; sabemos también cuán necesarios nos son para hablar, la relación que tienen con los sonidos dentales —que del aire que fluye en una forma particular de los pulmones y de la laringe se forman ciertas consonantes al contacto con los labios, el paladar y los dientes—.[4]

[23d] En consecuencia, los dientes sirven muy útilmente para comer y para hablar.

[24a] Pero una auténtica comprensión espiritual del ser humano nos muestra también otra cosa.

[24b] Si nos halláramos en condiciones de estudiar al hombre tal como lo describí en la primera conferencia, llegaremos a comprender que el niño tiene dientes también para otro propósito muy distinto, no tan sólo para masticar y objetivizar palabras.

[24c] Aunque en nuestra época suene extraño, el niño desarrolla su cambio de dientes para pensar.

[24d] La ciencia moderna poco sabe que los dientes son los órganos más importantes del pensar.

[24e] En el pequeñuelo, antes de que se efectúe el cambio, los dientes físicos, como tales, son el más importante órgano mental.

[24f] El proceso del niño de encontrar de manera espontánea su camino hacia el pensar, en su interacción con el ambiente; el proceso de que la vida mental surja del sueño confuso y de la vida soñadora de la infancia; ese proceso se relaciona con los dientes que pujan por salir de la cabeza —está supeditado a las energías cerebrales que urgen hacia fuera—.

[24g] Las fuerzas que expulsan los dientes de la mandíbula son las mismas que en el alma dan origen al pensar que aflora a la superficie procedente del sueño nebuloso y la vida soñadora de la infancia.

[24h] Con el mismo grado de intensidad que salen los dientes, aprende el niño a pensar.

[25a] Pero ¿cómo aprende a pensar?

[25b] Por imitación, y es por esto que se halla plenamente entregado al ambiente.

[25c] El niño, desde lo más íntimo de su ser, imita lo que sucede a su alrededor, y lo que allí ocurre, bajo el impulso de pensamientos.

[25d] En la mismísima medida en que aparece el pensar en el niño, en esta mismísima medida salen los dientes.

[25e] En efecto, la energía que se manifiesta en su alma como pensar, yace en los dientes.

[26a] Sigamos ahora el desarrollo posterior del niño.

[26b] Alrededor de los siete años el niño pasa por el cambio de dientes y obtiene los segundos dientes.

[26c] Ya he dicho anteriormente que la energía que produce los primeros y segundos dientes se hallaba presente en todo el organismo del niño, si bien su forma más vigorosa se presenta en la cabeza.

[26d] Los segundos dientes salen sólo una vez: las energías que les dan origen no se manifestarán de nuevo en todo el curso de la vida terrena como fuerzas físicas; se convierten en poderes del alma, del espíritu, vivifican el ser interno del alma humana.

[26e] Así, cuando observamos al niño entre los siete y catorce años con atención particular en estas características cualidades anímicas, nos damos cuenta que lo que se manifiesta entre los siete y los catorce años como cualidades anímicas, especialmente en el pensar infantil, fue energía orgánica hasta los siete años; hasta estructuró el organismo físico, hizo salir los dientes, culminó como energía física con el cambio de dientes y se transmutó después en actividad anímica.

[27a] Todo esto puede tan sólo observarse debidamente cuando se avanza con decisión en la vía cognoscitiva, tal como la describí en una conferencia anterior como la primera etapa de la clarividencia exacta, del conocimiento imaginativo.

[4] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[27b] El conocimiento abstracto o intelectual del hombre, común hoy en día, no conduce a esta otra clase de saber.
[27c] El pensar ha de vivificarse a sí mismo de modo que se vuelva imaginativo para que, a través del pensar como tal, se pueda realmente captar algo.
[27d] Con el pensar intelectualista no se capta nada; todos los objetos le permanecen externos; los miramos y formamos imágenes mentales de lo que vemos.
[27e] Pero el pensar puede vigorizarse interinamente, hacerse activo.
[27f] Entonces ya no se crean pensamientos intelectualistas abstractos, sino representaciones imaginativas que llenan el alma en lugar de aquéllos.
[27] En la primera etapa de la clarividencia exacta, como la he descrito, se puede en verdad percibir cómo, además de las energías del cuerpo físico, actúa en el hombre un cuerpo suprasensible —si se me perdonan la expresión paradójica— es el primer miembro suprasensible del ser humano.
[27g] Y ¿cuáles son las características del cuerpo físico del hombre?
[27h] Puede pesarse, es atraído por la gravedad, está supeditado a su influencia.
[27i] Lo más notable es que puede pesarse.
[28a] Si por medio del conocimiento imaginativo nos percatamos de ese cuerpo suprasensible del hombre —llamado en mis libros 'cuerpo etérico' o 'cuerpo de fuerzas formativas'— encontramos que no puede pesarse; ¡no pesa!, por el contrario, pugna por alejarse de la Tierra, hacia cualquier parte del espacio cósmico.[5]
[28b] Posee energías opuestas a la gravedad, y se mueve perpetuamente en contra de ella.

[29a] Del mismo modo que el conocimiento ordinario físico nos enseña lo que corresponde al cuerpo físico humano, así también el conocimiento imaginativo —primera etapa de la clarividencia exacta— nos transmite todo lo que concierne al cuerpo etérico, que siempre trata de escapar a la gravedad terrestre.
[29b] Y así como gradualmente aprendemos a relacionar el cuerpo físico con su ambiente, así también aprendemos a relacionar el etérico con el suyo.
[30a] Al estudiar el cuerpo físico del hombre, consideramos la naturaleza externa, material, las sustancias que la componen.
[30c] Nos damos cuenta que todo lo que en el hombre está sujeto a la gravedad, su densidad, su pesadez, tiene también su peso en la naturaleza externa; se introduce en el hombre a través de la alimentación.
[30d] En esta forma llegamos, podríamos decir, a una concepción natural del organismo humano, en tanto que elemento físico.
[31a] Similarmente, gracias al conocimiento imaginativo, logramos una concepción de las relaciones entre el cuerpo etérico o cuerpo de fuerzas formativas —en sí encerrado en el hombre— y el mundo que le rodea.
[31b] Lo que en primavera impulsa a las plantas a salir de la Tierra hacia arriba, en contra de la gravedad hacia el Cosmos en todas direcciones, lo que las organiza, las relaciona con la corriente de luz que ejerce una acción ascendente, lo que actúa en función química de la planta cuando pugna hacia arriba, todo esto ha de vincularse con el cuerpo etérico del hombre —tal como la sal, el repollo, el nabo y las chuletas de ternera se vinculan con el cuerpo físico—.
[32a] Así, en la primera etapa de la clarividencia exacta, este pensar que constituye una unidad autosuficiente, concierne al cuerpo etérico o cuerpo de energías formativas del hombre, el 'segundo hombre,' por así decirlo.
[32c] Hasta el cambio de dientes, este cuerpo etérico se halla más íntimamente ceñido al cuerpo físico que ejerce una función organizadora desde dentro; es la energía que actúa en el cambio de dientes.
[33a] Cuando el ser humano ya posee sus segundos dientes, la parte del cuerpo etérico que interviene en su aparición ya nada tiene que hacer en el cuerpo físico, y su actividad, podríamos decir, se emancipa de ese cuerpo.
[33b] Con el cambio de dientes se han liberado las fuerzas etéricas internas que impulsaron la salida de los dientes, y se orientan hacia el pensar libre que empieza a afirmarse en el niño desde los siete años en adelante.
[33c] La energía hacia el cambio de dientes ya no continúa siendo energía física como lo era en el niño cuando los dientes eran órganos del pensar; ahora es energía etérica —la misma que dió origen a los dientes y que luego actúa en el cuerpo etérico en función mental—.
[34a] Cuando nos sentimos seres humanos pensantes y tenemos la sensación de que el pensar procede de la cabeza —mucha gente tan sólo tiene esta experiencia cuando esa actividad le produce dolor de cabeza— un examen verdadero nos muestra que la energía con la que pensamos es la misma que antes existió en la expulsión de los dientes.
[35a] Así, nuestro conocimiento nos acerca a la unidad del ser humano, y nos lleva a saber una vez más cómo lo físico se vincula con lo que es más bien de índole anímico.
[35b] Sabemos que el niño primero piensa con las energías del cambio de dientes, a lo que se debe la íntima

[5] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

relación de las molestias dentarías con toda la vida infantil.

35c ¡Piensen en todo lo que ocurre cuando salen los primeros dientes!

35d Dado que el cambio de dientes —a través de su relación con el pensar— se halla profundamente vinculada con la vida más íntima, con la espiritualidad más interna del niño, se producen las enfermedades de los dientes.[6]

35e Luego, las energías que hicieron crecer los dientes se liberan y se convierten en energías mentales del ser humano, en la energía libre, independiente del pensar.

35f Si tenemos el don de observación necesario podemos ver este proceso hacia la independencia; casi coincidiendo con el cambio de dientes, el pensar se emancipa de su atadura al cuerpo.

36a Y luego ¿qué ocurre?

36b En primer lugar los dientes se convierten en auxiliares de aquello que objetiva los pensamientos, es decir, en auxiliar del habla.[7]

36c Los dientes que, al comienzo, tenían la misión independiente de crecer de acuerdo con las energías mentales, se hallan ahora empujados, como si dijéramos, hacia un nivel más bajo.[8]

36d El pensar, que ya no continuará siendo función del cuerpo físico sino del etérico, desciende un escalón.

36e Esto ya ocurre en los primeros siete años, pues todo el proceso se realiza progresivamente, alcanzando tan sólo su culminación cuando aparecen los segundos dientes.

36f Y ecuando el pensar busca expresión en la palabra, los dientes pasan a ser los auxiliares del pensar.

37a Contemplemos al ser humano, veamos su cabeza.

37b En ella las energías que producen los dientes se liberan y se convierten en energías mentales.

37c Luego registramos que todos los procesos de los cuales los dientes han dejado de ser los responsables directos son empujados hacia abajo — diríamos en el habla— porque el cuerpo etérico es el que toma ahora toda la responsabilidad.

38d Los dientes se convierten en los auxiliares del lenguaje, si bien su relación con el pensar sigue siendo aparente.

37e Cuando comprendemos cómo los sonidos dentales encuentran el lugar que les corresponde dentro del proceso integral del pensar, cómo el hombre se vale de sus dientes al introducir el habla, a través de los sonidos como 'd' o 't,' el definido elemento mental, de nuevo vemos en esos sonidos la función particular de los dientes.

39a No necesitamos sólo de la antropología que estudia al ser humano en forma totalmente externa y asocia los elementos de su ser, tal como nosotros asociamos las distintas peculiaridades de las ideas; lo que nos es indispensable es una clase de pensar que no tema adentrarse en el ser interno del hombre, ni tampoco le dé pena referirse a cómo el espíritu se convierte en dientes y actúa en ellos.

39b Esto es, en verdad, lo que necesitamos, puesto que significa que penetrarnos en el ser del hombre desde el espíritu.

39c ¡En este punto aflora un elemento artístico!

39d El sistema abstracto, teórico e impráctico de observación, que no pasa de desarrollar al ser humano de un pensar esquelético, ha de ser transformado hacia lo pictórico; el enfoque teórico se va transformando en percepción artística, en creación artística.

39e Para percibir al espíritu que labora dentro de los dientes hemos de modelarlo primero.

39f Lo artístico, entonces, empieza a ser el guía hacia la primera etapa de la clarividencia exacta, la del conocimiento imaginativo.

39g Aquí empezamos a comprender al hombre en su ser real; deja de ser la simple abstracción de nuestro pensar contemporáneo.

40a En educación, empero, tenemos que habérnosla con el hombre real; ahí está él, y aquí estamos nosotros con nuestro espíritu abstracto.

40b Hemos de cruzar el abismo que nos separa de él; ante todo hemos de mostrar cómo podemos salvarlo.

40c Hoy en día lo único que sabemos del hombre es cómo ponerle un sombrero; ignoramos cómo introducir el espíritu dentro de su ser íntegro, y debemos absorberlo.

40d Tenemos que aprender cómo vestir al ser humano internamente, del mismo modo que hemos aprendido a vestirlo exteriormente: tratar al espíritu tal como tratamos la indumentaria externa.

40e Cuando nos aproximamos así al ser humano, fundamentamos una pedagogía y una didáctica vivas.

41a Del mismo modo que la etapa de la vida alrededor de los siete años es significativa para la existencia terrena a causa de los hechos descriptos, así también hay otro momento de la vida que tiene similar significado por los síntomas vitales que en él se manifiesta.

41b Los períodos a que hacemos referencia tienen valor aproximativo, pues en algunos seres humanos aparecen adelantados, en otros con retraso; los lapsos de siete años no son exactos, sino aproximados.

41c Con esta salvedad menciono ahora la segunda de esas incisiones, también de extraordinaria importan-

[6] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[7] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[8] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

cia para la existencia terrena, la que oscila entre los catorce o quince años.

41d Corresponde ésta a la entrada en la pubertad.

41e Pero la pubertad, el nacimiento a la vida sexual, es tan sólo el síntoma más externo de una transformación completa que se opera en el ser del ser humano entre los siete y los catorce años.

41f Del mismo modo que hemos de buscar en las energías de crecimiento de los dientes —es decir, en la cabeza humana— el origen físico del pensar que se libera en el séptimo año de vida y se convierte en función del alma, así hemos de rastrear la actividad de la segunda fuerza anímica, la llamada afectiva, en otras partes del organismo humano.[9]

42a El sentir se libera de la naturaleza corporal, de la constitución física del ser humano, mucho más tarde que el pensar.

42b Entre los siete y los catorce años, la vida afectiva del niño se mantiene internamente encerrada dentro de la organización física.

42c Ya se ha liberado el pensar, pero el sentir continúa unido al cuerpo.

42d Todos los sentimientos de alegría, de tristeza y pena que se expresan en el niño tienen todavía una poderosa correlación con las secreciones orgánicas, con la aceleración o retraso, rapidez o disminución del sistema respiratorio.

42e Si nuestra percepción es bastante aguda, podemos observar, a través de estos fenómenos, la grandiosa transformación que se efectúa en la vida afectiva, cuando aparecen los síntomas externos de este cambio.

43a Así como la segunda dentición denota un cierto remate del crecimiento, así también el fin del siguiente período vital —cuando el sentir se libera gradualmente de su conexión con el cuerpo y pasa a ser función del alma— se manifiesta en el habla.

43b Esto puede observarse más claramente en los muchachos: su voz se altera, la laringe revela el cambio.

43c Del mismo modo que la cabeza muestra la transformación que implica la independización del pensar del organismo físico, asimismo el sistema respiratorio —asiento de la actividad rítmica orgánica— expresa la emancipación del sentir, que se separa de la constitución física y se convierte en función anímica autónoma.

43d Sabemos cómo se expresa esto en el muchacho: la laringe se transforma y la voz se hace grave.

43e En la muchacha los fenómenos de crecimiento y desarrollo orgánico son distintos, pero esto no es sino el aspecto externo.

44a Todo el que haya alcanzado la mencionada primera etapa de la clarividencia exacta a que ya nos hemos referido, la de la cognición imaginativa, sabe, por propia experiencia, que el cuerpo físico transforma la laringe alrededor de los catorce años, y que lo mismo ocurre en el cuerpo etérico o cuerpo de energías formativas del sexo femenino.

44b El cambio retrocede hacia el cuerpo etérico, y el de la mujer toma una forma parecida al cuerpo físico del varón; así como el cuerpo etérico del varón, a los catorce años, toma una forma parecida al cuerpo físico de la mujer.[10]

44c Por extraordinario que parezca a un tipo de conocimiento apegado a lo físico, lo que ocurre es que desde este importante período de la vida en adelante, el varón lleva en sí etéricamente a la mujer, y la mujer etéricamente al varón.[11]

44d Esto se expresa en forma distinta en los síntomas que corresponden al varón y a la mujer.

45a Ahora bien, si más allá de la cognición imaginativa se alcanza la segunda etapa de la clarividencia exacta —descrita detalladamente en mis libros[12]— es decir, la inspiración, aquella auténtica percepción de lo espiritual autónomo, ya no ligado al cuerpo físico humano durante la vida terrena, llegamos a tener consciencia de cómo, en ese importante trance por los catorce y quince años, un tercer miembro constitutivo de la entidad humana se desarrolla hacia un estado de independencia.

45c En mis libros lo he denominado 'cuerpo astral,' de acuerdo con una antigua tradición.

45d Espero que no les choquen estas expresiones; en todo hemos de emplear palabras.

45e Este cuerpo astral es de naturaleza más esencialmente anímica que el etérico; en verdad ya es a la vez anímico y espiritual.

45f Es el tercer miembro constitutivo, el segundo miembro suprasensible del ser humano.

46a Hasta los catorce o quince años este cuerpo astral actúa a través del organismo físico, y desde entonces se independiza del mismo.

46b Como consecuencia sobre el maestro recae la labor más significativa: la de ayudar al desarrollo de la independencia de esta entidad anímico-espiritual que subyace oculta en las profundidades del organismo hasta los siete u ocho años y del que se va desprendiendo gradualmente, en proceso posterior.

47a Hemos de coadyuvar en este proceso gradual de emancipación, si nos corresponde enseñar al niño entre los siete y catorce años.

[9] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[11] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[12] Steiner, Rudolf. '¿Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores?' [GA010]; 'La ciencia oculta. Un bosquejo.' [GA013] [n. del pr.]

47b Mediante la adquisición del conocimiento del hombre conforme lo indiqué, observamos cómo se transforma radicalmente el habla del niño.
48a Nuestra tosca ciencia actual —si puedo llamarla así— se interesa tan sólo por las toscas cualidades anímicas del ser humano, y nos habla de los otros fenómenos como características sexuales secundarias.
48b Para la observación espiritual, sin embargo, lo secundario es primario y viceversa.
49a Estas metamorfosis, el modo entero cómo el sentir se va apartando de los órganos del lenguaje, tienen extraordinaria importancia.
49b En nuestra condición de maestros y educadores nos corresponde la grandiosa misión, que realmente inspira lo más íntimo de nuestro ser, de liberar gradualmente el habla de la constitución corporal.
49c ¡Cuán maravilloso es en un niño de siete años el movimiento natural y espontáneo de los labios, manifestación de una actividad orgánica!
49d La articulación de los sonidos labiales en un niño de siete años es completamente distinta de la de un niño de catorce o quince.[13]
49e Y es que a los siete años la emisión de los sonidos es una actividad orgánica: la circulación sanguínea, fluida, es la que involuntariamente se orienta hacia los labios.
49f Cuando el niño llega a sus doce, trece o catorce años esa actividad orgánica se aposenta en el organismo propio, y la actividad anímica del sentir tiene que emerger y mover los labios voluntariamente, lo que dota de expresión al elemento afectivo del lenguaje.
50a Así como el elemento intelectual del habla, el elemento áspero, se manifiesta por medio de los dientes, del mismo modo el elemento suave, amoroso del sentir se manifiesta a través de los labios.
50b Y son los sonidos labiales los que comunican simpatía cálida y amable a la palabra, la simpatía hacia otro ser y la transmisión de ella.
51a Esta maravillosa transición de una actividad orgánica de los labios a una actividad introducida por el alma, este desarrollo de los labios hacia la naturaleza psico-orgánica del ser humano, es algo que el maestro puede facilitar y, con ese fin, cultivar en la escuela una atmósfera prodigiosa.
51b Pues, del mismo modo que a los siete años vemos el elemento etérico suprasensible que satura al cuerpo manifestarse como poder mental independiente, asimismo a la edad de catorce o quince años vemos surgir el elemento anímico-espiritual independiente.
51c A los maestros nos incumbe, pues, ayudar al nacimiento del alma y del espíritu —vemos, a un nivel superior, lo que Sócrates[14] se proponía—.
52a En las próximas conferencias me referiré a los nuevos elementos que aparecen con el andar, con el movimiento, incluso cuando el ser humano llega a sus veinte o veintiún años, tercer período de la vida.
52b Nos basta hoy haber mostrado cómo el pensar se emancipa de la actividad orgánica, hacia los siete años, y cómo el sentir se libera asimismo de ella, hacia los catorce o quince años; haber mostrado cómo esto nos ofrece una visión interna del desarrollo del hombre, y como el otrora simple modo abstracto de pensar se convierte en una imagen, una 'imaginación'; haber mostrado también cómo lo que encuentra expresión en el habla humana, en palabras, se presenta en su verdadera forma de elemento anímico-espiritual, cuando el ser humano llega a sus catorce o quince años.
53a Así podemos decir que si queremos captar mentalmente al ser humano en forma viva, si queremos introducir el espíritu vivo en el hombre, hemos de valernos de lo artístico.
53b Y si pretendemos comunicar al hombre el sentir —lo espiritual en el sentir, el espíritu en el sentir— no debemos pretenderlo con fervor religioso, no con simple emoción artística, como en el primer caso.
53c Pues tan sólo una disposición de ánimo religiosa puede penetrar la realidad del espíritu.
54a Por lo tanto, la educación entre los siete y los catorce años puede tan sólo ser efectiva en un sentido verdaderamente humano cuando se lleve a cabo dentro de un ambiente religioso, cuando se convierte casi en un oficio sacramental —no en sentido sentimentalista, naturalmente, sino con vibración sinceramente humana—.
54b Y así vemos cómo lo que el hombre hace deja un rastro luminoso cuando comunica vida y alma a su, de otro modo, pensar abstracto que surge de la asociación de ideas.
54c Vemos cómo encuentra el camino para una estimación artística del hombre, para una comprensión de él dentro de la vida religiosa; cómo el arte y la religión se unen con la educación.
55a Así, desde el problema del alumno se vierte luz sobre el del maestro cuando nos damos cuenta que la pedagogía y la didáctica han de convertirse en un conocimiento tan práctico, tan claro y tan vivo, que el maestro sólo puede ser un verdadero educador de la juventud si es capaz de convertirse interiormente en un hombre íntegramente artístico, íntegramente religioso. ♣♣

[13] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[14] Sócrates (470 aC-399 aC): Filósofo clásico griego, uno de los más grandes de la filosofía occidental y universal. Fue maestro de Platón, quien tuvo a Aristóteles como discípulo, siendo los tres representantes fundamentales de la filosofía de la Antigua Grecia. [n. del pr.]

[05] emancipación de la voluntad del organismo humano

Ilkley, agosto 9, 1923 (S-5380)

En la conferencia de ayer traté de mostrar cómo el pensar y sentir se independizaban respectivamente alrededor de los siete y los catorce años de vida, y se liberaban de la constitución corporal del ser humano.

01b Hoy quiero mostrarles cómo la voluntad del hombre gradualmente avanza hacia esa independencia durante el proceso de crecimiento.

02a La voluntad humana es lo que persiste vinculado al organismo por más largo tiempo.

02b Hasta alrededor de los veinte o veintiún años, toda la voluntad del hombre depende intensamente de la actividad orgánica que se desarrolla particularmente en la manera de cómo la respiración continúa en la circulación sanguínea, y de cómo ésta, gracias al calor interno desarrollado, afecta a la organización motriz —es decir la organización que se expresa en el movimiento de las piernas, pies, brazos y manos— cuando el hombre actúa en función de una manifestación de la voluntad.

03a Se puede decir que todo lo que corresponde al elemento volitivo del niño —incluyendo hasta a los jóvenes entre quince y veintiún años— depende de cómo las energías del organismo se conjugan hacia el movimiento.

03b El maestro mejor que nadie ha de poseer el poder de una observación imparcial de todo esto; darse cuenta de que un niño es enérgico o tiene predisposición a serlo si al andar apoya firmemente sobre el suelo la parte posterior del pie, su talón; y que tenderá a una voluntad menos enérgica si se apoya con la parte anterior de su pie, y su andar es un bailoteo.

04a Todo esto —la forma cómo se mueven las piernas, la capacidad de prolongar el movimiento de los brazos diestramente hasta los dedos—, todo es todavía una manifestación física externa de la voluntad del muchacho o de la muchacha hasta después de los quince años.

04b Necesitamos llegar a los veinte años para que la voluntad se libere del organismo, en la misma forma en que se liberó el sentir a los catorce años y el pensar alrededor de los siete, al cambiar los dientes.

04c Ahora bien, los procesos externos que se revelan al liberarse el pensar son muy destacados, y fácilmente pueden percibirse —el cambio de dientes es un fenómeno notable de la vida humana.

04d La emancipación del sentir se manifiesta en menor grado; su expresión más propia se halla en el desarrollo de los llamados caracteres sexuales secundarios; en el pleno desarrollo de los órganos sexuales en el muchacho; la correspondiente transformación en la adolescente; cambio de voz en el muchacho; cambio de los habitos internos en la vida de la muchacha, y así sucesivamente.

04e En esta segunda transición los síntomas externos de la metamorfosis del ser humano ya son menos llamativos: el sentir se independiza de la constitución física en un sentido más interno, para alcanzar la autonomía anímica.

05a Finalmente, los síntomas externos de la emancipación de la voluntad alrededor de los veintiún años son todavía menos visibles y, por lo tanto, pasan prácticamente inadvertidos en una época como la nuestra, que vive en lo externo.

05b En nuestros días, los jóvenes se creen 'adultos' cuando han llegado a los catorce o quince años; no reconocen que entre los quince y veintiún años han de adquirir no solamente conocimientos externos, sino desarrollar su carácter y, ante todo, su voluntad.

05c Aún antes de los veintiún años se lanzan a ser reformadores, maestros y —en lugar de dedicarse a lo que podrían aprender de sus mayores— empiezan a escribir folletines o algo por el estilo.

05d Esto es muy comprensible en una época encauzada hacia la vida externa.

05e El cambio decisivo que tiene lugar alrededor de los veinte o veintiún años se halla oculto porque es de carácter completamente íntimo.

05f Pero ese cambio existe y puede describirse en esta forma.

06a Hasta los veintiún años —aproximadamente como es natural— el ser humano no es una personalidad totalmente integrada.

06b Se halla fuertemente supeditado a la gravedad terrestre, a la fuerza de atracción terrestre.

06c Lucha contra esta atracción gravitatoria hasta alrededor de sus veintiún años.

06d En relación con esto, la ciencia oficial no tardará en hacer muchos descubrimientos ya conocidos, por la clarividencia exacta de la que les hablé ayer.

07a En nuestra sangre, en los corpúsculos sanguíneos, tenemos hierro.

07b Hasta alrededor de los veintiún años la naturaleza de estos corpúsculos es tal que en ellos predomina la gravedad.

07c De los veintiún años en adelante el ser humano recibe un impulso de abajo arriba, impulso ascensional que se transmite a toda la sangre.[1]
07d A partir de los veintiún años asienta la planta del pie sobre la Tierra en forma distinta a cómo lo hacia hasta entonces.
07e Esto, en verdad, no se sabe en la actualidad, pero es un hecho de importancia fundamental para la comprensión del ser humano desde el punto de vista educativo.
07f De los veintiún años en adelante, actúa en cada pisada, a través de todo el organismo humano, de abajo arriba, una fuerza que no se manifestaba antes.[2]
07g El hombre se ha convertido en un ser completo, en alguien que ha neutralizado las energías que actúan hacia abajo con las que obran de abajo hacia arriba.[3]
07h Hasta entonces toda la fuerza de su crecimiento y desarrollo fluyó de la cabeza hacia abajo.
07i Esta corriente de energía descendente tiene su máxima intensidad en el pequeñuelo hasta los siete años.
07j La totalidad del proceso de organización corporal durante el primer período tiene su punto de partida en la cabeza.
07k Hasta los siete años la cabeza lo hace todo, y tan sólo cuando el pensar se libera con el cambio de dientes, la cabeza se emancipa también de este poderoso flujo de energía descendente.
08a Actualmente se conoce mucho sobre el magnetismo positivo y negativo; mucho sobre la electricidad positiva y negativa, pero muy poco sobre lo que actúa en el hombre.
08b El que las energías que fluyen de la cabeza a los pies y de los pies a la cabeza no encuentren su encauce definitivo durante las dos primeras décadas de la vida es una verdad antroposófica de suma importancia, fundamentalmente significativa para toda la educación —verdad de la que es completamente inconsciente el mundo contemporáneo—.
08c Y, sin embargo, ¡toda la educación descansa en este asunto!

Pues ¿por qué educamos?

08d ¡He aquí el gran interrogante!
09a Situados como estamos en el reino humano, no en el animal, hemos de preguntarnos:

¿Por qué educamos?
¿Por que los animales crecen y llevan a cabo las funciones de su vida sin necesitar educación?
¿Por qué nos es realmente necesario educar a los seres humanos?
¿Por qué no pueden adquirir lo que necesitan en la vida tan sólo por medio de la observación e imitación?
¿Por qué tiene el maestro que intervenir en la libertad del niño?

09b He ahí un interrogante prácticamente nunca formulado, porque todo esto se toma como cosa natural.
10a Pero sólo puede convertirse en verdadero maestro quien deje de considerarlo así; quien se dé cuenta de que el situarse delante del niño para educarlo es propiamente una intromisión agresiva.

¿Por qué el niño ha de soportarla?

10b Nosotros consideramos que nos corresponde educar a nuestros hijos, pero ellos no lo estiman así en su vida subconsciente.
10c Y así hablamos mucho de las travesuras de los niños y nunca se nos ocurre que, en su vida subconsciente, no en clara consciencia, para ellos hemos de aparecer muy cómicos cuando les enseñamos algo desde fuera.
10d Su sentimiento inmediato de antipatía tiene plena justificación, y el gran tema para la educación es:

¿Cómo transformar lo que en un principio resulta antipático para los niños en algo que les sea simpático?

11a La oportunidad de hacerlo se presenta en lo que se les ofrece entre los siete y los catorce años, pues a los siete la cabeza, mensajera del pensar, se independiza.
11b Ya no seguirá generando las energías descendentes tan poderosamente como antes de los siete años.
11c Se asienta, como si dijéramos, y se ocupa de sus propios asuntos.
12a Después, si hacemos el salto hacia los catorce o quince años, los órganos del movimiento adquieren carácter personal en cuanto, al elemento volitivo que late en ellos; la voluntad se independiza en ellos.
12b Las energías de la voluntad que el hombre debe poseer empiezan a entrar en acción ascendente por primera vez.
12c Recordamos: todo lo voluntario actúa de abajo arriba, todo lo mental de arriba abajo; la dirección del pensar es del Cielo a la Tierra; la de la voluntad, de la Tierra al Cielo.
12d Estas dos funciones entre los siete y los catorce años no se relacionan entre sí, no se hallan insertas la una en la otra.

[1] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[2] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[3] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

12e En el sistema medio del hombre —donde viven y de donde se originan la respiración y la circulación— allí tiene su asiento la naturaleza afectiva que se libera en ese período.

12f Si desarrollamos correctamente esa naturaleza entre los siete y los catorce años, establecemos una relación efectiva entre las fuerzas descendentes y las ascendentes.

13a Lo que corresponde es, pues: que entre los siete y los catorce años de la vida del niño relacionemos correctamente su pensar y querer.

13b Esta relación armónica puede malograrse.

13c Hemos de educar al ser humano porque en el animal este acompañamiento de pensar y querer —hasta donde el animal se halle dotado de pensar incipiente y tenga voluntad— se lleva a cabo por sí mismo; no así en el ser humano.

13d En el animal el proceso es natural; en el ser humano ha de convertirse en proceso moral.

13e En la Tierra tiene el hombre la oportunidad de realizar esta unión de su pensar y su querer; es por esto que puede transformarse en ser moral.

13f Todo el carácter del hombre —en aquello que proceda de su ser interno— descansa en la verdadera armonía que la actividad humana establezca entre su pensamiento y voluntad.

13g Los griegos alcanzaron esta armonización del pensar y querer recurriendo principalmente al juego, a la gimnasia, gracias a la cuál fluía la corriente de energías de la cabeza —el centro natural de los primeros años de la vida— a los miembros.

13h La actividad cefálica introducía en los brazos y piernas el movimiento que se objetivaba en la danza y la lucha.

13i No podemos ahora retroceder a la cultura griega ni revivir esa civilización de nuevo.

13j Hemos de partir del espíritu y comprender cómo a los veintiún años se libera la voluntad del hombre como resultado de los procesos internos, ya descritos, de los órganos del movimiento, del mismo modo que el sentir se independiza a los catorce años y el pensar a los siete.

14a La civilización moderna no se halla, en verdad, consciente de esto.

14b No es capaz de percibir que la educación ha de pretender la unión de la voluntad —que alcanza su libertad plena a los veintiún años como cualidad anímica— con el pensar ya independizado a los siete años.

14c Tan sólo logramos la verdadera reverencia por el desarrollo del ser humano cuando relacionamos al espíritu con la naturaleza corporal del hombre, como lo demostramos ayer con respecto al pensar y al sentir, y cómo estamos intentando demostrarlo hoy con respecto a la voluntad.

14d Hemos de verla actuando en los órganos del movimiento, en las manifestaciones bien definidas de los dedos y los brazos, en la pisada personal cuando se llega a los veinte o veintiún años.

14e La preparación se inicia a los quince años.

14f Si podemos, pues, retroceder hasta un espíritu que ya no es mera asociación de ideas —un espíritu esquelético— sino un espíritu vivo que puede llegar a percibirse incluso en el andar, en el movimiento de los dedos, nos hemos remontado de nuevo hasta el hombre; ¡podemos de nuevo educar!

15a Los griegos poseían todavía este poder perceptivo por instinto.

15b Gradualmente, con suma lentitud, se fue perdiendo, pero continuaba como tradición hasta el siglo XVI, y lo más conspicuo de ese siglo es que la humanidad civilizada, como un todo, dejó de comprender la relación entre el pensamiento y la voluntad.[4]

15c Desde el siglo XVI la gente empezó a reflexionar sobre la educación[5] y, sin embargo, no tuvo en cuenta los más graves problemas para la comprensión del hombre.

15d ¡No entienden al hombre y quieren educarlo! —he ahí la tragedia desde el siglo XVI, tragedia que persiste en nuestros días—.

16a La gente siente y percibe actualmente que ha de haber un giro en la educación.

16b En todas partes surgen asociaciones y agrupaciones para la reforma educativa.

16c Se intuye que la educación necesita de algo, pero no se acercan al problema fundamental que es:

¿Cómo armonizar el pensar y el querer en el ser humano?

16d A lo sumo dicen: "hay excesivo intelectualismo; debemos educar menos intelectualmente; debemos educar la voluntad."

16e Pero la voluntad no ha de educarse por sí misma; toda charla sobre lo que es mejor, si la educación del pensar o la educación de la voluntad, es parloteo de aficionados.

16f La pregunta que sigue realmente concierne y corresponde, por sí misma, a la naturaleza del hombre:

¿Cómo establecer una verdadera armonía entre el pensar —que se ha liberado de la cabeza— y la voluntad —que se está liberando de los miembros—?

16g Si fuéramos educadores en el verdadero sentido, nunca consideraríamos parcialmente el pensar,

[4] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[5] Posiblemente se refiera a Juan Comenio (1592-1670), fundador de la didáctica. [n. del pr.]

ni parcialmente el querer, sino que tendríamos en cuenta al ser íntegro, en todos sus aspectos.

16h Esto no es posible con las ideas asociativas a que estamos acostumbrados cuando hablamos del espíritu actualmente; sólo podemos hacerlo cuando sentimos que el pensar dominante de la era presente —como manifesté en mi primera conferencia e insistí en la de ayer— no es sino el cadáver del pensar viviente, y reconocemos que hemos de encaminarnos hacia este pensar por medio del autodesarrollo.

17a A este respecto permítanme que, francamente, ponga bajo vuestra consideración uno de los principios fundamentales de toda reforma educativa.

17b Recabo vuestra indulgencia por expresar esta verdad con tanta llaneza, pues el revelarla parece un insulto a la humanidad moderna, y siempre es desagradable recibir insultos.

18a Es una peculiaridad de la civilización contemporánea el reconocer que la educación ha de ser distinta; de ahí las innumerables agrupaciones para la reforma educativa.

18b La gente se da cuenta muy bien que la educación no es correcta y que ha de modificarse; pero se halla tan firmemente segura de su experiencia sobre lo que efectivamente ha de ser que todo miembro de cualquier agrupación se arroga la autoridad para decir cómo ha de educarse.

19a Pero tendrían que considerar esto: si la educación es tan mala que debe reformarse fundamentalmente, ellos mismos sufrieron las consecuencias, y la educación imperfecta recibida precisamente no los capacita para saber lo que es la educación verdadera.

19b Todo hombre acepta actualmente que él y sus contemporáneos han sido educados mal, pero pretende arrogarse el conocimiento de lo que debe ser la buena educación, y así brotan las instituciones educativas como la mayoría de las sectas.

20a El método de la Escuela Waldorf no partió de este principio, sino de que los hombres no saben todavía qué ha de ser la educación y que, ante todo, hay que adquirir un conocimiento fundamental del ser humano.

20c En consecuencia, el primer seminario[6] para la Escuela Waldorf giró alrededor de una enseñanza básica con respecto al ser y la naturaleza del hombre que permitiera a los maestros ir gradualmente aprendiendo lo que todavía no podían saber, es decir, cómo había que educar a los niños.

20d Pues tan sólo podemos educar cuando comprendemos el ser real del hombre.

21a Lo primero que se impartió a los maestros de la Escuela Waldorf en el curso de seminario fue un conocimiento fundamental del hombre.

21b Se esperaba que así, contemplando la verdadera naturaleza del ser humano, se despertara en ellos hondo entusiasmo y amor por la educación.

21c Con tal conocimiento del hombre viene un amor espontáneo por la humanidad que es la mejor cualidad para la práctica de la educación.

21d La pedagogía es un amor por la humanidad, resultado de conocer la humanidad, y sólo puede establecerse sobre esta base.

22a Para el observador superficial de la vida humana —tal como se manifiesta en nuestra civilización presente— todas las agrupaciones educativas constituyen una prueba elocuente que la gente tiene un gran conocimiento de cómo deben educar los niños.

22b Pero no es así para quien percibe más hondamente esa vida humana.

22c Los griegos educaban por instinto; hablaban poco de educación; Platón[7] fue el primero que nos dijo algo, no mucho, sobre ella, desde el punto de vista de una educación filosófica indisciplinada.

23a Sólo a partir del siglo XVI se empieza a hablar ampliamente de este tema,[8] pues en realidad la gente, habitualmente, suele referirse poquísimo a lo que es capaz de hacer y muchísimo a lo que no puede hacer.

23b Quien posee un profundo conocimiento de la naturaleza humana, observa que el hablar mucho de un asunto no implica haberlo comprendido; por el contrario, la vida humana le revela que la tendencia a discutir en demasía sobre un problema es prueba evidente de que se sabe muy poco de él.

23c Y así, quien verdaderamente ausculte la civilización moderna, percibe que en el emerger del problema educativo subyace el hecho que ya no se conoce el proceso del desarrollo del hombre.

24a Al hacer una afirmación de esta clase tengo, naturalmente, que pedir que me perdonen, como lo hago con todo respeto.

24b Pero la verdad no puede ocultarse: debe ser dicha.

24c Si el método de la Escuela Waldorf logra algo será por haber sustituido el desconocimiento del ser

6 Steiner, Rudolf. 'El estudio del hombre como base de la pedagogía' [GA293] <Le versión digital contiene el discurso de apertura>; 'Metodología y didáctica' [GA294]; 'Coloquios pedagógicos.' [GA295] [n. del pr.]

7 Platón y Aristóteles hablaron continuamente de la educación humana y del modo ideal en el que debería ser formado el niño para entrar a formar parte de la vida social. Platón fundó la Academia en 387 aC. [n. del pr.]

8 A grandes rasgos, el siglo XVIII es el de la Iluminación y el siglo XIX introdujo la educación estatal obligatoria. Algunos nombres: Juan Comenio (1592-1670), fundador de la didáctica; Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), pedagogía naturalista; Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), fundador de la escuela primaria popular; Juan Federico Herbart (1776-1841), pedagogía científica; Herbert Spencer (1820-1903), pedagogía positivista. [n. del pr.]

humano por su conocimiento; al reemplazar la mera antropología externa por el entendimiento verdaderamente científico espiritual de la naturaleza interna humana.

[24d] Esto coloca el espíritu viviente directamente en la constitución física humana.

[25a] Algún día, en el porvenir, será tan natural hablar del hombre con conocimiento de él, como hoy en día es natural hacerlo con ignorancia.

[25b] Alguna vez se llegará a saber —incluso a un nivel general de la civilización— cómo el pensar se halla vinculado con la energía que hace posible el crecimiento de los dientes, y la gente podrá observar cómo la fuerza interna del sentir se conecta con la que emana de los órganos torácicos y se expresa en el movimiento de los labios.

[25c] El cambio de los movimientos labiales y su dominio por el sentir entre los siete y los catorce años, constituirá un signo externo significativo del desarrollo interno del ser humano.

[25d] Se observará cómo la consolidación de las energías que entre los catorce y los veintiún años fluyen de abajo arriba tiene lugar y se registra en la propia cabeza del hombre.

[25e] Del mismo modo que la calidad del pensar se manifiesta en los dientes, y la procedente del sentir en los labios, asimismo un verdadero conocimiento del hombre conducirá a ver en la organización altamente significativa del paladar que limita la parte de atrás de la cavidad bucal, cómo actúan las energías que fluyen de arriba y que, detenidas por las encías, se vierten en las palabras.[9]

[25f] Si en algún tiempo futuro la gente no se limita a mirar a través del microscopio o del telescopio cuando quiere contemplar lo minúsculo o lo inmenso, sino que observa todo lo que le rodea externamente —y que no ve a pesar de los más poderosos instrumentos— percibirá cómo el pensar vivo en los sonidos labiales, el querer en los palatales que particularmente influyen el la lengua, y cómo a través de esos sonidos, labiales y palatales, el lenguaje, como cualquier otra función, se convierte en expresión de todo el ser humano.[10]

[26a] Hoy en día se intenta 'leer' las líneas de la mano, e interpretar otros feromonas externos de esa clase.

[26b] La gente trata de comprender la naturaleza humana por sus síntomas, pero todo esto puede tan sólo tener significado si nos damos cuenta que hay que buscar la integridad del ser humano en lo que expresa, si percibimos cómo el habla, que convierte al individuo en ser social, es reflejo del hombre total en su movimiento interno y en su configuración.

[26c] No es por accidento que el lenguaje tenga sonidos dentales, labiales, palatales; existen porque la cabeza —a través de los sonidos dentales—, el sistema torácico —a través de los labiales—, y el resto del organismo —a través de los palatales—, van siendo atraídos hacia el lenguaje.

[27a] Nuestra civilización debe, por lo tanto, aprender a tener en cuenta esa revelación de todo el ser humano, y entonces el espíritu penetrará en él.

[27b] Entonces encontrará asimismo el camino desde el espíritu del hombre hacia las más íntimas manifestaciones de su ser, es decir, hacia su vida moral.

[27c] Y de todo ello surgirá el impulso interno para la educación que necesitamos.

[28a] El documento más significativo para poder revelar cuán diferente es nuestra percepción del mundo y su civilización de las de antaño es el Evangelio de San Juan,[11] el más profundo y más valioso documento nacido de la cultura griega.

[28b] Este maravilloso Evangelio muestra, desde su primera línea que —si queremos aprender de la antigüedad algo útil para nuestra época— hemos de remontarnos a ideas de naturaleza completamente distinta, a ideas vivas.

[28c] En el Evangelio de San Juan, el pensar y el sentir griegos eran el ropaje del cristianismo naciente.

[29a] Dice la primera línea:

"En el principio era el Verbo,"[12]

en griego, el 'Logos.'

[29b] El sentimiento que actualmente suscita en nosotros esta palabra, 'Verbo,' nada contiene de lo que sintió el escritor del Evangelio cuando dijo:

"En el principio era el Verbo."

[29c] El significado débil y superficial con que hoy usamos esa palabra 'Verbo,' no se hallaba ciertamente en la mente del escritor de su Evangelio.

[30a] En el vocablo 'Verbo' subyace algo completamente distinto; para nosotros la 'palabra' es una débil expresión de pensamientos abstractos, la palabra solamente apela a ellos.

[30b] Para los griegos la palabra era todavía una llamada a la voluntad humana.

[30c] Cuando se pronunciaba una sílaba, el cuerpo del griego sentía la comezón de decirla también con todo su ser.

[30d] Todavía sabía que no sólo emitía el sonido al decir, por ejemplo: "todo es uno para mí," sino que

[9] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[11] Steiner, Rudolf. 'El Evangelio de Juan.' [GA103] [n. del pr.]

[12] [Jn 1:1-3] "[1] En el principio existía la Palabra y la Palabra estaba con Dios, y la Palabra era Dios. [2] Ella estaba en el principio con Dios. [3] Todo se hizo por ella y sin ella no se hizo nada de cuanto existe." Biblia de Jerusalén [n. del pr.]

al oír esta afirmación sentía la inquietud de realizar los correspondientes movimientos —encogimiento de hombres—.

30e La palabra no vivía únicamente en el órgano del habla, sino en la totalidad del organismo humano dinámico; pero la humanidad ha olvidado todo esto.

31a Si quieren darse cuenta cómo la palabra —la palabra que en la antigua Grecia requería aún la expresión de un gesto— puede vivir en la totalidad del ser del hombre, asistan a la demostración de euritmia[13] en la próxima semana.

31b No es sino un comienzo, en realidad, un modesto comienzo para introducir de nuevo la palabra en la voluntad; para mostrar —en un escenario, ya que no es posible en la vida ordinaria— al ser humano en forma tal que la palabra viva realmente en los movimientos de los brazos y de las piernas.

31c Introducimos la euritmia en nuestras escuelas como humilde inicio —y como tal debe considerarse en nuestros días— para convertir de nuevo la palabra en el factor impulsor de toda la vida.

32a En Grecia encontramos, además, un sentir completamente distinto que procedía del Oriente.

32b Era un hormigueo, un impulso del ser humano de expresar la voluntad a través de los miembros, en cada sílaba, en cada palabra, en cada frase, con el ritmo y la medida que le correspondiera.

32c El griego se daba cuenta de cuán creadora podía ser la palabra en todo movimiento; pero sabía algo más: sabía que las palabras eran expresión de las energías que reinaban en la formación de las nubes, energías latentes en el crecimiento de las plantas y de todos los fenómenos :naturales; sabía que la palabra era como un eco en el fluctuar de las olas; que actuaba respondiendo al susurro del viento.[14]

32d Del mismo modo que la palabra vive en mi aliento para que efectúe el correspondiente movimiento, así el griego encontraba todo lo que vivía en la palabra en el viento iracundo, en la ola ondulante, hasta en el estrepitoso terremoto: ¡eran palabras que pronunciaba la Tierra!

33a Las ideas mezquinas que nos asaltan cuando usamos el término 'palabra' estarían fuera de lugar si pudiéramos transferirlas a los comienzos primigenios del mundo.

33b ¿Qué inicio hubiésemos tenido con estos vocablos e ideas si en el inicio primigenio de la humanidad hubiese existido este endeble concepto de 'palabra,' que suponemos que tenia que ser creadora?

33c Nuestras palabras se han intelectualizado, y no tienen poder creador.

34a Así, por encima de todo, hemos de remontarnos a lo que el griego sentía como revelación de todo el ser humano —una llamada a la voluntad— cuando hablaba del Verbo, del Logos.

34b El griego percibía el Logos agitándose y vibrando en todo el Cosmos; y luego sentía lo que realmente late en

"En el principio era el Verbo…"

34c En todo lo que se conjuraba con estas palabras, palpitaba la energía creadora viviente, no sólo en el hombre, sino también en el viento, en el mar, en la nube, en el brillo del Sol y en la luz de las estrellas.

34d ¡En todas partes, el mundo y el Cosmos eran revelación del Verbo!

34e La gimnasia griega era revelación de la palabra, y en la educación artística y musical —aspecto atenuado de aquella gimnasia— se reflejaba una vaga imagen de lo que se sentía en la palabra.

34f La palabra vibraba en la lucha griega; su imagen indefinida en la música vibraba también en las danzas griegas.

34g El espíritu actuaba en la naturaleza del hombre, aunque fuera a través de una educación gimnástica corporal.

35a Hemos de darnos cuenta de cómo se han debilitado nuestras ideas en la civilización moderna, y percibir debidamente cómo el poderoso impulso que latía en la afirmación

"En el principio era el Verbo…"

fue atenuándose al pasar a la cultura romana; cómo se ensombreció más y más hasta que todos nosotros, actualmente sentimos una lasitud interna cuando hablamos de ella.

35b Antaño toda la sabiduría, toda la ciencia era un comentario a la máxima:

"En el principio era el Verbo…"

35c Primero vivió el Verbo, el Logos, en las ideas que surgían del hombre cuando la pronunciaba, pero esa vida fue menguando cada vez más.

35d Vino después la Edad Media y el Logos murió: su cadáver era lo único que podría tolerarse en el hombre.

35e Y las personas que habían de recibir educación, la recibían no tan sólo transmitiéndoles el Logos muerto, sino también la palabra muerta, la lengua latina en su decadencia.

35f La palabra agonizante del lenguaje se convirtió en el medio principal de la educación hasta el siglo

[13] Steiner, Rudolf. 'La euritmia. La manifestación del alma que habla' [GA277]; 'La aparición y el desarrollo de la Euritmia' [GA277a]; 'La Euritmia como canto visible. Curso de euritmia tonal' [GA278]; 'La Euritmia, Arte del movimiento' [GA279]. [n. del pr.]

[14] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

XVI cuando apareció una cierta rebeldía interna en contre de ella.

36a ***1¿Qué significa la civilización hasta el siglo XVI y la muerte del sentimiento humano por un Logos vivo, tal como está contenido en el evangelio de San Juan?***

36b Y la supeditación a un lenguaje muerto fue meramente una manifestación externa de esta muerte del Logos.

37a Si quisiéramos caracterizar brevemente el proceso de la civilización en lo que afecta fundamentalmente a los impulsos educativos, deberíamos decir con sinceridad:

Todo lo que la humanidad ha perdido se evidencia ante todo en el hecho de que cada vez ha comprendido menos lo que vive en el Evangelio de San Juan.

38a Al perder la civilización —en su proceso a través de la Edad Media hasta el siglo XVI— la potencia interna de un texto como el del Evangelio de San Juan, perdió precisamente lo que ha producido el vacío que existe en la humanidad de hoy —de ahí el clamor por las reformas educativas—.

38b La cuestión educativa en nuestra época únicamente asumirá la dirección acertada cuando la gente se dé cuenta de cuán estériles son los elementos mediante los cuales el corazón humano pretende comprender el Evangelio de San Juan, y compare esta infecundidad con la intensa devoción que embargaba al hombre cuando se creía transportado desde su propio ser hasta las fuerzas creadoras del Universo, en tanto que dejaba que resonara en su interior el verdadero contenido de la primera frase del Evangelio:

"En el principio era el Verbo…"

38c Hemos de darnos cuenta que el clamor de los siglos XVI y XVII por una educación distinta se levantó precisamente de entre la mayoría de gente piadosa de ese tiempo, la que más profundamente sentía la necesidad de una educación renovada, porque asimismo percibía que se había perdido la energía interna de vida elemental que permite al hombre alcanzar una vívida comprensión del espíritu.

38d Por que es al espíritu al que se refiere el Evangelio de San Juan cuando habla del Logos.

39a Hemos llegado aun punto en el que suspiramos de veras por el espíritu, pero nuestro lenguaje repite meras palabras.

39b Y es en las palabras que hemos perdido el espíritu que todavía existía para los griegos, hasta donde el ser humano total era activo en el mundo que nacía para él al pronunciarse la palabra, del mismo modo que en los tiempos antiguos la actividad del Universo nacía para el hombre cuando en las palabras creadoras del mundo, creadoras del Cosmos, reconocía a lo Divino sobre lo cuál descansa el mundo y que ha de vivir de nuevo en el hombre para que éste pueda convertirse en hombre 'integro.'

39c El maestro ha de llegar a ser un hombre íntegro, pues de lo contrario sólo podrá educar parcialmente, muy parcialmente, a los hombres.

39d El maestro ha de lograr de nuevo la comprensión del Verbo.

40a Si lleváramos a nuestras almas ese misterio del Verbo, de la Palabra en su plenitud, como actuaba y se percibía en la época en que todavía se captaba el significado completo del Evangelio de San Juan, nos diríamos a nosotros mismos: en la antigua consciencia del hombre, el espíritu se hallaba presente en la palabra, incluso en la palabra débil que se usaba en el lenguaje.

40b El espíritu se derramaba en ella, y le impartía potencia.

41a No critico época alguna, no afirmo tampoco que una época sea menos valiosa que otra; simplemente trato de describir cómo se suceden las épocas, cada una con su valor peculiar.

41c Pero en algunos períodos históricos destacan más bien los aspectos negativos; en otros, más bien los positivos.

41d Imaginémonos el crepúsculo mortecino, el ofuscamiento que gradualmente se desliza sobre el impulso viviente de la palabra cuando se pronuncia:

"En el principio era el Verbo…"

41e Consideremos a los hombres civilizados de los siglos XVI y XVII y cómo tuvieron que prepararse para que se acrecentara la energía interna de la libertad.

41f En efecto, hay que encomiar también los elementos que no estuvieron presentes en determinados períodos; incluso a veces éstos ameritan más elogio que los que se hallan a la vista.

41g Tenemos que tener en cuenta que esa humanidad tenía que ir a la conquista de su libertad con plena consciencia, lo que no le hubiera sido posible si el espíritu le hubiese sido infundido e inspirado, incorporado a la palabra, como en los tiempos anteriores.

41h Entonces, comprenderemos que era imposible que persistiera la educación en su forma antigua.

41i Lo fue desde el momento en que Francis Bacon de Verulam,[15] en los siglos XVI y XVII, se adelantó con una declaración[16] significativa que implica, al afrontarla honestamente, la aniquilación de lo que se halla contenido en la frase:

[15] Francis Bacon, primer barón Verulam (1561-1626): Filósofo, político, abogado y escritor inglés, padre del empirismo filosófico y científico. [n. del pr.]

[16] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

"En el principio era el Verbo…"

41j Antes de ese momento subsistía la sombra del espíritu en el Verbo, en el Logos.

41k Bacon invita al género humano a ver en la palabra solamente un ídolo[17]; ya no apoyarse firmemente en ella con su propio poder, sino prevenirse contra su 'intelectualismo.'

41l Porque si hemos perdido el verdadero contenido de la palabra —de la que derivaron en los tiempos primitivos el conocimiento, la civilización y el poder— nos apegamos a un ídolo, según Bacon de Verulam.

41m En la doctrina de los ídolos[18] que aparece con Bacon descansa todo el cambio de los siglos XVl y XVII que nos aleja de la palabra.

42a ***1¿Hacia dónde tiende el hombre?***

42b Hacia lo sensorial, lo perceptible por los sentidos: he aquí el fundamento que debía servir de sostén al hombre.

43a Así, hubo una vez una época en la que el hombre no solamente recibió la expresión verbal en la palabra sino también el espíritu, en verdad el espíritu creador del mundo, vivo en la Palabra, en el Logos.

43b Siguió después la época en que ella se convirtió en ídolo, algo engañoso, un ídolo que seducía hacia el intelectualismo, y se le enseñó al hombre a apoyarse firmemente en lo externo, en el objeto sensible, por temor de que cayera, como presa, del ídolo verbal.

43c Bacon de Verulam propugna que el hombre ya no se agarre de lo que fluye hacia él procedente de los dioses, sino en lo que descansa en el mundo externo, en los objetos carentes de vida o, a lo sumo, en realidades externas, vivificadas.

43d Se empuja al hombre lejos de la Palabra hacia los objetos externos sensibles.

44a El único sentimiento que perdura en él es que debe educar, acercarse al ser humano en el que late la presencia del espíritu, pero la palabra es mero ídolo.

44b El educador tan sólo puede conducir al ser humano a que observe con sus ojos lo externo, lo exterior al hombre.

44c La educación ya no recurrirá a lo que es auténticamente humano, sino a lo que es ajeno a él.

45a Y surge entonces el problema educativo en la forma en que se nos presenta hoy en día, henchido de fervor vehemente, pero también, de una tragedia terrible.

45b Vemos sus características esenciales en los siglos XVl y XVII con Michel de Montaigne,[19] John Locke[20] y, paralelamente con lo que ocurre aquí en Inglaterra, con Comenio[21] en el continente.

45c Por medio de este tríptico: Montaigne, Locke y Comenio, podemos observar cómo el alejarse del Logos y el viraje hacia lo sensible se convierte en el más poderoso impulso de la civilización.

45d Surgió en los hombres el miedo al ídolo de la palabra, y se eclipsa el Logos.

45e Lo que se llama observación, actividad ampliamente justificable como veremos en las próximas conferencias, se reduce a observación sensoria y se convierte en el factor decisivo.

45f Y vemos cuán ansiosamente Montaigne, Locke y Comenio pretenden desviar al hombre de todo lo suprasensible, de todo lo que vive en el Logos.

45g Locke y Comenio siempre enfocan explícitamente lo que es exterior al ser humano y tratan de evitar todo lo que no está disponible a los sentidos.

45h En la educación de los jóvenes, tratan de introducir tanto del mundo sensible como sea posible.

45i Vemos a Comenio escribiendo libros cuya finalidad es mostrar que no debemos trabajar a través de la palabra sino a través de percepciones sensoriales sintéticas.

45j Podemos ver cómo se cumple la transición, cómo el genero humano pierde el sentimiento de toda conexión con el espíritu a través de la palabra, cómo la civilización como un todo ya no puede continuar aceptando internamente nada similar a

"En el principio era el Verbo…"

sino cómo el género humano encadena esa civilización a los factores externos de los sentidos, y cómo el Verbo, el Logos, únicamente se admite como fruto de la tradición.

46a Así, considerada la palabra como un ídolo en el sentido baconiano, surge —con intenso fervor pero con terrible tragedia— la aspiración de educar tan sólo por medio de la percepción sensorial.

---

17 Quizás se refiera a 'las palabras claramente fuerzan y anulan el entendimiento y arrojan a todos a la confusión y llevan a los hombres a innumerables controversias vacías y fantasías ociosas.' Bacon, Francis. 'Novum organum,' Aforismo XLIII. [n. del pr.]

18 Bacon, Francis. 'Novum organum.' Los cuatro ídolos son: de la tribu, de la caverna, del foro, y del teatro. [n. del pr.]

19 Michel Eyquem de Montaigne [1533-1592): Filósofo, escritor, humanista y moralista francés del Renacimiento, autor de 'Ensayos,' entre 1580 y 1588 bajo la pregunta '¿Qué sé yo?' [n. del pr.]

20 John Locke (1632-1704): Filósofo y médico inglés, uno de los más influyentes pensadores del empirismo inglés y 'Padre del Liberalismo Clásico.' Influido por Francis Bacon, influyó en Voltaire y Rousseau, y los revolucionarios estadounidenses. Sus contribuciones al republicanismo clásico y la teoría liberal se reflejan en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos y la Declaración de Derechos de 1689. [n. del pr.]

21 Juan Amos Comenio (1592-1670): Teólogo, filósofo y pedagogo checo, convencido del importante papel de la educación en el desarrollo del hombre. Obras: 'Didáctica Magna' (1630). [n. del pr.]

[46b] Y esta aspiración se manifiesta en su más sintomática forma en Montaigne, Locke y Comenio.
[46c] Sin embargo, ellos nos muestran a su vez, desde el elevado lugar que ocupan, lo que vive en toda la humanidad; cómo el estado anímico que hoy en día encuentra expresión en nuestro profundo anhelo de llevar de nuevo el espíritu al ser humano, apareció precisamente en el momento en que los hombres ya no pudieron creer en ese espíritu, sino tan sólo en el ídolo de la palabra como Bacon de Verulam.
[46d] De la experiencia cosechada a través de todos los movimientos educativos hasta la fecha —remontándonos a Montaigne y Amós Comenio, plenamente justificados en su tiempo— ha de desarrollarse —para salvación de la nuestra época— lo que acerque el espíritu al hombre, el espíritu que ha recibido forma, que ha sido experimentado, que posee energías volitivas; algo que pueda reconocer en el cuerpo del hombre y en sus actos terrenales, la revelación de ese espíritu que se manifiesta en los mundos suprasensibles.
[47a] Con lo suprasensible en lo sensible, con el redescubrimiento del espíritu que desapareció con el Verbo, con el Logos desde el momento en que la Palabra se convirtió en ídolo; con este redescubrimiento del espíritu empieza la nueva era de la educación.
[47b] Montaigne, Locke y Comenio sabían muy bien lo que debe ser la educación.
[47c] Sus programas son tan espléndidos como los de las modernas asociaciones educativas, y todo lo que éstas reclaman actualmente puede encontrarse en los párrafos abstractos de los escritos de aquellos tres pedagogos.
[47d] Pero lo que necesitamos alcanzar hoy en día son los medios que nos conduzcan a la realidad.
[47e] Ninguna educación puede derivarse de programas o principios abstractos, sino de esa realidad.
[47f] Por ser el hombre mismo alma y espíritu, por tener una naturaleza física, una naturaleza anímica y una naturaleza espiritual, la realidad debe penetrar de nuevo en nuestra vida y con ella también el espíritu, lo único que puede ofrecer el sostén para el arte educativo del porvenir. ♣♣♣

[06] andar, hablar, pensar

Ilkley, agosto 10, 1923 (S-5382)

Las conferencias anteriores no han intentado formular meramente nuevas teorías sobre educación, sino fundamentar una verdadera actitud de educador.
[01b] Mi objetivo ha sido hablar más bien al corazón que al intelecto.
[01c] Esto es sumamente importante, sumamente esencial, para el nuestro porque, como hemos visto, el arte de la educación debe partir de un conocimiento más profundo del hombre integral.
[02a] Durante largo tiempo ha sido costumbre oír en los círculos educativos que hay quehacer esto o aquello en la enseñanza.
[02c] Muy frecuentemente la preparación de los maestros consiste en poco más que la asimilación de ciertas reglas y teorías sobre el tratamiento del niño.
[03a] La máxima devoción del maestro hacia su misión nunca podrá cultivarse en esta forma; solamente puede conseguirse si realmente se es capaz de penetrar en la plena naturaleza del hombre como cuerpo, alma y espíritu.
[04a] Para quien tiene ideas vivas acerca del hombre en este sentido y luego se ve colocado ante su cometido profesional, esas ideas se convierten inmediatamente

en voluntad; aprende de hora en hora a hallar respuestas prácticas a preguntas de peso.

04b ¿Quién las plantea?
04c ¡El mismo niño!

04d Entonces, aprender a leer en el niño lo que es efectivamente posible es de la mayor trascendencia, si existe un conocimiento real y práctico del hombre como cuerpo, alma y espíritu.
05a Por esta razón es difícil describir la educación dada en la Escuela Waldorf.
05b No es algo que pueda 'aprenderse' o discutirse; es pura y simplemente cuestión de práctica, y sólo se pueden dar ejemplos de una actuación concreta cuando se tratan las necesidades de los casos particulares.
05c Esta practica debe ser el resultado de una experiencia de hecho, porque el conocimiento de la naturaleza humana es un sine qua non en esta forma de trabajo.
05d La educación es un asunto que concierne a la sociedad en el más amplio sentido porque comienza inmediatamente después del nacimiento.
05e Concierne a toda la familia y comunidad, ciertamente, a toda la humanidad en conjunto.
05f Antes del cambio de dientes —aproximadamente a los siete años— la educación tiene lugar especialmente en el hogar, si existe el conocimiento de la naturaleza del niño.
05g Un autor alemán, Jean Paul,[1] hizo una acertada afirmación al decir que en los tres primeros años de la vida, el ser humano aprende más que en los tres de universidad. (En su tiempo, ésta era la duración.)
06a Los primeros tres años y luego hasta el séptimo son, en mucho, los más importantes en el desarrollo total de un ser humano, porque la condición humana en el niño es radicalmente distinta de la de la vida posterior.
06b En sus primeros años, el niño es, todo él, órgano sensorio.
06c El alcance de esta idea no se retiene mentalmente con suficiente intensidad: hay que recurrir a formulaciones drásticas para expresar la verdad entera.
07a En los años siguientes, por ejemplo, el hombre saborea el alimento con su boca, su paladar y su lengua; el sabor esta localizado, por así decirlo, en la cabeza.
07b Pero en el niño no es así, sobre todo, durante esos primeros años en los que el sabor actúa a través de todo el organismo: el niño gusta de la leche de su madre; su primer alimento, de arriba abajo, con sus mismos miembros.
07c Los procesos que en la vida posterior tienen lugar en la lengua, en el niño pequeño se extienden por todo el organismo que vive, por así decirlo, saboreando todo lo que traga.
07d Hay en esto un fuerte elemento de animalidad, si bien nunca debemos compararlo con la naturaleza animal ordinaria.
07e La naturaleza animal en el niño se eleva, podríamos decir, a un nivel superior.
07f El ser humano nunca es un animal, ni aún en el estado embrionario —de hecho, en ese estado menos que en ningún otro—.
07g Pero podemos aclarar las ideas exponiéndolas de ese modo, mediante el uso de una comparación.
08a Los que tienen una verdadera visión interna de los procesos de la naturaleza pueden captar la siguiente impresión de estos procesos en el animal, si observan una manada de vacas pastando en un prado.
08b Cuando la vaca se acuesta para digerir su alimento, se entrega al Cosmos en la forma mis portentosa.
08c Todo un mundo, una síntesis entera del proceso cósmico, actúa en la digestión del animal que experimenta las visiones más maravillosas.
08d Este proceso digestivo del animal es un poderoso acto de conocimiento.
08e Mientras digiere, se entrega al Cosmos de un modo imaginativo, como en un ensueño.
08f Esto puede parecer una afirmación extravagante, más por extraño que parezca, es absolutamente verdadera.
09a Si ahora elevamos este proceso a un nivel superior, podemos comprender de qué manera experimenta el niño las funciones de su organismo corporal.
09b El gusto acompaña a todas estas funciones físicas.
09c Y, así como el gusto acompaña todas las funciones física, algo más permea el organismo completo del niño, los procesos que en la vida ulterior estará localizados en los ojos y los oídos.[2]
10a Piensen en la maravilla del ojo: cómo la vista capta el color del exterior y forma una imagen interna.
10b Este proceso se halla localizado y separado de nuestra experiencia global.
10c El intelecto se apodera de lo que crea el ojo de modo tan admirable, y forma con ello una especie de sombra mental.
11a Igualmente maravillosos son los procesos que, en el adulto, están localizados en el oído.

[1] Johann Paul Friedrich Richter o Jean Paul (1763-1825): Poeta, pedagogo, y editor. Obras: 'La logia invisible'] (1796); 'Titán' (1800-03); y 'Levana o Teoría de la Educación.' (1807). Su seudónimo refleja su admiración por Jean-Jacques Rousseau.[n. del pr.]

[2] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[11b] Todo lo que está distribuido en los diversos sentidos del adulto se extiende por todo el organismo en el niño.
[11c] Desde luego, en éste no hay separación entre espíritu, alma y cuerpo, pues todo lo que procede del exterior se reproduce en su ser interno: el niño imita lo que le rodea.
[12a] Teniendo esto presente observemos cómo adquiere el niño durante sus primeros años tres facultades que condicionan su vida entera: el andar, el hablar y el pensar.
[12b] El 'andar' es, por así decirlo, únicamente una abreviación de algo mucho, mucho más trascendente.
[12c] Decimos que el niño aprende a andar porque éste es el rasgo más visible del proceso; pero este aprendizaje implica que el niño conquista su justo equilibrio en el mundo espacial.
[12d] Cuando niños, nos esforzamos en conseguir una postura erguida, en adaptar nuestras piernas a las leyes de la gravedad, de suerte que nos mantengan en equilibrio; y lo mismo hacemos con los brazos y las manos.
[12e] Todo el organismo se orienta.
[12f] Aprender a andar significa encontrar las direcciones del espacio para situar en ellas el organismo.
[12g] Debemos considerar debidamente ahora el hecho de que el niño es un ser sensorio, imitativo; todo, durante los primeros años, se aprende mediante la imitación, tiene que conquistarse por medio de la imitación del ambiente.
[13a] Ahora bien, es evidente que el organismo hace brotar de sí mismo los poderes de orientación y que está dispuesto, desde el principio para conseguir la posición vertical y no andar gateando horizontalmente; a usar los brazos de manera que se mantenga el equilibrio en el espacio.
[13b] Todo esto es inherente a la propia naturaleza del niño y, se lleva a cabo por los impulsos del mismo organismo.
[13c] Si ahora comenzamos, como educadores, a ejercer violencia para llevar adelante lo que la naturaleza humana quiere hacer; si no comprendernos que hay que dejarla en libertad y actuar nosotros como simples auxiliares, dañamos el organismo del niño para toda su vida terrenal ulterior.
[13d] Si erróneamente, por métodos externos, obligamos al niño a que ande; si no nos limitamos a la mera ayuda, sino que ejercemos presión sobré él, le causamos un perjuicio que dura hasta la muerte, especialmente dañino en edad avanzada.
[13e] En los métodos educativos verdaderos nunca debe considerarse al niño como es en un momento dado, sino en relación con el total de su vida, desde el nacimiento hasta la muerte, porque desde el principio ya está presente la semilla de toda la vida terrena.
[14a] Ahora bien, como el niño es el órgano sensorio más delicadamente equilibrado, no solamente es sensible a las influencias físicas que le rodean, sino también a las influencias morales, especialmente las del pensamiento.
[14b] Así, el niño siente todo lo que están pensando quienes se hallan a su alrededor, por muy rebuscado que pueda parecer a la mentalidad materialista moderna.
[14c] Como padres o como maestros debemos no solamente evitar las acciones exteriormente impropias, sino ser veraces internamente, morales internamente en pensamiento y sentimiento, puesto que el niño percibe todo esto y lo absorbe.
[14d] Forma su naturaleza de acuerdo no solamente con nuestras palabras y acciones, sino en armonía con nuestra total actitud mental y afectiva.
[14e] El ambiente es, por consiguiente, lo más importante de todo en el primer período de la educación del niño hasta los siete años.
[15a] Ahora surge la pregunta:

¿En qué sentido podemos ayudar durante el proceso de orientación y aprendizaje del andar?

[15b] A este respecto debemos recordar que una ciencia de carácter espiritual —no una ciencia materialista y muerta— puede observar los hilos que se conectan con la vida.
[16a] Tomemos a un niño que haya sido obligado a andar y a adaptarse al espacio por todo género de medidas coercitivas, y veámoslo después, a los cincuenta años, o entre los cincuenta y los sesenta años.
[16b] Si no se ha hecho nada para corregir la situación, le hallaremos padeciendo de toda clase de enfermedades metabólicas: reumatismo, gota, etcétera.[3]
[16c] Todo cuanto hagamos obligando al niño a adoptar la posición vertical de manera que ande —aunque lo ignoremos al hacerlo— entra a tal nivel en el alma que lo espiritual afecta al cuerpo físico.
[16d] Las fuerzas que creamos son tales métodos muy discutibles, persisten activas durante toda la vida terrena y, si no fueron las correctas, reaparecerán más tarde en forma de enfermedades corporales.
[17a] Toda educación de los niños jóvenes es al mismo tiempo educación física.
[17b] No podemos aislar la educación física, pues toda la educación del alma y el espíritu afecta al mismo tiempo sobre lo físico, y por lo tanto es educación física.

[3] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

17c Cuando observamos cómo se adapta el organismo del niño para conseguir la posición vertical y andar, seguimos atenta y amorosamente el prodigioso misterio que realiza el organismo humano al pasar de la posición horizontal a la vertical.
17d Cuando ajenos a todo sentimiento religioso, nos acercamos al pequeñuelo con actitud de veneración hacia los poderes creadores divinos, que le sitúan debidamente en el espacio; cuando, en otros términos, estamos ahí como auxiliares del niño en su aprendizaje para andar y guardar el equilibrio —auxiliares que internamente aman la naturaleza humana en el niño, que siguen con amor toda manifestación de esta naturaleza— entonces generamos fuerzas que aportan salud y que pueden reaparecer después como actividades metabólicas saludables en las edades entre los cincuenta y sesenta años, época de la vida en que especialmente necesitamos dominar los procesos del metabolismo.
17e He aquí el misterio de la evolución humana: todo lo que es de naturaleza psíquica y espiritual en una etapa de la vida se transforma en físico —es decir, se manifiesta físicamente— en una etapa posterior; años más tarde se hace evidente en el cuerpo físico.
18a He aquí lo que ocurre cuando se aprende a andar.
18b El niño al que se guía amorosamente para andar, va a desarrollarse en un ser humano sano; el amor, pues, aplicado al proceso de aprender a andar, ayuda mucho a la sana educación del cuerpo.
19a Expuesto lo que antecede, estudiemos ahora la siguiente etapa: el hablar surge de ese proceso de orientación en el espacio.
19b La fisiología moderna sabe algo acerca de esto; pero no mucho.
19c Sabe que los movimientos de la mano derecha corresponden cierta actividad del lado izquierdo del cerebro relacionado con la facultad de hablar.[4]
19d La fisiología admite la correspondencia entre los movimientos de la mano derecha y la circunvolución de Broca[5] en el lado izquierdo del cerebro.
19e La mano se mueve, gesticula, las energías se introducen en ella, pasan al cerebro donde se convierten en el impulso del habla.
19f La ciencia conoce solamente un fragmento del proceso, porque la verdad es la siguiente: el habla no surge meramente porque un movimiento de la mano derecha coincide con una circunvolución de la parte izquierda del cerebro; nace de todo el organismo motor del ser humano.
19g Por un misterioso proceso del organismo humano, la manera como aprende el niño a andar, a orientarse en el espacio, a transmutar los movimientos de los brazos —al principio erráticos e ingobernables— en gestos definitivamente relacionados con el mundo exterior, llega a la cabeza y se manifiesta como lenguaje.
20a Cualquiera que sea capaz de comprender todo esto se da cuenta de que los niños que dan traspiés al andar pronuncian todos los sonidos, especialmente los palatales, de un modo del todo distinto de aquellos cuyo modo de andar es firme.[6]
20b Todo matiz de habla se deriva de la organización del movimiento, todo en la vida comienza con gestos, y el gesto se transforma interiormente en lenguaje.
21a El habla, por lo tanto, es un producto del andar; es decir, de la orientación en el espacio.
21b Y el grado de capacidad que tenga el niño para dominar el habla dependerá en gran parte de haberle dado ayuda amorosa cuando estaba aprendiendo a andar.[7]
22a Estas son algunas de las conexiones más delicadas, reveladoras de un verdadero conocimiento del hombre.
22b Ha habido una razón para haber descrito en tal detalle en las conferencias anteriores cómo el espíritu entra a la constitución humana.
22c De esta manera llevamos el espíritu al cuerpo físico, porque el cuerpo físico sigue al espíritu en cada paso, siempre y cuando el espíritu sea traído en la forma debida.
23a Asimismo, al principio, el organismo entero está activo cuando se está aprendiendo a hablar.
23b Primero, están los movimientos exteriores, los movimientos de las piernas que producen los contornos fuertes del lenguaje, en tanto que los movimientos más delicados de los brazos y las manos determinan la inflexión y la forma plástica de las palabras.
23c Dicho más brevemente: los movimientos exteriores se transforman en los movimientos internos del lenguaje.
24a De igual manera que el elemento amoroso debe impregnar toda ayuda que damos al niño cuando aprende a andar, cuando le auxiliamos en el hablar ha de caracterizarnos la mayor veracidad interna.
24b La mayor mendacidad[8] de la vida se engendra durante la época en que el niño está aprendiendo a

4 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
5 Paul Pierre Broca (1824-1880): Cirujano y antropólogo francés. Descubrió que el daño en la zona frontal izquierda de la corteza cerebral impide el habla, ahora llamada 'área de Broca.' [N. del Ed.]
6 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
7 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
8 mendacidad: 1. f. Hábito o costumbre de mentir. Diccionario RAEL [n. del pr.]

hablar porque en esos años el organismo corporal total absorbe el elemento de verdad en el habla.

24c Un niño cuyos maestros estén henchidos de veracidad interna, a medida que imita cuanto lo rodea, transformará en habla lo que refuerce la sutil actividad que los procesos de inhalación y exhalación constantemente generan en el organismo.

25a Naturalmente que todo esto debe comprenderse en sentido sutil y no en forma burda.

25b Los procesos son ciertamente delicados; pero se revelan, sin embargo, en toda manifestación de vida.

25c Al respirar inhalamos oxígeno y exhalamos anhídrido carbónico.

25d El oxígeno se transforma en anhídrido carbónico en el cuerpo por el proceso de la respiración: lo recibimos como a tal del mundo exterior, y le devolvemos anhídrido carbónico.

25e La verdad o la mentira en quienes nos rodean cuando estamos aprendiendo a hablar determina si, en funciones vitales más sutiles, somos capaces de transformar en forma debida el oxígeno, dentro de nosotros, en anhídrido carbónico.

25f Este proceso es una objetivación completa de lo espiritual en lo físico.

26a Una de las influencias más comunes y engañosas ejercidas en el niño es el uso del 'lenguaje del bebé.'

26b Inconscientemente, al pequeño no le agrada esto; necesita oír el hablar veraz de hombres y mujeres adultos; debemos hablarle en lenguaje ordinario y evitar el uso de 'su lenguaje.'

26c Al principio, naturalmente, el niño sólo balbuceará una imitación de nuestras palabras; pero a su vez no debemos imitar ese balbuceo: ¡es un gran error!

26d Cuando somos un eco de su balbuceo, de su lenguaje imperfecto, dañamos sus órganos digestivos.[9]

26e Una vez más lo espiritual revierte en lo físico y actúa directamente en los órganos corporales.

26f Todo lo que hacemos espiritualmente cerca del niño es también educación física.

26g Muchos defectos tardíos del sistema digestivo son causados por haber aprendido el niño a hablar en forma incorrecta.[10]

27a Del mismo modo que el habla surge del andar y de los gestos —es decir, del movimiento— así el pensar se desarrolla del hablar.

27b Cuando ayudamos al niño a andar, debemos estar saturados de amor; cuando le ayudamos a conseguir el poder del hablar, debemos ser absolutamente veraces, y —puesto que el niño es un gran órgano sensorio y en sus funciones físicas internas copia también lo espiritual— nuestro propio pensar debe ser claro para que se desarrolle en el niño el pensar recto a partir de las energías del lenguaje.

28a ¡El mayor daño que se puede causar al niño es darle órdenes y después confundirlo diciendo algo diferente!

28b La confusión que se origina a su alrededor como resultado del pensar inconsecuente es la raíz de las enfermedades llamadas nerviosas, tan predominantes en nuestra civilización moderna.[11]

29a ¿Por qué hay actualmente tanta gente 'nerviosa'?

29b Sencillamente porque en la niñez no hubo claridad y precisión del pensar a su alrededor cuando estaban aprendiendo a pensar, después de haber aprendido a hablar.

30a La condición física de la siguiente generación es una copia fiel de la generación precedente, tal como lo demuestran sus más graves defectos.

30b Cuando observamos los niños que hemos educado en su vida posterior y vemos los vicios que han desarrollado deberíamos recapacitar un poco más sobre nosotros mismos.

30c Todo cuanto sucede en el ambiente del niño se expresa en el organismo físico, aunque en sentido sutil y delicado.

30d El trato amoroso cuando aprende a andar, la veracidad cuando aprende a hablar, la claridad y precisión cuando comienza a ser capaz de pensar, todas estas cualidades llegan a integrar la constitución corporal.

30e Los órganos y los vasos se desarrollan según modelos de amor, verdad y claridad.

31a Las enfermedades del sistema metabólico son el resultado de un trato despiadado en los primeros esfuerzos por caminar.[12]

31b Los trastornos digestivos pueden provenir de acciones engañosas durante el período en que el niño aprendía a hablar.[13]

31c Y los trastornos nerviosos son el producto del pensar confuso en el ambiente que lo rodeó.[14]

32a Cuando vemos cómo prevalecen las enfermedades nerviosas en esta tercera década del siglo XX, no podemos menos que deducir que hubo mucha confusión mental en los educadores de principios del siglo.

32b Muchas de las enfermedades de hoy se deben realmente al pensar confuso; y los trastornos nerviosos que padecía la gente a principios del siglo son,

[9] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[11] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[12] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[13] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[14] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

igualmente, resultado de la falta de claridad mental en las tres últimas décadas del siglo XIX.[15]

[33a] Actualmente estos asuntos pueden tratarse de tal manera que la fisiología y la higiene, por un lado, y la pedagogía psicológica, por otro, no necesiten ya permanecer separadas entre sí como ramas especializadas del conocimiento —dando como resultado de que el maestro tenga que llamar al médico en el momento en que aparezca cualquier problema relacionado con la salud—.

[33b] La pedagogía fisiológica, la higiene escolar y similares pueden estar tan unidas que el maestro llegue a incluir en su misión un entendimiento de la actividad espiritual del organismo físico.[16]

[34a] Pero considerando que todos, en cierto sentido, somos educadores para los niños desde el nacimiento hasta los siete años, nos enfrentamos con que el verdadero conocimiento del hombre constituye una necesidad social, si la humanidad ha de seguir un camino ascendente, no descendente.

[35a] Nuestra época más humanitaria ha eliminado, muy acertadamente, ciertas medidas educativas frecuentemente aplicada antaño: me refiero a las palizas y los azotes, el castigo corporal.

[35b] Lo que menos deseo es hablar en favor del castigo pero el hecho de que, precisamente, esa medida se haya suprimido es testimonio de que nuestra época se inclina por lo externo, pues es fácil reconocer el daño físico y moral que de él se deriva.

[36a] Sin embargo, en ésta misma época, en que la atención se halla tan concentrada en lo físico y externo —y en que hay tan poca comprensión para lo anímico y espiritual— ha podido deslizarse otra terrible forma de castigo, otra manera de pegar al niño, aunque así no se lo reconozca, precisamente, porque las mentes humanas prestan muy poca atención al espíritu.

[37a] Los padres piensan con frecuencia que es muy necesario darle a su hijita como juguete una linda muñeca.

[37b] Esta muñeca 'linda' es, en realidad, un producto espantoso por ser totalmente antiartística, a pesar de su cabello legítimo, sus sonrosadas mejillas y sus ojos que se cierran y abren al acostarla o levantarla.

[37c] A menudo, nuestros hijos se divierten con semejantes juguetes horrorosamente antiartísticos, que se les dan porque se supone que imitan la vida; la muñeca es simplemente un ejemplo.

[37d] Todos los juguetes modernos tienden a ser del mismo tipo, y representan una forma cruel de paliza para la naturaleza interna del niño.

[37e] Y lo mismo que los niños, aunque hayan sufrido un castigo, generalmente se comportan bien en presencia de los adultos sencillamente porque así lo exige la convención social, igualmente no siempre patentizan su aversión hacia juguetes como la muñeca 'linda' —aunque el desagrado esté profundamente arraigado en sus almas— porque así lo pide la buena crianza.

[37f] Por fuertemente que podamos sugerir a los niños el gusto hacia estos juguetes, las energías de su vida inconsciente y subconsciente son más fuertes, y sienten intensa antipatía hacia todo lo que se parezca a la muñeca 'linda'.

[37g] Porque, como voy a demostrarles, tales juguetes equivalen a una paliza interna.

[38a] Supongamos que en la hechura de nuestros juguetes tomáramos en consideración lo que la mente del niño experimentó en el proceso de aprender a estar de pie y andar, de hecho hasta la edad de seis o siete años.

[38b] En este caso haríamos una muñeca de un pañuelo, por ejemplo, con una cabeza en una punta y dos manchas de tinta como ojos.

[38c] El pequeñuelo puede comprender y, además, gustar realmente de una muñeca así.

[38d] En forma primitiva posee todas las cualidades de la forma humana, hasta el punto en que el niño es capaz de observarlas en esa temprana edad.

[39a] Lo único que el niño sabe del ser humano es que está de pie, que hay una parte 'arriba' y otra 'abajo,' que tiene una cabeza y un par de ojos.

[39b] En cuanto a la boca, en los dibujos de los niños a menudo la hallaremos situada en la frente, porque no tienen todavía clara consciencia de su posición exacta.[17]

[39c] Todo lo que un niño es capaz de experimentar realmente está contenido en una muñeca hecha con un pañuelo, y con dos manchas de tinta por ojos.

[39d] En el pequeñuelo actúa una energía plástica interna.

[39e] Todo lo que llega hasta él del ambiente entra en su ser y allí se convierte en energía formativa interno, una energía que construye asimismo los órganos del cuerpo.

[40a] Si, por ejemplo, el niño tiene un padre con mal genio e irascibilidad permanentes y, como resultado, el niño vive en un ambiente de continuos sustos y arbitrariedades, expresará este trastorno en la respiración y en la circulación de la sangre.

[40b] Esto significa que los pulmones, el corazón y todo el sistema vascular quedan afectados por esas circunstancias.

[15] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[16] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[17] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

40c El niño lleva —a lo largo de toda su vida— formados plásticamente dentro de sí los efectos internos del mal carácter paterno.

41a Esto es un ejemplo simplemente para mostrar que el niño posee una energía plástica maravillosa y que se halla trabajando continuamente a semejanza de un escultor que cincelara su propio ser.

41b Si damos a la niña esa clase de muñeca de trapo, las energías plásticas creadoras, que brotan del organismo humano y construyen el cerebro —especialmente las que corresponden al sistema rítmico de la respiración y de la circulación sanguínea— fluyen suavemente hacia éste.

41c Moldean el cerebro como un escultor que trabaja su material con mano firme y flexible, mano impregnada de energías psíquicas y espirituales.

41d Todo se halla aquí en proceso formativo, en desarrollo orgánico.

41e La niña mira su muñeca de trapo y aparece la energía formatriz —energía formativa real— que después fluye ascendiendo desde el sistema rítmico e interviene en la estructura del cerebro.[18]

42a Si, por el contrario, damos a la niña una de las llamadas muñecas 'lindas' con articulaciones, ojos móviles y mejillas sonrosadas, cabello legítimo, etcétera —producto odioso y fantasmal desde el punto de vista artístico—, las energías plásticas constructoras del cerebro y generadas por el sistema rítmico, producen el efecto de latigazos constantes.

42b La niña todavía no puede comprender esto; pero es como si el cerebro estuviera sufriendo los golpes de un látigo.

42c Se azota al cerebro, se le flagela enteramente de manera temible.

43a He ahí el secreto de la muñeca 'linda,' como lo es de multitud de juguetes que actualmente se regalan a los niños.

44a Si queremos prestar al niño ayuda amorosa en el juego, debemos darnos cuenta de todas las energías internas que están actuando en la formación de su ser.

44b En este respecto toda nuestra civilización sigue un camino erróneo.

44c Por ejemplo, la cultura moderna ha inventado el concepto de 'animismo.'[19]

44d Un niño se lastima contra una mesa y estalla de furia y la golpea.

44e La gente diría hoy en día que el niño atribuye 'vida' a la mesa a través de la imaginación.

44f Dirían que el niño 'ensueña' vida en la mesa y por eso la golpea.

45a Pero no es así como funciona.

45b El niño no inyecta sus propios sueños en la mesa; sino que extraen sus sueños seres vivos reales.

45c Cuando un niño se lastima, devuelven el golpe por un reflejo, porque las cosas de hecho no tienen vida pare el niño.

45d Y puesto que todo carece todavía de vida para él, trata a lo animado y a lo no animado exactamente de una misma manera.

46a Podemos ver que nuestra civilización es incapaz de acercarse correctamente a los niños debido de tales ideas retrógradas.

46b Lo importante es que tratemos amorosamente a,os niños y, a través del cariño, darles lo que su propio ser reclama.

46c En consecuencia, no debemos castigar al niño internamente con la muñeca 'linda.'

46d Debemos vivir con ellos y hacer una muñeca que refleje la forma en que la experimentan internamente.

47a Y esto es cierto para todo el juego.

47b El juego requiere un entendimiento real de la niñez.

47c Si balbuceamos como pequeñines y rebajamos nuestro modo de hablar a su nivel; si no nos expresamos del modo genuino en que debe oírnos el niño y que es apropiado a nuestra naturaleza, le presentamos al niño una mentira.

47d Por otra parte, sin embargo, debemos ser capaces de descender a la etapa de su desarrollo en todo el elemento volitivo que entre en sus juegos.

47e Entonces nos daremos cuenta que la intelectualidad, tan admirada en nuestra época, simplemente no existe en la naturaleza orgánica del niño y, por consiguiente, no ha de introducirse en sus juegos.

48a El niño al jugar imitará, naturalmente, lo que está sucediendo a su alrededor; pero un niño de cuatro años rara vez expresará el deseo de ser, digamos un filólogo, pero sí de ser en cambio un chofer.

48b ¿Por qué?

48c Porque todo lo que es manifestación del chofer se puede ver: produce una impresión pictórica directa.

48d No así lo que hace un filólogo que simplemente cruza ante el niño sin que éste se dé cuenta de su existencia; no despierta su imaginación.

48e Sin embargo, en el juego hemos de introducir solamente aquello que no pase inadvertido para el niño: lo que es intelectual lo deja impasible.

48f ¿Qué necesitamos hacer, nosotros, los adultos, para encauzar como se debe el juego infantil?

49a Cuando aramos la Tierra o hacemos sombreros o cosemos vestidos, y así siguiendo, perseguimos determinado fin en el que yace el elemento intelectual.

[18] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[19] animismo: Creencia en que todos los objetos están dotados de alma o consciencia propia. [n. del pr.]

[49b] Cuando discernimos el objetivo de una cosa en la vida, la penetramos intelectualmente.
[49c] Pero todos los quehaceres cotidianos —ya sea arar, construir carruajes, herrar caballos o lo que sea— contiene, aparte de su propósito definido, otro elemento que se objetiva en su apariencia exterior.
[49d] A la vista de un campesino que conduce su arado en el campo, se puede sentir, haciendo abstracción de la finalidad de cavar el surco, lo que se podría llamar la virtud plástica que palpita en la imagen, lo que llega a ser una imagen.
[49e] Si hacemos lo posible por sentir este elemento pictórico, formativo, totalmente aparte del objetivo —el sentido estético es el que nos capacita para ello—, podemos entonces comenzar a hacer juguetes que realmente interesen a los pequeños.
[49f] No debemos tener como fin la belleza meramente intelectualista, como la que existe en la muñeca moderna, sino aquello que se exprese en la actitud y en el sentimiento total del ser humano.
[49g] Entonces, en lugar de la muñeca 'linda' podemos producir para las niñas mayores una muñeca realmente encantadora y sencilla como esta.[20]
[50a] En la educación verdadera, por consiguiente, lo esencial es ser capaz de captar el elemento estético de la obra.
[50b] Si lo aplicamos en el diseño de juguetes, empezamos a satisfacer lo que desea la propia naturaleza del niño.
[51a] Nuestra civilización nos ha hecho —con poquísimas excepciones[21]— totalmente utilitarios, intelectualistas, y ofrecemos incluso a nuestros niños el resultado de nuestras elucubraciones.
[51b] Pero no debemos darles lo que hemos pensado en nuestra vida más madura, sino aquello que pueda sentirse.
[51c] ¡Esta es la cualidad que ha de tener el juguete!
[51d] Si damos a un niño un arado de juguete, lo esencial es que exprese la cualidad estética en la acción de arar, porque esto ayudará a desplegar la plenitud del ser humano.
[52a] Ciertos sistemas de los jardines de infantes, dignos de todo encomio desde otros puntos de vista, han cometido graves errores en relación con lo que nos ocupa.
[52b] El sistema Fröbel,[22] igual que otros, ha surgido de un verdadero amor entrañable por los niños; pero no se han dado cuenta que, si bien la imitación es una parte de la misma naturaleza del niño, sólo puede imitar lo que todavía no está impregnado de una cualidad intelectual.
[52c] En consecuencia, no debemos introducir en los jardines de infantes ninguna clase de trabajos manuales que sean el resultado de elucubraciones ingeniosas.
[52d] La combinación de palitos, la hechura de cestas trenzando tiras de papel, etcétera, tan en boga en los métodos de las modernas escuelas parvularias, ¡son veleidades ingeniosas!
[52e] La actividad en el jardín de infantes debe más bien contener una representación pictórica de lo que hace la gente madura, no meras invenciones hechas a propósito.
[52f] Quien tenga un verdadero conocimiento del ser humano, se sentirá frecuentemente invadido por un sentimiento de tragedia cuando entre en esas escuelas modernas para pequeñuelos, tan henchidas de buenas intenciones y con actividades tan sagazmente utilizadas.
[52g] Todas descansan en una infinita buena voluntad y en un sincero amor a la niñez y, no obstante, en otro aspecto, no han comprendido que todo intelectualismo, todo lo que ha sido elucubrado, debe eliminarse.
[52h] La obra de los jardines de infantes ha de consistir llana y únicamente en la imitación de las imágenes externas de las actividades del adulto.
[53a] Un niño que a sufrido el adiestramiento de sus facultades intelectuales antes de los cuarto o cinco años de vida lleva consigo una terrible herencia a lo largo de su existencia terrena: ¡la predisposición materialista![23]
[53b] En la medida en que se le dé al pequeño una educación intelectualista antes de aquel período, en esa misma medida se le convertirá posteriormente en materialista.
[53c] Lo que pasa entonces es que la acción sobre el cerebro da por resultado que el espíritu empiece a palpitar prematuramente en las formas del cerebro procurándole intuiciones precoces; pero todo se vuelve materialista a consecuencia de que el cerebro ha sido invadido extemporáneamente del elemento espiritual intelectualista.
[54a] Si queremos conducir al niño de manera que al llegar a su adultez pueda comprender el espíritu, debemos demorar lo más que se pueda el momento de introducir lo espiritual externamente en pura forma intelectual.
[54b] Aunque de acuerdo con la naturaleza de nuestra civilización sea sumamente necesario que, más tarde en la vida, el ser humano esté plenamente alerta, se

[20] Rudolf Steiner presentó en este momento una muñeca hecha por alumnos de la Escuela Waldorf. [N. del Ed.]
[21] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[22] Friedrich Fröbel o Froebel (1782-1852): Pedagogo alemán creador de la educación preescolar y del concepto de jardín de infantes. [n. del pr.]
[23] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

ha de dejar al niño en la condición apacible, soñadora, de imaginación pictórica en la que transcurren los primeros años, tanto tiempo como sea posible.
54c Porque si permitimos que se fortalezca su organismo en este aspecto no intelectual, después desarrollará correctamente la intelectualidad que se necesite en el mundo de hoy.
55a Si flagelamos el cerebro del niño tal como he descrito, le dañamos el alma en forma permanente.
55b Del mismo modo que el uso del lenguaje infantil perjudica la digestión, y que la falta da cariño y la coacción errónea en el aprendizaje del andar, afecta al sistema metabólico y produce en él efectos desfavorables más tarde, así lastima su alma el flagelarlo desde dentro como hemos mencionado.
55c El primer objetivo de la educación debe ser evitar ese castigo al alma que, por ser el niño cuerpo, alma y espíritu, es a la vez paliza corporal: debemos abolir la muñeca 'linda' y perseguir el que el juego de los niños se mantenga dentro de su propio nivel.
56a En la conferencia de hoy he tratado de indicar de qué manera deben evitarse las falsas formas de espiritualidad, a fin de que la verdadera, es decir, el hombre integral, pueda alcanzar expresión plena en la madurez de su vida. ♣♣

[07] sistema rítmico. sueño y vigilia. la imitación

Ilkley, agosto 11, 1923 (S-5384)

La transición de la primera niñez a la edad escolar está señalada por el cambio de dientes hacia los siete años, y debemos recordar —sobre todo al estudiar ese período— que hasta los siete años de su vida el niño trabaja, podríamos decir, como un escultor interno.
01b Las energías formativas parten de la cabeza, organizando y moldeando todo su ser.
01c Lo que el niño observa en su ambiente —incluso las cualidades morales de lo observado— actúa entonces en el desarrollo del sistema vascular, en la circulación sanguínea, y en los procesos de la respiración, de manera que, como ser físico, pueda el ser humano llevar consigo, a lo largo de toda su vida terrenal, los resultados del período imitativo de su niñez, desde el nacimiento hasta el tiempo de la segunda dentición.
02a Naturalmente que no puede decirse que esté condicionado sólo por esto, pues desde luego mucho se puede enderezar más adelante en el organismo por el ejercicio de la energía moral y la actividad interna del alma.
02b Pero debemos comprender con qué herencia maravillosa dotamos al niño en su sendero por la vida, si procuramos que su organismo sea vehículo de cualidades morales y espirituales; si, en otras palabras, ayudamos al escultor que lleva dentro hasta los siete años, ofreciéndole únicamente lo que es moral, lo que conduce a una actividad fructífera en la vida.
03a Hablé ayer más detalladamente de esto; muchas otras cosas surgirán a medida que avance en estas conferencias.
04a El maestro debe comprender que cuando el niño ha cumplido sus siete años, aquellas energías plásticas se transforman en actividad psíquica, y que es por eso que anhela que, al entrar a la escuela, se le ocupe con imágenes pictóricas.
04b Esto debe indicarnos cual ha de ser el principio fundamental primerísimo para el comienzo de la edad escolar.
05a A partir de la época de la segunda dentición hasta la adolescencia, el sistema cefálico retrocede y el sistema rítmico se desarrolla, esto es, particularmente la respiración y la circulación sanguínea, junto con todo lo que pertenece al ritmo regular de las funciones digestivas.
05b En tanto que la necesidad de imágenes pictóricas se manifiesta en el niño al nivel del alma, su sistema rítmico se lo manifiesta al maestro en inmediata evidencia orgánica corporal.
05c Por esta razón ha de prevalecer un elemento pictórico e imaginativo en todo lo que emprendamos con el niño; una cualidad musical debe impregnar todas las relaciones entre el maestro y el alumno: ritmo, compás, incluso melodía, debe constituir el principio básico de la enseñanza, y esto requiere que el maestro tenga en sí mismo en toda su vida, esta cualidad musical.

06a El sistema rítmico es el que predomina en la naturaleza orgánica del niño durante este primer período de su vida escolar, y toda la enseñanza ha de seguir un cierto ritmo y compás.
06b El maestro debe poseer este elemento musical tan profundo y, en cierto modo instintivamente, de modo que el ritmo y el compás prevalezcan efectivamente en el aula.
07a De esta manera se hace evidente que —durante los primeros años de la vida escolar, es decir, después de los siete años– toda educación verdadera debe fundamentarse en el arte.
07b La razón por la cual deja tanto que desear la educación en nuestros días es que nuestra civilización moderna no desarrolla el sentido artístico.
08a Una educación sana no puede proceder de las diferentes disciplinas artísticas, tomadas aisladamente: ha de arrancar de una concepción artística global de la civilización.
08b ¡Esto tiene un enorme significado!
09a Si infundimos calidad artística a nuestra enseñanza influimos sobre el sistema rítmico del niño; su respiración y circulación sanguínea serán más saludables.
09b Asimismo tenemos que ver claramente que, por una parte, nuestra misión es introducir al niño en la realidad de la vida y desarrollar en él una firme facultad de juicio para su vida posterior.
09c Esto se logra conduciéndolo en la edad escolar al uso de su inteligencia, aunque jamás se debe hacer mediante la coacción: hemos de ser simples guías hacia el intelecto.
09d Por otra parte, debemos velar por la futura salud del niño hasta donde su destino lo permita y, con este objeto, conceder la atención debida al cuidado y ejercicio del cuerpo.
09e Para lograr esto, sin embargo, necesitamos una comprensión más profunda de todo el ser humano.
10a En nuestra civilización contemporánea,en que todas las miradas se concentran en las cosas externas, en lo material, y no se concede atención alguna al estado del dormir, aunque el ser humano le dedica una tercera parte de su vida terrenal.
10b Este ritmo alternado de vigilia y sueño es extremadamente importante.
10c Nunca piensen que el hombre no está activo mientras duerme: la inactividad se limita al mundo exterior, siendo el sueño de suma importancia para la salud de su cuerpo y —muy especialmente— para la salud de su alma y de su espíritu.
10d La educación apropiada puede lograr una vida saludable del sueño, debido a que todas las actividades realizadas durante las horas de vigilia, son llevada al sueño, y esto es especialmente cierto en el caso del niño.
11a Basta que comprendamos que el sistema rítmico que subyace en toda actividad artística, nunca llega a fatigarse; la respiración y la acción del corazón actúan desde el nacimiento hasta la muerte.
11b Lo único que produce cansancio son los procesos del pensar y de la voluntad.
11c El pensar y el movimiento corporal originan fatiga, y como entran en juego en todo, podemos decir que todas las actividades vitales ocasionan fatiga.
11d Pero en el caso del niño hemos de procurar que este cansancio se produzca sólo en el grado más mínimo, y lo conseguimos si a lo largo de los primeros años escolares, de tanta importancia, nuestra enseñanza tiene básicamente un a orientación artística —porque, entonces apelamos al sistema rítmico, que no está sujeto a la fatiga—.

12a ***¿Qué sucederá, pues, si recurrimos en demasía al intelecto, si le obligamos al niño a pensar, si actuamos sobre el pensamiento como tal?***

12b Hacemos entrar en juego ciertas energías que intervienen en los depósitos salinos del organismo y en la formación del hueso, cartílago y tendón, es decir, en todas, aquellas partes que tienen tendencia a ponerse rígidas.[1]
12c La rigidez normal se hipertrofia si se fuerza el trabajo intelectual.
12d Durante la vigilia, el ser humano obra internamente en el endurecimiento de su organismo, y esta actividad se extralimita si apelamos indebidamente al intelecto.
12e Cuando obligamos al niño a pensar demasiado, estamos sembrando la simiente de una artero-esclerosis prematura.[2]
13a También en este aspecto es: esencial desarrollar un delicado tino de lo que podemos exigirle —por medio de una verdadera observación de la naturaleza infantil—.
14a Ahora bien, a este respecto existe un importante principio regulador: si hacemos pensar al niño —si, por ejemplo, le enseñamos a escribir de manera intelectual, diciéndole: “he ahí las letras que tienes que aprender”— estamos sometiendo a sobretensión los poderes mentales del niño y depositamos en él los gérmenes de la esclerosis o, cuando menos, la disposición a ella.
14b El ser humano, como tal, carece de una relación interna con las letras de la escritura moderna: son pequeños ‘demonios’[3] en lo que se refiere a la natu-

1 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
2 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
3 Rudolf Steiner hace referencia a una anécdota que suele contar: ‘…cuando los europeos llegaron a América, los

raleza humana, y hemos de encontrar, por lo tanto, el puente acertado para acercarnos a ellas.

14c Encontramos este camino, esta transición, si empezamos por estimular el sentimiento artístico del niño, permitiéndole que —a través de la pintura o el dibujo— se viertan las líneas y colores como si fuera espontáneamente sobre el papel, desde lo más íntimo de su ser.

14d Luego, cuando el niño se halla así artísticamente activo, el maestro intuye siempre —y este sentimiento es, en este caso esencialísimo— que la actividad artística da origen a un enriquecimiento excesivo.

14e La intelectualidad empobrece el alma, esteriliza internamente al hombre; lo contrario de la actividad artística, que acrece sus valores, a tal grado que esa riqueza clama porque se le atenúe.

14f Entonces, lo pictórico y artístico que se vive tiende, por sí mismo, hacia las formas más atenuadas de conceptos e ideas; surge la necesidad de empobrecer lo artístico, de intelectualizarlo.

14g Pero en este caso, por haber estimulado al niño artísticamente y dejado luego que la intelectualidad se desarrollara partiendo del sentimiento artístico, el elemento de arte poseerá la intensidad debida y actuará sobre el cuerpo de tal modo que tendrá lugar un endurecimiento correctamente equilibrado, no excesivo.

15a Si forzamos los poderes intelectuales del niño detenemos su desarrollo corporal; en cambio, si nos acercamos al intelecto pasando el arte liberamos la energías corporales.

15b Por esta razón, en la Escuela Waldorf, la preparación artística tiene preferencia sobre la intelectual al comienzo de la vida escolar.

15c La enseñanza es, al principio, pictórica, no intelectualista; la relación del maestro con el niño está impregnada de una cualidad musical, rítmica y acompasada, y con tales métodos alcanzamos el justo grado de desarrollo intelectual que corresponde a las necesidades del niño.

15d De esta manera, la formación mental llega a constituir, al mismo tiempo, el mejor entrenamiento del cuerpo físico.

16a Para el observador sensitivo, hay evidencia de que en nuestra civilización actual mucha gente adulta es demasiado rígida internamente; parece que arrastra su cuerpo como máquina de madera.

16b Realmente, es característico de nuestros días que hombres y mujeres llevan su organismo como una carga, a pesar de que un sistema educativo más apropiado y concebido artísticamente podría desarrollar al ser humano de manera tal que cada paso, cada gesto de la mamo —que más tarde ha de dedicarse al servicio del mundo— le transmita un íntimo sentido de goce y bienestar.

16c Si educamos intelectualmente desligamos el alma del cuerpo, de tal manera que el ser humano tendrá —a lo largo de la vida— la sensación de que su cuerpo es 'puro barro,' sin valor alguno, y que debe trascenderse.

16d Surge entonces la creencia de que debería entregarse a una vida puramente mística en alma y espíritu, sintiendo que solamente el espíritu tiene valor.

17a La educación acertada, sin embargo, también nos conduce acertadamente al espíritu, es decir, al espíritu creador del cuerpo.

17b Dios no creó el mundo diciendo: 'la materia es maligna y debe evitarse.'

17c Ningún mundo habría llegado a ser si los dioses hubieran pensado así.[4]

17d El mundo solamente pudo emanar de lo Divino porque los dioses ordenaron que el espíritu debía ser activo en la materia, directa e indirectamente.

17e Si el ser humano comprende que lo mejor de su vida, en todas las esferas, se encauza de acuerdo con una intención divina, ha de escoger una forma de educación que no lo aleje del mundo sino que le haga un ser cuya alma y espíritu se ocupen del cuerpo durante toda la vida terrenal.

17f Quien tenga que estar continuamente descartando su cuerpo cuando trate de concentrar su pensamiento, no es un pensador verdadero.

18a De esta manera, lo que podemos hacer en forma saludable por medio de lo artístico —el desarrollo del intelecto partiendo de fundamentos artísticos— está relacionado con la vida de vigilia, en tanto que toda la instrucción física tiene una relación definida con el sueño del niño.[5]

18b Si queremos realmente comprender qué camino ha de tomar el cultivo y el ejercicio saludable del cuerpo, hemos de plantearnos en primer lugar esta pregunta:

¿Cómo afecta a la vida del sueño el ejercicio corporal?

19a Toda actividad corporal tiene su origen psíquico-espiritual en la voluntad: es verdaderamente un derrame de los impulsos volitivos hacia el organismo motor.

19b Incluso en la actividad meramente mental, la voluntad se halla activa y fluye hacia los miembros.

nativos americanos dijeron: "Estos europeos usan signos tan extraños en el papel. Los miran y luego ponen en palabras lo que está escrito en el papel. ¡Estas señales son pequeños demonios!" ' [GA304a:10:24c] [n. del pr.]

[4] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[5] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

19c Si estamos sentados frente a un escritorio y pensamos en las decisiones que luego otros han de llevar cabo, los impulsos volitivos están, no obstante, circulando hacia nuestros miembros.
19d En este caso simplemente los hacemos retroceder, los restringimos.
19e Podemos continuar sentados todavía, pero las órdenes que damos constituyen realmente una corriente interna de la voluntad hacia nuestros propios miembros.
20a Por consiguiente, debemos, en primer lugar, descubrir lo que es de importancia en el despliegue de los impulsos volitivos mediante la actividad física, para que este despliegue produzca el debido efecto sobre el estado de sueño.
21a Ahora bien, todo lo que se transforma en acción por la voluntad humana determina un cierto proceso orgánico de combustión.[6]
21b Cuando pienso, afianzo mi organismo y deposito en él sustancias sólidas.[7]
21c En cambio, cuando quiero algo, quemo algo en mi organismo, aunque este proceso interno de 'quemar' no deba identificarse con la combustión externa, con ninguna combustión química o física.
21d Cuando una vela está encendida existe un proceso externo de combustión; pero sólo el pensamiento materialista puede comparar aquel proceso interno con el de la vela.
21e En la organización humana, los procesos de naturaleza externa son captados por las energías del alma y del espíritu, de suerte que dentro del cuerpo humano —e incluso dentro de la planta— las sustancias externas de la naturaleza son activas de forma muy diferente.[8]

6 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
7 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
8 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

21f En forma análoga, el proceso de combustión dentro del ser humano es del todo diferente del que vemos en la vela encendida.
21g No obstante, siempre se produce una cierta clase de 'combustión' en el cuerpo cuando ejercemos nuestra voluntad, incluso cuando el impulso no se expresa en un movimiento corporal.
22a Ahora bien, cuando generamos este proceso de combustión interna se origina en nuestro organismo algo que solamente el sueño puede rectificar.[9]
22b En cierto sentido, y literalmente, nuestro cuerpo se quemaría completamente si el sueno no redujera constantemente la combustión a su grado de intensidad debido; reducción delicada e íntima, no en el burdo aspecto de la ciencia natural.
22c El sueño regula la combustión interna extendiéndola por todo el organismo, pues de no ser así estaría confinada a los órganos del movimiento.
23a Pero hay dos maneras de llevar a cabo los movimientos corporales.
23b Piensen en el tipo de ejercicios que se ordenan a los niños frecuentemente.
23c Hoy en día la gente imagina —en realidad, en nuestra época materialista, todo es pura imaginación, a pesar de creer que se está manejando hechos— que todo niño debe hacer este o aquel tipo de movimiento en sus juegos o en su gimnasia —para que con este desarrollo se convierta en ser humano civilizado—.
23d Como regla general se consideran como los mejores movimientos aquellos a los que está acostumbrada la gente adulta, y como la idea es que el niño llegue a ser copia exacta de sus mayores, se le obliga a hacer el mismo tipo de gimnasia.

9 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

23e Es decir, circula cierta opinión acerca de lo que es propio para el hombre estimado correcto, y se deduce que esto es lo que debe también aplicarse al niño.
24a Así, de una idea, de una abstracción —aunque se trate de lo concreto y físico— algo material se violenta en el niño.
24b Se concibe los aparatos de gimnasia para obligarle a hacer determinados movimientos; pero esto origina procesos de combustión que el organismo humano ya no es capaz de regular, y el resultado de tales métodos simplemente externos de la instrucción física es el sueño inquieto.
25a Repetimos que todo esto no es tan tangible que pueda confirmarlo la medicina ortodoxa; pero, sin embargo, tiene lugar en las transformaciones más finas y delicadas del organismo humano.
25b Si obligamos a los niños a que hagan estos ejercicios gimnásticos convencionales, no pueden sumirse en el sueño profundo y reparador que necesitan, y la constitución corporal no puede quedar suficientemente vitalizada ni restaurada durante el sueño.
26a Si educamos al niño artísticamente —si todo se lo presentamos en la escuela en forma bella— entonces brota del niño artísticamente encaminado una cierta ansia de actividad corporal debido a que el trabajo artístico reclama la acción del hombre integral —del mismo modo que la excesiva riqueza de la vida artística suscita un anhelo por su propio empobrecimiento desbordándose hacia la actividad intelectual: lo intelectual arranca, elementalmente, de lo artístico—.
26b Nada da origen tan fácilmente al deseo vivo de ejercicio corporal como la actividad artística.
26c Si el niño ha estado ocupado en actividades artísticas durante dos horas —la longitud de cada período debe organizarse cuidadosamente—, comienza a

agitarse en su organismo algo que necesita expresión en movimientos enteramente corporales.
[26d] ¡El arte crea un hambre real de movimientos corporales adecuados!
[27a] Como resultado, lo que se ha hecho con las manos pintando y dibujando, o con la voz cantando o tocando un instrumento musical —deben introducirse tan pronto como sea posible—, es decir, la actividad llevada a cabo directamente a través del cuerpo o con él, la conducimos gradualmente, la dejamos fluir, en los deportes, hacia el movimiento espacial del juego.
[27b] Esos juegos han de ser continuación de lo que entró en actividad en el organismo con el trabajo artístico de los niños.
[27c] Entonces, la instrucción física arranca del estudio de las asignaturas, y hay una íntima concordancia entre ambas.
[28a] Si el niño realiza solamente los ejercicios físicos que su trabajo artístico le lleve a desear, dormirá el tipo de sueño que necesita.
[28b] De la misma manera que podemos ayudar al logro de una correcta vida de vigilia procurando que lo intelectual derive de lo artístico, asimismo podemos conseguir un sueño reparador —en el que todos los procesos de la combustión se hallen armonizados en el organismo— desarrollando la educación física del elemento artístico.
[28c] En lo que se refiere a la educación correcta del cuerpo nada hay tan esencial como que el maestro mismo se arraigue firmemente en el elemento artístico.
[28d] Cuanto mayor sea el goce que el maestro experimente ante las formas bellas, ante la música; cuanto más anhele transformar las palabras abstractas y prosaicas en ritmos de poesía; cuanto mayor sea el elemento plástico-musical que en él está latiendo; tanto más será capaz de organizar los juegos y ejercicios corpóreos en forma tal que ofrezcan al niño una oportunidad de despliegue artístico.
[28e] Pero, ¡ay!, nuestra civilización querría que todo lo relacionado con el espíritu sea cómodo —la gente no se siente inclinada a hacer esfuerzos mayores cuando se trata de ideales espirituales—.
[29a] Como dije en una conferencia anterior, la mayor parte de las personas, si bien admite lo inadecuado de su propia educación, declara al mismo tiempo que sabe lo que la educación correcta ha de ser y está dispuesta a dictar inmediatamente la ley que debe regirla.
[29b] De este modo no hay gran disposición a considerar estos sutiles procesos del organismo humano, ni a preguntar en qué forma la gimnasia puede proceder artísticamente de la actividad artística, ni lo que pide el organismo humano como movimiento externo en el espacio.
[29c] Se recurre a la solución de estos problemas con poco sentimiento realmente artístico.
[29d] La lectura de libros es la principal ocupación del intelectual moderno; la gente estudia los ideales griegos y el revivir[10] los 'Juegos Olímpicos'[11] se ha convertido en frase estereotipada, aunque este renacimiento sea de naturaleza puramente externa.
[29e] Nunca se estudian esos Juegos desde el punto de vista de las necesidades del organismo humano como se hacía en Grecia, debido a que el estudio moderno es todo libresco, basado en documentos o en las tradiciones externas transmitidas.
[30a] Pero los hombres modernos no son griegos antiguos y no comprenden la parte que correspondía a los verdaderos Juegos Olímpicos en la cultura de Grecia.
[30b] En aquellos tiempos, los gimnastas enseñaban a los niños a danzar y a luchar y a actividades similares, tal como lo he descrito.
[30c] Pero ¿dónde aprendieron esto los griegos?
[30d] Precisamente en los Juegos Olímpicos, cuya naturaleza no era solamente artística sino religiosa: un auténtico legado de la cultura griega.
[30e] En sus Juegos Olímpicos vivían los griegos plenamente entregados a una atmósfera de arte y religión y, por consiguiente, podían introducir estos elementos en los ejercicios gimnásticos que daban a los niños con un verdadero instinto educativo.
[31a] Las formas de instrucción física abstractas, prosaicas y antiartísticas son contrarias a toda educación verdadera, porque se oponen al desarrollo verdadero del ser humano.
[31b] Mucho mejor sería que hoy tratáramos de comprender la naturaleza interna del ser humano, en lugar de esforzarnos en sacar de los libros cómo volver a la vida los Juegos Olímpicos.
[31c] Porque entonces nos daríamos cuenta que toda educación física que no esté basada en las necesidades internas del organismo origina un proceso excesivo de combustión cuyo resultado, más adelante, es flojedad del sistema muscular.
[31d] ¡Los músculos serán incapaces de seguir al alma y al espíritu!

[10] Juegos Olímpicos Modernos: Evento deportivo internacional multidisciplinario, considerados la principal competición del mundo deportivo. Existen dos tipos: los Juegos Olímpicos de Verano y los Juegos Olímpicos de Invierno. Recreados por el Barón de Coubertin en 1894. [n. del pr.]
[11] Juegos Olímpicos en la Antigua Grecia: Serie de competiciones atléticas disputadas por representantes de diversas ciudades-estado griegas a partir del año 776 aC hasta el 393, cada cuatro años en la ciudad de Olimpia. Solo los hombres libres que hablaban griego podían competir. [n. del pr.]

[32a] A la educación intelectual equivocada para nuestra vida de vigilia —que endurece internamente al cuerpo y nos obliga a llevar nuestros huesos como una carga en vez de moverlos flexiblemente con el alma— vienen a añadirse miembros flácidos sometidos a una combustión demasiado fuertemente.
[32b] Como consecuencia, el hombre se ha convertido gradualmente en una especie de globo atado a un tronco de madera, criatura dominada por el peso de sales en su interior que, no obstante, a causa de los procesos de mala combustión, quieren escapar, huir de él.
[33a] Hace falta un conocimiento intimo del hombre para poder restablecer una verdadera relación entre estos dos procesos: el de combustión y el de formación de sales.[12]
[33b] Entonces, el endurecimiento que se produce cuando transformamos el elemento artístico en el intelectual, lo equilibramos por una correcta combustión que influye en la vida del sueño, gozada profunda y apaciblemente por el niño.
[33c] Desaparece entonces el sueño inquieto y agitado que causan los actuales sistemas de educación física; si se obliga a los niños a practicar un tipo erróneo de ejercicios físicos, se sienten psíquicamente inquietos durante el sueño y, por la mañana —cuando el alma retorna al cuerpo— se ha fijado en el organismo la inquietud y los procesos de combustión defectuosos.
[34a] Por consiguiente, hemos de ampliar nuestros conceptos por medio del conocimiento, lo que pondrá en evidencia que una profunda comprensión de la naturaleza humana es esencial.
[34b] Si en esta existencia terrenal afirmamos que el ser humano es la creación más preciosa de los dioses, la gran interrogación debe ser:

¿Qué han puesto los dioses ante nosotros en el hombre?, ¿cómo podemos desarrollar mejor lo que nos ha sido confiado del hombre aquí en la Tierra?

[35a] En tanto que hasta los siete años el niño es un ser imitativo, sobre todo, del cambio de dientes en adelante, su naturaleza interna empieza a buscar, por encima de todo, estructurarse a sí misma de acuerdo con lo que —en el más amplio sentido de la palabra— le revele alguna autoridad que él acepte espontánea y naturalmente como tal.
[36a] Hace mucho tiempo que escribí 'La Filosofía de la Libertad'[13] y, considerando lo que allí dije, no creo que me acusen de abogar en forma indebida por cualquier principio de autoridad exclusivo y absoluto en la vida social.
[36b] Sin embargo, lo que se revela en la vida humana —aunque se halle espiritualmente bajo el impulso de la libertad— no por eso deja de desarrollarse con sujeción a ciertas leyes, lo mismo que la vida de la naturaleza.
[36c] Por lo tanto, no nos corresponde a nosotros decidir de acuerdo con lo que nos guste o nos disguste, qué tipo de educación debe darse a nuestros niños en el período comprendido entre el cambio de dientes y la adolescencia: debemos más bien atenernos a las necesidades de la misma naturaleza humana.
[36d] Según esto, hasta el cambio de dientes alrededor de los siete años, el niño imita todo lo que ocurre a su alrededor en cada gesto, en cada actitud, y no sólo en esto sino incluso con las pulsaciones de la sangre y con los ritmos del aliento y de los diferentes vasos; desde el nacimiento hasta los siete años, el ambiente es el modelo que copia.
[36e] Análogamente, desde los siete años hasta los catorce o quince, es decir, hasta la pubertad, el niño debe desarrollar su propia libertad bajo la guía de una autoridad natural y espontánea.
[36f] Esto debe ser así para que el desarrollo sea saludable y sin trabas, y para que el joven aprenda a hacer buen uso de su libertad en la vida posterior.
[37a] La facultad de juicio personal no está madura hasta los catorce o quince años; no es hasta entonces que se ha desarrollado el niño en forma tal que el maestro pueda apelar a su razonamiento.
[37b] A partir de esa edad, puede juzgar racionalmente lo que le afecte; antes, si continuamente ahondamos las razones y causas, le dañamos, retardamos su desarrollo.
[37c] El niño se beneficia infinitamente para toda su vida posterior si entre los siete y los catorce años —aproximadamente, desde luego—, ha sido capaz de aceptar una verdad, no por haber captado su razón básica —para lo cual su intelecto todavía no se halla maduro—, sino porque siente que el maestro a quien ama y reverencia le dice que es verdadero.
[37d] La sensibilidad por la belleza aumenta si el niño acepta el patrón de belleza del maestro, cuya autoridad venera en forma espontánea y no forzada.
[38a] El niño tendrá una correcta experiencia del bien y hollará su senda en la vida posterior ha comprendido por las propias palabras cordiales del maestro, cuánto ama él la buena acción y cuánto odia la mala, en lugar de seguir un código de conducta, que se le ha dado.
[38b] Las palabras del maestro pueden hacernos tan cálidamente responsivos hacia el bien y tan fríamente renuentes hacia el mal, que naturalmente nos inclinemos por el bien porque el maestro lo ama.

[12] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[13] Steiner, Rudolf. 'Filosofía de la Libertad.' [GA004] [n. del pr.]

[39a] Así crecemos henchidos de amor espontáneo por lo que el maestro venerado tiene por verdadero, bello y bueno, y no maniatados por dogmas.
[39b] Si durante el primer período de la vida escolar hemos aprendido a adoptar del maestro su modelo de verdad, bondad y belleza —patrón que él ha sido capaz de expresar en imágenes artísticas— el impulso hacia estas virtudes llega a convertirse en una segunda naturaleza; ¡téngase presente que no es el intelecto que desarrolla la bondad!
[39c] El individuo a quien se le ha dicho dogmáticamente una y otra vez que haga esto y no aquello, tiene un sentimiento para el bien frío, formulario, mientras que el que haya aprendido en la niñez a simpatizar con lo bueno y a rechazar lo malo; quien, por propio sentir, mantiene su entusiasmo para lo primero y su poder para alejarse de lo segundo, ha cultivado debidamente en todo su organismo rítmico la atracción hacia la bondad y el rechazo de la maldad.
[39d] Más adelante en su vida siente que bajo la influencia del mal no podrá respirar prácticamente, como si lo malo le afectara adversamente la respiración y el sistema rítmico.
[40a] Todo esto lo logramos si, después de cumplidos los siete años, dejamos que el principio de la autoridad natural sustituya al de imitación —predominante como hemos visto en los primeros años—.
[40b] Naturalmente, esta autoridad no debe imponerse en forma coercitiva, error precisamente en que cayeron los métodos de educación que intentaron vigorizarla por medio del castigo corporal.
[41a] He sabido que lo que dije ayer sobre este asunto pareció sugerir que esta forma de castigo ya había sido enteramente suprimida.
[41b] Lo que afirmé es que los sentimientos humanitarios de hoy tienden a evitarla.
[41c] Se me ha informado que todavía es muy general en Inglaterra la costumbre de pegar, y que mis palabras produjeron una impresión errónea.
[41d] Siento que haya sido así, pero lo que necesito poner en claro es que en la verdadera educación la autoridad nunca debe implantarse por la fuerza y, de ningún modo, a palos —debe surgir naturalmente de lo que nosotros somos—.
[41e] Podemos considerarnos verdaderos maestros en cuerpo, alma y espíritu si nuestra observación de la naturaleza humana nos lleva a una auténtica comprensión del hombre.
[41f] El verdadero observador percibe en el ser humano en crecimiento una obra de creación divina.
[41g] No hay espectáculo más maravilloso en todo el mundo que ver en el niño desde el nacimiento en adelante, cómo lo definido emerge gradualmente de lo indefinido del organismo; de qué manera los movimientos vagos, inconexos y arbitrarios se transforman en los que son determinados por el alma; cómo el ser interno se expresa exteriorizándose, y cómo el elemento espiritual que vive en el cuerpo, poco a poco surge a la superficie.
[41h] Este ser que el mundo divino hizo descender a la Tierra, y que percibimos, se está revelando en el cuerpo, se convierte en una manifestación de lo Divino.
[41i] La más espléndida manifestación de lo divino es el ser humano en desarrollo.
[41j] Si aprendemos a conocerlo captando cómo el alma y el espíritu fluyen en el cuerpo —no desde el punto de vista de la anatomía y fisiología ordinarias— entonces, todo nuestro conocimiento del hombre se transforma en religión, en veneración verdaderamente devota y humilde ante lo que fluye a la superficie de las cosas, desde las profundidades divinas.
[41k] Con esta actitud como maestros, poseemos cierta cualidad que nos sostiene y que llega a ser para el niño una autoridad natural en la que él deposita espontáneamente su confianza.
[41l] En vez de armarnos con el palo o de utilizar cualquier forma de castigo interno, tal como mencioné ayer, hemos de armarnos con un verdadero conocimiento del hombre, con la facultad de la verdadera observación que se transformará en un sentido ético-religioso interno, en una reverencia ético-religiosa, hacia la creación de Dios.
[42a] Así ocupamos nuestro debido lugar en la escuela y nos damos cuenta de cuán esencial es absolutamente en toda educación estar al acecho de aquellos momentos en que toda la naturaleza del niño sufre un cambio poderoso, una metamorfosis.
[42b] Una de esas metamorfosis tiene lugar entre los nueve y los diez años —en unos niños más pronto, en otros más tarde—.
[42c] Como regla general oscila entre los nueve y los diez años.
[43a] Muchas cosas pasan inadvertidas para el materialista.
[43b] La verdadera observación del ser humano nos dice que algo peculiar sucede en el período mencionado.
[43c] El niño se torna exteriormente inquieto, no puede ponerse de acuerdo con el mundo exterior, y parece apartarse del mismo con cierta timidez.
[43d] Esto pasa en forma íntima y sutil a casi todo niño: de no ser así se trata de un niño anormal.
[43e] Hemos de prestar atención a este cambio, porque en la vida emotiva del niño se presenta un gran in-

terrogante entre los nueve y los diez años; no puedo formularlo en conceptos, ni expresarlo en palabras: es todo sentimiento y, por lo tanto, es lo que se halla presente más intensamente en él y lo que reclama con mayor vigor que se reconozca.

43f ¿Que es lo que busca el niño en esta edad?

44a Hasta entonces, la veneración hacia el maestro ha sido impulso natural para el niño, pero en ese momento quiere que el maestro demuestre ser digno de esa veneración de alguna manera especial.

44b Surge la incertidumbre y, al observarla, debemos actuar en respuesta.

44c No es absolutamente necesario que inventemos algo especial; basta con que seamos peculiarmente amables en nuestro trato con él, que lo tengamos muy especialmente en cuenta, y que le estimulemos en lo que le digamos.

44d Cualquier cosa que hagamos, si es con nuestra actitud singular, si el niño se da cuenta que el maestro lo tiene hondamente en su corazón e intuye su estado, lo salva de caer en un abismo en esa época.

44e Esto tiene un significado de largo alcance, porque si persiste aquella sensación de inseguridad, perdurará introduciéndose a lo largo de toda la vida, inadvertido por el mismo interesado, pero expresado, sin embargo, en su carácter, temperamento y salud corporal.[14]

45a Por doquiera hemos de comprender cómo el espíritu influye en la materia y, por lo tanto, en la salud del cuerpo, y cómo debemos nutrir al espíritu para que pueda afectar debidamente la salud del cuerpo.

45b Un verdadero arte educativo nos muestra enfáticamente que el espíritu y la materia han de comprenderse en su armonía, jamás en oposición.

45c Hemos de reconocer nuestro deber en educación frente a la civilización moderna que lo ha separado todo: existe, por un lado, el materialismo en el que se vive al pensar en la naturaleza; por otro lado, cuando la gente queda insatisfecha de los resultados del estudio de la naturaleza, inventa el espiritismo, y trata de alcanzar los espíritus a través de medios que realmente contradicen la ciencia.

46a He aquí una de las tragedias de nuestros días: el materialismo que lo intelectualiza todo sólo es capaz de comprender los conceptos que él mismo se ha formado acerca de la materia, pero no puede penetrarla.

46b ¿Y el espiritismo moderno?

46c Sus adeptos quieren que los espíritus sean palpables, que se revelen materialmente por medio de mesas flotantes, de fenómenos físicos o algo por el estilo.

46d No se les permite que permanezcan en su condición espiritual, es decir, invisibles e intangibles, debido a que los hombres son demasiado perezosos para penetrar hacia donde están.

47a Con todo esto el hombre ha caído en una situación extrañamente trágica.

47b El materialismo habla solamente de la materia, nunca del espíritu.

47c En realidad, el materialismo ni llega a comprender la materia; habla de ella únicamente en abstracciones sumamente destiladas, en tanto que el espiritismo, imaginando que está hablando del espíritu, se ocupa solamente de la materia.

48a Nuestra civilización está así dividida en materialismo y espiritismo: ¡extraño fenómeno ciertamente!

48b Porque el materialismo no entiende nada de lo que pretende ocuparse, ni tampoco el espiritismo.

49a Y Por lo tanto llegamos al notable hecho que el hombre integral se ha desdoblado en cuerpo y espíritu.

49b Sin embargo la verdadera educación debe restablecer la armonía perdida entre los dos.

49c Nunca insistiremos lo suficiente en que la meta de la educación debe ser lograr que el hombre comprenda algo del espíritu en la materia, y capte el mundo material con la compresión adquirida del espiritual.

49d Encontramos el espíritu si comprendemos cómo manejar correctamente el mundo material, y encontramos, no una espiritualidad materializada sino un mundo espiritual real y efectivo, si comprendemos algo del espíritu.

49e Para educar bien a la humanidad, para su ascenso y no para su descenso, necesitamos la realidad del mundo espiritual y una comprensión inteligente del mundo de la materia. ♣♣

[14] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[08] lectura, escritura y estudio de la naturaleza

Ilkley, agosto 13, 1923 (S-5387)

En las conferencias anteriores he mostrado que, cuando el niño llega a la edad escolar —que corresponde al período de transición del cambio de dientes— la enseñanza debe darse en forma artística.

01b Hoy me propongo ampliar las ideas que he presentado y mostrar cómo este método apela directamente a la vida del corazón y del sentimiento del niño, de modo que todo se desenvuelva partiendo de ella.

02a Tomemos unos pocos ejemplos característicos para mostrar cómo la escritura puede derivarse del elemento artístico, de la pintura y del dibujo.

02b He dicho anteriormente que para que un sistema educativo armonice con el desarrollo natural del organismo humano debe enseñarse al niño a escribir antes que a leer.

02c La razón es que la escritura reclama la actividad del ser humano entero en mayor grado que la lectura.

03a Aunque la escritura se lleva a cabo por el movimiento de un solo miembro particular, la realidad es que las energías del ser íntegro deben coordinarse para ese movimiento.

03b La lectura reclama tan sólo la actividad de la cabeza, es decir, del intelecto, y en un verdadero sistema orgánico de educación hemos de apelar a todo lo que emane de las cualidades y energías de la naturaleza íntegra del niño.

03c Supongamos que hemos logrado dar al alumno una idea del agua que corre; ha aprendido a formar la imagen mental de una corriente de agua y de su movimiento ondulatorio.

03d

03e



04a Trataremos ahora que esté atento al sonido inicial, la letra inicial de la palabra 'wave' ['onda'].[1]

04b De esta manera dirigiremos la atención del niño a la letra inicial de determinadas palabras a medida que las nombramos, y llamamos la atención sobre la superficie del agua que, elevándose en ondas, sigue la siguiente línea:

04c



05a Y después de dibujar ese movimiento del agua que corre, inducimos al niño a que lo fije en una forma gráfica, resultando de ello la letra 'W.'

05b Así presentamos al niño la forma de la 'W' en la escritura: la 'W' ha surgido del dibujo de una onda.

05c En primer lugar damos al niño una imagen, de ahí lo conducimos a las letras que, después, aprende a escribir.

05d Otro ejemplo, llevemos al niño a que dibuje la forma de la boca:

05e



06a Le inducimos a que retenga, en particular, el trazo de la línea de arriba y después, le presentamos la primera letra de la palabra 'Mouth' ['boca'].

06b



06c En una de nuestras charlas vespertinas[2] ofrecí otro ejemplo.

06d El niño dibuja la forma de un pez; cuando la forma fundamental está firmemente grabada en su mente, pasamos a la letra inicial de la palabra 'fish' ['pez']:

06e



[1] Debido a que estas conferencias fueron dadas en Inglaterra se usaron ejemplos del inglés. [n. del pr.]

[2] Entre las conferencias se celebraban reuniones para discutir y formular preguntas. En ellas, frecuentemente hablaba Rudolf Steiner. [N. del Ed.]

07a Muchas letras pueden surgir de esta manera; otras tendrán que derivarse de algo diferente.
07b Supongamos, por ejemplo, que queremos sugerir al niño una idea del soplo del viento.
07c El mejor procedimiento para los pequeñuelos —aunque haya naturalmente muchas posibilidades— es describir la celeridad del viento, y dejar que el niño imite su siseo.
07d He aquí la forma que nace:



08a Por lo tanto, haciendo que retenga en pintura la forma de objetos de contornos definidos, de movimientos o incluso de actividades, podemos dar origen a casi todas las consonantes.
09a En el caso de las vocales debemos acudir más bien a los gestos, ya que ellas son expresión del ser interno del hombre.
08b La 'A,' por ejemplo, contiene inevitablemente un elemento de admiración, de asombro.[3]
10a La euritmia será en esto de gran valor, pues tenemos gestos que verdaderamente corresponden a este sentimiento.
10b La 'I,' como la 'A' y todas las demás vocales, pueden objetivarse en el dibujo del gesto eurítmico correspondiente, considerando que esas letras se derivan de los movimientos que acompañan a la vida afectiva del ser humano.[4]

11a De este modo entramos en la naturaleza abstracta de la escritura mediante los elementos bien concretos de la pintura-dibujo, el dibujo-pintura.
11b Gracias a que el niño de esta manera ha podido partir del sentimiento estimulado por una imagen, y así relacionar las letras con el sentimiento, toda su actividad de escritura llega a arraigar en su vida emotiva.
12a Luego, cuando enfocamos la lectura, nuestros esfuerzos deben simplemente encauzarse en el sentido de que el niño reconozca —ahora por sus facultades mentales— lo que primero elaboraron las energías corporales en conjunto.
12b La lectura equivale entonces a reconocer una actividad en la que uno mismo ya estuvo ocupado, y esto es de máximo significado.
12c El proceso integral de la evolución humana se malogra si se conduce al niño directamente hacia lo abstracto, si se le enseña a desarrollar cualquier actividad por medio de un concepto mental puro.
12d Por otra parte, siempre se llega a un crecimiento sano si se introduce una actividad primero, y de ella se deriva luego el concepto.
13a Leer es esencialmente mental, y si se la enseña antes de la escritura, los niños desarrollan prematuramente sólo la cabeza en lugar de las fuerzas de todo su ser.
14a Por medio de estos métodos la educación se conduce hacia una esfera que abarca al hombre total: el reino del arte.
14b Este debe ser asimismo el objetivo de toda nuestra enseñanza hasta la edad de nueve años y medio aproximadamente: la imagen, el ritmo, el compás.
14c ¡Todo lo demás es prematuro!

15a Por esta razón es enteramente imposible, antes de esa edad, transmitir al niño nada en que se haga gran distinción entre él y el mundo exterior.
15b El niño no comienza a darse cuenta de que es un ser aparte del mundo exterior hasta la edad entre los nueve y diez años.
15c Por consiguiente, cuando el niño entre en la escuela, debemos procurar que todos los objetos externos aparezcan como seres vivos.
15d No debemos hablar simplemente de las plantas, sino referirnos a ellas como a seres vivos, como si trabaran conversación con nosotros y entre sí, de tal manera que la visión del niño sobre la naturaleza y el hombre esté henchida de imaginación.
15e Las plantas, los árboles, las nubes, todo le habla al niño, y a esta edad no debe realmente sentir separación alguna entre él y el mundo externo.
15f Hemos de infundirle el sentimiento, de forma artística, que del mismo modo que él puede hablar, así también todo lo que lo rodea puede hablar.
16a Cuanto más logremos que el niño se vuelque así a su ambiente total, cuanto más vivamente describamos la planta, el animal y la piedra de manera que su textura, su espiritualidad articulada emane hacia él, tanto más adecuadamente responderemos a las exigencias de su ser interior en los primeros años de ese período, en el cual la vida afectiva del alma debe penetrar los procesos de la respiración y circulación sanguínea, todo el sistema vascular, todo el organismo humano, realmente.
16b Si educamos en este sentido invocaremos —en forma adecuada a nuestros tiempos— la vida afectiva del niño, y su organismo y su vida psíquica se desarrollará vigorosa y naturalmente.
17a Es de beneficio incalculable para el niño que desarrollemos la escritura desde su aspecto emotivo y

[3] En alemán, el sonido de la 'A' es más bien 'Ahhh,' más relacionado con el asombro. [n. del pr.]
[4] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

que, después, dejemos aparecer tan sólo un débil toque del intelecto, cuando el niño descubra de nuevo en la lectura lo que primero conoció por la escritura: un grato roce, entonces, del intelecto.

[17b] Este es verdaderamente el mejor modo de guiar al niño hasta el noveno año de su vida.

[18a] Entre las edades de siete y nueve o nueve y medio años, es esencial que la enseñanza apele más que nada al elemento emotivo, de modo que las diversas formas de las letras se le conviertan en posesión emotiva: no olvidemos la importancia de esto.

[18b] Endurecemos indebidamente la naturaleza del niño, fortalecemos en exceso las energías del hueso, cartílago y tendón en relación con el resto del organismo, si le enseñamos a escribir mecánicamente, a trazar curvas y líneas arbitrarias para las letras, si recurrimos únicamente a su mecanismo corporal sin apelar al ojo igualmente.

[19a] Si tenemos en cuenta también al ojo —que está naturalmente vinculado a los movimientos de la mano— para desarrollar las letras artísticamente —es decir, para que no surjan meramente de aquellos movimientos— el ojo mismo hallará placer en los resultados de su propia actividad.

[19b] El elemento anímico es aprovechado debidamente, y la vida afectiva se desarrolla precisamente a la edad en que puede aposentarse mejor en el organismo físico con poder curativo.

[20a] Pienso en lo que dirían si vieran a alguien con un plato de pescado frente a él apartando cuidadosamente la carne y comiéndose las espinas.

[20b] Pensarían con acierto que las espinas le asfixiarían y que, en todo caso, no podría digerirlas.

[20c] En otro nivel —el nivel del alma— esto es lo que ocurre cuando le comunicamos al niño ideas secas, abstractas, prosaicas, en lugar de estampas de algo que apele a las actividades de su ser total.

[20d] Estos conceptos secos, abstractos y prosaicos deben usarse únicamente como soporta del elemento imaginativo que debe inculcarse al alma.

[21a] Cuando hacemos uso —tal como lo he descripto— de este método imaginativo y pictórico en educación, orientamos la naturaleza del niño de manera que sus conceptos siempre serán flexibles.

[21b] Entonces, después de los nueve o nueve y medio años podemos conducirlo de manera bellamente orgánica a una comprensión del mundo exterior en el cual ya debe aprender a distinguirse de su ambiente.

[22a] Después que nos hayamos detenido suficientemente en hablar de las plantas como seres particulares y dejado que el niño al contemplar el mundo vegetal lo experimente en imágenes vivas, podremos introducir algo más.

[22b] El niño lo aprenderá muy bien de las plantas, si hemos empezado a referirnos a él entre los nueve y diez años, y si lo llevamos gradualmente adelante durante los diez y once años.

[23a] El organismo humano se halla en esta etapa en condiciones de relacionarse internamente con el mundo vegetal por medio de las ideas.

[23b] Pero, naturalmente, en una educación que tiene como meta el desarrollo vivo del ser humano, el modo en que hablemos de las plantas ha de ser muy diferente de los métodos que son usados simplemente porque eran los usuales en nuestros propios días escolares.

[23c] Darle al niño una flor o una planta y después hacerle aprender su nombre, el número de sus estambres, los pétalos y demás, no tiene significado alguno para la vida humana o, a lo más, tiene un significado convencional.

[24a] Todo lo que le enseñemos al niño en esta forma permanece enteramente extraño a él.

[24b] Sólo se da cuenta de que se le obliga a aprenderlo.

[24c] Los que enseñan botánica de esta manera a un niño de diez u once años no saben nada de las conexiones reales de la naturaleza.

[24d] Si estudiamos una planta por sí misma, que hemos conservado en un herbario, y después la ponemos sobre una mesa para su estudio, es lo mismo que arrancar un cabello y observarlo.

[24e] Un cabello por sí mismo no es nada, no puede crecer, y carece de significado fuera de la cabeza humana.

[24f] Su significado reside simple y únicamente en el hecho de que crece en la cabeza de un individuo o en la piel de un animal.

[24g] El sentido vivo real sólo se encuentra en las conexiones.

[24h] Análogamente, la planta sólo tiene significado vivo en su relación con la Tierra, con la energía solar y con otras energía —como he de mostrarlo ahora—.

[24i] Por consiguiente, toda enseñanza a los niños acerca de una planta debe enfocarse siempre con sus relaciones con la Tierra y el Sol.

[25a] He de limitarme aquí a un tosco bosquejo de lo que puede ser tema de la enseñanza plástica e imaginativa, en cierto número de lecciones.

[25b] Aquí —la dibuja en el pizarrón— está la Tierra; las raíces de la planta están íntimamente ligadas a ella y le pertenecerán.

[25c] Para las plantas, el único pensamiento que debemos despertar en el niño es que la tierra y la raíz se pertenecen mutuamente, y el único pensamiento respecto a las flores es que los rayos solares son los que la extraen de la planta.

[25d] De este modo el niño se ve transportado al Cosmos en forma viva.



[26a] El maestro con suficiente vitalidad interna puede comunicar mejor al niño en esta edad particular cómo la planta está colocada con vida en su existencia cósmica.
[26b] Podemos iniciar esto despertando el sentimiento de cómo las substancias terrestres impregnan la raíz; cómo la raíz lucha después para liberarse de la tierra y lanzar un brote hacia arriba; cómo este brote, nacido de la tierra, se despliega en hojas y flores por la luz y el calor del sol.
[26c] La Tierra retiene la raíz y el Sol da origen a las flores.
[27a] Después llamamos la atención del niño, siempre en forma viva, al hecho de que una tierra húmeda, una tierra saturada de agua, influye sobre la raíz de forma muy diferente a como lo hace una tierra seca; que están vivas y llenas de savia en uno acuoso y húmedo, y marchitas en un suelo seco.
[28a] Y continuamos explicando que los rayos solares, al caer verticalmente sobre los campos, hacen brotar flores y plantas como los dientes de león amarillos, los ranúnculos, las rosas.[5]
[28b] En tanto que al caer oblicuamente, como si las rozaran por encima, nos dan matas como el cólquico, color de malva, y así siguiendo.

[5] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[28c] En todas partes podemos señalar las conexiones vitales entre la raíz y la Tierra, entre la flor y el Sol.
[29a] Habiendo así situado la imaginación del niño en el Cosmos de una forma viva, seguimos adelante describiendo de qué manera todo el crecimiento de la planta se concentra finalmente en la semilla, de donde va a nacer la nueva planta.
[30a] Luego, algún día, para anticipar un poco lo futuro, tendremos que comenzar a revelar —en forma apropiada a la edad del niño— una verdad de la cual es difícil hablar claramente aún, debido a que la ciencia moderna la considera como superstición pura o como misticismo nebuloso.
[31a] Sin embargo, del mismo modo que el Sol extrae de la planta la flor con sus matices, así también las energías de la Luna desarrollan la contracción de la semilla; la Luna es la que la produce.[6]
[31b] Así situamos la planta como algo vivo bajo la acción del Sol, la Luna y la Tierra.
[31c] Naturalmente que hoy en día no se puede entrar aún en esta influencia de las energías lunares, porque si los niños llegaran a decir en casa que se les ha enseñado la relación entre la semilla vegetal y la Luna, los padres podrían ser fácilmente inducidos por amigos científicos a sacarlos de una escuela con ideas tan descabelladas; incluso si los mismos padres estuvieran en actitud de aceptar tales cosas.
[31d] Respecto a este asunto, y también a otros muchos,[7] tendremos que ser algo reservados en estos tiempos en los que predomina una civilización dada por completo a las apariencias.
[32a] Yo deseaba, sin embargo, con este ejemplo radical, mostrar cuán necesario es desplegar conceptos vivos: ideas que hayan nacido de la realidad efectiva, no de algo que no tiene existencia propia.
[32b] Porque, por sí misma, sin el Sol y la Tierra, la planta carece de existencia.
[33a] Luego hemos de explicarle al niño más —y esto es más factible hacerlo en nuestros días—.
[33b] Aquí está la Tierra —dibuja en el pizarrón—; sobresale un poco y crea una loma, y la loma se halla penetrada por las energías del aire y del sol.



[33c] Ya no es simple substancia terrestre; se ha transformado en algo intermedio entre la hoja llena de savia y la raíz vegetal en la Tierra seca: en el tronco de un árbol.
[33d] Esta planta se engendro de la Tierra, las ramas también crecen.
[33e] Por lo tanto el niño capta que el tronco del árbol es realmente la Tierra que ha brotado hacia arriba.
[34a] Esto da también una idea del parentesco íntimo entre lo térreo propiamente dicho y lo que se convierte en materia leñosa.
[34b] A fin de que el niño se familiarice bien con todo esto le mostraremos cómo la madera muere haciéndose más y más terrenal hasta convertirse en polvo y, por lo tanto, del todo semejante a la tierra.
[34c] Podemos seguir después explicándole cómo la arena y la piedra tienen su origen en lo que fue una vez destinado a convertirse en planta; de qué manera la Tierra es como una planta enorme, un árbol gigante del cual brotan los demás como ramas.

[6] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[7] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[35a] Así desarrollamos una idea inteligible para el niño; la Tierra entera es un ser vivo del que las plantas son parte integral.

[36a] Es sumamente importante no meter en la cabeza del niño las ideas tergiversadas que sugiere la geología moderna —es decir, que la Tierra consta simplemente de substancias y energías minerales— cuando, en realidad, las energías que hacen crecer a las plantas pertenecen a la Tierra, al igual que los minerales.

[36b] Y todavía otro punto de gran significado: ¡eviten referirse al mineral como tal, para empezar!

[36c] El niño es curioso sobre muchas cosas; pero nos daremos cuenta que ya no desea saber qué son las piedras, como tales, si le transmitimos una viva idea de las plantas como parte integral de la Tierra, de donde el sol las extrajo.

[37a] El niño no tiene ningún verdadero interés por el mineral, y es sumamente beneficioso que hasta la edad de once o doce años no se interesen por las substancias minerales muertas, sino que pueda pensar que la Tierra es un ser vivo, como un árbol, que a se ha desmenuzado en polvo, del cual todas las plantas crecen como ramas.

[38a] Desde este punto de vista es fácil pasar a las diferentes plantas.

[38b] Por ejemplo, contémosle al niño que la raíz de cierta planta está tratando de encontrar suelo propicio; recordemos que las flores son extraídas por el Sol.

[38c] Supongamos que la raíz no puede encontrar el suelo adecuado, sino únicamente tierra estéril; el resultado será que el Sol no se preocupará en producir flores.

[38d] Una planta que no consigue encontrar el suelo que necesita no tendrá raíces reales, ni tampoco ninguna flor auténtica; nacerá algo como un hongo[8] o una seta.[9]

[39a] Cabe explicar ahora como una planta del tipo del hongo, no habiendo hallado suelo apropiado, es capaz de arraigar donde la tierra se ha vegetalizado un poco.

[39b] Esa planta se hospeda, pues, en la loma hecha planta, es decir, en el tronco del árbol, y se convierte en el liquen[10] verde-gris que aparece sobre un árbol, como parásito.[11]

[40a] De este modo llegamos a la posibilidad de destacar las energías vivas formadoras de la Tierra misma, que se expresan en las diferentes plantas.

[40b] Cuando se han dado al niño ideas vívidas del crecimiento de las plantas, podemos pasar de su estudio a una inspección de la faz de la Tierra.

[41a] En algunas regiones las flores amarillas abundan; en otras las plantas crecen poco, y en cada caso la faz de la Tierra cambia.

[41c] De esta manera llegamos del estudio de las plantas a la geografía que puede jugar una parte importante en el desarrollo del niño, precisamente si le conducimos hacia ella partiendo de la botánica.

[42a] Para dar una idea de la faz de la Tierra hemos de relacionar las energías activas en su superficie con la vida vegetal variada que encontramos en las diferentes regiones.

[42b] Así desplegamos en el alumno una facultad intelectual viva y no muerta.

[42c] La mejor edad para ello es entre los nueve y los doce años.

[42d] Si podemos dar al niño esta concepción de la urdimbre activa de la Tierra cuya energía vital interna crea las diferentes formas de los vegetales, le ofrecemos conceptos vivos, no muertos.

[42e] La ideas deben desarrollarse, igual como se desarrolla una extremidad de nuestro cuerpo.

[42f] En la temprana infancia las extremidades deben crecer: si encerramos, por ejemplo, una mano en un guante de hierro no se desarrollará.

[42g] No obstante, constantemente se proclama que hay que darle al niño conceptos tan precisos como sea posible —deberían definir—, para que él siempre las pueda repetir.

[42h] Nada es más perjudicial para el educando que esas definiciones y los conceptos agudamente perfilados, sin ninguna posibilidad de crecimiento, siendo así que el ser humano debe crecer orgánicamente.

[42i] El niño debe recibir conceptos móviles —ideas cuyas formas cambien constantemente a medida que adquiera mayor madurez—.

[42j] Nuestros conceptos, cuando tenemos cuarenta años, no deben ser meras reminiscencias de lo que aprendimos cuando teníamos diez.

[42k] Deben de haber cambiado de forma, tal como han cambiado nuestras extremidades y todo nuestro organismo.

[43a] Los conceptos vivos no pueden surgir si damos al niño solamente lo que en nuestros días llamamos 'ciencia' —¡el conocimiento muerto que tan a menudo nada enseña!—.

---

[8] hongo: 1. m. Ser vivo heterótrofo, carente de clorofila, hojas y raíces, que se reproduce por esporas y vive parásito, en simbiosis o sobre materias orgánicas en descomposición. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[9] seta: 1. f. Cualquier especie de hongo, comestible o no, con forma de sombrilla, sostenida por un pedicelo. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[10] liquen: 1. m. Organismo resultante de la simbiosis de hongos con algas unicelulares, que crece en sitios húmedos, extendiéndose sobre las rocas o las cortezas de los árboles. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[11] parásito, ta: 1. adj. Dicho de un organismo animal o vegetal: Que vive a costa de otro de distinta especie, alimentándose de él y depauperándolo sin llegar a matarlo. U. t. c. s. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[43b] Por el contrario, debemos introducir al niño en la vida efectiva de la naturaleza para que adquiera conceptos vivos y para que su alma se desarrolle en un cuerpo que crezca como la naturaleza misma.
[43c] Así evitaremos seguir el camino tan frecuentemente hollado en educación: implantar en un cuerpo que se halla en proceso de desarrollo natural elementos psíquicos muertos e incapaces de desarrollo.
[43d] ¡Lo único eficaz para un verdadero desarrollo humano es cultivar un alma viva y en crecimiento!
[44a] Este verdadero desarrollo puede inducirse mejor estudiando la vida de las plantas en íntima conexión con la configuración de la Tierra.
[44b] El niño debe sentir la vida de la Tierra y la vida de las plantas como una unidad —el conocimiento de la Tierra debe ser al mismo tiempo conocimiento del mundo vegetal.
[45a] El niño debe, ante todo, concebir lo inanimado como un residuo de la vida; por ejemplo, a través de la observación de que el árbol muere y se deshace en polvo.
[45b] No debe enseñarse nada de mineralogía al niño en la edad particular a que me refiero.
[45c] Primero han de transmitírsele ideas y conceptos de lo que es viviente: ¡he ahí lo esencial!
[46a] De igual manera que la enseñanza del mundo vegetal ha de relacionarse con la Tierra —de modo que el niño lo conciba como postrer resultado exteriorizado de la vida del organismo terrestre— asimismo el mundo animal como un todo debe relacionarse con el hombre.
[46b] En esta forma puede el niño, de manera viva, encontrar su propio puesto en la naturaleza y en el mundo.
[46c] Empieza por comprender que el mundo vegetal pertenece a la Tierra y, por otra parte, le conducimos a que reconozca que las diversas especies de animales extendidas por el orbe representan, en cierto sentido, el camino hacia el desarrollo humano.
[46d] La base de la que debemos partir es que las plantas están emparentadas con la Tierra y los animales con el hombre; aquí solamente justificamos esta base como un principio, pues los pormenores de lo que se enseñe a un niño de entre diez a doce años acerca del mundo animal, debe manejarse con verdadero sentido artístico.
[47a] En forma muy simple, incluso primitiva, empezamos a llamar la atención del niño hacia la naturaleza del hombre, lo que es posible si se han sentado los cimientos artísticos preliminares; aprenderá entonces a comprender, aunque sea rudimentariamente, que el hombre tiene una organización ternaria.
[47b] En primer lugar está la cabeza: un cascarón duro encierra el sistema nervioso y las partes más blandas que yacen en su interior.
[47c] Puede ella considerarse como una réplica de la Tierra esférica dentro del Cosmos.
[47d] Hemos de hacer todo lo posible para que el niño tenga una comprensión concreta y artística del sistema cefálico, y así poder seguir.



[47e] El segundo miembro es el rítmico, que abarca los órganos de la respiración.
[47f] Tras hablarle del modelado artístico parecido a una concha formada por el cráneo, donde se hallan protegidas las partes blandas del cerebro, pasamos a considerar la serie de huesos de la columna vertebral y las costillas que de ella parten como ramas.
[47g] Estudiaremos las características del tórax, con sus sistemas respiratorio y el circulatorio.
[47h] Y luego llegamos al tercer miembro: el sistema metabólico y de las extremidades.
[47i] Como órganos del movimiento, las extremidades mantienen realmente el metabolismo del cuerpo, pues con su actividad regulan los procesos de combustión.
[47j] Las extremidades, pues, están relacionadas con el metabolismo.
[47k] Extremidades y metabolismo deben considerarse juntos; constituyen el tercer miembro constitutivo del ser humano.
[48a] Por consiguiente, comenzamos con esta división ternaria del hombre.
[48b] Si nuestra enseñanza está impregnada del sentido artístico necesario y se da en forma de dibujos, es en verdad posible transmitir al niño esta concepción del hombre como un ser ternario.
[49a] Hecho esto, conduciremos la atención del pequeño hacia las diferentes especies de animales esparcidas por la Tierra; comenzando con las formas más inferiores de la vida animal, con criaturas cuyas partes orgánicas más blandas están dentro, rodeadas por formaciones como conchas.
[49b] Ciertos miembros de las especies de animales inferiores consisten, estrictamente hablando, de protoplasma rodeado de una envoltura simple.
[49c] Mostramos al niño de qué manera se manifiesta la cabeza humana —primitivamente, desde luego— precisamente en esas criaturas inferiores.
[50a] Nuestra cabeza es un animal inferior, transformado hasta el máximo grado de desarrollo.

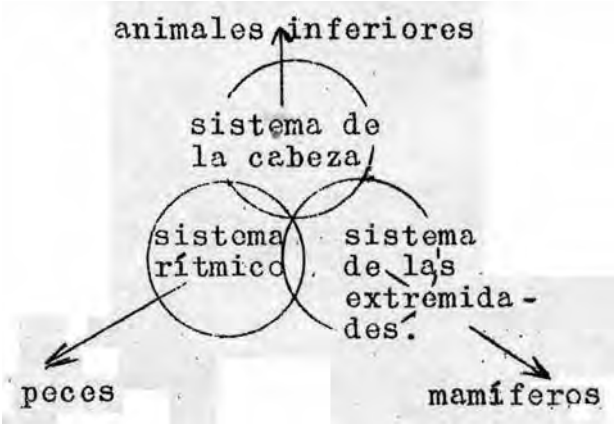
[50b] La cabeza y, sobre todo, el sistema nervioso, no deben estudiarse en relación con los mamíferos ni, particularmente, con los monos, sino con las formas más primitivas del mundo animal.
[50c] Hemos de retroceder también más lejos, muy lejos en la historia de la Tierra, hasta la más antiguas formaciones, y allí encontramos animales que se componen casi exclusivamente de una especie de cabeza elemental.[12]
[50d] Así intentamos hacer inteligible para el niño el mundo animal inferior como una organización cefálica primitiva.
[51a] Seguimos luego con animales algo más superiores: los peces y sus especies aladas.
[51b] En ellos la columna vertebral está especialmente desarrollada, y podemos explicar que estos animales, a 'medio camino,' son seres en los cuales se ha desarrollado el sistema rítmico, pero no los otros sistemas.
[51c] En los animales más inferiores encontramos, en una etapa elemental, la organización correspondiente a la cabeza humana; en los agrupados alrededor de los peces, el desarrollo parcial de la organización del tórax humano y, finalmente,, los animales superiores nos llevan al sistema que comprende las extremidades y el metabolismo.
[52a] Los órganos de movimiento se desarrollan en gran diversidad de formas, especialmente en los animales superiores.
[52b] El mecanismo de la pezuña de un caballo, la garra de un león o las patas de los animales acuáticos, nos ofrecen oportunidades maravillosas para la descripción artística.
[52c] O podemos también comparar las extremidades humanas con el desarrollo parcial que encontramos en las extremidades de los antropoides.
[52d] En resumen, empezamos a comprender los animales superiores al estudiar la estructura plástica de los órganos del movimiento o de los órganos de la digestión.
[53a] Los animales predadores[13] difieren de los rumiantes[14] en que éstos tienen un tubo intestinal muy largo, en tanto que aquéllos, por tenerlo corto, han desarrollado fuerte y poderosamente el sistema que relaciona el corazón y la circulación sanguínea con los procesos digestivos.
[54a] Un estudio de la organización de los animales superiores muestra inmediatamente cuán parcializado es su desarrollo en comparación con el sistema de extremidades y metabolismo del hombre.
[54b] Podemos formular una visión concreta de cómo la parte delantera de la espina dorsal del animal es realmente 'cabeza.'
[54c] El sistema digestivo como un todo continúa hasta dentro de la cabeza.
[54d] Esencialmente, la cabeza del animal pertenece a los órganos digestivos: estómago e intestinos.
[54e] En cambio, en el hombre, lo que permanece 'original' —las partes blandas del cerebro con su envoltura protectora del hueso— se ponen por encima del sistema metabólico y de la s extremidades.
[54f] La organización cefálica del hombre se eleva así a un nivel superior al del animal en el cual, como hemos visto, es meramente una continuación del sistema del metabolismo.
[54g] Sin embargo, el hombre retrocede en lo que se refiere a la organización cefálica hasta lo que —de la manera más simple— ese organismo proporciona, a saber, la substancia blanda que está dentro, rodeada de una formación ósea en forma de concha.
[55a] Podemos estudiar, además, en forma gráfica, que las mandíbulas de ciertos animales están más adelante en el animal, con lo que obtenemos una comprensión mejor de la cabeza del animal.[15]
[55b] Así, el ser humano emerge como una síntesis de tres sistemas: el cefálico, el torácico y el metabólico motor.
[55c] En cada animal hay un desarrollo exagerado de uno u otro de estos sistemas.
[55d] Consideremos, pues, primero los animales inferiores como los crustáceos; luego los mamíferos, tales como los pájaros; luego, los animales de 'tórax' como los peces, reptiles, y así sucesivamente, que tienen bien desarrollado el tórax.
[55e] Vemos, por así decirlo, el reino animal como un ser humano desmembrado, extendido como un abanico sobre el planeta.
[56a] Relacionamos el mundo vegetal con la Tierra, y del mismo modo relacionamos las diversas especies animales con el hombre que es, de hecho, la síntesis de todo el mundo animal.

[12] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[13] predador, ra: 1. adj. Saqueador, que saquea. U. t. c. s. 2. adj. Dicho de un animal: Que mata a otros de distinta especie para comérselos. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[14] rumiante: 1. adj. Que rumia. 2. adj. Zool. Dicho de un mamífero: Del grupo de los artiodáctilos patihendidos que se alimentan de vegetales, carecen de incisivos en la mandíbula superior y tienen el estómago compuesto de cuatro cavidades; p. ej., el camello, el toro, el ciervo, el carnero, la cabra, etc. U. t. c. s. m., en pl. como taxón. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[15] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]



[56b] Comenzando con la organización física del hombre, damos al niño, de manera sencilla, una idea de la naturaleza ternaria de su ser.
[56c] Al pasar a los animales, le explicamos cómo en cada especie hay siempre un desarrollo parcial de cierto órgano, en tanto que en el hombre están todos reunidos en un conjunto armonioso.
[56d] Este desarrollo exagerado especializado se manifiesta en los órganos del tórax de ciertos animales, en los intestinos inferiores en otros, y por los órganos superiores de la digestión de otros.
[56e] En muchas formas de la vida animal —en las aves, por ejemplo— hallamos ciertos órganos transformados, tales como los órganos de la digestión.
[57a] Podemos caracterizar cada especie animal como representante del desarrollo extremo de un sistema orgánico humano.
[57b] De esta forma, el mundo animal completo aparece como el ser humano extendido sobre la Tierra, en diversidad de formas, similarmente a un abanico, siendo el hombre la síntesis de todo ese reino.
[58a] Podemos de regresar al hombre después de que lo anterior esté tan claro en la mete del niño que pueda percibir el mundo animal como si fuera un 'ser humano' que ha desarrollado exageradamente sus sistemas orgánicos individuales —un sistema viviendo en una especie animal, otro en otra especie—.
[58b] Esto ha de tener lugar cuando el niño se acerque a sus doce años, porque entonces puede comprender naturalmente debido a que tenemos un espíritu en nuestro interior, como seres humanos somos una síntesis artística de nuestras partes separadas —reflejadas en las diversas especies de animales—.
[58c] Por llevar el espíritu dentro nuestro podemos armonizar la organización animal inferior en un todo.
[58d] En forma compleja, transformamos esto el sistema cefálico, ajustando correspondientemente con el del tórax, que también estructuramos de modo que armonice con el resto.
[58e] De esta manera, llevamos en nosotros mismos lo que está en la organización del pez, como así también en la organización de los animales superiores, pero combinado armoniosamente en un conjunto.
[58f] Los fragmentos separados del ser humano —distribuidos por el mundo en el reino animal— los reúne el espíritu en un ser completo.
[58g] Relacionamos al hombre con el mundo animal, pero somos elevados sobre ese mundo porque portamos el espíritu.
[59a] Los resultados de este tipo de instrucción serán evidentes para una observación sin prejuicios.
[59b] La botánica y el conocimiento de las plantas enseñados como he indicado actúan en el mundo vivo de las ideas y, por medio de su buen sentido, sitúan al ser humano debidamente en el mundo y lo capacitan para su vida trabajando y desarrollándola en una forma comprometida.
[59c] Además, una concepción igualmente vívida de su propia relación con el mundo animal en conjunto, fortalece especialmente la voluntad.
[60a] Naturalmente, lo que he expuesto aquí en veinte minutos poco más o menos, debe desarrollarse etapa por etapa durante un largo período de tiempo en el que acostumbremos gradualmente al niño a incorporar estas ideas a toda su naturaleza.
[60b] Entonces las ideas entrarán en el rol de cada persona en el mundo, en virtud de su voluntad.
[60c] La voluntad se fortifica internamente si el hombre se da cuenta por propio conocimiento de que, por la gracia del espíritu vivo, él mismo se desarrolla como la síntesis del reino animal.
[60d] Esto se introduce en la voluntad, en la formación de la voluntad.
[61a] Por lo tanto el fin de nuestro trabajo educativo es —además de enseñar hechos sobre las plantas y los animales— desarrollar al mismo tiempo el carácter, es decir, la naturaleza entera del ser humano.
[61b] Conseguimos un correcto cultivo de la inteligencia con nuestra enseñanza del mundo vegetal, y de la voluntad con nuestra enseñanza del mundo animal.
[61c] Así relacionamos al niño entre los nueve y doce años con esas otras criaturas de la Tierra, de tal manera que fácilmente podrá hallar su propio lugar en el mundo —por medio de una inteligencia recta y de una poderosa voluntad que nace de la confianza en sí mismo—.
[62a] He aquí lo que ante todo hemos de conseguir en educación: que el ser humano se desarrolle de esta manera en estas dos direcciones.
[62b] Partiendo del sentir que hemos cultivado en el niño entre los siete y nueve años y medio años, hemos cultivado su inteligencia y su fuerza de voluntad.
[62c] El pensar, el sentir y el querer se conjugan en una relación justa, en lugar de desarrollarse como ocurre con frecuencia, en forma totalmente inorgánica.

62d Todo tiene su raíz en el sentir.
62e Debemos comenzar con la vida afectiva del niño y, partiendo del sentimiento en relación con el mundo, desarrollar el pensar a través de una comprensión del reino vegetal cuya vida nunca admitirá las concepciones muertas.
62f Además, hemos también de desarrollar la voluntad, lo que logramos si guiamos debidamente al niño hacia lo que le vincula con los animales y, asimismo, le eleva sobre ellos.
63a Por lo tanto nos esforzamos en comunicar al ser humano una inteligencia recta y una voluntad poderosa.
63b Esta es, en verdad, nuestra misión educativa, ya que es la única que lo convierte en hombre íntegro: la meta de toda educación es la evolución de una condición humana madura y plena. ♣♣

[09] aritmética. geometría. historia

Ilkley, agosto 14, 1923 (S-5388)

La aritmética y la geometría, es decir, las disciplinas matemáticas, ocupan una posición única en educación.
01b Esta puede cumplir su cometido con la necesaria vitalidad y dar origen a una interrelación entre el alma del maestro y la del niño únicamente si aquél se da plenamente cuenta de las consecuencias de sus actos y métodos.
01c Debemos saber exactamente qué efecto produce en el niño el trato que recibe en la escuela, o en cualquier otra parte.
02a El hombre es un ser de cuerpo, alma y espíritu, y es el espíritu el que forma y moldea su naturaleza corporal.
02b El maestro, por consiguiente, debe ser siempre consciente de lo que ocurre en el alma y el espíritu cuando el cuerpo sufre algún cambio y, además, qué reacciones se operan en éste, cuando se ejercen determinadas influencias sobre la vida espiritual o psíquica.
03a Todo lo que actúa sobre la vida del niño, en imagen o representación mental —es decir, casi todos los elementos de la pintura o del dibujo que luego desembocan en la escritura, o asimismo, la botánica enseñada con la forma que indiqué ayer— produce un efecto definido, para cuya apreciación correcta hemos de considerar un miembro superior del ser humano —un miembro al cual ya me he referido como cuerpo etérico o cuerpo de las fuerzas formativas—.
04a El ser humano tiene, en primer lugar, un cuerpo físico que se revela a la percepción sensorial física ordinaria.
04b Además de este cuerpo físico posee un organismo que solamente puede ser percibido por el cognición imaginativa, el cuerpo etérico, suprasensible.
04c Luego, una organización sólo accesible a la percepción por la cognición inspirativa, es decir, la segunda etapa del conocimiento suprasensible —estas expresiones son simples vocablos, no deben confundirnos—.
04d La cognición inspirativa permite la visión interna del llamado cuerpo astral y del Yo propiamente dicho, del Yo del ser humano.
05a Desde el nacimiento hasta la muerte, el cuerpo etérico o de fuerzas formativas —primer miembro suprasensible del ser humano— no se aparta del cuerpo físico: la separación se produce recién con la muerte.
05b Durante el sueño, la organización etérica permanece unida al cuerpo físico que descansa en la cama, en tanto que el astral y el Yo dejan los cuerpos físico y etérico, y entran de nuevo en ellos al despertar.
06a Cuando al niño se le enseña aritmética o geometría, se afectan los cuerpos físico y etérico, al igual que cuando lo orientamos hacia la escritura sobre la base del dibujo y la pintura.
06b Todo esto se retiene y continúa vibrando en el cuerpo etérico durante el sueño.

07a Por otra parte, la historia o el estudio del reino animal conforme lo describí en la conferencia de ayer, actúan solamente sobre el cuerpo astral y el Yo.
07b Al dormirse, el hombre extrae el fruto de estos estudios de los cuerpos físico y etérico y lo lleva consigo al mundo espiritual.
08a Por consiguiente, si transmitimos al niño el conocimiento de las plantas o de la escritura, los efectos son asimilados por los cuerpos físico y etérico y continúan en vibración durante el sueño; en tanto que los resultados de las lecciones de historia o de la antropología son diferentes, porque pasan al mundo espiritual por medio del Yo y el cuerpo astral.
08b Así pues, hay una gran diferencia en los efectos que las distintas lecciones producen.
09a Hemos de darnos cuenta de que todas las impresiones de naturaleza imaginativa o pictórica recibidas por el niño tienden a perfeccionarse durante el sueño.
09b Por otra parte, todo lo que digamos al niño sobre un tema de historia o sobre el ser del hombre actúa sobre su organización psíquica y espiritual y tiende a olvidarse, a menguar en perfección y a desvanecerse durante el sueño.
09c Por lo tanto, hemos de considerar necesariamente en las lecciones si la materia del tema es de las que resuenan en los cuerpos físico y etérico o en el cuerpo astral y en el Yo.
10a De esta manera, el estudio del reino vegetal y los rudimentos de la escritura y lectura, de los que hablé ayer, afecta a los cuerpos físico y etérico; en cambio, todo lo que se aprende de historia —posteriormente me referiré a su enseñanza— o de la antropología y zoología, afecta a los mencionados miembros constitutivos superiores —astral y Yo— que dejan los cuerpos físico y etérico durante el sueño.
10b Ahora bien, la aritmética y la geometría tienen la peculiaridad de afectar a la vez a lo físico-etérico y a lo astral y al Yo; son realmente como un camaleón; por su misma naturaleza se adaptan al ser humano íntegro.
10c Mientras que las lecciones sobre botánica y zoología deben impartirse en una edad definida, la aritmética y la geometría deben practicarse a lo largo de todo el período de la niñez, aunque, naturalmente, en forma apropiada a las características cambiantes de los diversos períodos de la vida del niño.[1]
11a Es sumamente importante recordar que el cuerpo de fuerzas formativas, el cuerpo etérico, continuará funcionando independientemente —o, diríamos, autosuficiente— aún cuando lo abandonen el cuerpo astral y el Yo.
11b Por virtud de sus propias fuerzas vibracionales inherentes tiene siempre la tendencia a perfeccionar y a elaborar lo que se le haya comunicado.
11c En cambio, en lo que se refiere a nuestro cuerpo astral y al Yo, somos estúpidos: en lugar de perfeccionar lo que se nos transmite, lo hacemos menos perfecto.
11d Es cierto rigurosamente que nuestro cuerpo de fuerzas formativas, durante el sueño, sigue empeñado suprasensiblemente en los cálculos que le enseñamos en la clase de aritmética.
11e Al estar dormidos, ya no permanecemos dentro de los cuerpos físico y etérico; pero de manera suprasensible ellos continúan calculando, o trazando figuras geométricas y perfeccionándolas.
11f Si somos conscientes de este hecho y planeamos nuestra enseñanza de conformidad con ello, podemos generar gran vitalidad en el ser del niño.
11g Debemos, por lo tanto, hacer posible que el cuerpo de fuerzas formativas perfeccione y elabore lo que previamente ha recibido.
12a En geometría, por consiguiente, no hemos de tener por punto de partida las abstracciones y construcciones intelectuales que ordinariamente se consideran como el mejor cimiento: hemos de comenzar por la percepción interna, no la externa, estimulando en el niño un intenso sentido de la simetría, por ejemplo.
13a Incluso en el caso de niños más pequeños podemos comenzar dibujando una figura en el pizarrón; le añadimos luego una línea recta e indicamos el principio del eje de simetría.
13b Después tratamos de hacer comprender al niño que la figura no está completa y que es él quien ha de completarla.
13c De este modo despertamos en el niño un impulso interno, activo, que lo lleva a completar las cosas inacabadas; que le ayuda a poner en acción su visión de la realidad completa.



Figura 9-1

14a Para eso, el maestro naturalmente debe tener inventiva, pero eso siempre es bueno; por encima de todo se halla el pensamiento móvil creador del maestro.
14b Cuando el maestro se haya dedicado por un cierto tiempo a hacer estos ejercicios, seguirá con otros.
14c Por ejemplo, puede dibujar en el pizarrón una figura como esta (Figura 9-2) y después tratar de

[1] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

despertar en el niño una impresión interna espacial de ella.



Figura 9-2

[15a] La línea exterior se modifica después y el niño gradualmente aprende a dibujar una forma interna correspondiente a la externa. (Figura 9-3)



Figura 9-3

[16a] En una, las curvas son absolutamente convexas y sencillas; en la otra, se hacen cóncavas en varios puntos.
[16b] A continuación debemos explicar al niño que debido a la simetría interna, ha de hacer en la figura interna una curva hacia adentro en el lugar en que las líneas tienden hacia fuera en la otra figura.
[16c] En el primer dibujo, una línea simple corresponde a otra línea simple, en tanto que en el segundo, una curva convexa en la figura exterior ha de corresponder a una cóncava en la interior y viceversa.
[17a] O, presentando otro ejemplo, dibujamos algo de este tipo (Figura 9-4) y, después las correspondientes formas exteriores para que resulte un conjunto armonioso.
[17b] Buscamos ahora la transición de este ejercicio a otro en el que procuramos que las figuras exteriores se dispersen unas de otras hacia lo indefinido (Figura 9-5), ya no que se junten como antes.



Figura 9-4



Figura 9-5

[18a] Con ello el niño adquiere la impresión de que el punto quiere escapar, de que hay que ir tras él con las líneas, sin conseguir alcanzarlo: ¡se le ha escapado!
[18b] Entonces el niño comprende que la figura debe arreglarse de manera correspondiente, y como consecuencia de la fuga de una parte, la otra debe quedar vesiculada especialmente hacia adentro.
[18c] Solamente puedo indicar los principios de este asunto, y decir, en resumen, que actuando así damos al niño una idea de las 'simetrías asimétricas'[2] y preparamos —en su vida de vigilia— al cuerpo etérico para que continúe vibrando durante el sueño, de modo que perfeccione —por medio de esas vibraciones— lo que ha sido experimentado eh el día.
[18d] Entonces el niño despertará con un cuerpo etérico y también físico, interna y orgánicamente henchidos de movimiento; se hallará en plenitud de vida y vitalidad.
[18e] Naturalmente que esto sólo puede conseguirse cuando el maestro tiene algún conocimiento del modo de funcionar del cuerpo etérico; pues, de lo contrario todos los esfuerzos en esa dirección continuarán siendo mecánicos y superficiales.
[19a] El verdadero maestro no sólo se ocupa de la vida de vigilia, sino también de lo que tiene lugar durante el sueño.
[19b] En relación con esto es importante comprender ciertas cosas que nos suceden a todos nosotros constantemente.
[19c] Por ejemplo, podemos haber reflexionado acerca de algún problema al atardecer, sin encontrar una solución y, a la mañana siguiente, como por arte de magia, la solución se precipita hacia nosotros.
[19d] ¿Por qué?
[19e] Porque el cuerpo etérico, el cuerpo de las fuerzas formativas, continuó su actividad independiente durante la noche.
[20a] En muchos aspectos, la vida de vigilia no es un proceso que perfecciona sino uno que perturba.[3]
[20b] Por eso conviene que dejemos a nuestros cuerpos físico y etérico abandonados a sí mismos por algún tiempo sin atontarlos con la actividad del cuerpo astral y la del Yo.[4]

[2] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[3] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[4] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[20c] Esto se demuestra con muchas cosas en la vida, tales como el ejemplo dado de alguien que se halla perplejo sobre un problema al caer la tarde, se siente ligeramente inquieto por la mañana: al despertar, pero de pronto se da cuenta que la solución le llegó inconscientemente durante la noche.[5]

[21a] Todo esto no es fábula; sucede realmente y ha sido demostrado en forma tan concluyente como otros muchos experimentos.

[21b] ¿Qué ha sucedido en este caso particular?

[21c] El trabajo del cuerpo etérico ha continuado en el transcurso de la noche, en tanto que el ser humano dormía.

[21d] Con todo, este no es el proceso normal o algo que haya que cultivar especialmente.

[22a] Por lo que sí hay que esforzarse, no obstante, es por ayudar a la actividad continua del cuerpo etérico durante el sueño; y lo hacemos si empezamos por transmitir una representación plástica del espacio, en lugar de iniciar la geometría con triángulos u otras figuras similares donde ya se evidencia el elemento intelectual.

[23a] En aritmética, asimismo, debemos proceder de manera similar.

[24a] El folleto sobre la enseñanza de la física y las matemáticas[6] —escrito por el Dr. von Baravalle, [7]maestro de la Escuela Waldorf— les dará una idea espléndida idea ese elemento matemático-gráfico que ha de prevalecer en la aritmética y geometría.

[24b] Este enfoque se extiende en ese folleto igualmente al dominio de la física.

[24c] Aunque el folleto se ocupa principalmente de temas avanzados de las matemáticas, si penetramos en el espíritu que en él subyace, es una guía valiosísima para la enseñanza de las matemáticas en una forma que corresponde a las necesidades orgánicas del ser del niño.

[24d] En efecto, se ha creado un punto de partida para reformar el método de la enseñanza de las matemáticas y de la física desde la primera infancia hasta las etapas superiores de la instrucción: debemos ser capaces de extender al terreno de la aritmética lo que en ese folleto se dice sobre las concepciones plásticas del espacio.

[25a] El punto fundamental es que todo procedimiento usual que transmite al niño externamente la aritmética, o incluso la operación de contar, aniquila algo del organismo humano.

[25b] Partir de la unidad y, agregar a ella una elemento tras otra es destruir el organismo del hombre.

[25c] Pero si, en primer lugar, despertamos la captación del conjunto, el organismo se hace más consciente vitalmente de ese todo —es decir, primero del todo para seguir luego con las partes—.

[25d] Esto debe tenerse muy presente, incluso cuando el niño aprende a contar.

[26a] Tradicionalmente, hemos aprendido a contar observando cosas puramente externas de la vida física, material: tenemos primero el '1': a esto le llamamos la 'unidad,' después se añade el '2,' el '3,' el '4,' y así, sucesivamente, cereza por cereza, garbanzo por garbanzo, y no tenemos idea alguna del por qué un número sigue al otro, ni tampoco lo que sucede al final.

[26b] Se nos ha enseñado a contar mostrándonos una yuxtaposición arbitraria de unidades.

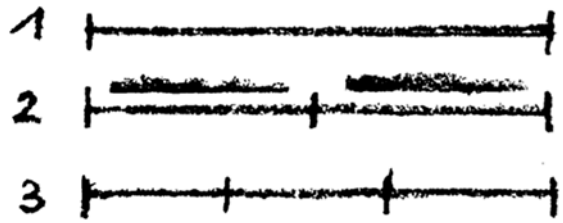
[26c] Soy muy Consciente de que hay mucho métodos para enseñar a los niños a contar, pero se concede hoy muy poca atención al principio de comenzar con el todo y seguir luego con las partes.

[26d] Los niños deben visualizar primero la unidad como un todo.

[26e] Todo es 'una unidad,' no importa lo que sea.

[26f] Veamos una forma gráfica de ilustrar nuestra afirmación.

[26g] Tracemos una línea aunque igualmente podríamos emplear una manzana para llevar a cabo lo que haré con aquella:



[27a] Esta línea es, entonces, el '1,' y ahora de este todo pasamos a las partes o miembros.

[27b] Convertimos el '1' en '2'; pero la unidad todavía permanece.

[27c] La unidad ha sido seccionada en dos, y así llegamos al '2.'

[27d] Y seguimos: con una nueva división, llega el '3' a la existencia.

[27e] La unidad permanece como el conjunto que abarca al todo.

[27f] Y luego seguimos sucesivamente con el '4,' el '5,' etcétera.

[27g] Además, al mismo tiempo, usando otros medios, podemos darnos una idea de la cuán bien somos capaces de mantener en la mente las cosas que se relacionan con los números; y descubriremos cuán

---

[5] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[6] Baravalle, Hermann von. 'La pedagogía de la física y las matemáticas.' (1921) [N. del Ed.] — Ver: Baravalle, Hermann von. 'La primera enseñanza de la aritmética.' [BM078S2] [n. del pr.]

[7] Hermann von Baravalle (1898-1973): Maestro de la Escuela Waldorf de Stuttgart. [n. del pr.]

limitado somos en nuestro poder de representaciones mentales en lo que concierne a los números.

[28a] En ciertas naciones, eel ojo mental sólo abarca con claridad al concepto del número hasta el 10.

[28b] Aquí, en Inglaterra, el dinero se cuenta hasta 12,[8] que, en realidad, representa el máximo de lo que se puede visualizar mentalmente.

[28c] Más allá del 10 —o del 12, respectivamente— se empieza de nuevo, pero entonces ya no se cuentan cosas, sino que se cuentan los números mismos.

[28d] Primero contamos hasta 10; después continuamos con las decenas, dos veces diez, igual a veinte; tres veces diez igual a treinta.

[28e] En esta operación ya no aplicamos los números a las cosas, sino que empezamos a aplicarlos a los números mismos, puesto que el concepto elemental requiere que las cosas mismas estén claramente presentes en la mente.[9]

[29a] La civilización moderna se siente muy orgullosa hoy en día por el hecho de estar muy adelantada en sus métodos de contar, comparados con los pueblos primitivos que dependen de sus diez dedos.

[29b] Pero hay poco fundamento para ese orgullo.

[29c] Contamos hasta 10 porque tenernos la sensación de nuestras extremidades, las de nuestras manos.

[29d] Sentimos nuestras dos manos simétricamente con sus diez dedos.

[29e] Esta sensación corresponde, pues, a una experiencia vital y orgánica.

[29f] A ella hemos de apelar si tratamos de provocar en el niño el sentido del número por una transición del todo a las partes.

[29g] Entonces, fácilmente encontramos la otra transición que nos conduce a contar agregando uno a otro.

[29h] Circunstancialmente, desde luego, podemos proseguir en la forma ordinaria de 1, 2, 3, etcétera, pero esta mera adición de una o más unidades no debe presentarse hasta una segunda etapa, ya que solamente tiene significado en el espacio físico.

[29i] En cambio, dividir una unidad en sus miembros tiene un sentido interno que puede continuar vibrando en el cuerpo etérico, incluso cuando no estamos en él.[10]

[29j] Es importante saber todo esto.

[30a] Habiendo enseñado al niño a contar de esta manera, lo siguiente también tendrá gran valor.

[30b] No debemos empezar a sumar de una manera mecánica, sin vida, simplemente añadiendo una cosa a otra, en serie.

[30c] La vida entra en el objeto cuando partimos de la suma total, no de las partes de la adición.

[30d] Tomemos, por ejemplo, un cierto número de bolitas.

[30e] Hemos llegado ya bastante lejos en el contar para poder decir: aquí hay 14 bolitas, y las repartimos ampliando el concepto de lo que se entiende por ‘parte.



[31a] Aquí reunimos 5, allí 4, allá otras 5: de esta manera hemos separado la suma en 5 y 4 y 5.

[31b] Pasamos de la suma a las cosas que la componen, del conjunto a las partes.

[31c] El método que debemos emplear con el niño es el de presentarle la suma y dejar después que él mismo perciba cómo la suma dada puede dividirse en otras varias partes.

[32a] ¡Esto es sumamente importante!

[32b] Al igual que manejamos un caballo por la cola, en la enseñanza de la aritmética hemos de tomar la dirección debida: comenzar desde un todo presente en todas las cosas, desde una realidad, de lo que existe como un conjunto, y después pasar a las partes separadas —más tarde encontramos nuestro camino de vuelta a la suma ordinaria—.

[33a] Continuando de este modo, desde el conjunto vivo a las partes separadas, se entra en contacto con la realidad subyacente en todos los cálculos aritméticos, esto es, con la puesta en vibración del cuerpo de fuerzas formativas.

[33b] Este cuerpo necesita de un estímulo vivo para su actividad formadora y perfeccionante que persistirá, sin necesidad alguna de la presencia del cuerpo astral ni del Yo con sus elementos perturbadores.

[34a] El maestro mejora y vivifica también esencialmente su enseñanza si, de manera análoga, vuelve a poner de pie las otras formas simples de cálculo que hoy se encuentran puestas de cabeza.

[34b] Tratemos, por ejemplo, de que el niño diga:

“Si tengo 7, ¿cuántos he de quitar para tener 3?”

en lugar de decir:

“¿Cuánto queda si quito 4 de 7?”

[34c] Lo real es que tenemos 7, y lo que queda es igualmente real;

¿cuánto, debemos quitar de 7 para tener 3?

[8] Hasta la reforma del 1971, el penique era la doceava parte de un chelín; el chelín, la vigésima parte de una libra esterlina. Después de la reforma el penique es la centésima parte de una libra esterlina; el chelín dejó de usarse. [n. del pr.]

[9] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[34d] Empezando con esta forma mental nos situamos en el centro de la vida, en tanto que en la forma opuesta nos enfrentamos a una abstracción.
[34e] Procediendo así podemos fácilmente retroceder a la otra manera de vida.
[35a] Del mismo modo no debemos en la multiplicación y la división preguntar qué resultará de la división de 10 en 2 partes, sino cómo debemos dividir 10 para lograr 5.
[35b] El aspecto real es dado; en la vida necesitamos obtener resultados que tengan un significado efectivo.
[35c] He aquí dos niños: hay que dividir 10 manzanas entre ellos, cada uno ha de tomar 5.
[35d] Estas son las realidades; lo que falta aportar es la parte abstracta que se sitúa en medio.
[35e] De esta manera las cosas están siempre adaptadas a la vida.
[35f] Si lo logramos, el resultado es que as lecciones de aritmética se convierten en energía vivificante —de importancia especial en esta rama de nuestra obra educativa— contrariamente a los efectos amortecedores producidos por usar el modo aditivo puramente externo, contando una cosa después de otra.
[35g] Hemos, en realidad, de tener en cuenta la parte subconsciente del ser humano, es decir, la parte que trabaja no sólo en el sueño, sino también subconscientemente en la vigilia.
[35h] No pensamos siempre en todo.
[35i] Somos conscientes tan sólo de un pequeño fragmento de nuestra experiencia anímica; sin embargo, el resto está activo constantemente.
[35j] Hagamos posible que los cuerpos físico y etérico del niño trabajen de manera saludable, comprendiendo que esto sólo puede ser si saturamos de atmósfera, interés, vida, especialmente las lecciones de aritmética y de geometría.
[36a] En días pasados ha surgido la pregunta de si realmente es bueno impartir la enseñanza de las materias en forma ininterrumpida durante cierto período de tiempo, como lo hacemos en la Escuela Waldorf.
[36b] Creo poder afirmar qué, si se hace como es debido, la presentación de las lecciones por períodos, es fructífera en el más alto grado.
[36c] La enseñanza 'por períodos'[11] significa que una lección no debe encajarse entre otras, de modo que se estorben o neutralicen mutuamente.
[36d] En lugar de tener horarios en que alternan, digamos, aritmética de 8:00 a 9:00, historia, religión o cualquier otra materia de 9:00 a 10:00, damos una lección principal sobre un mismo tema durante dos horas todas las mañanas o por un período de cuatro o cinco semanas.
[36e] Después pasamos a otra lección principal, por unas cinco o seis semanas, tema distinto, pero que puede ser el desarrollo del tema anterior, siempre por espacio de dos horas diarias.
[36f] De esta manera el niño se concentra sobre un tema definido por algunas semanas.
[37a] También me fue planteada la cuestión de si esto no daría por resultado el excesivo olvido de lo que se ha enseñado al niño.
[37b] Si las lecciones se han dado correctamente, el tema anterior estará laborando en las regiones subconscientes mientras se recibe la otra.
[37c] En las lecciones 'por períodos' debemos siempre considerar los procesos subconscientes en el niño.
[37d] Nada hay más fructífero que dejar reposar en el alma por tres o cuatro semanas los resultados de la enseñanza dada, pues ahí prosiguen su trabajo sobre el ser humano sin interferencias.
[37e] Pronto se evidencia cuando un tema ha sido debidamente enseñado: es al llegar el momento de estudiarlo de nuevo y evocarlo en la mente; surge entonces de manera enteramente distinta a como sería si se hubiera impartido mal.
[37f] Al objetar que no puede ser sensato enseñar de esta manera porque los temas se habrán olvidado, es ignorar los factores que se conjugan.
[37g] Debemos, naturalmente, considerar que somos capaces de olvido; de lo contrario, ¡imaginen todo lo que tendríamos que acarrear si no pudiéramos olvidar debidamente y después recordar!
[37h] Por consiguiente, deben justipreciarse en la verdadera educación el rol del olvido así como la instrucción real.
[38a] No significa esto que sea cosa de alegrarse siempre que los niños olviden.
[38b] De todos modos, ¡ellos ya se encargarán de hacerlo!
[38c] Todo depende de qué es lo que haya pasado a las regiones subconscientes de manera que sea posible recordarlo debidamente.
[38d] Lo inconsciente pertenece al ser del hombre tanto como lo consciente, y la misión de la educación es apelar, a la vez, a todo el ser humano y a sus distintas partes y miembros.
[38e] En esto, también es esencial comenzar desde el todo; comprender primero el conjunto y luego las partes; para alcanzar el fin es, pues, necesario partir del total.
[38f] Primero tenemos que captar el todo y luego las partes.

[11] En los Estados Unidos, estos períodos suelen llamarse 'blocks' ['bloques']. [N. del Tr.] — En Argentina, suelen llamarse 'épocas.' [n. del pr.]

38g Si, al contar, simplemente colocamos una cosa al lado de la otra y la sumamos, olvidamos al ser humano como un todo.
38h En cambio, apelamos al ser humano como un todo cuando visualizamos primero la suma como un total y después seguimos con las partes que la componen.
39a La enseñanza de la historia está particularmente expuesta al peligro de desvincularse demasiado del ser humano.
39b Hemos visto que en la educación realmente fructífera, cada cosa ocupar su debido lugar.
39c Las plantas deben estudiarse en su relación con la Tierra, y las diferentes especies animales, extendidas en forma de abanico, en su relación con el hombre.
39d Asimismo, la enseñanza de la historia deberá conservar una cualidad gráfica humana: todo debe relacionarse de alguna manera con el hombre.
40a Cuando empezamos a enseñar historia al niño hemos de comprender que él, en la edad en que puede darse cuenta de la relación de la vida vegetal con la Tierra, y de la Tierra misma como un organismo; en que todavía puede ver una síntesis viva de todo el reino animal en el ser humano, todavía es incapaz del todo de captar las llamadas relaciones causales en la historia.
40b Por más hábilmente que enseñemos historia en el sentido ordinario, describiendo una época tras otra y mostrando como la primera es causa de la segunda; por más hábilmente que describamos, en la historia del arte, que Miguel Ángel[12] siguió a Leonardo da Vinci,[13] por ejemplo, en una sucesión natural de causa y efecto, el niño, antes de los doce años, simplemente no percibe la interacción de causa y efecto que se ha convertido en el factor convencional, el leit motif, de los estudios históricos para adultos.
40c Al igual que para nosotros significa nada un tecleo no musical del piano, tampoco significa nada para el niño este tipo de enseñanza de la historia, y sólo la recibe por coacción.
40d Le produce psíquicamente el mismo efecto que si se hubieran introducido unas piedras en su estómago.
40e De igual modo que nunca ingeriríamos como alimento una piedra en lugar de pan, debemos estar seguros que nutrimos el alma del niño con alimento que pueda él asimilar, no con piedras.
40f Si la historia y la vida histórica han de relacionarse vívidamente con el hombre, lo primero que hemos de hacer es despertar un concepto de tiempo que esté vinculado con el mismo ser humano.
41a Si hojeamos tres libros cualesquiera de historia, el primero que se ocupe de la Antigüedad, el segundo de la Edad Media y el tercero de nuestra Edad Moderna, muy poco encontramos en ellos de una concepción histórica del tiempo.
41b Pero supongamos que comienzo a decirle al niño:

"Tú tienes ahora diez años, por consiguiente tu vivías ya en el año de 1913.[14]

"Tu padre es mucho más viejo que tú, y ya vivía en el año 1890; su padre, a su vez, vivió en 1850.

"Ahora imagínate que desde aquí alargas tu brazo y llegas a alguien que representa a tu padre, que éste alarga el suyo hasta su padre (tu abuelo): ¡has llegado al año 1850!"

41c El niño, entonces, comienza a comprender que aproximadamente un siglo está representado por tres o cuatro generaciones.
41d La línea genealógica hacia atrás, desde el siglo XX, lo lleva finalmente hasta los primeros antepasados suyos.
41e De este modo, la sexagésima generación lo conduce hasta la época del nacimiento de Cristo.
41f En una sala grande podrían colocarse bastantes niños en fila, poniendo cada uno su brazo en la espalda del anterios, de manera que el que tuviera el número sesenta representará el antepasado que vivía en la época del nacimiento de Cristo.
41g El espacio se trocó en tiempo, por así decirlo.
42a Si el maestro tiene una mente fértil, inventiva, puede hallar otros caminos y medios para expresar lo mismo —yo simplemente expongo un principio—.
42b De esta manera comienza el niño a comprender que él mismo es parte de la historia; figuras como Alfredo el Grande,[15] Cromwell[16] y otros se hacen aparecer como si ellos mismos fueran antepasados —toda la historia se convierte en algo activo de la

[12] Michelangelo Buonarroti o Miguel Ángel (1475-1564): Arquitecto, escultor y pintor italiano renacentista, uno de los más grandes artistas de la historia. [n. del pr.]
[13] Leonardo da Vinci o Leonardo di ser Piero da Vinci (14522-1519): Pintor, anatomista, arquitecto, científico, escritor, escultor, filósofo, ingeniero, inventor, músico, poeta y urbanista florentino del Renacimiento italiano. Obras: 'La Última Cena,' 'La Gioconda,' 'La Virgen de la Roca.' [n. del pr.]
[14] Recuérdese que estas conferencias fueron dadas en 1923, se estaría refiriendo a niños de nueve a diez años. [n. del pr.]
[15] Alfredo el Grande (849-899): Rey de Wessex (871-899), célebre por su defensa contra los vikingos. Se autoproclamó rey de los anglosajones. Hombre culto y letrado, ayudó mucho a la educación y a mejorar el sistema de leyes de su reino. Venerado como santo en las Iglesias católica, ortodoxa y anglicana. [n. del pr.]
[16] Oliver Cromwell (1599-1658): Líder político y militar inglés. Impuso su liderazgo sobre Inglaterra, Escocia e Irlanda como Lord Protector. Figura muy controvertida; para algunos fue un dictador regicida; para otros, un héroe de la lucha por la libertad. [n. del pr.]

vida escolar, cuando se presenta al niño en la forma de un concepto vivo de tiempo—.

43a Nunca debe separarse la historia del ser humano; nunca debe el niño pensar en ella como lo hacen tantos libros de texto.

43b Muchas personas parecen pensar que la historia es algo contenido en libros, aunque no siempre se llega a ese extremo.

43c Como quiera, debemos tratar por todos los medios posibles de despertar la comprensión de que la historia es viva y de que el hombre mismo se halla dentro de su corriente viva.

44a Una vez despertado un concepto vivo del tiempo, podemos comenzar a saturar la historia de vida interna y de alma, análogo a lo que hicimos en el caso de le aritmética y de la geometría —de la que desarrollamos una visión viva, en vez de una muerta—.

44b Hay actualmente muchos sofismas[17] sobre la naturaleza de la visión plástica o, diríamos, de la percepción; pero el punto básico es que debemos desarrollar una percepción viva y no muerta.

44c En los ejercicios de simetría de que he hablado, el alma, de hecho, vive en el acto de la visión plástica: es la percepción viva.

44d Ahora bien, de igual modo que en esos ejercicios nuestro objetivo es despertar una visión plástica del espacio, asimismo hemos de dar al niño entre los nueve y doce años, una enseñanza saludable de la historia, hinchiéndola de un elemento plástico que proceda del interior de las cualidades del corazón y del alma,[18] no ya de las cualidades del espacio.

45a Las lecciones de historia deben estar totalmente impregnadas de cualidad afectiva; por eso han de presentarse siempre que sea posible en forma de estampas.

45b Las figuras, las formas reales deben estar ahí y nunca han de describirse fría y prosaica.

45c Hemos de matizar nuestras descripciones a la vez de moralidad y sentimiento religioso, sin caer en el error de utilizarlas como ejemplo de admonición moral o religiosa.

45d La historia debe, sobre todo, tender a apoderarse de la vida sentimental y volitiva del niño, y hacerlo capaz de entrar en relación personal con las figuras históricas y los modos de vida que prevalecieron en las épocas históricas pasadas.

45e No necesitamos limitarnos a describir meramente seres humanos; podemos, por ejemplo, presentar la vida de alguna ciudad del siglo XII, pero todo lo que digamos debe entrar en los dominios de su sentimiento y de su voluntad.

45f El niño mismo debe ser capaz de vivir los acontecimientos, de formarse sus propias simpatías y antipatías, por la manera en que se desarrollan.

46a Esto pone en evidencia la necesidad, en todo momento, de saturar de elemento artístico la enseñanza de la historia.

46b Este elemento artístico entra en juego cuando —como he descrito frecuentemente— se ejerce una economía verdadera en la enseñanza, sólo posible si el maestro, antes de entrar en el aula, domina completamente el asunto que va a tratar; si ya no necesita reflexión alguna porque todo se yergue plásticamente ante su alma, por haberse preparado debidamente.

46c Debe sentirse tan eficiente que lo único que le falte sea la modelación artística de su lección.

46d El problema de la enseñanza no es, pues, simplemente una cuestión de interés, diligencia y devoción del alumno, sino primero y ante todo, de interés, diligencia y devoción del maestro.

47a No debe impartirse lección alguna antes de que haya sido experimentada profundamente en el espíritu del maestro; por lo que es obvio que el cuerpo docente ha de ser organizado tal que se otorgue a todo maestro el tiempo necesario para experimentar plena e intensamente en las lección que le corresponda dar.

48a Es lamentable ver a un maestro paseándose entre sus alumnos con un libro en las manos y luchando éstos con el tema de estudio.

48b Quienes no perciben cuán contrario es eso a todos los verdaderos principios de la educación, no saben lo que inconscientemente está ocurriendo en el alma de los niños, ni se dan cuenta del efecto terrible de esa experiencia inconsciente.

48c Si damos las lecciones de historia con apuntes, el niño llega a una conclusión intelectual definitiva, no consciente, sino inconscientemente, profundamente arraigada en su organismo:

> *48d "¿Por qué tengo que aprender todo esto? El maestro mismo no lo sabe y tiene que leer sus notas; yo también puedo hacer esto más tarde, por lo tanto no tengo necesidad de aprenderlas antes."*

48e Naturalmente que el niño no llega conscientemente a esta conclusión, pero la verdad es que cuando los juicios están arraigados en la vida inconsciente del corazón y del sentir, ¡tienen la mayor fuerza![19]

48f Las lecciones deben vibrar de interna vitalidad y frescura, arrancando del mismo ser del maestro.

48g Cuando está describiendo figuras históricas, por ejemplo, no ha de tener que esforzarse en recordar las fechas.

[17] sofisma: 1. m. Razón o argumento falso con apariencia de verdad. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[18] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[19] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[48h] Ya me he referido a cómo hemos de transmitir un concepto de tiempo mediante la imagen de generaciones sucesivas.
[48i] Otro elemento debe, asimismo, penetrar en particular la enseñanza de la historia: ha de fluir del propio maestro con poder elemental, nada abstracto; el maestro mismo, como ser humano, debe ser el factor vital.
[49a] Se ha dicho muchas veces que la educación debe actuar sobre el ser humano en forma integral y no simplemente sobre una parte de su naturaleza.
[49b] Por importante que se considere lo que el niño ha de aprender, y si debemos apelar en primer lugar a su intelecto o a su voluntad, es igualmente importante trabajo del maestro.
[49c] Cuando se trata de educar la naturaleza íntegra y el ser total del hombre, el maestre debe, él mismo, ser 'hombre' en el pleno sentido de la palabra —es decir, no enseñar y obrar meramente sobre la base de la memoria mecánica o del conocimiento mecánico, sino transmitir lo que sabe desde su propio ser, desde su humanidad plena—.
[49d] ¡Eso es sumamente esencial! ♣♣

[10] física. química. trabajo manual. religión

Ilkley, agosto 15, 1923 (S-5390)

Por lo que he dicho acerca del modo cómo hemos de transmitir al niño la enseñanza de la naturaleza —la planta y el animal— creo que se habrá captado que el objetivo de la Escuela Waldorf es relacionar los métodos educativos con los principios y energías que evolucionan a medida que entran en actividad en las etapas sucesivas del desarrollo infantil.
[01b] Ya he hablado del punto crucial significativo entre los nueve y los diez años.
[01c] Hasta entonces el niño no comienza a distinguir entre él y el mundo.
[01d] Antes de esa edad no hay sensación de que su vida mental y afectiva esté separada de los fenómenos del mundo exterior.
[01e] Hasta los nueve años, por consiguiente, hemos de hablar de las plantas, animales, montañas, rios y demás, en el lenguaje de los cuentos de hadas, apelando, sobre todo a la fantasía.
[01f] Los animales, las plantas, las fuentes deben hablar, de manera tal que la misma clase de ser del que el niño es consciente en sí mismo, también les hable desde el mundo externo.
[02a] Si recuerdan en qué forma orientamos la botánica y la zoología a esta edad, se darán cuenta que el objetivo de su enseñanza es conducir al niño a una verdadera relación con el mundo que le rodea.
[02b] Aprende a conocer las plantas en su vinculación con la Tierra, y las estudia completamente desde este punto de vista.
[02c] La Tierra se convierte en un ser vivo que las genera, al igual que la cabeza humana, por medio de un principio vital, genera el cabello —si bien, naturalmente, las formas contenidas en la Tierra, las plantas, tienen una vida y variedad mucho más ricas—.
[02d] Esta relación con el mundo vegetal, y con toda la Tierra, es de gran valor para el bienestar corporal y anímico del niño.[1]
[03a] Similarmente, si le enseñamos a considerar al hombre como una síntesis de las especies animales esparcidas por la Tierra como un abanico, lo ayudamos a entrar en verdadera relación con otros seres vivos inferiores a él en la escala de la creación.
[03b] Hasta la edad de once o doce años, el objeto principal de todo estudio de la naturaleza debe ser la relación del ser humano con el mundo.
[04a] Llega después la edad en la que, por vez primera, podemos llamar la atención del niño hacia los procesos que están en marcha en el mundo exterior independientemente del hombre.
[04b] Entre los once y doce años —y nunca antes— podemos iniciar la enseñanza de los minerales y las rocas.
[04c] Antes de esta edad, la única manera de introducir esos elementos pétreos, es el estudio de las plantas en cuanto que salen del suelo, es decir, de la roca y del mineral.

[1] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

04d Una enseñanza prematura sobre el reino mineral en cualquier otra forma daña profundamente la movilidad interna del alma del niño.[2]
04e ¡Lo que es de naturaleza mineral no tiene ninguna relación con el hombre!
04f Hemos de comenzar a tratar el reino mineral cuando el niño ha encontrado debidamente su propio lugar en el mundo; cuando en pensamiento y, sobre todo en sentimiento, ha captado la vida vegetal, y se ha fortalecido su voluntad por una concepción verdadera acerca de los animales, ambos correspondientes a los dos reinos de la naturaleza más próximos a él.
05a Eso que se aplica a los minerales, se aplica igualmente a la física y a la química y a todas las llamadas vinculaciones causales en historia y en geografía, es decir, a todos los procesos que deban estudiarse separadamente del hombre.
05b El estudio de las grandes conexiones históricas que no pueden relacionarse directamente con el ser humano en el sentido en que hablé ayer, deben posponerse hasta el período que comienza entre los once y los doce años.
05c Sólo desde entonces se puede empezar un estudio de lo que, ante todo, tiene poco que ver con el hombre.
06a La edad acertada para que un niño inicie su vida escolar es después del cambio de dientes, a los siete años aproximadamente; hasta entonces, la escuela no es realmente lugar adecuado para él.
06b Por eso, si tenemos que admitir a un pequeñuelo antes de esa edad, hay que aceptar todo género .de compromisos.
06c Trataré, sin embargo, de explicar ciertos principios básicos.
06d Cuando el niño va a la escuela por primera vez, le enseñamos de manera que todavía no exista distinción o separación entre él y el mundo.
06e Entre los nueve y diez años comenzamos a despertarle una inteligencia viva por medio del conocimiento de las plantas, y fortalecer su voluntad por el conocimiento de los animales.
06f Como sea que en mineralogía, física y química apelamos únicamente al intelecto, debe introducirse el arte como contrapeso necesario.
06g (Me ocuparé más de esto en la conferencia de mañana.)
06h De once a doce años en adelante, observaremos que el niño es capaz de formar un concepto racional, intelectual, de causa y efecto, y esto debe entonces elaborarse en la física y química.
06i Estos procesos, que han de ampliarse gradualmente para abarcar el estudio de la astronomía, no deben explicarse al niño antes de que llegue a los once o doce años.: si describimos simples transformaciones químicas —la combustión, por ejemplo— antes de esa edad, nuestras descripciones deben ser meramente pictóricas e imaginativas, sin referencia alguna a las relaciones mentales entre causa y efecto, que no deben presentarse al niño hasta llegar a etapa que situamos entre los once y doce años.
06j Cuanto menos le hablemos de causalidad antes de esa etapa, tanto más vigorosa, más vitalizada y, asimismo, más íntimamente auténtica llegará a ser el alma; de lo contrario, pasarán a su alma conceptos e inclusive sentimientos muertos, marchitándola.
07a El objetivo de los métodos educativos de la Escuela Waldorf ha sido crear en todos aspectos el plan de trabajo que dimane del ser humano.
07b En todos los detalles, tenemos en cuenta los diferentes períodos de la vida, y estructuramos las lecciones que se van a dar en las clases de acuerdo con las necesidades de la misma naturaleza humana.
07c Por otra parte, es nuestra plena intención capacitar a nuestros alumnos para entrar en la vida del mundo de la manera debida, lo que implica que debemos avanzar de la física y la química hacia diversas formas de trabajo práctico cuando el niño llegue a los catorce o quince años.
07d Por consiguiente, en las clases para muchachos de esa edad hemos introducido el hilado y el tejido a mano, ya que por medio de estas labores se entra inteligentemente en la vida práctica.
07e Nuestros alumnos aprenden a hilar y a tejer, y así llegan a saber algo de cómo se efectúan estos trabajos en una fábrica.
07f Deben adquirir, asimismo, algún conocimiento elemental de química técnica, preparación y manufactura de colorantes y cosas análogas.
08a Durante su vida escolar, los niños han de adquirir realmente ideas prácticas de su medio ambiente.
08b Los asuntos de la vida ordinaria permanecen totalmente ininteligibles para mucha gente en la actualidad, debido a que la enseñanza que reciben en la escuela no trasciende, en el momento preciso, de lo esencialmente humano a las actividades practicas de la vida y del mundo en general.
08c En cierto sentido esto tiende a dañar el desarrollo anímico íntegro.[3]
08d Fíjense por un momento en nuestra sensibilidad para alguna impureza de la atmósfera, por ejemplo, que el organismo no puede asimilar.
08e Naturalmente que las condiciones son distintas en la vida social, donde estamos obligados a admitir muchas incongruencias; pero la adaptación a ellas

[2] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[3] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

depende de si nos fueron presentadas, en la edad oportuna y en la forma adecuada.

09a Basta pensar, por ejemplo, en cuántas personas actualmente toman un tranvía[4] sin tener la más ligera idea de los principios que gobiernan su movimiento y su mecanismo; o ven todos los días un ferrocarril y carecen de la menor noción del funcionamiento de una locomotora.

09b Esto significa que están rodeadas por todas partes de inventos y creaciones de la mente humana con las cuales no tienen contacto alguno.

09c El aceptar simplemente, de manera general, todo esto sin entenderlo en ningún aspecto, es la antesala de una vida antisocial.[5]

09d Por consiguiente, en la Escuela Waldorf comenzamos a dar instrucción y experiencia efectiva en materias que juegan un papel en la vida práctica, cuando los niños tienen catorce o quince años.

09e En nuestros días se enfoca desde un punto de vista muy parcial y limitado la edad de la adolescencia.

09f En la pubertad, el ser humano está abriéndose al mundo; hasta entonces ha vivido más en sí mismo, y ahora está a punto de comprender a sus compañeros, los hombres y las cosas del mundo.

09g Así que el concentrarse antes de la pubertad en todo lo que relaciona al hombre con la naturaleza es obrar de acuerdo con los verdaderos principios del desarrollo humano.

10a A la edad de catorce o quince años, hemos de comenzar con toda energía a vincular a los adolescentes con las creaciones e inventos de la mente humana.

10b Esto los capacitará para comprender y encontrar su debido lugar en la vida social.

11a Si los educadores hubieran aceptado este principio hace sesenta o setenta años,[6] el llamado 'movimiento social' de hoy habría tomado una forma totalmente diferente en Europa y América.

11b Se han hecho extraordinarios progresos en eficacia técnica y comercial durante los últimos sesenta o setenta años, se ha avanzado enormemente en habilidad técnica, el comercio nacional se ha convertido en comercio mundial y, finalmente, ha surgido de las economías nacionales una economía mundial.

11c En los últimos sesenta o setenta años, la configuración externa de la vida social ha cambiado enteramente y, no obstante, nuestro modo educativo ha continuado como si nada hubiera sucedido.

11d Hemos descuidado completamente el familiarizar a nuestros niños con los asuntos prácticos del mundo en el período en que hubiese debido hacerse, es decir, a la edad de catorce a quince años.

12a En la Escuela Waldorf no somos de mente tan estrecha para desdeñar en ningún aspecto la educación clásica superior, sumamente beneficiosa desde muchos puntos de vista.

12b En consecuencia, preparamos a los alumnos cuyos padres lo desean o si ellos mismos lo desean, a la vez para una educación clásica superior y para el bachillerato en humanidades.[7]

12c Pero no olvidemos cuán necesario es para nuestra época contemporánea el comprender la razón que indujo a los griegos —cuyo propósito en educación era servir a los fines de la vida práctica— en no dedicar todo el tiempo a aprender egipcio —idioma de un lejano pasado— en tanto que la tendencia principal de la educación oficial de hoy en día es el familiarizar a nuestros muchachos y muchachas con un mundo, no actual, sino del pasado.

12d ¡Cómo extrañarse de que los seres humanos, por regla general, sepan tan poco cómo han de vivir en el mundo presente!

13a El destino del mundo ha trascendido las posibilidades de dominio del hombre, simplemente porque la educación no ha adaptado su paso a las cambiantes condiciones de la vida social.

13b En la Escuela Waldorf seguimos nuestro sentir de que es, en verdad, posible desarrollar el ser humano hasta su plenitud viril y ayudarle a que encuentre su debido lugar en las filas de la humanidad.

14a Nuestra meta es desarrollar al niño de tal manera que pueda objetivar las cualidades que se hallan prefiguradas en él, así como ser capaz de encontrar su verdadero lugar en el mundo —esta doble meta se persigue particularmente por nuestra manera de organizar la enseñanza de idiomas—.

15a La enseñanza de la lengua materna se adapta, naturalmente, a la edad del niño, y se imparte en la forma que ya he descrito al referirme a otras lecciones.

15b Sin embargo, un rasgo notable es que en la Escuela Waldorf comenzamos a enseñar al niño dos lenguas extranjeras —francés e inglés— cuando entra a la escuela a la edad de seis o siete años.

15c Por este medio tratamos de dar al niño algo que va a ser más y más necesario en el porvenir.

---

4 El primer servicio de tranvías se iniciaron en 1807 por la 'Oystermouth Railway' ['Ferrocarril Oystermouth'] en Gales. En 1832 llegó a Nueva York; en 1854, a París; y en 1876, a Düsseldorf. [n. del pr.]

5 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

6 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

7 Durante el Imperio alemán (1871-1918) el sistema escolar se centralizó y estableció estándares. Se crearon cuatro clases de escuelas: • Gymnasium clásico, 9 años: latín, griego y una lengua moderna; • Realgymnasium, 9 años: matemáticas, ciencias naturales, latín y lenguas modernas; • Oberrealschule, 9 años: ciencias, matemáticas y lenguas modernas; • Realschule, 6 años: que no permitía la entrada a la universidad y más bien preparaba a los alumnos para una formación profesional técnica). [n. del pr.]

15d Para comprender el aspecto puramente humano de la enseñanza de idiomas, hemos de recordar que la lengua se incrusta en las profundidades mismas del ser: la lengua materna echa raíces tan hondas en el sistema respiratorio, en la circulación sanguínea y en la configuración del sistema vascular, que el niño se ve afectado en espíritu, alma y cuerpo —no sólo espiritual y psíquicamente— según como su lengua materna comience a expresarse dentro de él.

15e Sin embargo, hemos de darnos cuenta que los diversos idiomas del mundo saturan al hombre y conducen el elemento humano a expresarse de manera totalmente distinta.

15f Esto que es evidente en el caso de las lenguas primitivas es también verdad para las lenguas más civilizadas, aunque frecuentemente escape al reconocimiento.

16a Entre los idiomas europeos hay uno que procede de puramente del elemento afectivo y, aunque en el transcurso del tiempo el intelectualismo se ha apoderado de él, el sentimiento continúa siendo la base de esta lengua particular: como consecuencia, el lenguaje mismo ha implantado menos firmemente en el ser humano los elementos del intelecto y de la voluntad y se requiere el estudio de otras lenguas para desarrollar dichos aspectos de la vida psíquica.

16b Tenemos también un idioma que emana especialmente del elemento de la fantasía plástica: todo está, por así decirlo, presente en la configuración de los sonidos mismos.

16c Debido a esto, el niño adquiere un innato poder plástico y formativo, a medida que aprende a hablar.

16d Hay otro idioma en la Europa civilizada que se halla arraigado de manera predominante en el elemento voluntad; sus mismas cadencias, la estructura de sus vocales y consonantes lo revela.

16e Cuando la gente habla es como si la espiración del aire rechazará las olas marinas.

16f En esa lengua vive el elemento de la voluntad.

17a Otras lenguas hacen brotar en el hombre los elementos del sentimiento, de la música, de la imaginación con mayor extensión.

17b Cada lengua está relacionada con el ser que la habla de una manera particular.[8]

18a Quizás piensen que debiera mencionar los nombres de estos diversos lenguajes; evité hacerlo a propósito porque no hemos llegado al punto de ser capaces de enfrentarnos con nosotros mismos en el mundo civilizado tan objetivamente que podamos sostener la plena verdad impersonal de estas cosas.

19a Por lo que he dicho acerca del carácter de los diferentes lenguajes, puede apreciarse que los efectos producidos en la naturaleza humana en virtud del genio peculiar de determinado idioma, deben equilibrarse con los efectos de otro, siempre que nuestro objetivo educativo sea realmente humano, y no mera formación cívica en sentido de una especialización nacionalista.

19b Es por esta razón que en la Escuela Waldorf comenzamos a enseñar tres idiomas a los niños muy pequeños; además, se asigna a esta enseñanza un generoso espacio en el plan de estudios.

20a Es bueno empezar la enseñanza de las lenguas extranjeras a edad temprana porque hasta la época que oscila entre los nueve y diez años, el niño posee todavía algo de la cualidad característica del primer período de la vida desde el nacimiento hasta el cambio de dientes.

20b Durante este período, el niño es predominantemente imitativo; aprende la lengua materna enteramente por imitación; imita el habla que oye a su alrededor —sin apelar mucho al intelecto— y se familiariza, al mismo tiempo, con el elemento interno, musical, el elemento anímico del lenguaje, así con los sonidos y tonos exteriores de ese habla.

20c Adquiere la lengua materna como un tipo de hábito más refinado, si se nos permite la expresión, que se introduce en las profundidades de su ser total.

21a Cuando el niño va a la Escuela después del cambio de dientes, la enseñanza de los idiomas apela más al alma y menos fuertemente a la naturaleza corporal.

21b No obstante, hasta la edad de nueve y diez años, el niño todavía mantiene viva en sí mismo una capacidad suficiente de imitación imaginativa para que podamos moldear la enseñanza de un idioma en tal forma que la absorba su ser entero, no solamente las energías del alma y del espíritu.

21c He ahí porque tiene una importancia de tan largo alcance el no dejar transcurrir los tres primeros años de la vida escolar sin algún aprendizaje de lenguas extranjeras.

21d Por principios puramente educativos introducimos la enseñanza de los idiomas extranjeros en la Escuela Waldorf, tan pronto como el niño entra en las clases elementales.

22a Huelga decir que esa enseñanza se halla estrechamente adaptada a las diferentes edades.

22b En nuestros días, el pensamiento de los hombres se ha hecho caótico en lo que a realidades concierne.

22c Ellos mismos se imaginan firmemente arraigados en la realidad, a causa de su materialismo; pero de hecho son eminentemente teóricos, incluso aquellos que se vanaglorian de ser hombres prácticos.

22d Ellos califican de 'acertado' algún producto de su imaginación, sin qua hayan elaborado lo que han

[8] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

asimilado de 'acertado' con fundamento en la vida práctica.

[22e] Y Por lo tanto, cuando algo ha resultado equivocado, especialmente en educación y enseñanza, caen en el extremo opuesto con un radicalismo profundamente impracticable.

[23a] Se ha llegado a comprender, por ejemplo, que cuando el antiguo método de enseñanza de idiomas, especialmente el latín y griego, está basado enteramente en la analogía y en las reglas de la sintaxis, las lecciones tienden a ser mecánicas y externas; y, como consecuencia, se ha preconizado estrictamente el principio opuesto, debido a que la gente no es capaz de pensar lógicamente.

[23b] Se dan cuenta de que algo anda mal y se sitúan en el otro extremo, imaginando que así se deshace el entuerto.

[23c] La consecuencia es que actualmente se trabaja sobre el principio de prescindir de la gramática en absoluto.

[23d] Esto también carece de sentido, porque implica que el ser humano queda abandonado a la etapa de mera consciencia sin permitirle que avance hacia la autoconsciencia, en alguna rama particular del conocimiento.

[23e] Y es que entre los nueve y diez años el niño pasa de la etapa de consciencia a la de autoconsciencia: se percibe separado del mundo.

[24a] En esa edad podemos comenzar gradualmente, desde luego, a enseñar las reglas de la gramática y de la sintaxis, puesto que ya el niño alcanza el nivel en el que piensa, no solamente acerca del mundo, sino también acerca de sí mismo.

[24b] Pensar acerca de uno mismo significa, en lo que al habla concierne, ser capaz de aplicar reglas racionales al discurso, no sólo de parlotear instintivamente.

[24c] Pues, carece de sentido enseñar idiomas renunciando a toda gramática.

[24d] Si evadimos todas las reglas, no podemos transmitir al niño la firmeza interna requerida para su labor en la vida.

[24e] Por otra parte, es sumamente importante tener presente que el niño no pasa de la consciencia a la autoconsciencia hasta la edad de los nueve a los diez años —antes de esa edad es fuera de lugar toda enseñanza de gramática—.

[25a] Hemos de registrar esa transición entre los nueve y los diez años a fin de que, poco a poco y en forma racional, transformemos la adquisición instintiva y directa del idioma en la enseñanza de la gramática.

[25b] Esto se aplica igualmente a la lengua materna.

[25c] Se daña verdaderamente la psiquis del niño si se le atiborra con reglas de gramática o sintaxis antes de ese trascendente momento de su vida.

[25d] Previamente, el habla ha de quedar supeditada al instinto y al hábito por medio de su capacidad imitativa.

[25e] La autoconsciencia deberá encauzar el habla entre los nueve y diez años, pues generalmente nace a la par con la gramática y la sintaxis.

[25f] Esto muestra el por qué en la Escuela Waldorf utilizamos los dos o tres años anteriores a dicha transición: así se introduce la enseñanza de los idiomas en la edad oportuna y de acuerdo con las leyes del desarrollo humano.

[26a] Con todo esto pueden darse cuenta de cómo tiende la Escuela Waldorf a capacitar al maestro, paso por paso, para que lea en el mismo ser humano, no en un libro ni de acuerdo con las reglas de algún sistema educativo.

[26b] El maestro de la Escuela Waldorf ha de aprender a leer en el hombre, el documento más maravilloso de todo el orbe.

[26c] Los frutos de esta lectura se transforman en un profundo entusiasmo por la enseñanza y la educación: solamente lo que está contenido en el libro del mundo puede estimular la actividad plena del cuerpo, alma y espíritu, única lectura necesaria en el maestro.

[26d] Todo otro estudio, todos los demás libros o informaciones han de ser medios que lo capaciten para interpretar el gran libro del mundo.

[26e] Si pueden hacer esto, enseñarán con el entusiasmo necesario; ese entusiasmo que es lo único capaz de engendrar la fuerza y las energías del impulso que dé vida a un aula.

[27a] Ese principio de lo 'humano genéricamente' que he descrito en su aplicación a las diferentes ramas de la enseñanza, se patentiza en la educación de la Escuela Waldorf en que esta institución en ningún sentido promulga una filosofía particular ni convicción religiosa alguna.

[27b] En relación con esto ha sido absolutamente esencial, sobre todo en un arte educativo derivado de la Antroposofía, liberar a la Escuela Waldorf de cualquier imputación de ser una 'escuela antroposófica.'

[27c] De la manera más solemne puede afirmarse que no es nada de esto.

[27d] Hemos de afanarnos constantemente para evitar que el excesivo celo y la honesta convicción lleve a algún maestro a caer en la parcialidad antroposófica.

[27e] Por ser antropósofos, los maestros de la Escuela Waldorf mantienen naturalmente su convicción, pero la cuestión fundamental de la educación en esa escuela es el ser humano como tal, no el ser humano como miembro de una filosofía particular.

[28a] Así, y teniendo en la mente los diversos organismos religiosos, fue lógico que entrásemos en una negociación exigida por los tiempos, y a concentrar nuestra atención en los métodos que ha de adoptar una educación humana genéricamente.
[28b] Se dejó toda instrucción religiosa en manos de las personas autorizadas: la enseñanza católica a los sacerdotes católicos; la protestante a pastores protestantes.
[28c] Pero gran cantidad de alumnos de la Escuela Waldorf son 'disidentes,' como decimos en la Europa Central, o sea, son niños que no recibirían educación religiosa en absoluto si estuviera limitada a la enseñanza católica y protestante.
[28d] La Escuela Waldorf se fundó originalmente para los hijos del proletariado industrial, si bien, desde hace mucho tiempo ha estado al servicio de todas las clases de la colectividad¿; por esta razón, la gran mayoría de los niños no pertenecen a ninguna iglesia.
[28e] Como sucede con frecuencia en las escuelas de la Europa Central, a estos niños no se les enseña nada que tenga carácter religioso y, por consideración a ellos, hemos ofrecido una instrucción religiosa llamada 'libre.'
[28f] No pretendemos introducir la Antroposofía teórica en la escuela mediante esta instrucción.
[28g] Tal cosa sería del todo equivocada.
[28h] La Antroposofía hasta ahora se ha difundido entre personas mayores; se habla de ella a los adultos y sus ideas y conceptos se cubren con el ropaje que es apropiado para ellos.
[28i] Echar mano simplemente de lo que está destinado personas mayores en la literatura antroposófica e introducirlo en la escuela habría sido trastornar el principio total de la educación de la Escuela Waldorf.
[28j] En el caso de los niños que nos han sido confiados voluntariamente para una instrucción religiosa libre, lo fundamental ha sido leer en los niños mismos qué es lo que deberíamos comunicarles dentro del campo religioso de acuerdo con su edad.
[29a] Permítanme repetir una vez más que la enseñanza religiosa que se da en la Escuela Waldorf —con los servicios correspondientes relacionados con ella— no es en ningún sentido un intento de presentar una concepción antroposófica del mundo.
[29b] Ante todo, siempre se tiene en cuenta la edad de los niños.
[29c] De hecho, la gran mayoría de los niños asisten a todos los servicios, aunque estrictamente sólo se admitan aquellos cuyos padres lo desean.
[29d] Puesto que el elemento de pedagogía pura juega un papel importante y esencial en esta enseñanza religiosa libre —naturalmente cristiana en su sentido más profundo— los padres interesados en esta educación cristiana y, asimismo, de acuerdo con los principios de la Escuela Waldorf, nos los envían.
[29e] Como he dicho, la enseñanza es cristiana en todos sentidos, y el efecto de esto es que la escuela se halla impregnada de un ambiente hondamente cristiano.
[29f] Nuestra instrucción religiosa conduce al niño a darse cuenta del significado de todas las grandes festividades cristianas, y así capta las fiestas de Navidad y de Pascua, por ejemplo, en forma mucho más intensa que lo que es común en nuestros días.
[30a] Las edades de los niños han de tenerse siempre muy presentes para cualquier enseñanza relacionada con la religión, pues se les produce daño infinito si se transmiten ciertas ideas y conceptos prematuramente.
[30b] En primer lugar, se conduce al niño a que sienta la Divinidad universal en el mundo.
[30c] Recordarán que al inicio del niño en la Escuela Waldorf —entre los siete y los diez años de edad— dejamos que las plantas, las nubes, las fuentes y manifestaciones análogas de vida, hablen por sí mismas: todo el ambiente del niño está vivo y articulado.
[30d] Partiendo de esto podemos fácilmente encaminarlo hacia el principio universal del Padre que palpita y alienta en el mundo.
[30e] Cuando el resto de la enseñanza se presenta como he descrito, el niño está bien preparado para concebir que todo tiene origen divino.
[31a] Así establecemos un vínculo con el conocimiento de la naturaleza transmitido al niño en forma imaginativa y de cuentos de hadas.
[31b] Nuestra finalidad al obrar en este sentido es despertar ante todo en el niño un sentimiento de gratitud para todo lo que acontece en el mundo: gratitud por todo lo que los seres humanos hacen por nosotros y, asimismo, por lo que nos ofrenda la naturaleza.
[31c] He ahí lo que orienta el sentimiento religioso hacia el recto sendero.
[31d] Cultivar el sentimiento de gratitud en el niño tiene el significado máximo.
[31e] Puede parecer extraño, pero es un hecho profundo que las personas deben aprender a sentir gratitud cada vez que el clima sea favorable para nuestros esfuerzos.
[31f] Ser capaz de gratitud hacia el Cosmos —aunque sólo en la propia imaginación— con el mundo, hará más profunda toda nuestra vida afectiva en un sentido religioso.
[32a] Hemos de completar esta gratitud con el amor a toda la Creación.

[32b] Si guiamos al niño de nueve o diez años en esta forma, nada resulta más fácil que develar en el mundo vivo que le rodea las cualidades que debe aprender a amar.
[32c] El amor a toda flor, al esplendor solar, a la lluvia, dará también profundidad religiosa a la percepción del mundo.
[32d] Si antes de los diez años hemos desarrollado la gratitud y el amor en el niño, podemos proceder al cultivo de un verdadero sentido y comprensión del deber.
[32e] El desarrollo prematuro del sentido del deber, a fuerza de órdenes y coacciones, nunca conducirá una religiosidad interna.
[33a] El que quiera educar dentro del verdadero Cristianismo, debe darse cuenta que antes de la edad de nueve a diez años no es posible transmitir al alma del niño una comprensión de lo que significó para el mundo el Misterio del Gólgota o de todo lo que está relacionado con la personalidad y la Divinidad de Jesús, el Cristo.
[33b] El niño corre grave peligro si hemos fracasado al presentarle el principio de la Divinidad Universal antes de esa edad —y, por Divinidad Universal hago referencia al divino principio del Padre—.
[33c] Debemos mostrar al niño que la Divinidad es inmanente en toda la naturaleza, en toda la evolución humana, cómo vive y se mueve no sólo en las rocas, sino en el corazón de todos los demás hombres y en todos sus actos.
[33d] Debe enseñarse al niño, con la autoridad natural del maestro, a sentir gratitud y amor hacia esa Divinidad Universal.
[33e] De esta manera, queda sentada la base para una actitud recta ante el Misterio del Gólgota, precisamente entre los nueve y diez años de edad.
[34a] Se darán cuenta ahora de por qué es de importancia infinita el comprender el ser del hombre desde el punto de vista de su desarrollo en el tiempo.
[34b] Traten de comprender, por un momento, la diferencia que existe entre enseñar a un niño de siete u ocho años el Nuevo Testamento o esperar, previo estímulo de una consciencia de la Divinidad Universal en la naturaleza toda, hasta que haya llegado a la edad de nueve y medio o diez años.
[34c] En el segundo caso se llevó a cabo la debida preparación y los Evangelios vivirán en toda su magna grandeza.
[34d] Un niño menor no podrá captar con todo su ser la enseñanza del Nuevo Testamento y su contenido quedará como mera fraseología, como tantos conceptos rígidos y abstractos.
[34e] El peligro consiguiente es que se endurezca el sentimiento religioso del niño y persista rígidamente a lo largo de su vida, en lugar de ser forma viva que sature su sentimiento por el mundo en todos los alcances.
[34f] Preparamos al niño mucho mejor para captar en su ser interno —de los nueve a los diez años en adelante— la gloria de Jesús el Cristo, si antes de esa edad le conducimos a sentir el principio de la Divinidad Universal inmanente en todo lo que existe.
[35a] Este es, pues, el objetivo de la enseñanza religiosa impartida en la Escuela Waldorf a un número siempre creciente de niños cuyos padres la desean.
[35b] La enseñanza se basa en el elemento puramente humano y se asocia, por otra parte, con cierta forma de ritual.
[35c] Todos los domingos se celebra un servicio para los niños que han recibido esta instrucción religiosa libre, y otro con distinto ritual para quienes ya dejaron la Escuela.
[35d] Además, se halla asociado con la enseñanza religiosa que se da en la Escuela Waldorf, cierto ritual semejante en muchos aspectos a la misa, pero siempre adaptado a la edad del niño.
[36a] Pero fue muy difícil introducir en esta instrucción religiosa el principio —que es nuestra meta— de cultivar el desarrollo del hombre como tal, porque en materia religiosa nuestros contemporáneos están inclinados menos que nada a renunciar a su propia línea particular.
[36b] Oímos hablar mucho de una religión 'humana-universal,' pero la opinión de casi todo el mundo está influida por la mirada particular de la organización religiosa a la que cada uno pertenece.
[37a] Si comprendemos debidamente la misión de la humanidad en los días por venir, nos daremos cuenta que la enseñanza religiosa libre inaugurada por la Escuela Waldorf es un auténtico aporte a esa misión.
[38a] La Antroposofía es propia para gente mayor y, naturalmente, no se introduce en la Escuela Waldorf.
[38b] En lugar de esto consideramos nuestra labor infundir en nuestra enseñanza algo de lo que el hombre está sediento y ansioso: una comprensión de lo Divino, de lo Divino en la naturaleza y en la historia humana, algo que surge de un verdadero concepto del Misterio del Gólgota.
[39a] También se sirve a este fin cuando la enseñanza total tiene la calidad y colorido necesarios.
[39b] He dicho ya que el maestro debe llegar a un punto en el que todo su trabajo sea un acto moral, en el que considere las lecciones mismas como un modo de oficio divino.

[39c] Esto sólo puede llevarse a cabo si es posible introducir los elementos de la instrucción moral y religiosa en la escuela para aquellos que la desean, y hemos hecho ese intento en la instrucción religiosa dada en la Escuela Waldorf, hasta donde lo permiten las condiciones sociales presentes.
[39d] Trabajamos hacia una verdadera comprensión del impulso crístico en la evolución de la humanidad, en ningún sentido hacia un cristianismo ciego, racionalista.
[39e] Nuestro solo y único objetivo es transmitir al ser humano algo que él todavía necesita, aunque todas sus otras enseñanzas le hayan dotado de las cualidades de una humanidad íntegra.
[40a] Aunque esto sea así, aunque se haya desarrollado en plenitud la naturaleza humana por medio de todas las demás enseñanzas, al hombre le es indispensable poseer algo más: la hondura religiosa, única que puede permitirle encontrar un lugar en el mundo propio de su naturaleza espiritual innata.
[40b] Desarrollar y cultivar el hombre completo y darle profundidad en sentido religioso: he ahí lo que la Escuela Waldorf ha tratado de considerar como una de las misiones más esenciales de su educación. ♣♣

[11] memoria. temperamentos. cultura física. arte

Ilkley, agosto 16, 1923 (S-5391)

Dos son los aspectos a considerar en la enseñanza y educación: uno relacionado con el tema material de las lecciones, y el otro, con el niño cuyas facultades nos corresponde desarrollar de acuerdo con lo que sabemos mediante una verdadera observación del ser humano.
[02a] Si adoptamos los métodos descritos en estas conferencias, nuestra enseñanza apelará siempre a las facultades privativas que deben desarrollarse durante los diferentes períodos de la vida.
[02b] El desarrollo de la memoriza del niño requiere atención muy especial y, a este respecto, hemos de darnos cuenta de que nuestros predecesores se han inclinado a recargarla —debido a un conocimiento deficiente del ser del hombre— lo que ha suscitado una reacción hacia el extremo opuesto.
[02c] La tendencia en la educación moderna es eliminar la memoria casi enteramente, sin detenerse a pensar que ambos criterios son erróneos.
[02d] Lo fundamental es que la memoria no reciba presión alguna hasta el momento de la segunda dentición cuando, siguiendo la costumbre ordinaria, se manda el niño a la escuela.
[03a] Ya he dicho que antes de este periodo de la vida trabajan al unísono el cuerpo físico, el etérico, el astral y el yo.
[03b] El camino que sigue el niño para desplegar dentro de sí, por vía de la imitación, todo lo que le rodea, produce el efecto de estimular, incluso en el mismo cuerpo físico, las energías en que se apoya el desarrollo de la memoria.
[03c] Durante estos años, por consiguiente, debe dejarse que el desarrollo de la memoria prosiga su curso sin interferencias.
[04a] Sin embargo, después del cambio de dientes —cuando el elemento psíquico y espiritual se libera, en cierto sentido del cuerpo— es de la mayor importancia el adiestramiento sistemático de la memoria.
[04b] A lo largo de la vida entera de un hombre, la memoria requiere los servicios del cuerpo físico y, a menos que haya un desarrollo total de ese cuerpo, se perjudicará esa facultad de alguna manera.
[04c] Ciertamente, hoy se sabe muy bien, incluso en la antropología popularizada, que determinada lesión del cerebro da por resultado a la vez una memoria defectuosa.[1]
[05a] Cuando estamos tratando con niños no basta con notar que algún elemento del alma da origen a una enfermedad.
[05b] Como maestros debemos estar siempre alertas para el más ínfimo efecto interno que se produzca en la naturaleza corporal del niño por causa psíquica y espiritual.
[05c] Un desarrollo indebido de la memoria daña al niño para toda la vida; incluso hasta el cuerpo físico.[2]

[1] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[2] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

06a ***1¿Cómo, entonces, podemos cultivar debidamente esa facultad?***

06b Sobre todo hemos de darnos cuenta que los conceptos abstractos, nacidos del intelecto racionalista, son siempre una carga para la memoria, especialmente en el período que media entre el cambio de dientes y la pubertad.

06c En cambio, las ideas imaginativas, ofrecidas vívidamente en las lecciones, y expresadas en forma plástico-pictórica en la enseñanza artística, suscitan energías activas que actúan directamente sobre el cuerpo físico y permiten a la memoria desplegarse por el buen camino.

06d El mejor cimiento para ese despliegue es impartir nuestra enseñanza artísticamente durante la edad que corresponde a la escuela primaria.

07a Si el arte se enseña debidamente, se inducirá el correcto dominio de la capacidad de movimiento corporal.

07b Si estimulamos en el niño la actividad artística; si, cuando pinta, escribe, hace música o dibuja, su naturaleza corporal vibra juntamente con sus cualidades espirituales, estamos cultivando tal como es debido las energías que deben surgir del alma, y venimos en ayuda de la memoria en el cuerpo físico.

07c En la conferencia de mañana explicaré cómo se consigue esto con la euritmia.

07d Por ahora me basta con afirmar que no debemos caer en el error de creer que la eliminación completa o el cultivo insuficiente de la memoria, puedan ser jamás beneficiosos para el niño.

08a He aquí tres reglas de oro, para el desarrollo de la memoria:

- los conceptos son un peso para la memoria;
- lo artístico imaginativo la eleva;
- las actividades volitivas la fortalecen y afirman.

09a Tenemos oportunidades espléndidas para aplicar estas tres reglas de oro si enseñamos el estudio de la naturaleza y la historia en la forma que he ido indicando en estas conferencias.

09b La aritmética puede emplearse también para ese fin, ya que siempre hemos de empezar a introducirla con sentimiento artístico, como he tratado de mostrar.

09c Ahora bien, cuando el niño comprende del todo las operaciones más sencillas contando hasta diez o veinte, por ejemplo, no debemos temer que memorice el resto.

09d Lo mismo que al niño no debe recargárselo con un lastre para la memoria, tampoco es acertado recargarlo con demasiadas ayudas visuales, porque es someter a excesiva tensión sus poderes memorísticos, y esto produce el mismo efecto que los conceptos llevados a demasiada complejidad.

09e Debemos, por consiguiente, observar cuidadosamente cómo se desarrolla la memoria observando el caso particular de cada niño.

10a Al llegar a este punto vemos cuán necesario es que el maestro y educador tengan algún conocimiento de las tendencias del ser humano a la salud y a la enfermedad.

10b A menudo se nos presentan experiencias extrañas en relación con esto.

11a Una persona, totalmente preocupada por la educación, vino una vez a visitar la Escuela Waldorf y traté de explicarle el espíritu que subyace en toda la enseñanza que allí se imparte.

11b Después de un breve intervalo me dijo:

> *"Pero si usted trabajan siguiendo esas orientaciones, los maestros tienen que saber mucho de medicina."*

11c Le parecía totalmente imposible que pudieran ahondar la medicina en la extensión necesaria a tal tipo de escuela.

11d Le respondí que si bien esto podía surgir de manera natural de un conocimiento de la naturaleza del hombre, ciertos rudimentos de instrucción médica debían integrar cualquier carrera para maestros.

11e Los problemas relacionados con la salud no deben dejarse solamente al médico escolar.

11f En nuestra Escuela Waldorf creo que tenemos mucha suerte al contar con un médico que asimismo forma parte del claustro de maestros.

11g El Dr. Eugen Kolisko[3] es médico de profesión y, además de atender a la salud de los niños, integra el personal docente.

11h De esta manera, todo lo relacionado con la salud corporal de los niños puede marchar en perfecta armonía con su educación.

12a Esto, en efecto, es necesario: nuestros maestros han de poder entender lo que está vinculado con la salud y enfermedad del niño.

12b Pongamos un ejemplo: un maestro observa que un niño está cada día más pálido, que otro pierde su color natural porque su cara está excesivamente sonrosada.

12c Si el maestro de detiene en ello con cuidado, se dará cuenta de que este último niño presenta a la vez síntomas de desasosiego y malhumor.

12d Ahora bien, hay que saber relacionar semejante fenómeno con la naturaleza anímica y espiritual: la palidez anormal o, incluso, la simple tendencia a ella es el resultado de excesivo esfuerzo de la memoria; se ha forzado la memoria de este niño y hay que poner fin a esto.

[3] Dr. Eugen Kolisko (1893-1939): Doctor que se hizo cargo de la salud en la escuela desde 1921. [n. del pr.]

[12e] En cambio, el niño que tiene un color subido anormal es que carece de trabajo de la memoria.
[12f] A él hay que darle cosas a memorizar y luego debe mostrarnos que las ha retenido.
[12g] Por consiguiente, hemos de aligerar la memoria de un niño cuya palidez aumenta, en tanto que hemos de intensificarla en el que ha enrojecido excesivamente.
[13a] Nos acercamos al ser humano completo tan sólo si somos capaces de conducir su naturaleza anímica y espiritual en armonía íntima con su cuerpo físico.
[13b] En la Escuela Waldorf se trata al niño, al ser humano en cierne, de acuerdo con sus dotes espirituales, anímicas y corporales y, particularmente, de acuerdo con su propio temperamento.
[14a] En la misma aula colocamos a los niños de manera que se facilite a los diversos temperamentos —colérico, sanguíneo, melancólico y flemático— a que se expresen y ajusten mutuamente.
[14b] El mejor procedimiento es que los niños coléricos se sienten juntos porque entonces se desbastan entre ellos; lo mismo vale para los melancólicos.
[14c] Se debe, naturalmente, saber cómo juzgar y después cómo tratar los diferentes temperamentos porque esto, a su vez, afecta a las verdaderas raíces del desarrollo corporal.
[15a] Tomemos el caso de un niño sanguíneo, desatento en sus lecciones.
[15b] Toda impresión del mundo exterior le atrae inmediatamente, pero con la misma rapidez pasa a otra cosa.
[15c] El tratamiento correcto para ese niño será reducir la cantidad de azúcar en su alimentación, no indebidamente desde luego.[4]
[15d] Cuanto menos azúcar absorba, más se modificarán las cualidades excesivamente sanguíneas, y ocupará su lugar un temperamento armonizado.
[16a] En cambio, un niño melancólico que está siempre pensativo necesita, exactamente el tratamiento opuesto: más azúcar en su alimentación.
[16b] De esta manera colaboramos debidamente a la constitución física del hígado, cuya acción difiere esencialmente según la cantidad de azúcar que se tome[5] —y es que toda actividad exterior penetra profundamente en el organismo físico humano—.
[17a] En la Escuela Waldorf tenemos el máximo cuidado de establecer el contacto más íntimo entre del cuerpo do centre y los padres, aunque sólo es posible hasta cierto punto, naturalmente, ya que depende de la medida de comprensión que tengan los padres.
[17b] Sin embargo, tratamos lo más posible de inducir a los padres a que visiten al correspondiente maestro de grupo y de recibir de él consejo acerca de la dieta más conveniente para cada niño.
[17c] ¡Esto tiene tanta importancia como lo que se enseña en el aula!
[18a] No debemos imaginar en sentido materialista que el cuerpo es responsable de todo.
[18b] Es necesario que el organismo físico funcione como instrumento apropiado.
[18c] No podemos enseñarle a un niño a tocar el piano si sus manos son incapaces de tocar las teclas.
[18d] Del mismo modo, un niño tampoco puede librarse de la melancolía si tiene un hígado excesivamente activo, a pesar de las medidas psicológicas que empleen los sistemas de educación abstractos.
[18e] En cambio, si se regula la acción del hígado endulzando la dieta del niño, éste podrá usar ese órgano corporal como instrumento apropiado.
[18f] Después —y no antes— pueden ser efectivas las medidas psicológicas y espirituales.
[19a] la gente imagina con frecuencia que se pueden introducir reformas en la educación repitiendo principios abstractos.
[19b] Todo el mundo sabe lo que es deseable en una enseñanza y cómo se debe proceder en el campo educativo; pero como la verdadera educación exige un entendimiento del ser humano que sólo puede adquirirse poco a poco, digo que esos principios abstractos carecen de valor práctico —aunque no ataco ni critico lo que todo el mundo sepa del tema educativo—.
[19c] El género de saber que se ostenta me parece similar al de alguien quiera que se le construya una casa, que debe ser hermosa, cómoda y a prueba del mal tiempo, y después se dirigiera a una persona que sólo sabe de tales cualidades y piense que puede construirla.
[19d] El conocimiento de esa persona no tiene valor práctico alguno.
[19e] Esto es todo lo la mayoría de la gente sabe del arte educativo, pero se imagina que puede lanzarse a reformas.
[19f] Si quiero una casa debidamente construida, tengo que dirigirme a un arquitecto que sepa en detalle cómo diseña un plano, cómo han de ponerse los ladrillos, qué grueso han de tener las vigas para resistir el peso que han de sostener y así siguiendo.
[19g] Lo esencial es saber en detalle cómo está constituido el ser humano, y no hablar vagamente acerca de la naturaleza humana en general, del mismo modo que se habla de una casa a prueba de la intemperie, cómoda y grata a la vista.

[4] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[5] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[20a] El mundo civilizado debe darse cuenta de que la técnica —técnica espiritualizada, desde luego— es indispensable en cada detalle del arte educativo.
[20b] Si esto se extiende a un sentir general, esta realización será, en verdad, una bendición para todos los esfuerzos dignos de alabanza que se hacen hoy en día en dirección a la reforma educativa.
[21a] La importancia de estos principios se pone de manifiesto sobre todo cuando entramos a considerar las diferencias en las individualidades de los niños.
[21b] Algunas escuelas han establecido la costumbre de no permitir que pasen al siguiente grado a los niños que no alcanzaron el nivel de trabajo señalado para su grado.
[21c] Ahora bien, en el arte educativo, cuando se enseña al niño de acuerdo con su edad particular, debe quedar gradualmente descartada la posibilidad de dejar a un niño fuera de su grupo, porque entonces queda al margen del tipo de enseñanza apropiada a su edad.
[21d] En la Escuela Waldorf, naturalmente, cada grado está constituido por niños de una edad particular; por consiguiente, si un niño que debiera pasar al cuarto grado se lo dejara retrasado en tercero, el proceso interno de su educación se hallará en discordancia con su edad.
[21e] Hasta donde nos es posible evitamos esto en la Escuela Waldorf, y sólo en casos muy excepcionales dejamos un niño retrasado de su grado.
[21f] Hacemos toda suerte de esfuerzos para dar a cada individualidad infantil el tratamiento que evite el que se quede atrás.
[22a] Pero se requiere algo más, ciertamente.
[22b] Todos saben que hay niños que no se desarrollan normalmente; que en algún aspecto son anormales.
[22c] En la Escuela Waldorf hemos instituido una clase de necesidades especiales, muy querida por todos nosotros, para esos niños.
[22d] Está dedicada a los alumnos cuyas facultades mentales, afectivas o volitivas se hallan subdesarrolladas.
[22e] Un niño que no puede continuar en un grado por alguna deficiencia psíquica se incluye en el grupo separado.
[22f] Y produce honda satisfacción descubrir en nuestra escuela una especie de competencia entre el cuerpo docente cuando se hace necesario sacar a un niño de su clase normal y llevarlo a la auxiliar.
[22g] Después de todo lo que he dicho habrán percibido que reina la mayor armonía entre los miembros del cuerpo docente, pero siempre surge cierta fricción cuando se trata de sacar de su grupo a un niño.
[22h] Esto significa que el Dr. Karl Schubert,[6] a quien se ha confiado la clase auxiliar —una bendición para este trabajo— tiene que afrontar la consabida discusión: por un lado, los maestros no quieren nunca renunciar a un niño; por otro, los niños no ven con agrado la resolución que los separa de su grupo normal y del maestro a quien quieren, para pasar a la clase auxiliar.
[22i] Pero es gratísimo observar también que transcurre muy poco tiempo para que los pequeños a quienes se afecta con esta medida ya no quieran abandonar la clase auxiliar debido al cariño que hacia el supo suscitarles el Dr. Schubert.
[22j] Este maestro tiene extraordinarias condiciones para entregarse a este tipo de alumnos por sus cualidades temperamentales y de carácter, así como por su infinita capacidad de amar.
[22k] Esta capacidad, esta devoción y altruismo —realmente el fundamento del arte docente— se requieren mucho más en una clase aislada de este tipo, que trata de acercar al niño al punto en que pueda regresar a su clase correcta para su edad.
[22l] He ahí la meta que nos hemos señalado con ayuda de la clase auxiliar.
[23a] El verdadero conocimiento, de la naturaleza humana ilumina los siguientes hechos.
[23b] Es realmente insensato hablar de anormalidades o enfermedades mentales, es decir, del espíritu —aunque en lenguaje corriente y para fines de la vida diaria no hay necesidad de ser fanático y pedante acerca de tales términos—.
[23c] Hablando fundamentalmente, el espíritu y el alma nunca están enfermos; la enfermedad solamente existe en la estructura corporal y en lo que del cuerpo se proyecta al alma.
[23d] Puesto que en el ser humano, en su existencia terrenal, sólo puede llegarse a su naturaleza espiritual y anímica a través del cuerpo, es esencial en el tratamiento de los niños llamados anormales, el darse cuenta de que el cuerpo, a causa de su anormalidad, hace imposible el acercamiento.
[23e] La dificultad yace en el cuerpo.
[24a] Tan pronto como vayamos más allá de un defecto corpóreo o corpóreo-anímico del niño y seamos capaces de aproximarnos a su naturaleza anímica y espiritual, hemos hecho lo que se necesita.
[24b] A este respecto, por consiguiente, nuestro objetivo constante debe ser comprender y reconocer las cualidades y las energías delicadas e íntimas de la naturaleza corporal del ser humano.

[6] Karl Schubert (1889-1949): Educador austriaco de pedagogía de sanación y Waldorf. Confidente de Rudolf Steiner y socio cercano de Ita Wegmans en la Sección de Medicina en el Goetheanum en el campo de la educación curativa. [n. del pr.]

[25a] Si observamos que un niño no capta normalmente las cosas, que algo le impide relacionar conceptos y percepciones, tendremos que llegar a la conclusión de que hay alguna irregularidad en el sistema nervioso.
[25b] Servirá de mucho en este caso el tratamiento individual, quizás impartiendo más lentamente la enseñanza, quizás estimulando la naturaleza de la voluntad, y métodos análogos.
[25c] Cuando un niño es anormal, nuestro tratamiento debe ser siempre individual, y haríamos un bien indecible adoptando las medidas indicadas: enseñar más lentamente o estimular el elemento volitivo hacia mayor actividad.
[25d] Debe prestarse gran atención, naturalmente, a la preparación y cultura física en niños de este tipo.
[25e] Ilustraré ciertos principios por medio de un ejemplo.
[26a] Supónganse que al niño le es difícil asociar mentalmente sus ideas.
[26b] Lograríamos mucho si le impulsamos a hacer ejercicios físicos en los cuales partiendo del ser interior del niño el sistema orgánico completo se convierte¿ en más coordinado.
[26c] Podemos decirle, por ejemplo, que toque el lóbulo de su oreja izquierda con el tercer dedo de su mano derecha y que lo haga rápidamente.
[26d] Después, que toque la parte superior de su cabeza con el dedo meñique de su mano izquierda y que alterne rápidamente el primer ejercicio con el segundo, uno después del otro.
[26e] El organismo entra en tal actividad que los pensamientos del niño han de fluir vivamente hacia cada uno de los movimientos que hace.
[26f] Así, mediante un estímulo del sistema nervioso, establecemos buenos cimientos para la facultad que el niño ha de ejercitar cuando se trate de vincular o separar ideas y percepciones.
[27a] Experiencias maravillosas pueden poner de manifiesto realmente cómo llegar a estimular la naturaleza espiritual del niño cultivando el cuerpo físico.
[27b] Supongamos, por ejemplo, que un niño persista en una idea fija, tendencia que acusa una gran debilidad anímica.
[27c] No puede evitar la repetición de ciertas palabras ni el retornar una y otra vez a las mismas ideas —se apoderan firmemente de su ser y no puede desprenderse de ellas—.
[27d] Si observamos cuidadosamente a ese niño notaremos generalmente que camina apoyándose demasiado sobre sus talones y no sobre los dedos y la parte delantera del pie.[7]
[27e] Todos estos síntomas, naturalmente, toman una forma individual en cada niño, lo que hace tan necesario un verdadero conocimiento del ser humano con sus diferencias individuales.
[27f] Ese niño debe moverse fijando la atención ante todo en cada paso que dé y repetir los movimientos hasta que gradualmente se conviertan en hábito.
[27g] Y después, si ya no es demasiado tarde —de hecho mucho puede lograrse en esta dirección entre los siete y los doce años—, observaremos una extraordinaria mejora en el defecto interno del alma del niño.
[27h] No obstante, hemos de comprender de qué manera actúan los movimientos de los dedos de la mano derecha, por ejemplo, sobre el organismo del habla; o cómo actúan los de la mano izquierda sobre las energías que proceden de la facultad de pensar y vienen en ayuda de este organismo del habla.[8]
[27i] Hemos de saber también que el andar sobre los dedos o sobre los talones suscita una reacción en las facultades del habla y del pensar y, esencialmente, en la voluntad.[9]
[27j] El arte de la euritmia —aunque desarrollada para el organismo normal— nos enseña mucho cuando entramos a tratar un anormal: los movimientos de la euritmia en los que se destaca el aspecto artístico cuando emanan del ser humano normal, quedan modificados de tal manera que producen un efecto terapéutico.[10]
[27k] Debido a que esos movimientos se derivan de leyes del mismo organismo humano, las facultades del espíritu y del alma —que durante el período de crecimiento se hallan siempre en condiciones de ser despertadas— reciben un impulso que proviene de la naturaleza corporal.
[27l] Esto demuestra cuán necesario es darse cuenta del unísono existente entre espíritu, alma y cuerpo cuando tenemos que tratar en la escuela niños anormales.
[28a] El curso de enseñanza excelente que, en su línea de trabajo, desarrolló el Dr. Schubert en la Escuela Waldorf está alcanzando realmente espléndidos resultados.
[28b] Naturalmente una gran capacidad de amor y altruismo son absolutamente esenciales en la clase auxiliar dado que en cada caso hay que enfocar un tratamiento individual.
[28c] En muchos otros aspectos se requiere asimismo conformidad o resignación, si en verdad se apetece algún resultado, porque solamente se puede trabajar con lo que existe o puede obtenerse del ser humano.

[7] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[8] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[9] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[28d] Los padres no se sienten satisfechos si solamente se consigue la cuarta parte o la mitad de lo que haría el niño absolutamente normal.

[28e] Pero lo esencial de todo acto humano guiado y dirigido por el espíritu es ser independiente del reconocimiento externo; en cambio, debemos ser cada vez más consciente hondamente del poder sustentador que brota de un sentido de responsabilidad interna.

[28f] Este poder crece paso a paso en un arte educativo que percibe, incluso en estos íntimos pormenores de la vida, la armonía entre el espíritu, el alma y el cuerpo del niño.

[28g] Discernimiento, percepción, observación, he ahí lo que el maestro necesita en primer lugar: si posee estas cualidades, su misma expresión hablada surgirá a la vida en su ser entero.

[28h] Introducirá instintivamente en su enseñanza práctica, en forma artística, lo que haya aprendido por la observación del ser humano.

[29a] A cierta edad, como dije ayer, debe conducirse al niño desde sus conocimientos sobre las plantas y los animales que ha adquirido más bien con sus facultades anímicas, a la mineralogía, la física y la química, que reclaman mucho más de sus facultades conceptuales y de su intelecto —aunque es sumamente importante que estas asignaturas no se le enseñen demasiado pronto—.

[29b] Durante este período de la vida, cuando transmitimos al niño la idea de causalidad, y cuando él observa la relación de causa y efecto en la naturaleza, es esencial equilibrar los elementos inorgánicos, carentes de vida que estudian en la naturaleza, conduciéndole hacia el dominio del arte.

[30a] Si queremos orientar al niño por el recto camino del arte, no solamente debemos velar para que nuestra enseñanza sea artística desde el comienzo, sino procurar que el arte mismo represente su papel en la educación.

[30b] Pueden apreciar que se cultiva el elemento pictórico plástico con el solo hecho de que las lecciones de escritura comienzan con cierto tipo de pintura.

[30c] Así, de acuerdo con el principio de la Escuela Waldorf, iniciamos nuestras lecciones de pintura y dibujo en una edad muy tierna de la infancia.

[30d] También se cultiva el modelado tanto como es posible, si bien sólo de manera primitiva de los nueve a los diez años en adelante.

[30e] Es de maravilloso efecto vitalizador para la visión física y para la calidad anímica interna del niño el que a la edad conveniente empiece a modelar formas y figuras plásticas.

[30f] Mucha gente pasa por la vida sin notar siquiera lo que es más significativo de los objetos y acontecimientos de su ambiente.

[30g] La capacidad de ver y observar —lo que nos da nuestra correcta posición en el mundo— no es una facultad innata: hemos de empezar por conquistarla.

[30h] Si el niño ha de saber observar rectamente, es muy bueno que comience tan pronto como le sea posible a dedicarse al modelado, a guiar con los movimientos de los dedos y la mano, lo que ha captado con su cabeza y visto con sus ojos.

[30i] De esta manera, no sólo despertamos en el niño el gusto para lo artístico que le rodea —quizás para el arreglo de una habitación— y el desagrado por lo antiartístico, sino que se detendrá a observar todo lo que en el mundo ha de fluir hacia el corazón y el alma del hombre.

[31a] Con la instrucción musical por medio del canto, pero orientándola poco a poco hacia la ejecución instrumental, desarrollamos el elemento de la voluntad en el ser humano.

[31b] Esta instrucción musical además de facilitar el despliegue de sus cualidades artísticas asimismo desarrolla sus cualidades puramente humanas, especialmente las del sentir y las volitivas.

[31c] Debemos, naturalmente, empezar con el canto, pero seguir adelante lo más pronto posible hacia un entendimiento de la música instrumental con objeto de que el niño pueda aprender a distinguir entre los elementos puros de la música —ritmo, compás melodía—, y lo adventicio, o sea, las cualidades imitativas o pictóricas de la música y demás.

[31d] El niño ha de darse cuenta y ha de adquirir experiencia del elemento puramente musical cada vez más.

[31e] Al introducir al niño en la esfera del arte, al construir gracias a él un puente del juego a la vida, empezamos a enseñarle a comprender el arte en la edad apropiada —entre los once y los doce años—.

[31f] En los principios educativos que forman los objetivos de la enseñanza Waldorf, es vitalmente importante que el niño adquiera alguna comprensión del arte en la etapa oportuna de su vida.

[31g] Hemos de promover un entendimiento del arte como equilibrio necesario cuando el niño deba darse cuenta de que la naturaleza está regida por leyes abstractas captadas mejor por la razón; y en la física deba aprender los vinculos entre causa y efecto.

[31h] El niño debe saber cómo se han desarrollado las diversas artes a través de las diferentes épocas de la historia humana; cómo éste o aquél motivo artístico tiene su expresión en una época particular, porque así y solamente así se estimulan los elementos que el ser humano necesita para su pleno desarrollo; siguiendo este camino podemos asimismo cultivar las

cualidades que —como demostraré en la conferencia de mañana— son esenciales para la instrucción moral.

[32a] Si el niño adquiere un entendimiento del arte, la relación del ser humano con sus compañeros, los hombres, será totalmente diferente de lo que seria sin aquel entendimiento.

[32b] Porque ¿cuál es la esencia de la comprensión del mundo, mis queridos amigos?

[32c] Es ser capaz, en el momento oportuno, de salirnos de los conceptos abstractos para conseguir visión interior y entendimiento verdadero del mundo.

[33a] El reino mineral puede comprenderse a la luz de causa y efecto: lo físico puede captarse de esa manera; pero cuando entramos en el mundo vegetal, es imposible captarlo todo por medio de la lógica, la razón y el intelecto; deben entonces entrar en juego las facultades plásticas del ser humano: expresar los conceptos y las ideas en imágenes.

[33b] Cualquier habilidad plástica que desarrollemos en el niño le ayuda a comprender las formaciones contenidas en las plantas, del mismo modo que el reino animal solamente puede aprehenderse si primero se implantan las ideas para su comprensión y éstas se desarrollan en nosotros por medio de la educación moral.

[33c] Únicamente esto activará los poderes internos que nos capaciten para intuir las energías que construyen la estructura del animal desde el mundo invisible.

[33d] ¡Cuán pocas personas, cuán pocos fisiólogos, saben hoy en día de donde se deriva la forma de un animal!

[33e] En realidad, origen de esa forma proviene de la estructura de aquellos órganos que, en el hombre, se convierten el los órganos del habla y del canto.

[33f] ¡Ese es el centro del origen de las formas y de la estructura del animal!

[33g] El animal no llega al punto del habla articulada; se queda en el del canto que conocemos en los pájaros.

[33h] En el habla y en el canto, las energías creadoras de las formas fluyen hacia el exterior, originan las ondas aéreas y surge el sonido audible.

[33i] Las fuerzas vitales en los órganos del habla y el canto reviene en la forma del animal.

[33j] Es imposible comprender la forma de un animal a menos que nos demos cuenta de que se desarrolla musicalmente, por así decirlo, de órganos —a un nivel superior en los seres humanos— devienen en las estructuras orgánicas relacionadas con la música.[11]

[34a] Para comprender al hombre necesitamos una concepción cabal del arte, pues la facultad de la razón puede abarcar tan sólo los constituyentes orgánicos del ser humano.

[34b] Si, en el momento debido, sabemos cómo conducir la facultad de representación mental hacia la comprensión artística, llegamos a una verdadera comprensión del hombre.

[34c] Esta comprensión se despierta por medio de la enseñanza que impartimos sobre el arte.

[34d] Si el maestro poseen el sentimiento artístico verdadero y puede introducir al niño a la edad apropiada a 'La última cena'[12] de Leonardo da Vinci[13] o a la 'Madona Sixtina'[14] de Rafael,[15] mostrando además de las relaciones definidas entre las varias figuras también cómo el color, la perspectiva interna y demás elementos fueron tratados en aquellos días —en otras palabras, si la naturaleza y la historia se hallan igualmente saturadas de una cualidad interna del alma a través de la enseñanza que transmite una comprensión del arte— introduce el elemento humano en toda la educación.

[35a] Nada debe dejarse de hacer cuando se trata de infundir en el niño el sentimiento artístico en la edad apropiada de su vida.

[35b] Nuestra civilización jamás recibirá un impulso hacia un desarrollo más alto hasta que el arte se introduzca más ampliamente en las escuelas.

[35c] Como contrapeso a todas las concepciones prosaicas de la naturaleza y de la historia además de impregnarse de arte toda la enseñanza, también el maestro, con su propio poder creador, ha de cultivar en el niño una comprensión viva del arte.

[36a] Consideramos esto como algo absolutamente esencial en la educación en la Escuela Waldorf.

[36b] En verdad es cierto —y todo genuino artista así lo ha sentido— que el arte no es un mero descubrimiento del hombre sino un dominio en el que se le revelan los secretos de la naturaleza a un nivel

---

[11] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[12] Da Vinci, Leonardo. 'La Última Cena.' Representa la última comida compartida por Jesús con sus discípulos; ejecutada sobre un muro del convento de Santa Maria delle Grazie en Milán, entre 1495 y 1498. Es una obra maestra en su concepción y caracterización. [n. del pr.]

[13] Leonardo da Vinci o Leonardo di ser Piero da Vinci (14522-1519): Pintor, anatomista, arquitecto, científico, escritor, escultor, filósofo, ingeniero, inventor, músico, poeta y urbanista florentino del Renacimiento italiano. Obras: 'La Última Cena,' 'La Gioconda,' 'La Virgen de la Roca.' [n. del pr.]

[14] Rafael. 'Madona Sixtina.' (1513-1514) Se cree que fue pensado para la tumba del Papa Julio II: los dos ángeles en la parte inferior simbolizan la ceremonia del funeral. Estuvo en el convento de San Sixto en Piacenza hasta 1753. Se conserva en la Gemäldegalerie Alte Meister de Dresde, Alemania. [n. del pr.]

[15] Raffaello Sanzio o Rafael (1483-1520): Pintor y arquitecto italiano del Renacimiento, y como inspector de antigüedades, se interesó en el estudio y conservación de los vestigios grecorromanos. Obras: 'La escuela de Atenas (Estancias Vaticanas),' 'Madonna Sixtina.' [n. del pr.]

distinto que el de la inteligencia ordinaria, un dominio en el que le es dado contemplar los misterios del Universo entero.

[36c] Hasta el momento en que el hombre no se da cuenta que el mundo mismo es una obra de arte y considera la naturaleza como un artista creador, hasta ese momento no se halla en condición de profundizar su en su ser en sentido religioso.

[36d] Estas palabras de un poeta alemán[16] tienen mucha hondura:

> ***"Solo a través de los albores de lo bello penetras en el conocimiento de la tierra."***[17]

[36e] Esto es verdaderamente cierto; cuando captamos el ser humano íntegro por medio del arte, también nace en el hombre un entendimiento del mundo en su totalidad.

[36f] Por eso, en nuestro propósito educativo hemos de completar con el elemento puramente humano a lo que la cultura prosaica requiere.

[36g] A este fin nuestra enseñanza debe estar henchida de sentimiento artístico y, también, despertar en los niños una comprensión hacia el arte.

[36h] Sólo de esta manera se puede conseguir tal fin.

[37a] El arte y la ciencia conducirán, entonces, a una profundización moral y religiosa —como veremos en la conferencia de mañana—.

[37b] Pero previo al progreso religioso y moral, la enseñanza debe establecer un equilibrio: de un lado de la balanza, todo lo que nos conduce a la vida corriente y ata a los hombres a la Tierra; del otro, los factores equilibrantes que nos llevan al arte.

[37c] Factores que nos permiten, en cada momento de la vida, elevar a un nivel artístico lo que primero ha de ser elaborado en la prosa de la vida —y así dirigirnos directamente dentro del espíritu—. ♣♣

[16] Johann Christoph Friedrich Schiller (1759-1805): Poeta, dramaturgo, filósofo e historiador alemán. El dramaturgo más importante de Alemania junto a Goethe, figura central del clasicismo de Weimar. Sus obras de teatro pertenecen al repertorio habitual alemán. Sus baladas se cuentan entre los poemas más famosos. [n. del pr.]

[17] Schiller, Friedrich. En su poema 'Die Künstler' ['Los artistas'] dice: "Nur durch das Morgenrot des Schönen dringst du in der Erkenntnis Land." (1788) [n. del pr.]

[12] educando hacia la libertad interior

Ilkley, agosto 17, 1923 (S-5393)

El tener en la Escuela Waldorf a educandos de ambos sexos sirve a dos propósitos:

- uno de ellos es para estructurar la enseñanza de acuerdo con las necesidades del ser humano total, pues con sólo escolares de un solo sexo la educación tiende necesariamente a ser parcial;
- el otro es para contribuir a la mutua relación de los seres humanos tal como lo exige la vida social, especialmente en nuestra época en la que la mujer ocupa ya su propio lugar en la comunidad, o está tratando de obtenerlo.[1]

[02a] Por consiguiente, el arte educativo que emana de la Escuela Waldorf tiene en cuenta los esfuerzos modernos de la vida social en este campo también.

[02b] Mucho de lo que de otra manera permanecería inaccesible para uno u otro de los dos sexos puede cultivarse cuando se educa juntos a niños y niñas.

[03a] Estas conferencias habrán puesto en evidencia que concedemos gran importancia al desarrollo

[1] Si bien el movimiento feminista viene de mucho antes de la Revolución Francesa, tomó mayor auge durante el siglo XIX, en la búsqueda de igualdad de derechos. A principio del siglo XX, en Inglaterra, las 'suffragettes' que pedían el voto femenino hicieron grandes progresos. [n. del pr.]

integral del niño —en espíritu, alma, y cuerpo, y no sólo en espíritu y alma—.

03b Es por eso que ocupamos a los niños en actividades físicas —especialmente aquellas que han de capacitarlos para entrar en la vida con comprensión de ella.

04a En las clases de trabajo manual en la Escuela Waldorf, niños y niñas se sientan a la par, todos ocupados en tejer o hacer crochet.

04b Esto no es antinatural, sino muy natural, y lo prueba el hecho de que nuestros muchachos incluso aprenden a zurcir medias con cierto placer, sin que se les ocurra pensar que ese trabajo sea indigno de su hombría.

04c Todas estas cosas se incluyen en el programa de actividades, no tanto por el conocimiento que deparan a los muchachos como por la mayor comprensión que ofrecen de la vida.

04d Una de las principales fallas de nuestra condición social actual es que el individuo entiende muy poco lo que están haciendo sus congéneres.

04e Debemos trascender realmente nuestra existencia como individuos y grupos aislados, y vernos cara a cara con comprensión plena y completa.

04f El propósito principal de este tipo de trabajo manual es enseñar habilidades prácticas en muchas y áreas diferentes.

05a Por absurdo que parezca, opino que nadie puede ser un filósofo verdadero si no es capaz de zurcir sus calcetines o remendar su ropa en caso de emergencia.

05b ¿Cómo podemos tener cualquier concepto inteligente de los grandiosos misterios cósmicos si no podemos ni siquiera cuidar de nuestro calzado?

05c ¿Podemos realmente pretender penetrar en los misterios cósmicos, en un sentido humano verdadero, si somos incapaces de tratar con las cosas que tenemos más cerca?

06a Se muy bien que esto puede parecer exagerado, pero creo sinceramente que un filósofo ha de tener algún conocimiento de la fabricación de zapatos y cosas análogas; de otro modo, adoptamos simplemente abstracciones.

06b Aunque quizás sea un ejemplo extremo, deseo mostrar que la educación debe incluir tanto un ascenso a los niveles más elevados de espiritualidad y el descenso a la educación y tratamientos físicos.

07a A partir de este tipo de trabajo manual, podemos conducir al niño a hacer trabajo manual con inteligencia y comprensión.

07b A la edad correcta, que es relativamente temprana, dejamos que nuestros niños construyan sus juguetes y elementos de juego, algunos de los cuales han visto aquí en la exposición.

07c Tallan juguetes en madera, y así introducimos también en su juego el elemento artístico.

08a El conducir el juego gradualmente hacia la creación de formas artísticas, y después hacia el trabajo práctico —como describirí— es actuar en completa armonía con las demandas de la naturaleza humana.

08b Y es sumamente interesante observar cómo la actividad escultórica artística de los niños se orienta en forma totalmente natural hacia la construcción de juguetes.

08c Encauzamos el arte 'per se' hacia el arte como parte de la industria.

08d Enseñamos a los niños cómo hacer utensilios, cosas sencillas de uso casero y, al mismo tiempo, aprenden a utilizar las sierras, los cepillos y otras herramientas de ebanistería y carpintería.

08e Muchachos y muchachas se complacen por igual trabajando en nuestros talleres con el cepillo y la sierra y demás, trabajos que se acoplan bien con las asignaturas académicas; y se deleitan cuando consiguen hacer algo realmente útil.

08f De esta forma estimulamos todos sus instintos hacia el lado práctico de la vida —en un aspecto, desarrollamos un sentido hacia lo práctico, y en el otro, hacia el arte—.

09a Resulta atractivo darse cuenta que cuando los niños han aprendido algo acerca del organismo humano —por ejemplo, la formación plástica del sistema óseo o la forma de los músculos, es decir, cuando han recibido una concepción artística de la estructura y funciones del cuerpo humano— comenzarán a expresar en forma plástica las leyes que ellos mismos intuyeron en la contemplación de alguna de las extremidades, por ejemplo, pero, no en sentido imitativo, sino con poder creativo y libre.

09b Dejamos a nuestros alumnos en la mayor libertad, incluso en su trabajo práctico, y dejamos que sigan su propia percepción del descubrimiento.

09c Cuando han aprendido a observar en la naturaleza, con verdadero sentimiento artístico, diversos aspectos del ser humano o del animal sus almas crean las formas más sorprendentes.

10a Enseñamos de esta forma de manera que todo lo que los niños conozcan lo conozcan con todo su ser.

10b Nuestra civilización está concebida para hacernos conocer todo puramente con nuestras cabezas.

10c Los hechos descansan en la cabeza como sobre un sofá; reposan en ella al igual que sobre una cama; están durmiendo; 'significando' solamente una cosa u otra.

10d Las llevamos con nosotros, almacenadas como si estuvieran en compartimentos pequeños, que de otra manera preferimos dejar solas.

10e En la Escuela Waldorf los niños no sólo 'tienen' una idea en su cabeza; la 'sienten' porque fluye por su vida afectiva entera.
10f Su alma vive en el sentir de la idea, que ya no es simple concepto, sino forma plástica.
10g Toda la complejidad de las ideas, al fin, toma forma y figura humana y, en resultado final, todo ello halla su manifestación en la voluntad.
10h El alumno aprende a transformar lo que piensa en acción.
10i De modo que los pensamientos no se sientan a un lado del ser humano, y la voluntad permanece en el otro lado y sólo se alimenta instintivamente.
10j El ser humano, en tal caso, es realmente análogo a una avispa.
10k Algunas de ellas tienen una cabeza y un aguijón largo, tras el cual viene el resto del cuerpo: he ahí un símbolo externo, no de la naturaleza corporal del hombre moderno, sino de su naturaleza psíquica y espiritual.
10l Tiene una cabeza, luego un tronco largo, y su naturaleza volitiva es un apéndice.
10m Desde el punto de vista espiritual, los seres humanos presentan hoy una extraña apariencia: ¡la cabeza se balancea en el aire y no sabe qué hacer de sus propias ideas!
11a Esto puede ser corregido si ayudamos al niño en todo momento a que conozca sintiendo y queriendo —es decir, que impregne sus facultades cognoscitivas de sentimiento y voluntad—.
11b Hace mucho tiempo que los sistemas educativos contemporáneos han reconocido que se ha hecho un viraje hacia un intelectualismo unilateral; que la cabeza se bambolea en el aire y, como contrapeso, debe empezarse a desarrollar la habilidad práctica y la destreza.
11c ¡Pero no une realmente los dos elementos!
11d La unión sólo es posible cuando el conocimiento se convierte por sí solo en habilidad práctica, y cuando ella está a la vez impregnada de la cualidad del pensamiento y el entendimiento interno de la participación del alma y el espíritu.
12a Con base en estos principios se puede tender un puente hacia la educación moral y religiosa.
12b Ya he hablado de esto y solamente necesito añadir hoy que el resultado depende de impartir toda la enseñanza y todos los ejercicios corporales y gimnásticos en una forma que el alumno sienta de este modo:

> ***"Mi naturaleza corporal es una revelación del espíritu, y él se derrama gozosa y creadoramente en mi cuerpo."***

12c Nunca debe sentir el niño una separación entre el espíritu y el cuerpo.
12d Los elementos morales y religiosos vivirán entonces verdaderamente en su vida de sentimientos.
12e Es importantísimo tener presente que, entre el cambio de dientes y la pubertad, no debemos inculcar la moral y la religión en el niño por medio de preceptos del catecismo, sino influir por medio de nuestra autoridad en conexión con ese período de la vida, sobre su sentimiento y percepción.
12f El niño ha de aprender a deleitarse con el bien y a aborrecer el mal —a amar al bueno y a odiar al malvado—.
12g En las lecciones de historia pueden presentarse las grandes figuras históricas y los movimientos relacionados con las diferentes épocas, de tal manera que se desarrollen en el niño la moral y las simpatías y antipatías religiosas.
12h Y entonces logramos algo de suprema importancia.
13a Después de la pubertad, cuando el niño ha llegado a los quince o dieciséis años, tiene lugar un cambio en su naturaleza interna que le conduce de la dependencia a la autoridad a su propio sentido de libertad, y de aquí a la facultad de juicio autónomo y discernimiento.
13b En este momento algo reclama nuestra más vigilante atención en lo que se refiere a la educación y la enseñanza: si antes de la pubertad hemos despertado el sentimiento del niño para el bien y el mal, para lo que es divino y lo que no lo es, estos sentimientos surgirán después de su ser interno.
13c No sufren influencia alguna su entendimiento, intelecto, discernimiento y poder de juicio; puede ahora formar juicios independientes que nazcan de su propio ser.
14a Si empezamos diciéndole al niño que debe hacer esto o aquello, nuestra actitud dejará en él una huella perdurable en años posteriores, durante los cuales estará siempre pensando que tal o cual cosa es buena y esta o aquella mala.
14b El convencionalismo lo matizará todo.
14c Pero en la verdadera educación de nuestro tiempo, el ser humano no debe supeditarse a lo convencional, sino ejercer su propio juicio, incluso sobre la moralidad y la religión, juicio que se desarrollará en forma natural, si no ha sido comprometido prematuramente.
15a En la Escuela Waldorf dejamos al niño de catorce y quince años que encuentre su propio camino en la vida.
15b Lo ponemos realmente a la par nuestra.
15c Desarrolla su juicio, pero todavía acepta la autoridad que representamos y conserva el afecto que sentía hacia nosotros cuando éramos sus maestros.

15d Su capacidad de juzgar no ha sido limitada si hemos actuado sobre su vida afectiva apropiadamente.
15e Por lo tanto, cuando el niño llega a la edad de catorce o quince años, dejamos en libertad su naturaleza anímica y espiritual y, en las clases superiores, apelamos a su propio poder de juicio y discernimiento.
15f Esta libertad en la vida no puede conseguirse inculcando moralidad y religión en forma dogmática, canónica, sino influyendo sólo y sencillamente sobre los poderes del sentir y de la percepción del niño en la edad apropiada: el período entre el cambio de dientes y la pubertad.
15g Lo importante es capacitar al ser humano para que encuentre su lugar en el mundo con la debida confianza en su propio poder de juicio, porque entonces percibirá y sentirá su plena madurez viril, por haber sido su educación humana, verdadera y completa.
15h Quien haya tenido la desgracia de perder una pierna o un brazo no puede sentirse hombre completo; es consciente de su mutilación; asimismo, los niños de catorce o quince años educados de acuerdo con los métodos modernos comienzan a ser consciente de un sentido de mutilación, si no se hallan saturados de las cualidades de juicio moral y sentimiento religioso.
15i Parece que algo les falta de su ser.
15j No hay mejor herencia en el sentido moral y religioso que llevar a los niños a considerar los elementos de ética y de religión como parte tan integral de su ser, que no se sientan hombres íntegros si no están penetrados de moralidad, saturados hasta la médula de religión.
16a Esto sólo puede conseguirse si actuamos oportunamente sobre la vida del sentimiento y de la experiencia perceptiva; si no damos prematuramente a los niños concepciones intelectuales de religión y moral.
16b Si lo hacemos antes de los doce o catorce años, les conducimos hacia el escepticismo, les convertimos en hombres y mujeres que, en lugar de un discernimiento saludable, desarrollarán más tarde en la vida una actitud negativa respecto a los dogmas que se les inculcaron, comenzando con el escepticismo del pensar —el menos importante—, para seguir con el escepticismo del sentir —es decir, con la pobreza afectiva—, hasta llegar al escepticismo de la voluntad —que ya implica errores morales—.
16c La cuestión a considerar es: nuestros niños solamente se tornarán escépticos si les presentamos dogmáticamente los ideales morales y religiosos; estos ideales han de llegar hasta ellos tan sólo por intermedio de la vida afectiva.
16d Después, a la edad correspondiente, despertarán su propio sentido religioso y moral libre que llegará a ser uno con su propio ser, y sentirán que sólo esto puede convertirlos en hombres plenos.
16e El gran objetivo de la Escuela Waldorf es educar seres humanos libres que sepan cómo dirigir sus propias vidas.
17a La Escuela Waldorf es un organismo completo e íntegro en sí mismo, y si no se le considera así, serán comprendidos erróneamente muchos de sus principios educativos.
17b La gente puede creer que basta, por ejemplo, visitar dos o tres veces la Escuela y observar lo que se hace en ella en esos momentos particulares para deducir cómo enseñamos a partir de lo visto.
17c ¡Y esto no es así!
17d No han visto nada de trascendencia; su captación se limitó al fragmento de un cuadro, del que dedujeron su opinión sobre el conjunto.
17e Supongamos que se separa una parte de una pintura famosa y se le presenta a alguien.
17f ¿Cómo podrá esa persona tener una opinión de la pintura completa por un fragmento?
17g El rasgo esencial de la educación de la Escuela Waldorf es que toda actividad tiene su lugar dentro del organismo de la escuela entera.
17h Se la comprenderá mucho mejor estudiando sus principios, su estructura global, la conexión orgánica entre el octavo y el cuarto grado, por ejemplo, o entre el primero y el décimo.
17i Esto será mucho más efectivo que familiarizarse con un fragmento aislado de la enseñanza.
17j La organización de la escuela se halla concebida de manera tal que cada actividad tiene su debido lugar y tiempo y encaja en el conjunto.
17k Y es desde este punto de vista que se introducen en la escuela los diversos temas de estudio.
17l Permítanme dar un ejemplo, describiendo, en principio, brevemente y a título de ejemplo, cómo se le otorga a la euritmia su lugar en la trabajo total.
18a No es bueno inventar nada con el sólo propósito de utilizarlo en las actividades escolares.
18b Por regla general es desacertado pensar que ciertas cosas son buenas para los educandos —como ha ocurrido demasiado frecuentemente en el sistema fröbeliano[2] de los jardines de niños— y después instituirlas como parte esencial de la educación.
18c Nada debe introducirse artificialmente en la escuela; todo ha de provenir de la vida misma.

[2] Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852): Pedagogo alemán y alumno de Pestalozzi. Reconoció la importancia de la primera infancia, creó un sistema de canciones, ocupaciones y 'obras.' Fundador del jardín de infantes (Bad Blankenburg, 1840). [n. del pr.]

[18d] El maestro debe poseer de la vida una visión libre y sin prejuicios, comprenderla y ser capaz de educar y enseñar a los alumnos para la vida.
[18e] Cuanto más íntimamente esté el maestro vinculado con la vibración¿ vital que le rodea, tanto mejor será para la escuela.
[18f] Los maestros de mente estrecha pueden hacer poco para el desarrollo de la naturaleza plena del ser humano.
[18g] Así pues, se introdujo la euritmia en la Escuela Waldorf, no porque pensáramos que había que inventar algo debido a que los escolares necesitaran ejercicios gimnásticos.
[18h] ¡De ninguna manera!
[18i] La euritmia no surgió de ningún modo como medida educativa sino como resultado de cierta conjugación de factores que se manifestaron hacia el año de 1912,[3] y en primer lugar como arte.
[18j] Se tendrá siempre una idea imperfecta de la euritmia aplicada a la educación si nos imaginamos que la euritmia educativa, especial, es distinta de la euritmia como arte.
[18k] Por esta razón he pensado que hubiera sido mejor que las demostraciones de la euritmia como arte se hubieran ofrecido primero, porque eso hubiera mostrado el concepto subyacente.
[18l] Por ser la euritmia un arte, es parte de la vida, y es ésta la que, a la postre, ha sido trasplantada en forma apropiada a la esfera educativa.
[18m] Quienes no capten lo que la euritmia será un día como arte —y que tal vez ya lo sea en la actualidad en mayor grado de lo que algunos creen—, no podrán comprender el valor de la euritmia al nivel escolar.
[19a] Ya hemos dicho que, como arte, la euritmia nació allá por 1912.
[19b] La Escuela Waldorf empezó sus labores en 1919 y la introdujimos al considerar que el arte de la euritmia podía aplicarse a la educación de los niños.
[19c] Esto, sin embargo, es secundario, pues semejante vinculación del arte con la educación ha de captarse en todo lo demás, si queremos comprender la relación entre escuela y vida.
[19d] Tampoco se trataba de inventar una nueva técnica de pintura para niños, por ejemplo; por lo contrario, habiéndonos dado cuenta de la necesidad de que a los niños se les introdujera en la pintura, los principios de la enseñanza habían de arrancar del arte vivo de la pintura, y no de métodos que se hubieran amañado especialmente con propósito educativo.
[20a] En las escuelas debe introducirse el elemento del arte verdadero —no una utilización intelectual del arte—; y precisamente con la euritmia nos es posible infundir de nuevo lo artístico puro en la cultura humana.
[21a] En las alocuciones que procedieron a las representaciones[4] expliqué en qué sentido la euritmia es un lenguaje visible —es palabra expresada en movimiento—.
[21b] Sólo quiero añadir ahora algo acerca de estas figuras[5] porque esto aclarará un poco más la relación de la euritmia con el arte.
[21c] La Srta. Maryon[6] fue quien tuvo la idea de las figuras, en primer lugar, pero se realizaron en la forma que estimo acertada y en estricta concordancia con las leyes de la euritmia.
[22a] Para mostrarles el concepto artístico que subyace en la euritmia, les ofrezco aquí [muestra una figura] un objetivación de la 'S' pura.
[22b] La figura representa, en cierto sentido, un ser humano; pero quienes mentalmente se mantengan dentro de la civilización moderna y de lo que ella concibe como bello en la forma humana, no encontrarán mucha apostura en esta figura: no descubrirán en ella nada de lo que por hermoso les cautiva en el ser humano que encuentran casualmente por la calle.
[23a] Y es que, si bien podemos tener en consideración la hermosura de la forma humana cuando vamos a dibujar estas figuras, el propósito no es este, sino el representar lo que expresa la euritmia: el ser humano en movimiento.
[23b] Así, en ellas hemos prescindido de todo lo que no pertenezca a la naturaleza y a la forma del movimiento mismo, al sentimiento que corresponde al movimiento particular, y al carácter básico del que el movimiento es expresión, matizándolo.
[24a] Cuando cantamos, inculcamos en todo nuestro organismo los elementos que hacen vibrar el alma.
[24c] En este caso, el elemento de movimiento transcurre enteramente dentro de los límites de la piel y permanece invisible fluyendo íntegramente hacia el tono que oímos.

[3] La primera presentación de euritmia tuvo lugar el 28 de agosto de 1913 —cumpleaños de Goethe— para miembros de la Sociedad Antroposófica de Munich: Steiner, Rudolf. 'Introducción a la primera presentación de euritmia' en 'La aparición y el desarrollo de la Euritmia.' [GA277a:11] [n. del pr.]

[4] Actuaciones de euritmia: agosto 8 por alumnos de la Escuela Waldorf de Stuttgart. Rudolf Steiner dió una charla a los alumnos (S-5379a) y una introducción (S-5380); agosto 15, una introducción (S-5389a). [n. del pr.]

[5] Figuras talladas en madera y pintadas en diferentes colores para caracterizar los diferentes movimientos y los gestos de la euritmia. [N. del Ed.]

[6] Louise Edith Maryon: Escultora y colaboradora de Rudolf Steiner en la gran escultura de madera 'El representante humano entre Lucifer y Ahriman,' que debería haber estado en la cúpula pequeña del Primer Goetheanum. [N. del Ed.]

[25a] La figura que se ve aquí, expresa música en movimiento.
[25b] Lo que el alma siente se desprende del todo del ser humano, se convierte en movimiento en el espacio, y el elemento artístico se expresa en la forma que ese movimiento adopta —se torna visible lo que de otra manera es audible—.
[25c] Y, por lo tanto, las figuras tienen el único objeto de llamar la atención hacia el ser humano entregado al movimiento eurítmico, independientemente de los demás atributos que la naturaleza le comunique.
[25d] Cada movimiento se expresa en una forma tallada, y la madera se pinta de un cierto color fundamental.
[26a] Hemos anotado en el dorso de las figuras los nombre del color básico que corresponde al movimiento y al llamado sentimiento.
[26b] El modo como las euritmistas manejan sus velos en escena es, realmente, una continuación del movimiento.
[26c] Vamos perfeccionando esta habilidad, para que en el momento preciso el velo flote libremente, retroceda, tome y adquiera una forma plasmada.
[26d] El movimiento que generan las extremidades es la del sentimiento que expresa la ondulación del velo —se objetiviza en el velo flotante—.
[26e] Si la euritmista siente el movimiento de brazos o piernas verdaderamente, la calidad emotiva pasará instintivamente al manejo del velo, y se captará el sentimiento que debe acompañar al movimiento del vaivén del velo.
[27a] En tercer lugar, cuando se hace este movimiento [señalando la figura], la euritmista debe ser capaz de sentir que el brazo ligeramente se extiende en esta dirección, como si estuviera suspendido en el aire sin tensión interna.
[27b] En el otro brazo debe sentir como si estuviera apelando a toda su fuerza muscular y concentrándola en él.
[27c] Un brazo, el derecho, se sostiene ligeramente hacia arriba; mientras el izquierdo está tenso y los músculos casi palpitantes.
[27d] Es así como se da carácter al movimiento, ese carácter que impresiona a los espectadores porque vibran con la acción de la euritmia.
[28a] Cuando la gente contempla estas figuras puede preguntase dónde se halla la cara y dónde la parte de atrás de la cabeza.
[28b] ¡Pero eso nada tiene que ver con la euritmia!
[28c] Hay personas que se entusiasman con el rostro bello de una euritmista: eso, les aseguro, no es parte de la euritmia.
[28d] La cara de esta figura —que, al parecer, está vuelta hacia la izquierda cuando la miran— realmente les contempla, y el color empleado es para destacar que la euritmista debe sentir la energía ligeramente difundida por el lado derecho de la cabeza, en tanto que el izquierdo se halla tenso, penetrado de la energía interna.
[28e] Es como si la cabeza fuera asimétrica —en estado de relajación, blanda, de un lado; rígida, del otro—.
[28f] De esta manera los movimientos reviven su verdadero carácter.
[28g] Las figuras que están aquí expresan lo que debe ser visible en la euritmia.
[29a] Los mismo principios pueden aplicarse a toda obra artística.
[29b] Por doquiera hay que saber hacer abstracción de la substancia, del contenido y de la prosa, y entrar en el elemento artístico, poético —el bello rostro de una euritmista corresponde realmente a la prosa—; en cambio, lo que ella expresa cuando el lado derecho de su cabeza está ligeramente difundido¿ con energías y el lado izquierdo tenso, es lo que constituye la belleza auténtica de la euritmia.
[29c] De este modo podemos concebir que una cara muy corriente puede ser eurítmicamente bella, y un rostro bello, feo.
[30a] En la euritmia tenemos, por lo tanto, momentos válidos para todo arte, como aceptará cualquier artista.
[30b] No se destaca en arte quien meramente pinte, en forma agradable, la cara de una bella muchacha, sino aquel que bajo ciertas condiciones, sea también capaz de pintar un rostro viejo, marchito, arrugado, de tal modo que sea, artísticamente, manifestación de belleza.
[30c] Esta es la razón de ser de todo arte.
[31a] Me interesa hacer estos comentarios en las presentaciones de euritmia que les hemos ofrecido, y permítanme decir ahora simplemente que hemos introducido la euritmia en nuestra Escuela Waldorf por su maravilloso contraste con la gimnasia ordinaria.
[31b] Como ya indiqué, practicamos también adecuadamente los ejercicios físicos, pero en lo que se refiere a la gimnasia ordinaria externa, la elaboramos de tal manera que con cada ejercicio se le da primero al niño un sentido del espacio, de las direcciones del espacio que, naturalmente, están allí como lo principal.[7]
[31c] El niño siente la dirección del espacio y luego sus brazos la siguen; en su gimnasia, él se da el espacio —he ahí la única base saludable de esta clase de ejercicios—.
[31d] El espacio se halla condicionado en todas direcciones, de las cuales, para nuestra concepción abs-

[7] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

tracta de él, hay tres que en modo alguno podemos distinguir —únicamente la geometría las capta—.

31e En realidad, sin embargo, la cabeza está arriba, las piernas abajo: tenemos, pues, abajo y arriba y, además, derecha e izquierda.

31f En esta dirección del espacio vivimos cuando alargamos los brazos.

31g No se trata de preguntar ¿dónde está la verdadera dirección?

31h Podemos, evidentemente tomar cualquier camino, hacia adelante o hacia atrás.

31i Todas las demás direcciones del espacio están orientadas en relación con éstas.

31j Si entendemos el espacio de esta manera, podemos descubrir en la gimnasia movimientos realmente saludables en los que el ser humano se entrega a las leyes del espacio, por así decirlo.

32a En la euritmia, el organismo humano determina el carácter del movimiento.

32b Luego la pregunta es:

¿Qué experimenta el alma con este o aquel movimiento?

32c Esto es en verdad el fundamento de los movimientos eurítmicos para los diferentes sonidos.

32d ¿Qué sucede cuando las energías de nuestro ser fluyen hacia las extremidades?

32e En los ejercicios ordinarios de gimnasia, el ser humano se lanza al espacio; en la euritmia lleva a cabo movimientos que expresan su ser y están de acuerdo con las leyes del organismo.

32f Facilitar a lo interno la expresión externa por medio del movimiento, he ahí la esencia de la euritmia; henchir lo externo con el ser humano para que éste se una con el mundo exterior, he ahí la esencia de la gimnasia.

33a Para educar completamente al ser humano podemos, por consiguiente, derivar la gimnasia del polo opuesto al de la euritmia —cuyos movimientos provienen enteramente del ser interior del hombre—; pero en todo caso, incluso cuando se aplica a la educación, el elemento eurítmico mismo debe derivarse del una seria captación de los principios artísticos de la euritmia.

34a Mi opinión es que los mejores profesores de gimnasia son los que la aprendieron en contacto con el arte.

34b Los impulsos subyacentes en la gimnasia de las escuelas griegas y de los Juegos Olímpicos tenían su origen en el arte.

34c Si se captan plenamente las consecuencias de lo que he dicho, y si todo el trabajo escolar se basa primordialmente en el elemento artístico, hemos de aplicar lo que he explicado de la euritmia a otras ramas de la vida y de la actividad.

34d No tratemos de inventar nada específico para la enseñanza, sino más bien infundir vida real a la escuela.

34e Entonces, fuera de la escuela, la vida se desarrollará dentro del orden social.

35a He dicho que una escuela ha de ser un organismo en el que cada rasgo simple sea parte integral del conjunto.

35b Las decisiones de las diferentes actividades para que todo el organismo escolar esté vivo, se manejan en las muy frecuentes reuniones de maestros.

35c En el curso del año, yo mismo procuro estar presente en varias de ellas.[8]

36a No se celebran con el fin, diríamos, de preparar informes, tratar pormenores administrativos, o de las sanciones que corresponda aplicar a los niños que infringieron las reglas o cosa análoga.

36b Esas reuniones constituyen una 'educación superior' viva para el cuerpo docente, una academia de entrenamiento permanente, por así decirlo.

36c Y, en verdad, cumple su cometido, pues toda experiencia práctica que adquiere el maestro en clase se convierte, a su vez, en parte de su propia educación.

36d Quien derive esta autoeducación de su trabajo docente, conquistando, por una parte, un profundo discernimiento psicológico del lado práctico de la educación, y por otra, de las diferentes cualidades, caracteres y temperamentos de los niños, encontrará siempre algo nuevo para sí y para sus colegas.

36e Toda la experiencia y conocimiento adquiridos en la enseñanza deben 'ponerse sobre la mesa' en esas reuniones, para que el cuerpo docente, en espíritu y alma, sea un conjunto en el que cada miembro sepa lo que el otro está haciendo, qué experiencia le ha deparado la enseñanza, y qué progreso ha conseguido en su trabajo de aula con los niños.

36f El cuerpo docente se convierte, en efecto, en un órgano central del que fluye toda la sangre vital de la enseñanza práctica, y ayuda al maestro a mantener su frescura y vitalidad.

36g Probablemente, el mejor fruto de estas reuniones es que dotan a los maestros de la capacidad de nutrir su vitalidad interna, y así evitar el envejecimiento del alma y del espíritu.

36h Objetivo constante del maestro ha de ser el mantenimiento de una frescura juvenil anímica y espiritual, únicamente posible si la verdadera sangre vital fluye hacia un órgano central, tal como la sangre humana fluye hacia el corazón y de él sale de nuevo.

[8] Steiner, Rudolf. 'Juntas con maestros.' [GA300] [n. del pr.]

[36i] Esto se ha concentrado como un sistema de energías psíquico-espirituales en la vida que caracteriza las reuniones de maestros de la Escuela Waldorf.
[36j] Estas reuniones se celebran cada semana y, como he dicho, de vez en cuando, con mi presencia.
[37a] Quiero mencíonar ahora algo que parece trivial y que, sin embargo, es importante.
[37b] Ya dije que tenemos a niños de ambos sexos en las clases.
[37c] En algunas de ellas las niñas están en mayoría, en otras los niños, y en otras es igual el número de niños y niñas.
[37d] Un racionalista puede visitar estos grupos y propagar toda clase de opiniones intelectuales que, sin embargo, dan en el clavo en general, en lo que concierne a la vida real.
[37e] Si estamos enseñando en un grupo donde las niñas son mayoría, la vida no se desarrolla exactamente igual a como en el aula donde el número de niños y niñas es idéntico, o como en aquella donde los niños son mayoría.
[37f] El carácter peculiar de los grupos no se deriva de lo que hagan juntos niños y niñas, ni quizás de las diversas tonterías que hagan reunidos, sino de los elementos intangibles que escapan a la observación intelectual externa.
[37g] Surgen a la luz cosas altamente interesantes cuando estudiamos esa vida intangible de las aulas.
[37h] Naturalmente, un maestro no debe entrar en ella y plantarse con los brazos cruzados para proceder a 'estudiar' a los alumnos.
[37i] Si el maestro posee suficiente vitalidad y devoción para el trabajo con sus alumnos, bastará que se los lleve con él durante el sueño, por así decirlo, para que despierte a la mañana siguiente con descubrimientos realmente significativos sobre lo ocurrido en el día anterior en la escuela; se hará consciente de esos hallazgos en un tiempo relativamente breve, y todo lo que debe lograrse de esta manera se convierte en asunto natural y espontáneo.
[38a] Del mismo modo que las reuniones de los maestros son esenciales como centro de la vida escolar, así también son de la mayor importancia, en la periferia, las reuniones vespertinas con los padres de familia.
[38b] De ser posible, una vez al mes, pero de cualquier manera periódicamente, organizamos reuniones para que los padres de los niños, sí pueden, vayan a la escuela y se reúnan con los maestros y se establezca el vinculo con la vida hogareña de nuestros alumnos.
[38c] Nos preocupamos muchísimo para que los padres comprendan la vida escolar de sus hijos.
[38d] Debido a que no estructuramos nuestra enseñanza en base a decretos y programas, sino que lo sacamos todo de la vida misma, no podemos adoptar la actitud de decir: "he hecho lo que debía, pues he cumplido con el plan de estudios que formuló una autoridad inteligente."
[38e] Hemos de aprender a sentir qué es lo que procede hacer, en una relación viva con las personas que, como padres responsables, han enviado a sus hijos a la escuela.
[38f] Y el eco que llega hasta los maestros cuando celebramos esas reuniones con los padres vigoriza aquello que, especialmente, los maestros necesitan para mantener su propia vitalidad interior.
[39a] Un ser vivo no vive simplemente por estar encerrado dentro de su piel, ni es el hombre meramente un ser que se sitúe en el espacio cubierto la suya.
[39b] En todo momento tenemos cierto volumen de aire dentro nuestro que estaba fuera antes de penetrar en nuestros pulmones debido a la inspiración, pertenecía a la atmósfera.
[39c] Muy pronto volverá de nuevo a hallarse en su seno.
[39d] Un ser vivo pertenece al Universo entero; es un miembro suyo y es incomprensible al margen del Universo.
[39e] Lo mismo ocurre con la vida y ser del hombre: es un miembro integrante del orden social, en ningún momento es una entidad aislada de él.
[39f] El hombre no puede vivir a menos que esté relacionado con el orden social exterior tan estrechamente como lo está su organismo físico con el aire y el agua, encerrado dentro de su piel.
[39g] Es fácil apreciar que la escuela tiene una función importantísima bajo este aspecto.
[39h] Trato siempre de ofrecer ejemplos que tengan a mano para ilustrar estas cosas; no recurro a algo inventado; y así hace unos días que entré en una sala contigua de este edificio y vi los informes de los maestros de la Escuela Dominical.
[39i] La primer frase que vi se refiere a las palabras que pronunció uno de los presidentes, hombre muy eminente, en la reunión anual de la Unión de Escuelas Dominicales.
[39j] Decía que aquellas Escuelas habían tomado un sesgo hacia la exclusividad distanciándose de todas las demás vidas religiosas en el mundo; que había, de hecho, muy poco conocimiento de la vida religiosa en general.
[40a] Ya ven: hallé esta información en la mesa de la sala contigua a la puerta, y es un síntoma vital de lo que se necesita para fortalecer internamente la civilización de nuestros días.
[40b] Podía muy bien hallar lo mismo en otra mesa, o recibir alguna hoja impresa en la calle; todo repite

lo mismo: que a los hombres de hoy no se les educa con amplio horizonte en la vida, con una plena comprensión de ella.

40c Esta cualidad es esencial para los maestros de la Escuela Waldorf y deben ellos comunicarla a su alumnos para que la educación y la enseñanza les conduzca a amplios intereses de la vida.

41a ¡Hoy en día estamos todos tan encerrados, tan limitados!

41b Piensen cómo se orienta la preparación para una carrera, y esto da como resultado que los profesionales casi se avergüencen de saber algo fuera del casillero de su especialidad.

41c ¡Siempre se nos dice que vayamos al experto o al especialista!

41d Lo esencial para hombres y mujeres es la amplitud: el ser capaces de participar con todo su corazón y su alma de la cultura y de la civilización como un todo.

41e Por esta razón tratamos —a través de los principios de la educación— de inculcar esta actitud, primero en los maestros —lo fundamental en la Escuela Waldorf— y luego por medio de ellos, en los alumnos, nuestra gran esperanza, nuestra meta, ya que nuestro pensamiento constante adoptado en toda medida, es que ellos den sus frutos a la vida por el camino recto.

42a Esta es, mis estimados oyentes, la actitud que subyace en el arte educativo del cual les he estado hablando.

42b Se basa totalmente en este principio: las medidas que se adopten en educación y enseñanza deben derivarse del mismo ser humano, para que, por una parte, él desarrolle su humanidad plena en cuerpo, alma y espíritu, y por otra, encuentre su lugar en la vida de modo que en la infancia, crezca en cuerpo, alma y espíritu, dentro de una vida religiosa, ética, artística e intelectual, y por lo tanto pueda desarrollar las virtudes más apropiadas para relacionarse con sus congéneres.

42c Fundamentalmente hablando, todo ideal de la educación debe basarse en este principio, de poder servir al prójimo en la mejor forma posible, y estoy de veras agradecido a quienes hicieron posible que aquí hablase de este ideal educativo.

43a Estoy seguro que se habrán dado cuenta de que aunque los principios de la educación de la Escuela Waldorf tuvieron su origen en un país particular, no hay en ellos ningún elemento de nacionalismo, sino más bien de internacionalismo en el mejor sentido, porque el fin es lo humano universal.

43b Nuestro objetivo es educar a los seres humanos con intereses amplios y ricos; no a hombres y mujeres que pertenezcan a una clase particular, a una nación o categoría profesional.

43c Es por esto que pienso que estarán de acuerdo en que, aunque este arte educativo emane de un determinado país, puede también hablarse de él en otras Tierras.

44a Todavía es mayor mi alegría al enterarme que, en relación con lo dicho en estas conferencias, se ha formado un Comité para fundar, una escuela, y así llevar a la realidad práctica en este país, los principios educativos de la Escuela Waldorf.[9]

44b Cuando se trata de fundar estas escuelas en nuestra época, la única cosa que podemos hacer es un modelo —escuelas-modelo, podríamos decir— lo que igualmente se aplica a la Escuela Waldorf.

44c Pues, hasta que se acepten los principios que subyacen en este arte educativo en los más amplios círculos de la opinión pública, no puede ser su impulso realmente fructífero.

44d Recuerdo que siendo muy joven vi una vez, en un periódico cómico, un chiste sobre los planos de los arquitectos —algo de ello mencione ayer.

44e El periódico diseñado para gente de escasa inteligencia, ya que entre ella circulaba, recomendaba no acudir a un arquitecto, que haría toda clase de dibujos y cálculos sobre los por menores, y cómo combinar artísticamente los materiales, sino más bien a un albañil corriente que se limitara a poner un ladrillo sobre otro.

44f ¡Esta actitud prevalece todavía ampliamente en el mundo de la educación!

44g La gente está muy dispuesta a considerar como abstracto el trabajo del arquitecto y le gustaría ver ladrillo sobre ladrillo sin preocuparse del principio en que se apoya toda la estructura.

45a Sea lo que fuere, agradezco sinceramente la magnífica comprensión y el interés de todos los asistentes a estas conferencias.

45b En primer lugar, permítanme que dé las gracias a la Señorita Beverley[10] y a sus colaboradores, luego a mis queridos maestros de la Escuela Waldorf de Stuttgart y a otros amigos que me han acompañado en este viaje y que han colaborado tan bien y con tan profunda compenetración, así como a quienes aportaron el elemento artístico.

45c Estoy ciertamente reconocido a todos aquellos cuyo interés y sinceridad hizo posible que naciera esta serie de conferencias que, espero, fructifique por medio del nuevo Comité formado, pues cuanto más se extienda aquel interés, tanto más capaces seremos de servir a los verdaderos principios educativos.

[9] La escuela 'New Streatham,' Londres, actualmente 'Michael Hall,' Forest Row, Sussex. [N. del Ed.]

[10] Miss Beverley: Presidenta del comité organizador. [n. del pr.]

[45d] Sin duda todo esto late en vuestro corazón, pues ha sido demostrado por vuestra viva cooperación, por lo que quiero clausurar estas conferencias, no emanadas del intelecto solamente, sino del profundo interés de los principios de la verdadera educación, con un saludo de despedida para todos. ♣♣

[13] tres épocas de la educación religiosa del hombre[1]

Ilkley, agosto 12, 1923 (S-5386)

Las conferencias de este curso que se dan entre semana se dedican al estudio diríamos técnico de la educación; pero esta conferencia del domingo será distinta en carácter y contenido desde el arte humano de la educación que estamos tratando de desarrollar.

[01b] Elevemos hoy la mirada a los divinos educadores del género humano.

[01c] Ellos, los grandes educadores cósmicos, han guiado a la humanidad de edad en edad en la historia y en la evolución, a través de una diversidad de aspiraciones religiosas y éticas, relacionadas con las diferentes etapas del conocimiento del hombre respecto del mundo que lo rodea.

[02a] Efectivamente, si observamos la historia como un gran conjunto, la veremos cómo una educación continua de la raza humana, cómo un proceso gracias al cual una consciencia religiosa y divina va penetrando siempre y de nuevo en el género humano —a pesar de los remansos y descensos que rompen el ascendente desarrollo del hombre—.

[03a] En toda época de la evolución del hombre, ha existido algún género de Ciencia de la Iniciación, análoga, en su propia línea, a la bosquejada en mi libro '¿Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores?'[2]

[03b] Lo que allí he descrito es la Ciencia de la Iniciación de la era presente y conduce desde un mero conocimiento de la naturaleza hacia el conocimiento del espíritu.

[04a] Para esta Ciencia de la Iniciación, el curso de la evolución humana se revela con luz triple:

- Podemos retroceder hacia una época muy remota que vino a término hacia el siglo VIII aC.
- Vemos después una época radiante a la luz del Misterio del Gólgota, cuando por medio de Jesucristo se introdujo en la evolución humana un impulso imperecedero.
- Y luego puede surgir ante nuestra visión una tercera época, en cuyo umbral nos hallamos ahora, y que podemos convertir en realidad más profundo por medio de una nueva Ciencia de la Iniciación.

[05a] Por encima de todo lo que se transmite al hombre a través de su inteligencia, razón, voluntad y sentimiento naturales y por su educación terrenal, cada una de esas tres épocas ha luchado por alguna otra cosa.

[05b] En cada una de ellas el hombre ha tenido la sensación de que existe un poderoso enigma, hondamente entretejido con su destino, y siempre este enigma ha asumido una forma diferente porque la raza humana ha vivido condiciones anímicas diferentes en las varias épocas.

[1] Esta alocución fue dada el domingo entre medio del ciclo de conferencias. Si coloca aquí para no interrumpir la secuencia de temas educativos. [n. del pr.]

[2] Steiner, Rudolf. 'Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores.' [GA010] [n. del pr.]

05c Ha sido únicamente en la edad moderna de las abstracciones que se ha pensado que el alma ha permanecido más o menos inalterable desde que los humanos primero evolucionaron —como equivocadamente se ha supuesto— del reino animal.

06a Aquellos a quienes una ciencia más profunda ha capacitado para contemplar con visión imparcial la realidad de la vida, se dan cuenta de que la constitución del alma humana en la primera época de la evolución no era, de ningún modo, la misma que en la época coronada por el Misterio del Gólgota.

06b Hay, asimismo, una diferencia en nuestra propia época, cuando debemos buscar el comprender de nuevo ese Misterio del Gólgota, si no queremos perderlo como un hecho de conocimiento.

07a En este sentido, por lo tanto, consideremos la naturaleza del alma humana en el antiguo Oriente, en una edad que produjo la sabiduría contenida en los Vedas[3] y en la filosofía Vedanta.[4]

07b En todas partes hoy día, los hombres miran hacia atrás a los Vedas y al Vedanta, frecuentemente con gran equivocación.¿

07c Si nos detenemos a contemplar las almas de los hombres del antiguo Oriente, incluso aquellas que vivieron en la vieja civilización asirio-caldeo-babilónica[5] y en el período griego primitivo,[6] hallamos que eran de naturaleza totalmente diferente de las almas de los hombres de nuestro tiempo.

07d Las de aquellas edades remotas vivían en una existencia espiritual más ensoñada que la de los hombres modernos, quienes, en su vida de vigilia, dependen enteramente de las impresiones sensorias y de todo lo que el intelecto pueda derivar de estas impresiones y su recuerdo.

07e Lo que realmente constituye la substancia del alma del hombre de hoy, no tenía la misma forma en el alma de los antiguos hombres, que poseían una sabiduría primordial mucho más instintiva de la vida interna psíquica y espiritual.

07f No existía todavía lo que hoy llamaríamos facultad de discernimiento claro y consciente.

07g El hombre experimentaba una vida interna entretejida y móvil, cuyos ecos atenuados permanecen en nuestra vida de sueños presente.

07h Era una vida interna, en la cual los hombres conocían con certeza que un alma —nacida de un espíritu divino antes de que fueran revestidos de forma humana— se entreteje y mueve dentro de sus cuerpos y vive dentro de ellos.

08a En aquellos lejanos tiempos los hombres experimentaban su propio ser en una especie de ensueño de vigilia.

08b Se conocían a sí mismos como alma, y en esa vívida experiencia interior sentían el cuerpo como un género de envoltura, instrumento meramente para fines de la vida terrena.

08c Incluso en sus horas de vigilia vivían en esta consciencia del alma, aunque fuera a modo de ensueño.

08d Y sabían con clara convicción de que antes de que un cuerpo físico los vistiera en la Tierra, habían vivido como alma en un mundo divino, espiritual.

08e La percepción interna directa les revelaba esta vida anímica y espiritual y, como consecuencia, su percepción de la muerte era totalmente distinta de la del hombre moderno.

08f Hoy los hombres sienten que están profundamente ligados a sus cuerpos, la consciencia interna del alma no se halla separada de la vida corporal como ocurría en los tiempos antiguos.

08g Consideran el nacimiento como un principio y la muerte como un final.

09a La experiencia de la naturaleza permanente y eterna del alma era tan vívida e íntima en los antiguos hombres que en su contemplación de esa vida anímica se sentían por encima del nacimiento y la muerte.

09b Nacimiento y muerte eran estados de desarrollo, metamorfosis de la vida; conocían la realidad de una existencia pre-terrenal y, por consiguiente, con igual certidumbre sabían que vivirían más allá del umbral de la muerte.

09c Nacimiento y muerte eran incidentes transitorios de una vida incesante.

10a Sin embargo, siempre ha sido necesario para nuestra experiencia inmediata que sea ampliada y profundizada por un conocimiento que penetre en el mundo espiritual —una ciencia espiritual de la iniciación que nos transmita más de lo que puede surgir de nuestro propio ser interior o de lo que nos comunica la educación terrenal.

10b Correspondía a los antiguos maestros Iniciados de la antigua humanidad dar respuesta a un cierto enigma que surgía en las almas de los hombres.

10c Como ya he dicho, los hombres de aquel tiempo tenían conocimiento del alma y del espíritu por experiencia inmediata.

---

[3] Vedas [sánscrito 'conocimiento']: Los cuatro textos más antiguos de la literatura india, base de la religión védica, previa a la religión hinduista: Rig-veda, Sama-veda, Yajurveda, y Átharva-veda. [n. del pr.]

[4] Vedanta: Escuela de filosofía dentro del hinduismo, resumen de las enseñanzas esotéricas que se extraen de los Araniakas (escrituras 'del bosque'), y de las Upanishads (escrituras compuestas desde el siglo VI aC). [n. del pr.]

[5] La ciudad de Asiria fue fundada en el año 2600 aC. [n. del pr.]

[6] período primitivo griego: Período de la historia de Grecia desde el hundimiento de la civilización micénica (1200-1100 aC) hasta la época arcaica (siglo VIII aC). [n. del pr.]

[10d] No obstante, para ellos había también un gran misterio que podemos formular de esta manera: A través de la concepción y del nacimiento entramos a la vida física y nos movemos en la Tierra; estamos revestidos de un cuerpo físico hecho de los materiales muertos de la naturaleza exterior; por lo tanto, estamos encerrados en algo extraño a nuestro ser más interno.

[11a] El gran misterio que se presentaba ante el hombre de tiempos muy remotos que contemplaba su ser más interior no se relacionaba con el alma y el espíritu sino con la naturaleza.

[11b] Aparecía ante él cuando percibía la sensación de la plena realidad interna anímica y espiritual, y luego sentía la necesidad de comprender por qué se hallaba revestido de un cuerpo físico tan extraño a su ser real.

[11c] Era misión de la Ciencia de la Iniciación enseñar al hombre cómo podía entender la naturaleza externa —usando las mismas energías que le capacitaban para penetrar la vida del alma y del espíritu—, cuyas manifestaciones son de otro modo mudas e inarticuladas.

[11d] Los antiguos maestros le decían al hombre que, con suficiente entrenamiento, podían entender la naturaleza externa si las fuerzas que de otra manera guían sólo a un conocimiento interior del alma eran dirigidas a piedras, plantas, animales, nubes, estrellas, a las trayectorias del Sol y de la Luna.

[11e] Las energías que, de otra manera, conducen solamente a un conocimiento interno del alma, le llevan a conocer y comprender del mismo modo la naturaleza exterior.

[11f] Entonces, puede ver el espíritu no sólo en su ser interior sino asimismo en la fuente rumorosa, en el río ondulante y la montaña, en las apretadas nubes, en el rayo y en el trueno, en piedras, plantas y animales.

[12a] Así la Ciencia de la Iniciación antigua habló de mirar dentro del propio ser, experimentando el alma y el espíritu, y hallando lo divino dentro.

[12b] La iniciación entrenará el poder que ve lo divino sólo en los seres humanos, para que lo pueda también ver lo divino en toda la Naturaleza.

[12c] Puedes estar tranquilo: tu vestimenta¿ es un cuerpo físico externo; pero este cuerpo también es de Dios.

[12d] El nacimiento físico nos trae a una existencia terrenal, que en sí misma es de origen divino.

[13a] Y así la misión de la Ciencia de la Iniciación antigua fue dar al hombre esa sublime enseñanza:

> ***"Sabe que has nacido de Dios, no solamente cuando tus ojos miran hacia lo interno.***
> ***"En el cuerpo que viene al mundo por medio del nacimiento físico, en él también naciste de Dios."***

[13b] Todo lo que la antigua iniciación del Padre colocó ante el alma del hombre se expresó, en tiempos posteriores, en tres penetrantes palabras:

> ***Ex Deo nascimur.***

[14a] He ahí el aspecto primero que cultivó en el hombre la sabiduría iniciática y que despertó su consciencia religiosa.

[14b] Los antiguos cultos paganos asumieron la forma de religiones de la naturaleza, debido a que el hombre sintió la necesidad de justificar su nacimiento físico en ella.

[14c] La naturaleza era el enigma para su alma; en el 'Ex Deo Nascimur' se resolvió este enigma y él pudo sentir consagrada su existencia terrenal aunque en su vida de vigilia se percibía como un ser de espíritu y alma que trascendía lo físico.

[15a] A medida que continuaba el curso de la evolución, la experiencia primitiva y como ensoñada del alma y del espíritu —en realidad, un a modo de conocimiento innato de su verdadero ser interno— fue desvaneciéndose gradualmente.

[15b] Comenzó a emplear más y más los instrumentos que le ofrecía su cuerpo físico.

[15c] Permítanme que lo explique como sigue: los ensueños de una vida anímica y espiritual que caracterizaron un instinto primario en la raza humana desaparecieron en la sombra y, por vez primera en la raza humana en los últimos mil años anteriores al Misterio del Gólgota, los hombres aprendieron a usar sus sentidos externos y su intelecto ligado a estos sentidos.

[15d] Lo que hoy llamamos 'Naturaleza' se fue imponiendo ante los hombres como una experiencia sensible.

[15e] Fue misión de los sabios Iniciados antiguos presentar al alma humana la espiritualidad de la Naturaleza.

[15f] La cualidad puramente física de la naturaleza exterior era entonces como una interrogación que se erguía ante el alma, y al antiguo enigma de la existencia terrenal del hombre vino a asociarse el segundo gran enigma en la evolución histórica de la humanidad: el de la muerte terrenal del hombre.

[16a] No fue hasta el último milenio anterior al Misterio del Gólgota que el hombre vino a sentir la muerte en la Tierra con cierta intensidad real.

[16b] Mientras que en los tiempos primitivos percibía sutilmente su cuerpo y tenía una sensación gozosa del alma y del espíritu, después sintió y experimentó

su vida en el cuerpo físico: en aquella segunda época percibió entonces la muerte —el acontecimiento enigmático vinculado con el cuerpo físico— como el mayor enigma de su existencia.

16c Ese enigma surge con gran intensidad en los antiguos egipcios, por ejemplo, y embalsamaban sus cuerpos porque experimentaban el terror a morir, conscientes como eran del parentesco entre el cuerpo físico —en el que ellos percibían su propia existencia—, con la muerte.

16d El primer enigma había sido:

'¿Cómo vivo en mi cuerpo terrenal?

16e El segundo fue:

'¿Cómo paso por la muerte terrenal?'

17a En los días en que el hombre elevaba su mirada al alma y al espíritu que constituían experiencias inmediatas —gracias a su clarividencia instintiva—, sabía:

'Cuando las cadenas que me atan a esta existencia terrenal se rompan dejaré de pertenecer a la Tierra; mi ser terreno se transformará y de nuevo viviré en las regiones que trascienden este mundo físico; me uniré a las estrellas.'

17b Porque el alma conocía espiritualmente las estrellas en su vida instintiva de los tiempos antiguos; en ellas leía su destino; se sentía uno con el Sol y la Luna; conocía los astros:

"Vengo del Espíritu de las estrellas, de una existencia preterrenal, y a las estrellas —al espíritu de las estrellas— regresaré cuando atraviese el umbral de la muerte."

18a Todo esto se le convirtió en enigma; el hombre contemplaba la muerte y veía en ella el final del cuerpo; sentía su alma ínfimamente ligada a ese cuerpo y, con profunda consciencia del enigma, se preguntaba:

"¿Qué pasa conmigo después de la muerte?
"¿Cómo atravieso el umbral?"

18b Y, para comenzar, nada en la Tierra podía ayudarle a resolver el enigma.

19a Los antiguos Iniciados sabían cómo explicarle al hombre el enigma de la Naturaleza.

19b 'Ex Deo nascimur'

19c He aquí lo que respondían, si traducimos las palabras a un idioma más reciente.

20a Pero ahora, toda consciencia de la existencia pre-terrenal a la que el hombre retornaba después de atravesar el umbral de la muerte, todo eso que había sido tan claro en tiempos anteriores, quedó borrado del alma humana; desapareció de ella el conocimiento instintivo que poseía el hombre cuando su propia vida anímica y espiritual se elevaba hasta las estrellas.

20b Tuvo lugar después un poderoso acontecimiento: el Espíritu del mundo de las estrellas, aquel que en una edad posterior recibió el nombre de 'Cristo' y en una edad griega primitiva el de 'Logos,' descendió a la Tierra, descendió en substancia, como Ser Espiritual y encarnó en el cuerpo humano de Jesús de Nazaret.

20c Se le dió al género humano la oportunidad de presenciar el más grande acontecimiento de toda la existencia terrenal.

20d Aquel cuya vida intuyeron los antiguos cuando con la mirada hacia arriba contemplaban las estrellas; la Deidad de la que también es parte lo Terrenal-Divino pasó por la vida y la muerte terrenales.

20e Porque la muerte y la resurrección de Cristo fueron lo más esencial para los cristianos primitivos que verdaderamente entendieron el Cristianismo.

21a Y así este tránsito del Dios que en los tiempos primitivos sólo se había revelado desde las estrellas, este tránsito de la Divinidad a través de la muerte de un cuerpo humano, ofrecía a los hombres la solución del segundo enigma de la existencia, el de la muerte, gracias a los comentarios que hacían de él los Iniciados de la edad del Misterio del Gólgota, en la llamada Gnosis.

21b Los Iniciados podían entonces enseñar a los hombres:

"El ser que en otro tiempo moraba en la Eternidad, entre las estrellas, ha descendido a un cuerpo humano y en ese cuerpo ha vencido a la muerte."

21c El Cristo se convirtió entonces en un 'extracto' del Espíritu Cósmico, del Logos.

21d Los antiguos Iniciados habían caracterizado la Naturaleza al decir: 'de Dios ha nacido esta Naturaleza'; después pudieron enseñar al hombre como unirse con el Divino Ser que descendió en Jesús de Nazaret que, como todos los demás hombres, pasó por el umbral de la muerte, pero la venció.

21e Y una vez más pudo el hombre resolver este segundo enigma, el de la Muerte, como había anteriormente resuelto el de la Naturaleza.

22a En el Budismo[7] se nos dice que el Buda[8] halló las 'Cuatro Nobles Verdades,'[9] una de ellas la alcanzó a la vista de un cadáver: ¡tanto le sobrecogió la desolación completa del cuerpo humano en la muerte!

22b Unos seiscientos años antes del Misterio del Gólgota, como último vestigio del antiguo pensamiento, el Buda tuvo la visión de la muerte.

22c Seiscientos años después del Misterio del Gólgota comenzó el hombre a contemplar la forma humana muerta en la cruz.[10]

22d Y así como creía el Buda que en el cadáver había sabiduría antigua, así, después, una humanidad penetrada del impulso crístico miraba la figura muerta en la Cruz, en el Crucifijo y sentía en ella la garantía celeste de una vida más allá de la muerte, porque Cristo había vencido a la muerte en el cuerpo de Jesús.

23a A causa de su temor a la muerte, los egipcios embalsamaban sus cadáveres para conservar, como si dijéramos, las energías de la Naturaleza en el hombre después de la muerte.

23b Esto era en edad del 'Ex Deo Nascimur.'

23c Los primitivos cristianos, en quienes todavía se mantenía vivo el impulso del Cristianismo esotérico,[11] enterraban a sus muertos celebrando oficio divino sobre su tumba, con la segura convicción de que el alma que está unida con Cristo vence a la muerte —la tumba se convirtió en altar—.

23d Del Misterio del Gólgota fluía la certidumbre que si el hombre está unido con Cristo, quien descendió de las estrellas como esencia espiritual hasta la Tierra y pasó por la vida, la muerte y la resurrección en forma humana, él mismo como hombre también vencerá a la muerte.

24a De esta forma, 'Dios-Padre' fue la respuesta al enigma de la Naturaleza; 'Cristo' fue la respuesta al enigma de la muerte y ésta perdió su aguijón.

24b Por un argumento más poderoso que el que anteriormente había sido necesario, la muerte se convirtió en la metamorfosis de la vida.

25a La Gnosis —más tarde exterminada y de la cual sólo se han conservado fragmentos— demuestra que del mismo modo que los cristianos iniciados contemplaban el Misterio del Gólgota, con la seguridad de que Cristo había descendido a la Tierra y despertado a nueva vida las energías que en la Tierra acarrean la muerte, asimismo eran capaces de infundir en la humanidad la verdad de la unión en la Tierra del hombre mortal con el Cristo.

25b Por Cristo redime el hombre las energías de la muerte que moran en él y las despierta a la vida.

25c De esta manera los Iniciados pudieron comunicar una nueva consciencia de inmortalidad a los hombres, diciendo:

"Nuestra almas pueden unirse con Aquél que pasó por el Misterio del Gólgota; vosotros también pueden unirse en la vida y en la muerte y en la resurrección de Cristo."

"Si nuestra vida terrenal es más que una mera existencia natural, si es de tal índole que el Reino de Cristo se halla vivo en el trato con nuestro prójimo, estamos viviendo en comunión con el mismo Cristo.

"Cristo, el Ser Divino, se convierte en vuestro hermano; en vida y muerte moramos en Él."

25d La verdad de la vida en Dios Hijo, en el Cristo, podía entonces añadirse a la verdad primigenia del nacimiento de Dios Padre, y al

'Ex Deo Nascimur'

se agregó:

'In Christo morimur.'

25e Es decir 'En Cristo morimos,' 'como alma vivimos.'

26a Tal fue la sabiduría del hombre en la época que comenzó aproximadamente mil años antes del Misterio del Gólgota y llegó a su término en el siglo XV.[12]

26b Y así en la educación de la raza humana que los grandes y divinos Maestros del mundo dirigieron, a la verdad:

'De Dios Padre hemos nacido'

se agregó esta otra

'En Cristo, el Hijo, morimos para que podamos vivir.'

26c Ahora estamos viviendo en una tercera época que debemos aprender a comprender correctamente.

---

7 Budismo es: Doctrina filosófica y religiosa no teísta, con creencias y prácticas espirituales atribuidas a Buda Gautama. Se originó en la India, y se extendió a gran parte del este de Asia. Existen dos ramas principales del budismo: 'Theravada' ['Escuela de los Ancianos'] y 'Mahayana' ['El Gran Camino']. [n. del pr.]

8 Siddharta Gautama o Buda Gautama o el Buda (ca. 563/483 aC-ca. 483/368 aC): Asceta (sanniasin) y sabio en cuyas enseñanzas se fundó el budismo. Enseñó principalmente en el noroeste de la India. [n. del pr.]

9 Cuatro Nobles Verdades: Expresan la orientación básica del Budismo. Codiciamos y nos apegarnos a estados pasajeros, incapaces de satisfacernos y que son dolorosas —Duhkha—. Esto nos mantiene en el ciclo sin final de renacer y morir repetidos —Samsara—. Una forma de finalizar con este ciclo, llegando a la espiritualidad —Nirvana—, donde termina el apego, es siguiendo el 'Noble camino óctuple,' restringiendo nuestros apegos, cultivando la disciplina y practicando la meditación. En forma resumida, las cuatro nobles verdades son dukkah, samudaya (ascensión o ir juntos), nirodha (cesación) y marga (el camino hacia la cesación). [n. del pr.]

10 Posiblemente: Concilios de Constantinopla II (553) y Constantinopla III. (680) [n. del pr.]

11 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

12 La era del Alma Racional comenzó en 754 aC —fundación de Roma— y terminó en 1413, cuando comenzó la era del Alma Consciente, nuestra época actual. [n. del pr.]

[27a] Los grandes interrogantes de las épocas primera y segunda se yerguen ante nosotros claramente cuando volvemos la mirada a la historia antigua.
[27b] El enigma de la tercera época en la que estamos viviendo desde hace algunos siglos es todavía poco conocido o sentido, aunque more subconscientemente en la vida afectiva del hombre y éste ansíe su resolución tan profundamente como en un tiempo anheló la resolución del enigma de su naturaleza terrenal y, después, la del de su muerte.
[28a] Desde los siglos XIV y XV el hombre ha adquirido un conocimiento que penetra profundamente en la Naturaleza.
[28b] Piensen solamente en el firmamento estrellado que fue una vez revelado a la consciencia ensoñada de los antiguos y en el cual ellos leían su destino.
[28c] Los cálculos externos, la geometría y la mecánica han enseñado al hombre más y más acerca de las estrellas a medida que nos aproximamos a nuestra época presente.
[28d] La ciencia de las estrellas y de los animales y las plantas se ha extendido en forma de una ciencia puramente natural.
[28e] Era muy distinto en la primera época de la evolución humana, y distinto también en la segunda, cuando los hombres conocían en la hondura de su alma la realidad divina que los antiguos poderes clarividentes del alma percibían en las estrellas, realidad que en Cristo descendió en el cuerpo de Jesús de Nazaret.
[28f] Cristo estuvo vivo entre los hombres de la segunda época que iban en pos de Él.
[28g] Le sentían en sus corazones y en su comunión íntima con Él, experimentaban lo que el Espíritu del Cosmos había revelado una vez a la antigua consciencia clarividente como un ensueño, dando justificación y significado a esta vida terrena.
[28h] En la segunda época el hombre vivía, por así decirlo, en las esferas cósmicas al entrar en comunión con el Cristo que había descendido de ellas a la Tierra.
[29a] Llegó después la tercera época, la actual, cuando se comprende el mundo estelar ya tan sólo por medio de cálculos, cuando los hombres miraron a través del telescopio y del espectroscopio y descubrieron en las estrellas las mismas substancias y elementos que existen en la Tierra en forma muerta o, si acaso, etéricamente vivificadas.
[29b] En esta época el hombre ya no puede percibir al Cristo como el Ser que descendió de las estrellas porque ignora que las mismas estrellas son expresión de la Esencia Espiritual que se entreteje a través del Cosmos.
[29c] Y es por esto que el Cosmos de hoy, para la humanidad, se halla vacío de Dios, despojado de Cristo.
[30a] A ello se debe que la consciencia interna del hombre esté amenazada en nuestra época por el peligro de perder a Cristo; ya son visibles los primeros síntomas.
[30b] Las ideas de la Sabiduría Divina o Teología, que durante siglos incluía un conocimiento de la revelación de Cristo, carecen ahora en muchos aspectos de poder para encontrar a Cristo, a Dios en el hombre Jesús de Nazaret.
[30c] ¡El firmamento estrellado está privado de Dios!
[30d] Es meramente una parte de la naturaleza y los hombres ya no pueden reconocer en Aquél que pasó por el Misterio del Gólgota al Ser cuyo reino físico es el Cosmos entero y que, sin embargo, entró en el hombre Jesús de Nazaret en aquel Misterio.
[31a] Debido a que el ser interno lo experimenta todo profundamente, existe una diferencia entre el que huella el sendero de la sabiduría iniciática moderna y el que simplemente aprende la ciencia natural externa.
[31b] Esta ciencia natural ha perdido el Espíritu del Cosmos y cada momento aumenta el peligro de que la humanidad pierda también al Cristo, incluso en Jesús de Nazaret.
[32a] Sucede, por consiguiente, que aquellos que en nuestra época ahondan el conocimiento de la Naturaleza que ha florecido desde el tercer período de la evolución humana —desde los siglos XIV y XV— sienten el tercer gran enigma del desarrollo terrenal del hombre.
[32b] Contemplen en la historia remota el primer enigma, el de la Naturaleza terrena del hombre; en el segundo, su muerte terrena; y el tercero surge ante ellos susurrándoles algo que no se atreven a afrontar, aunque lo perciben subconscientemente y con cierta insistencia en sus corazones.
[32c] Los Iniciados de nuestra época pueden confirmar que nuestro mundo habló una vez al hombre como Espíritu Cósmico.
[32d] Ese hombre vivía antaño en el Cosmos una vida de plena vigilia.
[32e] Gradualmente se desvaneció esa vida, así como el sentido de unidad con el Cristo que descendió a la Tierra para conservar el hombre la consciencia del Cosmos espiritual, y ahora moramos en un Cosmos que se nos revela tan sólo en su aspecto externo.
[32f] Experimentamos la Cosmología moderna como una especie de ensueño; pesamos el Cosmos observado por el telescopio, midiéndolo y pesándolo: ¡he ahí nuestro ensueño!

[32g] Y en lugar de unirnos al Espíritu del Cosmos, este ensueño nos ha separado de Él.
[33a] Y así, el tercer gran enigma, el 'sueño cognitivo' — el sueño en el que ha caído la humanidad— se yergue ante los que viven la tercera época de la evolución, tanto los 'no iniciados' como así también Ciencia de la Iniciación.
[34a] Los pensadores más profundos lo han sentido.
[34b] Lo sintió Descartes[13] quien, finalmente, comenzó a dudar de la validez de todo el conocimiento que se apoyaba en la naturaleza exterior.
[34c] Mas, en verdad, este sentimiento ha sido demasiado vago: debe introducirse en los hombres con profundidad creciente la consciencia de que todo el dominio del conocimiento —del que han estado tan orgullosos por unos cinco siglos— ¡representa un sueño de la existencia!
[34d] Este tercer gran enigma debe erguirse más y más claramente ante ellos.
[34e] En tiempos anteriores los hombres se preguntaban: ¿por qué tenemos que morar en un cuerpo terrenal, físico?, ¿por qué pasamos por la muerte terrena?
[34f] En la tercera época surge en los corazones de los hombres la interrogación:

¿Por qué este 'sueño,' a pesar de un conocimiento simplemente dirigido a la Naturaleza externa?
¿Cómo podemos despertar del ensueño que significa este Universo 'calculado'?

¿Cómo elevarnos de este Cosmos cuyo aspecto externo se revela en la astrofísica y la astroquímica y contemplar cara a cara el Cosmos que nos una de nuevo, en lo más hondo de nuestro más íntimo ser, con su Esencia más profunda?
¿Cómo podemos despertar del ensueño en que se ha sumido el conocimiento recientemente?

[35a] 'Ex Deo Nascimur,' esta era la respuesta que daban los Iniciados en los tiempos primitivos a la interrogación del hombre: ¿Por qué un cuerpo terrenal?
[35b] En la edad del Misterio del Gólgota, los Iniciados buscaban la resolución del enigma de la muerte enlazando al hombre con Jesús, el Cristo, que había pasado por aquel Misterio, y así respondían con palabras que, en un idioma más moderno, se formularon como 'In Christo morimur.'
[35c] Y es misión de la Ciencia de la Iniciación moderna en ésta, nuestra época y en los siglos siguientes, conducir gradualmente a la humanidad hacia una consciencia divina, hacia una vida religiosa y hacer posible que despierte, en su ser interno, un conocimiento espiritual del Cosmos.
[35d] La Ciencia de la Iniciación —que debe surgir por medio de la Antroposofía— no pretende ser simple ampliación de nuestro conocimiento actual soporífero, aunque los hombres estén orgullosos de él, y sus éxitos externos hayan sido tan espléndidos.
[35e] La Ciencia de la Iniciación antroposófica despertará este conocimiento letárgico, despertará al hombre que se halla encadenado a los 'ensueños' de la razón y de la intelectualidad.
[36a] Por lo tanto, la Ciencia de la Iniciación transmitida por la Antroposofía no es una simple acumulación de hechos y descubrimientos del conocimiento, sino un impulso hacia un despertar, un intento de responder a la pregunta:

¿Cómo podemos despertar del sueño de la vida?

[36b] Y del mismo modo que los Iniciados primitivos habían explicado 'Ex Deo Nascimur,' y los que vinieron más tarde, 'In Christo morimur,' la Sabiduría Iniciática que lleva dentro de sí la vida futura del conocimiento espiritual Consciente, la vida que conduce a una profundidad del sentimiento religioso, a una consciencia divina, esta Sabiduría Iniciática llevaría al hombre otra vez a saber que el Cristo que pasó por el Misterio del Gólgota es el Logos, construyendo y actuando a través del Cosmos.
[36c] Y en tanto que el hombre gradualmente avance para tener consciencia de su existencia cósmica, la Ciencia de la Iniciación, que tiene como objeto inaugurar una Cristología espiritual en el más verdadero sentido —así como un arte de la educación, por ejemplo, en una esfera menor—, se esforzará en introducir un estado religioso en la vida práctica que siempre busca servir.
[36d] 'De Dios nacimos como seres humanos físicos.'
[36e] 'En Cristo morimos,' es decir, 'como alma vivimos.'
[36f] A estas verdades, la Ciencia iniciática luchará siempre por añadir la tercera:

'Cuando avanzamos gracias a la nueva Iniciación hacia el Espíritu, entonces llegaremos a estar vivos en Espíritu, incluso en esta vida terrenal.'

[36g] Experimentamos un despertar del conocimiento gracias al cual toda nuestra vida queda bañada por la luz de la religión verdadera, y por la luz de una bondad moral que proviene de la piedad interna.

[13] René Descartes o Renatus Cartesius (1596-1650): Filósofo, matemático y físico francés, padre de la geometría analítica y de la filosofía moderna. Hizo famoso el célebre principio 'cogito ergo sum' ['pienso, luego existo'], base del racionalismo occidental. [n. del pr.]

36h En resumen, esta nueva Ciencia de la Inicitación trata de completar las respuestas a los enigmas primero y segundo de la Iniciación, tal como expresan en el 'Ex Deo nascimur' y en el 'In Christo morimur,' en tanto que, al mismo tiempo, los resuelve en forma nueva y los restaura para el alma del hombre.
36i Emprende la tarea de transmitir al corazón humano con frescura y claramente esta otra verdad:

'Per Spiritum Sanctum reviviscimus,'

es decir, por la comprensión del Espíritu viviente, nosotros en cuerpo, alma y espíritu seremos revividos, verdad que despertará el Espíritu en el corazón y en el alma del hombre. ♣

[14] palabras de despedida

Ilkley, agosto 17, 1923 (S-5394)

$Ya he expresado mi gratitud al Comité, a la Señorita Beverley[1] y a todos quienes dedicaron esta quincena al estudio de nuestro tema; todos pueden estar seguros de que quedará en mí un cálido sentimiento de cordialísima simpatía como grato recuerdo de este curso de conferencias.
02a Sólo quiero añadir ahora unas palabras a lo que desde diversos puntos de vista he estado tratando en estas conferencias.
02b La mayoría de ustedes se han dado buena cuenta de la conexión que existe entre los principios educativos de la Escuela Waldorf y lo que, como Antroposofía, se divulga por medio del Movimiento Antroposófico.
02c Esto me permite cerrar este Congreso con algunas consideraciones sobre este asunto.
03a El mundo tiene hoy todavía una opinión equívoca del Movimiento Antroposófico, y acaso esto se debe parcialmente al hecho de que no puede satisfacerse cierto entrañable deseo mío, que suena a paradójico.
03b Aunque es verdad que el movimiento de la Escuela Waldorf ha surgido del Antroposófico, ¡cuánto preferiría que cada semana se diera un nombre diferente a este último!
03c Me doy cuenta de la horrible confusión que esto suscitaría, pero sería un mal menor, porque en nuestra época los membretes perjudican terriblemente.
03d Es evidente que las personas no sabrían a qué atenerse si cada semana fueran distintos los membretes de las cartas y si las recibieran con un nombre ya substituido —el que la Sociedad tenía la semana anterior.
03e No obstante, sería algo excelente para el Movimiento Antroposófico que no tuviéremos nombre permanente alguno, porque una gran parte de la humanidad contemporánea simplemente se ocupa del nombre, sin importarle penetrar en lo que él significa.
04a Podemos observar que la gente acude a un diccionario griego y, en su propio idioma, inventa alguna combinación de palabras para expresar 'Antroposofía'; luego procede a crear un propia marca de fábrica respecto a la 'Antroposofía' y, de acuerdo con ella, ¡se nos juzga en el mundo!
04b Y, entonces, los individuos se forman una opinión de nosotros según el criterio que le ha suscitado el nombre, con la idea que así se ahorra el esfuerzo de entrar en la substancia y esencia de la Antroposofía.
05a La mesa donde se exhibían libros junto a la entrada de este salón ya no está, pero les aseguro que yo temblaba cada día, cuando al penetrar en la sala veía la mesa de literatura que se exponía: ¡hubiese preferido que hubiera menos!
05b Pero, naturalmente, los interesados han de estudiar Antroposofía, saber de lo que trata.

[1] Miss Beverley: Presidenta del comité organizador. [n. del pr.]

05c No podemos contentarnos con un simple nombre —quizás por eso sería bueno que nos ahorráramos la necesidad de usar uno—.
05d Evidentemente no lo haríamos, pero creo que un curso como éste que presenta un aspecto de la vida práctica —una aplicación práctica de la Antroposofía— demuestra cuán alejados nos hallamos de todo sectarismo o deseo de inculcar dogmas en la cabeza de la gente, y que el único objetivo que perseguimos es adquirir conocimiento de las realidades del mundo en su verdadera esencia.
05e Si se pretende participar en la evolución del mundo, es fundamental un claro discernimiento sobre la marcha de los acontecimientos mundiales.
06a Es triste que en nuestros días haya tan poca inclinación a observar qué ocurre en el mundo que nos rodea, y esa es realmente la verdadera misión de la Antroposofía.
06b De ahí que podemos hablar de dominios especiales, como fue aquí el caso de la educación, por ejemplo, sin partir de los puntos señalados en un programa o cosa parecida.
07a Al fundar la Escuela Waldorf nos dejamos guiar por el principio de que no se trataba de presentar un dogmatismo rígido —como se cree que representa la Antroposofía—, sino, por el contrario, no introducir en la escuela ninguna de las enseñanzas que se imparten a la gente adulta.
07b Comprendimos que la Antroposofía debe vivir en nosotros como el poder generador de un entendimiento imparcial del ser humano y una observación también imparcial del mundo, que conduzcan, como consecuencia, a la acción libre.
08a Hace poco tiempo que leí una critica extraordinaria, sumamente antagónica; muchas hay como ésa y no quiero hablar de ellas en detalle.
08b Dice esa crítica particular que yo, aparentemente, me esfuerzo en ser imparcial, pero en opinión de ese critico la imparcialidad implica reproche.
08c Yo había pensado que era un deber común en nuestra era, especialmente en asuntos espirituales, luchar con mente abierta por el conocimiento; ¡mas esto es lo que hoy se ha convertido en severa censura!
08d Sea lo que fuere, pienso que particularmente la cuestión educativa puede ser origen de un pronto entendimiento entre el Continente e Inglaterra, y cuando veo cuál ha sido vuestra actitud en estas conferencias, no puedo menos que considerarlo como un síntoma extraordinariamente bueno.
08e Cuando se trata de describir nuestra época, la gente deja escapar inmediatamente la frase abstracta: 'vivimos un período de transición.'
08f Ahora bien, ¡todo período lo es de transición! —del precedente al futuro inmediato—.
08g La cuestión es:

¿Qué es lo que se halla en transición?

08h En el momento presente toda clase de síntomas nos demuestran que estamos atrapados verdaderamente en el proceso de una transición poderosa.[2]
09a Quizás puede yo describirlo mejor haciendo retroceder vuestro pensamiento, por unos minutos, a la etapa de la evolución espiritual alcanzada en Inglaterra en los siglos XII y XIII y principios del XIV.[3]
09b Al comienzo del siglo XIV, todo el que quería ser reconocido como persona culta hablaba francés.
09c El inglés consistía en dialectos que no encontraban camino hacia la cultura general del pueblo, en tanto que el idioma de la ciencia era el latín.
10a Si, por ejemplo, queremos estudiar la naturaleza general de la educación en Inglaterra en el siglo XIV, más exactamente hacia el año 1364, podemos hacerlo con el 'Polychronicon'[4] de Higden[5] que salió entonces a la luz.
10b El libro estaba escrito en latín y evidencia que el medio de cultura en ese país era la lengua latina.
11a Ahora bien, al mismo tiempo que se escribía ese libro —cuando el idioma de la cultura era el latín— iban apareciendo gradualmente las escuelas donde la lengua nacional comenzaba a encontrar su camino en la educación.
11b ¡Y lo mismo ocurría en otras partes de Europa!
11c Se fundaron escuelas en Winchester[6] y en Oxford,[7] donde ya era corriente la lengua nacional.
11d En el siglo XIV encontramos, pues, la transición altamente significativa del uso del latín, lengua internacional, a la lengua nacional.
12a Transiciones similares ocurren más pronto o más tarde en otras regiones del mundo civilizado, y esto es un fenómeno de gran alcance.
12b En lo que se refiere a Inglaterra, podemos situarlo en la segunda mitad del siglo XIV, pues cuando Higden escribió su libro en 1364 podía todavía

2 Recuérdese que Europa acaba de terminar la Primera Guerra Mundial (1914-1918); que en 1917 se produjo en Rusia la revolución bolchevique; que en 1923, Alemania sufrió la peor hiperinflación de la historia; y muchos otros eventos. [n. del pr.]
3 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
4 Higden, Ranulf, cronista: ''Polychronicon' ['Múltiples crónicas'] (1342), escrito en latín, traducido al inglés por John de Trevisa. (1387) [N. del Ed.]
5 Ranulf Higden o Higdon (ca. 1280-1364): Cronista inglés y monje benedictino en St. Werburgh. Autor del 'Polychronicon' y muchas otras obras. [n. del pr.]
6 Winchester College: Escuela privada construida en el año 1382. Los primeros 70 alumnos, de familias pobres, ingresaron en 1390. [n. del pr.]
7 New College of St. Mary en Oxford: Fundado originalmente en 1379 en colaboración con el Winchester College. [n. del pr.]

decirnos que la lengua latina era el medio universal de educación.

12c Cuando John de Trevisa tradujo el libro al inglés en 1385 ya pudo afirmar que el idioma nacional había penetrado en las escuelas.

12d He aquí la transición de la lengua latina internacional, en la que todos los pueblos del mundo culto estudiaban las materias de la educación, al momento en que la lengua nacional traspasa el nivel de dialecto para convertirse en medio de educación y de enseñanza en los diferentes países.

12e ¡Un cambio de la más alta significación!

13a De acuerdo con la visión antroposófica del mundo, podemos describir ese cambio como la transición de la era del Alma Racional a la era del Alma Consciente.[8]

13b La esencia de la civilización moderna es la transición que se ha operado desde la edad en que el hombre se sentía todavía miembro del Universo, hasta la del Alma Consciente, cuando el ser humano ha llegado a ser Consciente de su libertad, de su poder interno de decidir y obrar.

13c Solamente así pudo iniciarse el magno proceso cósmico dentro del que aún nos encontramos.

14a La aparición de la lengua nacional produjo efectos que no penetraron inmediatamente en las almas y corazones de los hombres.

14b También aquí en Inglaterra, el Renacimiento, el llamado Movimiento Humanista,[9] comenzó a extenderse del sur al norte.

14c En sus comienzos, el Movimiento Humanista aspiraba, en verdad, a las cualidades del Alma Consciente, pero no se llegó al punto de un entendimiento efectivo; y así quedó establecido que para ser auténticamente humano, había que absorber la cultura clásica humanista.

15a Esta batalla por la libertad humana y el ejercicio de la actividad espiritual interior ha continuado por siglos, hasta nuestros propios días.

15b Pero cada vez más, las necesidades de la humanidad civilizada han llegado a ser obvias.

15c En la edad que precedió al anhelo del Alma Consciente, un mismo idioma facilitaba la aparición del elemento internacionalista, haciendo posible que los hombres cultos de todos los países se entendieran.

15d El idioma era el elemento internacional.

16a Ahora bien, en adelante —y podemos situar la transición, de hecho, en la segunda mitad del siglo XIV— el lenguaje no pudo ya ser un instrumento de entendimiento internacional.

16b El impulso íntimo del hombre se dirigió hacia el desarrollo de su actividad espiritual desde las profundidades de su propio ser interior; recurrió a la lengua nacional, lo que hizo más y más necesario que los hombres llegaran a una comprensión mutua a un nivel superior al del idioma o del habla.

17a Necesitamos una espiritualidad que ya no proceda simplemente del idioma, sino que surja del alma en forma mucho más directa.

17b Una verdadera comprensión de la Antroposofía en conexión histórica con el momento presente nos muestra que su misión es hallar, en todo el ancho mundo, un medio internacional de entendimiento, un medio gracias al cual puedan los hombres encontrarse mutuamente y que trascienda el nivel del lenguaje y del habla.

18a Todo lo que se conjuga entre hombre y hombre se incorpora, por la facultad del habla, a sonidos transmitidos por el aire.

18b En la palabra nuestro ser es realmente activo en el mundo material.

18c Si nos comprendemos unos a otros a un nivel superior al de la palabra por medio de elementos anímicos profundos —a través de pensamientos que el sentimiento arrastra, que el corazón ilumina— entonces poseemos un medio internacional de entendimiento; ¡pero necesitamos de un corazón para que esto llegue a existir!

18d Debemos encontrar el camino hacia el espíritu del hombre a un nivel superior al del lenguaje.

18e La búsqueda de un idioma del pensamiento —al lado de todo aquello vinculado con la filosofía, la educación, la religión y el arte— es el significado del Movimiento antroposófico en la presente hora histórica.

19a El habla vocal diaria vive y se mueve en el aire como medio; tiene su existencia todavía en el mundo material.

19b El lenguaje que impulse la Antroposofía se moverá en el elemento puro de la luz que pasa de alma a alma, de corazón a corazón, y esto es más que una figura retórica.

19c La civilización moderna necesitará de ese medio de entendimiento, no sólo para lo que concierne a la cultura superior, sino asimismo a la vida diaria.

19d Naturalmente que antes de que esto se comprenda va a celebrarse muchos congresos con diversos puntos de vista, aunque los frutos de los recientemente tuvieron lugar no hayan sido muy efectivos para el bien de la humanidad.

---

8 La era del Alma Racional comenzó en 754 aC —fundación de Roma— y terminó en 1413, cuando comenzó la era del Alma Consciente, nuestra época actual. [n. del pr.]

9 Humanismo Renacentista: Movimiento intelectual entre el siglo XV y fines del XVI, que busca los modelos de la Antigüedad Clásica y retoma el antiguo humanismo grecoromano. [n. del pr.]

[19e] El Movimiento Antroposófico intercedería por una panacea cuyas raíces no pueden sino hallar sustento en la comprensión mutua.

[19f] Por ser esto así tratamos de entender muestra etapa dentro del contexto histórico para que de nuevo pueda aparecer el hombre el verdadero sentido —seres humanos con un alma plenamente consciente, tal como ocurrió en otra etapa evolutiva cuando la lengua latina fue el instrumento de la comprensión internacional—.

[20a] La función otrora llevada a cabo por esa lengua corresponde actualmente a las ideas humanas universales, por cuyo medio le será dable al hombre encontrar el camino de entendimiento con sus compañeros de todo el mundo.

[21a] En nuestra vida práctica externa ya ha sido creado un organismo para la economía mundial, pero ese cuerpo carece todavía de alma y espíritu.[10]

[21b] Todo lo que vive en el mundo necesita de alma y espíritu, tanto como de su cuerpo físico.

[21c] En el más exacto sentido de la palabra, la Antroposofía desearía ser el alma y el espíritu del cuerpo que se ha formado en todo el mundo civilizado manifestándose por la economía internacional y otras actividades de la vida práctica.

[21d] La Antroposofía no desdeña el interesarse por las ramas más prácticas de la vida; gustosamente les infundiría el elemento único que puede conducir la evolución humanan hacia un progreso real.

[22a] Les agradezco infinitamente su deseo de comprender cómo, en este sentido, un esfuerzo en el dominio educativo se basa en el Movimiento Antroposófico, como representante de un concepto verdadero de la edad evolutiva presente; y les agradezco asimismo el interés que han mostrado por los matices que he tratado de introducir en estas conferencias, además de hablar del significado histórico de los objetivos del arte de la educación.

[22b] Especialmente les agradezco sus cordiales sentimientos hacia el curso de conferencias que se han pronunciado para describir lo que la educación de la Escuela Waldorf pretende alcanzar para beneficio de la civilización y teniendo en cuenta las necesidades de la época presente.

[23a] He tratado de presentar una imagen de la Escuela Waldorf como algo que enfoca las más profundas necesidades del género humano en nuestra hora actual y, como ya dije,una cordialísima comprensión vibrará en mi corazón y en mi alma como un luminoso recuerdo de este curso. ♣♣

[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]



La esencia de la consciencia —en el sentido espiritual, no la de vigilia— es dar.

Este trabajo está dado para que los 'presentes y futuros maestros Waldorf'[1] tengan de donde abrevar de la fuente.

Si alguno se siente beneficiado por recibir este material y tiene deseos de dar, por favor done a la filial de su país de UNICEF.[2]

Me hará feliz que lo hagan, pero recordemos…

"[3] Tú, en cambio, cuando hagas limosna, que no sepa tu mano izquierda lo que hace tu derecha; [4] así tu limosna quedará en secreto; y tu Padre, que ve en lo secreto, te recompensará." [Mt 6:3-4]

con cariño
el profanador de textos

[1] Sea esta cita un recuerdo y agradecimiento a la enorme tarea realizada por Juan Berlín (Johannes Berlin Neubart) como editor de los 'Boletines de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldofr.' [n. del pr.]

[2] UNICEF (1946): Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, encargado de ayudar a los niños y proteger sus derechos. Originalmente United Nations International Children's Emergency Fund ['Fondo Internacional de las Naciones Unidad pra los Niños en Emergencia']. [n. del pr.]

el profanador de textos

confesiones de invierno

(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

primera edición completa en castellano de la obra pedagógica de Rudolf Steiner

Hace más o menos tres años escribí, en un 'acerca de este proyecto'…

A casi 100 años de la inauguración de la primera Escuela Libre en Stuttgart en 1919 y más de 75 años de educación Waldorf en Argentina, me llama mucho la atención que no esté traducida todas las conferencias sobre pedagogía de Rudolf Steiner.

Antes que tratar de averiguar los motivos —el Universo me los dirá, si necesito saberlos—, creo que es mejor uso de mi tiempo proveer —o, al menos, intentar— alguna solución.

Y esta es mi 'solución'…

Dedicatoria:

Este trabajo fue realizado en agradecimiento a Úrsula Vallendor, quien me enseño a amar la pedagogía Waldorf y a apreciar la obra de Rudolf Steiner.

gracias. el profanador de textos

(Aunque ella reniega —con razón— de mi nombre, la sigo queriendo.)

Y quiero agradecer especialmente a Perejil y a Rúcula, sin cuya compañía, colaboración, entusiasmo y motivación y por qué no decir profundo amor y amistad nada de esto existiría.

(Los nombres han sido cambiados para proteger a los culpables; Úrsula es Úrsula porque es inocente.)

GA	Título
i [a+i] GA293	El estudio del hombre como base de la pedagogía
ii [a] GA294	Metodología y didáctica
iii [a+i] GA295	Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares
iv [a] GA296	La educación como problema social
v [i] GA297	Idea y práctica de la Educación Waldorf
v* [i] GA297a	Educación para la vida, autoeducación y práctica educativa
vi [i] GA298	Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf
vii [i] GA299	El genio del lenguaje. Consideraciones científico-espirituales sobre el habla
viii [i] GA300	Juntas con maestros. Escuela libre Waldorf 1919 a 1924
ix [i] GA301	Renovación del arte pedagógico-didáctico
x [a] GA302	La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del ser humano. Curso de ampliación
xi [a+i] GA302a	Educación y enseñanza desde el conocimiento del hombre
xii [a] GA303	El saludable desarrollo físico-somático como fundamento del libre despliegue de lo anímico-espiritual
xiii [i] GA304	Métodos educativos y docentes en base a la Antroposofía

[a] por otros del alemán; **[i]** personal del inglés

GA	Título
xiv [i] GA304a	La antropología y la pedagogía antroposófica
xv [i] GA305	Las fuerzas fundamentales anímico-espirituales del arte de educar. Valores espirituales en la educación y en la vida social
xvi [i] GA306	La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico-espiritual del hombre.
xvii [a] GA307	La educación y la vida espiritual de nuestra época
xviii [a] GA308	La metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación
xix [i] GA309	La pedagogía antroposófica y sus condiciones previas
xx [i] GA310	El valor pedagógico del conocimiento del hombre y el valor cultural de la pedagogía
xxi [a] GA311	La educación basada en la naturaleza humana
xxii [i] GA034:23++	La educación del niño y conferencias tempranas en educación
xxiii [a] GA317	Curso de pedagogía especial. Pedagogía curativa
xxiv [i] GA320	Curso de luz, color, sonido.
xxv [i] GA321	Curso de calor.
xxvi [a] GA323	Curso de astronomía
xxvii [a] GA217	Curso de pedagogía para jóvenes

el profanador de textos

"Sólo aquello que por medio de mi trabajo se transforma en mí mismo, sana, nutre y libera al niño."

Rudolf Steiner

