Persephone
Acompañante de la Conferencia
CONFERENCIAS KOLISKO 2006

Salud a través de la Educación

Un reto para pedagogos, médicos y padres

Michaela Glöckler
Stefan Langhammer
Christof Wiechert

Sección Medicina y Sección Pedagógica en el Goetheanum / Dornach, Suiza

Persephone

Salud a través de la Educación

Un reto para pedagogos, médicos y padres

Michaela Glöckler, Stefan Langhammer, Christof Wiechert

Sección Medicina y Sección Pedagógica en el Goetheanum / Dornach, Suiza

© 2006 Förderstiftung Anthroposophische Medizin
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks
und der fotomechanischen Wiedergabe, vorbehalten.
Medizinische Sektion am Goetheanum
Pädagogische Sektion am Goetheanum
Freie Hochschule für Geisteswissenschaft
CH 4143 Dornach
www.kolisko.net

Druck und Vertrieb
Kooperative Dürnau
Im Winkel 11
DE 88422 Dürnau
Tel. +49 7582 9300 0, Fax +49 7582 9300 20
eMail: vertrieb@kooperative.de
www.kooperative.de

künftig: ISBN-978-3-9523097-4-2
ISBN-3-9523097-4-5

Dedicado a Padres, Maestros y Médicos
que se dedican a la “Salud a través de la Educación”

Contenido

Prefacio 5

1. Educar-un „curar silencioso“ *Michaela Glöckler* 7
2. Desarrollo representado en imágenes *Michaela Glöckler* 21
3. Planeación saludable del horario de clases …“todo a su debido tiempo“ *Michaela Glöckler* 29
4. Educación salutogenética en el niño pequeño y en el preescolar *Peter Lang* 33
5. Preguntas acerca de la práctica de la pedagogía Waldorf *Michaela Glöckler* 43
6. Fisiológía del plan de estudios: Contenidos de enseñanaza adecuados a la edad y la didáctica terapéuticamente efectiva *Christof Wiechert* 61
7. Geometría Proyectiva como camino para la comprensión integral del espacio *Georg Glöckler* 71
8. Ética profesional y posición espiritual en la profesión educativa *Michaela Glöckler* 101
9. Meditación y formación de la comunidad *Christof Wiechert* 106
10. Dos meditaciones para los maestros y la relación hacia los alumnos *Christof Wiechert* 112
11. Las siete virtudes del arte de educar *Christof Wiechert* 115
12. Ayudas en la vida cotidiana *Christof Wiechert* 118
13. ¿Qué duración tiene la misión del maestro de grado? *Christof Wiechert* 122
14. Diagnóstico y terapia médico-pedagógica
    - I) La imagen profesional del médico escolar *Michaela Glöckler* 125
    - II) La observación del niño, el ateneo, en la conferencia de maestros *Christof Wiechert* 136
    - III) El ninõ sobredotado *Michaela Glöckler* 140
    - IV) El aula de apoyo de Karl Schubert *Reinoud Engelsman* 142
    - V) Ejemplos para las iniciativas de apoyo, de fomento *Ingrid Ruhrmann, Bernd Ruf, Michael Birnthaler* 144
15. Espiritualidad en la Ciencia, en Arte y en Religión..*Michaela Glöckler* 154
    - I) Respecto a la Cienca
      No es el corazón que mueve a la sangre sino la sangre al corazón *Eugen Kolisko* 155
    - II) De la actividad artística
      a) Experiencias con el crear plástico elemental en los primeros tres años de escolares *Hella Loewe* 159
      b) Con referencia al trato con el Habla y la Palabra *Barbara Deanjean-von Stryk* 161
      c) ¿Por qué Euritmia? *Ulrike Wendt, Helga Daniel* 164
      d) El método del la Antropología general, el estudio del hombre como base da la pedagogía, en lo plástico-musical lingüístico *Rudolf Steiner* 166
    - III) De la Religión
      Cualidades religiosas en la educación *Elisabeth von Kügelgen* 168
16. El estudio espiritual del hombre practicado
    - I) El niño y la técnica *Michaela Glöckler* 174
    - II) El niño y las drogas *Michaela Glöckler* 176
    - III) El niño y la televisión, juegos de la computadora y comics *Michaela Glöckler* 180
    - IV) Misiones de la educación en la pubertad *Christof Wiechert* 184
    - V) Preguntas con respecto al trato con la sexualidad y su esclarecimiento *Michaela Glöckler* 188
17. Campos de trabajo en comun con padres y alumnos *Stefan Langhammer* 196
18. El cuerpo docente como comunidad de trabajo en responsabilidad para la conducción de la escuela *Michaela Glöckler* 206
19. Vida y obra de Karl Schubert *Elisabeth von Kügelgen* 211
20. Vida y obra de Eugen Kolisko *Peter Selg* 216

Apéndice 225

Prefacio

Tomando en cuenta el incremento del mobbing, de la violencia escolar y de la difícil tarea que implica la comprensión entre todos los hombres, tanto a nivel cultural como a nivel ético y religioso, la creciente dificultad para concentrarse tanto en niños como en jóvenes, los múltiples trastornos del aprendizaje y las crisis del desarrollo, resulta interesantísima la pregunta: ¿Cómo pueden enfrentarse los padres en la casa y los maestros en la escuela a estos retos? Es deseo de las Conferencias Kolisko, abrir un foro de diálogo que genere perspectivas de trabajo para la práctica diaria. El Dr. Eugen Kolisko fue el primer médico que comprendió íntegramente el concepto de la Pedagogía Waldorf, el hecho de que la educación y el diario acontecer en la escuela puedan comprenderse como un camino preventivo en lo que concierne a la salud y que además la fomenta. De esta forma Kolisko estuvo presente desde 1920 y participó desde el principio en la edificación de la Primera Escuela Waldorf, o Escuela Rudolf Steiner en Stuttgart, Alemania.

Desde entonces se han fundado alrededor de 900 escuelas y 1600 jardines de niños en más de 50 países. Además, cabe destacar, que esta pedagogía ha dado estímulos tanto a escuelas estatales como a privadas, con el fin de impartir una educación que está estrictamente orientada en el desarrollo del niño. Su fundador, Rudolf Steiner, hacía hincapié una y otra vez en el punto de vista, de que la educación tenía que darse por sí misma a partir del hombre en cierne.

¿A qué circunstancia le debe la Pedagogía Waldorf su nombre y su fundación? Fue la petición de Emil Molt, jefe de las fábricas de cigarrillos Waldorf Astoria que le solicitó en la época inmediatamente posterior a la Primera Guerra mundial al investigador de la obra de Goethe y antropósofo Rudolf Steiner, que si podría fundar una escuela para los hijos de sus colaboradores. Como respuesta Steiner desarrolló su concepto pedagógico orientado hacia la salud. Los niños padecían muchas enfermedades, pero predominaba la desnutrición, la cual era principalmente consecuencia de la guerra, pero también era común en la posguerra. En aquel tiempo Steiner se cuestionaba, si la educación y la promoción de la salud no eran sinónimas. La institución de una plaza de tiempo completo como "médico de la escuela Waldorf", resultaba obvia. Se hizo la solicitud a Kolisko y éste aceptó el reto.

Acerca de Kolisko, Steiner dijo: *Yo veo que es una suerte muy especial, de la escuela Waldorf, el hecho de que tengamos al médico de la escuela dentro del cuerpo docente, el hecho de que forme parte de este cuerpo. El Dr. Kolisko, que hace todo lo referente a la salud en forma profesional, es médico y a la vez está en el cuerpo docente como maestro. De esta forma, todo lo referente a lo corporal de los niños, está en completa armonía con todo lo que implica dar clases y educar. Y esto es (...) lo que se requiere: Debe desarrollarse en nuestra formación de maestros, aquello que se relaciona con los estados de salud y enfermedad del niño.*

A la problemática de Alemania en 1919 se le contraponen actualmente problemas por sobrealimentación y por falta de movimiento en el mundo occidental. Y en regiones menos privilegiadas, como África, Sudamérica y del espacio del Pacífico, se le contraponen los problemas de desnutrición, el de epidemias por enfermedades infecciosas, en especial la infección por HIV / SIDA, de la que se ven afectados el 12.5% de los maestros en África del Sur. Adicionalmente, tenemos las sobrecargas que provienen de la polución ambiental, así como a nivel anímico, daños que saltan a la vista que y que son consecuencia de traumatismos recibidos durante la infancia y/o la juventud como por ejemplo haber sufrido violencia intra y extrafamiliar, el hecho de sentirse desamparado e incomprendido, haber sido víctima de abuso sexual o ser incapaz de asimilar las impresiones procedentes de Internet y de otros medios masivos de comunicación, así como también el excesivo juego con las computadoras. De cualquiera de estos problemas, surge siempre la misma pregunta: ¿Cómo puedo aprovechar el tiempo escolar para transmitirles a niños y jóvenes la mayor cantidad de fuerzas salutíferas que sea posible? ¿Cómo pueden aprender los pedagogos, terapeutas, médicos y padres a colaborar,

de tal forma, que los niños se sientan aceptados, y, que además reciban el apoyo adecuado; que sus requerimientos sean satisfechos en su particular edad? ¿Cómo pueden recibir la misma atención las dimensiones espiritual y anímica, como la reciben el fomento de la inteligencia y el de las habilidades del cuerpo físico?
Se trata de trabajar con conceptos y principios que le correspondan al desarrollo de cada país. Se requiere de una educación, que sea capaz de fomentar la alegría por vivir, que incremente el valor, la responsabilidad, los llamados "softskills" que requiere la capacidad social, así como la inteligencia y la disposición a trabajar. Darle su apoyo incondicional a este fin, es el deseo más ferviente de la pedagogía Waldorf. Rudolf Steiner puntualiza al decir: "La cuestión social es una cuestión pedagógica y la cuestión pedagógica es una cuestión médica". Pensar en forma saludable acerca del desarrollo personal-cultural-económico y social y sacar de esto el mejor provecho resulta tan necesario como una educación que está basada en la verdad y en un respeto e interés amorosos por la dignidad del niño.
Las aportaciones que constituyen el presente acompañante del Congreso-Kolisko pretenden, no tan sólo, exponer preguntas usualmente planteadas, sino que también pretenden dar posibles soluciones y abrir perspectivas de trabajo. Un punto cardinal de la enseñanza y de este acompañante lo constituye una materia poco conocida y por eso poco impartida: Geometría Proyectiva. Esta tiene una gran importancia, debido a que fomenta durante el desarrollo la auto-conciencia y la conciencia cósmica. Agradecemos de todo corazón a Peter Selg y a Elisabeth von Kügelgen por habernos proporcionado, en forma breve, los estudios biográficos del primer médico escolar Eugen Kolisko y del primer pedagogo curativo Karl Schubert.
Nuestro infinito agradecimiento también es para todos los coautores y para todos aquellos que ayudaron a hacer posible el presente acompañante del congreso. En forma representativa nombramos a Barbara Illeman, quién se encargó de la captura del texto y de su edición. De igual manera a Ana María Rauh, Carlos Eberhardt von Eiff Candiani, Miguel Da Graça, Tatiana Schneider y Elizabeth Schellhammer que realizaron la versión y la revisión castellana.

Esperamos que los puntos de vista aquí expuestos, sirvan para transmitir estímulo y motivación a los padres, maestros y médicos en su labor educativa.

Dornach 30, marzo 2006
Sección médica y pedagógica en el Goetheanum

Michaela Glöckler
Stefan Langhammer
Christof Wiechert

1. Educar - un "curar silencioso" *Michaela Glöckler*

En tiempos prístinos
Vivía con fuerza en el alma de los iniciados
el pensamiento de que.
En forma natural
todos los hombres están enfermos.
Y la educación era vista
como proceso curativo,
que le daba al niño salud conforme maduraba
convirtiéndolo así en un hombre íntegro.

Rudolf Steiner

Es war in alten Zeiten,
da lebte in der Eingeweihten Seelen
kraftvoll der Gedanke, dass krank
von Natur ein jeglicher Mensch sei.
Und Erziehen ward angesehen
gleich dem Heilprozess,
der dem Kinde mit dem Reifen
die Gesundheit zugleich erbrachte
für des Lebens vollendetes Menschsein.

Rudolf Steiner

Bases

Desde las investigaciones de Robert Plomin y Judy Dunn[1] entre otros, es evidente que existen tres factores principales que son los que determinan la maduración y el desarrollo del hombre:

1. La disposición genética,
2. La educación y el entorno, así como también
3. La calidad de las relaciones humanas a las que está expuesto el niño durante su desarrollo.

La educación y la medicina tendrán que orientarse una y otra vez en estos tres factores.

Desde que se descubrió que los genes funcionan como sistemas abiertos y que no son tan estables y fijos como se creía desde el siglo XIX y hasta los años 70s del siglo XX, se descubrió también que la calidad del material genético puede ser influenciado en forma positiva o negativa en el paso de una generación a otra.

Se han encontrado y estudiado muchos teratógenos, es decir, sustancias y medicamentos que dañan el material genético, tales como la talidomida. Se ha podido comprobar la alta medida en la que por ejemplo el consumo de alcohol por parte de la madre o el tabaquismo en el padre promueven procesos degenerativos del material genético, pero también lo hacen factores psíquicos, tales como las emociones negativas o el estrés. Por el contrario, un entorno sano, una sana alimentación y un trato amoroso del niño actúan en forma estabilizadora, positiva. A través de los extensos resultados obtenidos en el marco de la investigación sobre vínculos y educación, se hizo también evidente que la calidad de las relaciones humanas, independientemente de que se trate de los padres, de los vecinos, de personas conocidas, pero también de maestros, pedagogos o médicos. Decisivo resulta ser, si un niño se siente aceptado, comprendido y apoyado por la persona con la que está relacionada.

¿Qué consecuencias tiene esto para la pedagogía?

¡Que uno se hace conciente de este hecho! De que para todo lo que le sucede a los niños y jóvenes, desde la lactancia, pasando por los períodos de crecimiento y desarrollo se debe uno preguntar: ¿Qué influencia tiene esta actividad sobre el desarrollo corporal? ¿Fomenta el crecimiento y la maduración de los procesos correspondientes a esta edad o los inhibe? Para poder contestar en forma adecuada esta pregunta para cada edad en particular, tenemos que conocer, las fases del desarrollo y de la maduración del cuerpo.

[1] Dunn, Judy/ Plomin, Robert: Separate Lives. Why siblings are so different. Basic Books, Inc., New York 1990. Deutsche Ausgabe: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nf. GmbH, Stuttgart 1996.



Figura 1: procesos regenerativos y degenerativos del organismo humano y los pasos correspondientes de maduración de la vida de la actividad pensante.[2]

El esquema aquí representado muestra las principales fases de maduración anatomo-fisiológicas del cuerpo humano y en forma paralela la maduración de la vida de la actividad pensante. Por otro lado muestra las fases involutivas y de envejecimiento durante el último tercio de la vida. En la etapa postnatal el desarrollo del sistema nervioso está en primer lugar. Posteriormente siguen los órganos que forman el sistema rítmico y finalmente tenemos la maduración del sistema óseo y de sistema metabólico.

- La maduración de la función de los sentidos y de más del 90% de las capacidades del sistema nervioso central se alcanza durante los primeros 9 años de vida.
- El desarrollo y la estabilización de los ritmos biológicos, incluyendo la maduración de la concordancia entre la frecuencia de los ritmos respiratorio y cardíaco se da hasta los 15-16 años,
- La maduración del sistema óseo, hasta alcanzar las condiciones del adulto y con ello la estabilización de los procesos metabólicos y del sistema hormonal, finalizan más o menos a la edad de los 20-23 años.[3].

Resulta interesante que durante la segunda mitad de la vida estos tres sistemas orgánicos involucionan en la secuencia opuesta:

- Entre los 40 y 50 años se presenta la menopausia. Las enfermedades reumáticas y las enfermedades metabólicas, como por ejemplo la diabetes tipo 2, de acuerdo con la estadística tienen su mayor incidencia (momento de aparición) en esta edad.
- Entre los 50 y 60 años lo mismo es válido para la aparición de hipertensión, alteraciones del ritmo cardíaco y la tendencia a la cronicidad de enfermedades pulmonares.
- Entre los 60 y 70 años se observa, en primer plano el inicio de procesos degenerativos en los órganos de los sentidos y en el sistema nervioso central.

Esto indica que el desarrollo humano no se lleva a cabo en forma lineal, sino que se da como en una curva que se refleja a manera de espejo a partir de la mitad de la vida biológica. Tanto más inquietante resulta la pregunta: ¿No pudiera ser que la forma en la que se llevó a cabo el desarrollo durante la infancia y la juventud fuera determinante para el grado y la severidad de las manifestaciones de las enfermedades crónicas y degenerativas que aparecen con la edad? Con esto se plantea la pregunta acerca de una prevención primaria especialmente para las enfermedades de la segunda mitad de la vida y destaca, una vez más, el alcance de que *la cuestión pedagógica resulta ser una cuestión médica* (Steiner).

[2] Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrgs.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko un Resilienz. Verlag Ernst Reinhardt, München Basel 1999.
[3] Glöckler, Michaela/ Goebel, Wolfgang: Kindersprechstunde. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart [15]2005.

Consecuencias para la práctica médica y pedagógica…preescolar y primeros años hasta aproximadamente el 9 año de edad

La maduración diferenciada del sistema nervioso y la coordinación sonsomotora (es decir, la conexión entre función sensitiva y la actividad muscular) requiere de mucha actividad y entrenamiento. El movimiento corporal coordinado y la alegría de descubrir el mundo sensible con ayuda de *todos los sentidos* es el don natural de los niños de esta edad. Ellos saben de manera instintiva, que esto les es benéfico. Por esta razón se deben crear espacios para el movimiento y el juego en los cuales los niños se puedan mover tan hábilmente como les corresponda a su edad. La pedagogía Waldorf le es fiel a este principio desde la cuna hasta el noveno año de vida. En cada una de las clases está integrado de alguna forma el elemento del movimiento, no tan sólo en las materias que se dedican al movimiento cuyo plan de enseñanza fomenta específicamente la actividad sensomotora. Debido a que todos los movimientos – incluyendo las actividades de juego infantil y la clase de deportes– en esta edad están íntimamente ligados a vivencias obtenidas a través de los sentidos, se practican juegos que son acompañados a menudo por ritmos musicales, o actividades rítmicas del lenguaje y/o del movimiento. A través de las actividades musicales rítmicas se favorece también la disposición a escuchar, la cual es indispensable para la socialización.
Basándose exclusivamente en la fisiología del desarrollo y en motivos psicológicos se prohíbe estrictamente el uso de PC y multimedia en los jardines de niños y escuelas primarias en apego al ideal de la educación Waldorf. Lo que actualmente se propaga a escala mundial y que a la vez representa una enorme ganancia económica: “una laptop por niño” (la Mini-pantalla con acumulador-Flash, WLAN y el sistema Linux) para incorporar especialmente a los niños del tercer mundo a la época digital es una buena idea en un momento erróneo. Y no sólo porque los llamados países en desarrollo requieren de agua limpia, servicios médicos básicos y “buenas escuelas”, sino porque cada hora frente a la pantalla significa el impedimento de que surjan imágenes propias no manipulables y además se les impide a los niños estar en movimiento. La actividad cerebral se limita y la integración sensomotora se altera independientemente del contenido de la información que reciban y del problema de no poder asimilarla.

Se recomienda :

Estimulación de la iniciativa a través de *hacerlo* uno mismo y “ser un ejemplo”.
Material de juego que fomente la actividad propia: objetos y materiales sencillos que dejen espacio a la fantasía y que inciten muchas posibilidades de formación.
Activación y cuidado de los sentidos mediante el acondicionamiento correspondiente de los espacios de juego.
Establecer buenas costumbres a través del hacer algo regularmente algo, pequeños rituales en la mañana, en la comida, en la tarde y antes de ir a dormir.
Fomentar el curso rítmico del día, de la semana, del mes y del año.
Dedicar períodos en los que la atención se dedique exclusivamente al niño: por ejemplo, al levantarse y al acostarse y además en diferentes ocasiones durante el transcurso del día. En éstos habrá de darse un encuentro y se puede llevar a cabo una percepción mutua.
Un estilo de educación “no verbal”: no es la palabra sino la acción lo que da el ejemplo y es justamente esto de lo que se trata, solamente así se puede vivenciar el niño en forma libre. Pues imita por iniciativa *propia.*
Buscar la posibilidad de tener contacto con la naturaleza.
Evitar ofrecimientos de multimedia y juguetes tecnológicos.
A pesar de que el día transcurra con muchas obligaciones y tensiones hay que tener al niño en la conciencia, “llevarlo en el pensamiento”. Esta actividad interna ayuda a que el contacto externo se reestablezca rápidamente al volverse a ver. Lo importante es cuidar la cercanía y la dedicación en la relación, la cual debe ser independiente del buen comportamiento y del rendimiento escolar.
Mostrar alegría y agradecimiento.
Fijar los límites y “vivir”. Esto genera seguridad y orientación.

…hasta los 14-15 años

Ahora se convierte en prioridad lo que estimula la formación y el desarrollo de la función rítmica: esto es sensaciones y sentimientos. Nunca respiramos tan profundo como cuando nos sentimos bien, el corazón nunca late en forma más saludable que como cuando los niños están alegres y afanosamente activos. Entre las edades de 9 y 15-16 años, la pedagogía y la didáctica tienen como principal tarea la de tomar en cuenta lo artístico y el elemento estético en todas las materias que se estudian. Lo que en la gimnasia con aparatos, es decir en el deporte, resulta ser una secuencia de movimientos perfecta que hay que practicar, es igual a lo que se logra en la clase de historia con las conversaciones y las preguntas, mediante las cuales se pretende ver un suceso histórico desde varios puntos de vista, para que con ello el joven pueda formarse una imagen completa, con la cual pueda con comprender, en un proceso estético, que él y el mundo forman una unidad y el joven vuelve a "coincidir con el mundo". En la clase de ciencias naturales son especialmente importantes los experimentos: el alumno observa con atención y documenta de manera clara y bonita las leyes que en estos se le presentan. Así, el alumno aprende a conocer el radio de acción de estas leyes y a aplicarlas. También las leyes matemáticas tienen su belleza, porque son "correctas" y constituyen no sólo la base de la tecnología y de la ciencia, sino que también de la vida entera. De esta manera los alumnos adquieren confianza en lo que respecta a las particularidades y el "orden" de la vida y de la cultura humana. También en estas edades es recomendable que los jóvenes se abstengan del mundo digital. Sólo deberá ser delegado a las máquinas, aquello que uno mismo comprende plenamente (comparar pag. 174ff.). *Uno mismo* debe calcular mentalmente, hacer teatro, hacer música, bailar, hacer viajes de conocimiento y tener otras vivencias, además de aprender como cuidar y mantener las relaciones "vivas", esto es lo más importante en esta etapa. Las concesiones que con frecuencia se dan, de manera demasiado temprana a la industria multimedia en casa, habrán de motivar tanto más en la escuela el anteponer la *vida* y la *realidad* frente a la tecnología y a lo virtual. En ocasiones conviene recordar el simple pensamiento tanto a los padres como a los alumnos, de que los inventores de la computadora en su propia infancia crecieron sin tener este tipo de juegos de computadoras. Para encontrar algo nuevo se necesita creatividad y no condicionamiento.

Se recomienda :

Cultivar el diálogo – dejar participar a los jóvenes en diálogos interesantes con adultos. Vivir con preguntas internas: ¿Cuándo fue nuestra última plática? ¿Cuándo tuve tiempo e interés? ¿Pude percibir lo esencial, lo elogio lo suficiente o expreso sólo lo que me molesta?
Las estructuras modernas hablan con gusto de una "cultura de errores". El que pueda aprender de sus errores, podrá desarrollarse tanto mejor posteriormente, de igual forma un equipo de personas que colaboran. ¿Cómo tolero los errores y el mal comportamiento en la escuela? ¿Cómo le ayudo al niño de *buena manera* a aprender de sus errores, sin que sólo los vea como algo malo?
Dirección clara en cuestiones fundamentales de las actividades del día, tomando en cuenta los deseos de los niños. Acordar citas y estipular claramente cual deberá ser el comportamiento.
Actividad artística, en especial aprender a tocar un instrumento musical
Uso controlado de multimedia y siempre que sea posible retomar el tema de lo visto y lo vivido y comentarlo.

…hasta los 21-22 años de edad

A partir de los años 13, 14 y 15 y hasta los 19, 20 y 21 surge la pregunta sobre ¿de qué manera se puede ayudar con métodos pedagógicos a que los procesos fisiológicos de desarrollo que se presentan en esta época: la maduración del sistema esquelético hasta obtener una estatura y conformación de adulto, el cambio hormonal y la maduración del metabolismo intermedio posterior a la pubertad? A primera vista pudiera pensarse que el esqueleto y el sistema metabólico requieren principalmente actividad física, lo cual naturalmente es correcto, pero, esto no es suficiente. Existe además otra capacidad, la cual por así decirlo, genera permanentemente calor en el interior del hombre, le da calor, lo estimula, pero también lo yergue y lo llena: son las ideas orientadas hacia una meta, los intereses, los puntos de vista y las motivaciones que lo inducen a emprender, que lo entusiasman. Uno puede ver directamente en la forma en cómo caminan los jóvenes, en la forma en que se mueven, en su postura y en su mímica, si albergan

pensamientos que los impulsan y los motivan, o si carecen de ellos y por esto manifiestan falta de placer y desinterés. La sabiduría del idioma lo expresa claramente al tener la palabra alemana "Aufrichtigkeit", o la palabra rectitud en español, un doble significado: por un lado significa ser veraz o sincero, orientado hacia la verdad y por el otro lado se refiere a la postura corporal erecta.

En los grados superiores las máximas de la educación como imitación y ejemplo, orden y belleza pasan a un segundo plano. Ahora se trata de la formación de la conciencia, de la veracidad y de la libertad. En la clase se deben mantener latentes en todas las materias las preguntas: ¿Cómo tengo yo que dar la clase para que el joven llegue por sí mismo a comprender lo que tiene sentido en cada materia? ¿Cómo se puede lograr que el joven no sólo repita lo que uno mismo ya pensó, sino darle puntos de vista, describirle condiciones mediante las cuales él *mismo* pueda encontrar la solución de una pregunta específica?

Se recomienda :

- Desarrollar una cultura de preguntar, para que puedan desarrollar su "propio pensar".
- Ser amigo y compañero, se debe desarrollar interés por lo que le interesa al joven.
- Conciencia creciente de la libertad y respeto de la autonomía. Dejar en un segundo plano las expectativas propias.
- Formar algo semejante a un "consejo de familia", programar actividades para hacerlas juntos, analizar el éxito/fracaso de éstas y deliberar sobre las acciones a seguir.
- Aprender a alegrarse por cosas "completamente diferentes" a las usuales, querer entender lo que impulsa al joven.
- Arriesgarse y hacer patente la confianza: yo estoy contigo-independientemente de lo que pase- y estoy al pendiente de cómo se va a desarrollar tu vida.

Concebir el hecho de dar clase como un proceso de auto-encontrarse y la educación en todas sus fases como una auto-educación, esto es lo importante, primero imitar *uno mismo*, después experimentar *uno mismo* la concordancia cuando se aclaran las diferentes correlaciones y posibilidades de entendimiento y finalmente *uno mismo* comprender y encontrar y las respuestas – esto es lo que forma la parte medular de una educación basada en la fisiología del desarrollo. Porque tal como es el niño *mismo*, de la misma manera como él se desarrolla, así debería tener siempre las vivencias de que esto o aquello yo *mismo lo observé, yo mismo lo vi, yo mismo lo aprendí.* El "hacerlo uno mismo" produce ya en los niños pequeños mucha más alegría, que dejar que lo hagan los que lo "saben hacer mejor". La educación basada en la fisiología del desarrollo estimula la actividad propia, entiende la tarea que significa la educación en la forma en que la expresó Rudolf Steiner en el curso para maestros que dio en Basilea:

Toda educación es auto-educación y nosotros como maestros y educadores somos tan sólo el entorno del niño que se auto-educa. Nosotros tenemos que generar el entorno más propicio para que el niño se auto-eduque, apoyado en nosotros, de la manera en que se tenga que educar de acuerdo con su destino interno[4].

Quien así llega hasta sí mismo, está y estará en su vida futura lo suficientemente activo en su interior como para no aburrirse. Podrá utilizar y aprovechar adecuadamente la tecnología, sin hacerse flojo, improductivo o de estar permanentemente insatisfecho. Una persona con estas características estará protegida contra la adicción y dependencia de las drogas entre otras y tendrá la oportunidad de determinar su vida.

Actividad de los sentidos – vivencia propia – autoconciencia – experiencia espiritual

En la actualidad se presta cada vez mayor atención al cuidado de los sentidos y ya forma parte del conocimiento común, que no sólo la vivencia propia y la autoconciencia, sino que también diversas particularidades de la inteligencia, dependen en gran medida de estos. Los sentidos y su función dependen del particular estado de desarrollo de cada uno de ellos y del acoplamiento que exista entre los mismos. Muchas modalidades modernas de tratamiento (terapia de integración sensomotora, aprendizaje de movimiento con bases neurofisiológicas, sistemas ergoterapéuticos, etc.) tienen como objetivo corregir los defectos del desarrollo sensomotor mediante el ejercicio continuo. En relación con esto, hay que tomar

[4] Steiner, Rudolf: Die Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. GA301. Dornach [4]1991.

muy en cuenta que el niño, en especial el niño preescolar, vive cada experiencia de los sentidos en forma integral y que también reacciona con todo su organismo de la manera correspondiente: brinca de alegría cuando descubre algo bonito, se estira lleno de gozo cuando algo le sabe bien y se agita de asco cuando algo huele mal, etc. No sólo los órganos de los sentidos perciben, sino que también el cuerpo entero reacciona en forma mucho más intensiva que en las edades posteriores de la vida, como recalca Rudolf Steiner en repetidas ocasiones: es *un sólo órgano de los sentidos en grande*. El cuerpo también es –especialmente durante la infancia temprana– muy vulnerable y como *un todo* es irritable durante su desarrollo por impresiones carentes de sentido y dañinas. Es por esto, que en la edad preescolar se presta especial atención al cuidado de los sentidos. El cuidado de los sentidos es, en el sentido estricto de la palabra, fundamental en la pedagogía; no tan sólo para la formación posterior de sentimientos y de ideas, sino sobre todo, para el desarrollo corporal, para "sentirse bien dentro de su propia piel".
Las 12 actividades de los sentidos que se presentan a continuación con sus principales formas de cuidado e influencias nocivas se basan en la enseñanza de los sentidos del Dr. Steiner:[5]

Sentidos que preferentemente hacen conciente la auto-percepción del cuerpo:

El sentido del tacto

Su órgano:	• Terminaciones específicas para cada modalidad del tacto y terminaciones nerviosas libres
Transmite:	• Autopercepción en todos los límites del cuerpo mediante el contacto • Sentimiento de seguridad mediante el contacto del cuerpo del otro • Confianza en la existencia
Consejos para el cuidado especialmente en lactantes y niños pequeños:	• Cambio entre estar solo y sentirse abrigado, contacto con el cuerpo con mucha delicadeza y también hay que saber dejar al niño solo; el hecho de poder soltarlo es tan importante como tomarlo en brazos. Crear espacios para el juego en los que el niño pueda tocar, experimentar y descubrir.
Influencias nocivas:	• Atención meramente externa sin una verdadera aceptación interna del niño • Darle al niño demasiada protección o por el contrario dejarlo solo demasiado tiempo • Tocar al niño como agresión sin respetar su integridad físico-anímica

El sentido de vida

Su órgano:	• El sistema nervioso vegetativo
Transmite:	• Bienestar, vivencia de la armonía, la sensación de que todos los fenómenos concuerdan y de que así debe ser
Consejos para el cuidado:	• Llevar a cabo la rutina diaria de manera rítmica • Darle al niño un ambiente de confianza • Vivir en la medida correcta y en el momento correcto, es decir con orden, con armonía • Alegría a la hora de comer
Influencias nocivas:	• Pleitos, violencia, temor • Prisa, susto • Insatisfacción • Desmesura • Nerviosismo • Cursos de acción que no tengan relación entre sí

[5] Lindenberg, Christoph: Rudolf Steiner, Themen aus dem Gesamtwerk (Themen TB Nr. 3) – Zur Sinneslehre. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2004.

El sentido del movimiento propio

Su órgano:
- Los husos musculares

Transmite:
- La percepción del movimiento propio
- Sensación de libertad y sensación de autocontrol a causa del dominio de los movimientos

Consejos para el cuidado:
- Dejar que los niños actúen por sí mismos
- Amueblar el cuarto de los niños de tal forma que todo pueda ser tocado y que se pueda jugar libremente en él
- Desarrollo de movimientos que tengan sentido

Influencias nocivas:
- Acosar a los niños continuamente con prohibiciones
- Falta de estimulación para mantenerse activos ya sea por pasividad o por falta de ejemplo
- Falta de movimiento al permanecer frente a una pantalla
- Jugar con juguetes automáticos que convierten a los niños en meros espectadores

El sentido del equilibrio

Su órgano:
- Canales semicirculares cerca del oído interno

Transmite:
- Vivencia de equilibrio, igualdad, puntos de descanso, confianza en sí mismo

Consejos para el cuidado:
- Juegos de movimiento, de balanceo, caminar con zancos, brincar, correr
- Tranquilidad y seguridad en el trato con el niño
- Aspirar al equilibrio interno por parte del adulto

Influencias nocivas:
- Falta de movimiento
- Inquietud interna
- Depresión, resignación
- Aburrimiento de la vida
- Desagarramiento interno

Sentidos que preferentemente convierten las vivencias anímicas del entorno en experiencia propia:

El sentido del olfato

Su órgano:
- Mucosa en la base de la nariz

Transmite:
- Lo que está relacionado con los olores

Consejos para el cuidado:
- Fomentar la experimentación de diferentes olores mediante plantas y alimentos, en la ciudad y en el campo

Influencias nocivas:
- Cuartos mal ventilados
- Aromas molestos para el olfato
- Impresiones y comportamientos que desencadenen náusea

El sentido del gusto

Su órgano:
- Papilas gustativas de la superficie de la lengua

Transmite:
- Dulce, ácido, salado, amargo
- Junto con el sentido del olfato puede diferenciar cualidades de sabores

Consejos para el cuidado:
- Destacar el sabor de los alimentos a través de la forma de preparación
- Aprender a enjuiciar a los hombres y a las cosas “con buen gusto”
- Conformación estética del entorno

Influencias nocivas:
- Tendencias a unificar los sabores (todo sabe prácticamente igual)
- Comentarios de mal gusto
- Falta de tacto
- Entorno poco estético

El sentido de la vista

Su órgano:
- El ojo

Transmite:
- Luz y colores

Consejos para su cuidado:
- Resaltar las diferencias finas entre colores de la naturaleza utilizando como ejemplo los intereses propios
- Combinaciones de colores armónicas en la vestimenta y en la decoración de la casa

Influencias nocivas:
- Fijación mediante imágenes destructivas o "tontas"
- Colores estridentes
- Abuso de la televisión
- Ambiente semiobscuro
- Falta de interés
- Entorno sin color

El sentido del calor

Su órgano:
- Receptores de calor y frío

Transmite:
- La percepción de calor y frío

Consejos para el cuidado:
- Cuidado de los órganos de la percepción del calor mediante el uso de la vestimenta correspondiente a la edad
- Propagación del calor anímico y espiritual

Influencias nocivas:
- Medidas para el fortalecimiento exageradas
- Cuartos sobrecalentados
- Vestimenta insuficiente
- Atmósfera fría e impersonal
- "Cordialidad" exagerada y falsa

Sentidos que le sirven a la percepción anímico-espiritual y a la experiencia propia:

El sentido de la audición

Su órgano:
- El oído

Transmite:
- Vivencias tonales
- Abre el espacio anímico interno

Consejos para el cuidado:
- Cantar
- Escuchar y tocar música clásica, especialmente Bach, Händel, Hayden, Mozart (en vivo siempre que se pueda)
- Al contar o leer una historia adecuar la velocidad del habla a la capacidad de captación de los niños
- Dar tiempo para que puedan generarse imágenes internas, memoria tonal y sonido de las palabras

Influencias nocivas:
- Sobrecarga acústica en especial a través de los medios (demasiado fuerte, demasiado rápido, impersonal)
- Charla superficial o falsa
- Distorsión de la voz humana

El sentido de la palabra

Su órgano:

- Se desarrolla como consecuencia de la percepción de ciclos de movimiento y de procesos de percepción del lenguaje con el fin de lograr la percepción de un todo

Transmite:

- La vivencia de la forma y de la fisionomía (sentido de la forma), la comprensión del lenguaje corporal y la conformación fonética de una palabra

Consejos para el cuidado:

- Usar un tono de voz cálido y afectuoso
- Poner atención en la gesticulación y en el idioma corporal
- Vivencia interna de acuerdo con el comportamiento externo porque de lo contrario se generan impresiones falsas
- Tener un sentido para la expresión individual

Influencias nocivas:

- Falta de concordancia entre palabra y acto
- Comportamiento frío o neutral, con el cual el niño nunca sabe con certeza si los padres se encuentran alegres, tristes, se dedican a él o en realidad están ausentes
- Hablar en doble sentido; en el que el interior y el exterior no concuerdan

El sentido del pensar

El órgano:

- Se forma a partir de la percepción compleja de los procesos vitales, de las "concordancias" y "discordancias" en el entorno

Transmite:

- La comprensión inmediata de una conexión entre los pensamientos que forman una totalidad

Consejos para el cuidado:

- Cuidar de la veracidad y de la concordancia en relación a las
- cosas y los procesos entre sí
- Vivenciar las situaciones del entorno que hacen sentido

Influencias nocivas:

- Efectuar acciones sin sentido
- Pensamiento difuso o incoordinado
- Distorsión de lo que concuerda

Sentido del Yo

El órgano:

- Es el órgano sensitivo total y se forma en los límites del cuerpo y a partir de éste mediante las sensaciones, para poder percibir la forma y la fuerza del otro

Transmite:

- El conocimiento y la experiencia del ser integral del otro

Consejos para el cuidado:

- Contacto directo y temprano por parte de la persona amorosa de referencia
- Percepción del amor de los adultos entre sí y hacia el niño
- Cultura de encuentros y de visitas
- Percepción del otro (el "Tu" Martin Bubers[6])

Influencias nocivas:

- Desinterés, menosprecio, hablar mal acerca de alguien en su ausencia
- Consumo de los medios y trato con la realidad virtual con lo cual no se puede experimentar el ser de manera real
- Generar imaginaciones materialistas acerca del ser humano

[6] Buber, Martin: Ich und Du. Stuttgart 1995.

Quien como pedagogo lea esta tabla sobre "el cuidado de los sentidos", podrá cuestionarse durante la preparación de cada una de las clases: ¿Cómo me voy a comportar mañana frente a los alumnos? ¿Qué es lo que les dice mi postura, mi vestimenta, mi mímica, mis movimientos? ¿Cuáles son las funciones de los sentidos que estimulo a través de la forma en que me comporto, gesticulo, hablo, hago pausas, pregunto, estimulo las actividades y me ocupo de establecer costumbres dentro de la clase, de tal forma que se obtenga una influencia positiva en la percepción de los colores y una "concordancia" entre estructura y orden? ¿Qué efecto tiene en los niños el que oigan su nombre pronunciado a menudo con enojo y con un tono de reproche, con resignación o con agresividad? No hay nada que fomente tanto la disciplina como cuando el maestro esta completamente "presente" y se identifica con su materia, la "vive" y lleva con él a los alumnos a un campo que a él mismo le fascina. Cuando los adultos están completamente *"metidos en su materia"* y la encuentran emocionante, automáticamente los niños y los jóvenes también se interesan y les resulta realmente difícil "salirse", no poner atención y alejarse de lo que les están presentando. De igual forma los niños sienten si los adultos los tienen en la conciencia, si los conocen y si en realidad se interesan por ellos. Muchas de las llamadas provocaciones e insolencias que se presentan durante la clase, se dan en realidad sólo como "manifestaciones de simpatía" por parte del alumno o bien para darle a entender al maestro en forma clara que ellos esperan de él más atención, más apoyo y más reconocimiento. Por ejemplo ¿Ha descubierto el maestro que a uno de sus alumnos le va mal desde el punto de vista social? ¿Que le hacen burla? (Comparar pág. 57ff.) ¿Que en la casa tienen problemas sociales? ¿Que hay algo que el niño o el joven no sabe o no puede resolver? Con frecuencia una problemática tan profunda se descarga en forma de agresiones e insolencias en contra de una persona, de la cual uno espera ayuda o contra compañeros más débiles a los cuales uno toma como vía de escape de sus simpatías y antipatía para sentirse "fuerte" y "capaz".

Otra pregunta que se puede hacer el adulto respecto a estas 12 actividades de los sentidos consiste en lo siguiente: ¿Qué hay respecto a mi propio desarrollo de los sentidos y qué hay respecto a la experiencia del cuerpo, del alma y del espíritu relacionada con ellos? ¿Cómo me siento yo como hombre de tres miembros constitutivos, me siento "bien encarnado" en el cuerpo, en las percepciones y sensaciones anímicas, así como en la presencia espiritual? ¿Qué tan sensible soy yo para captar e interpretar los diferentes tonos cuando se habla? ¿Qué puedo yo hacer para seguir desarrollando las funciones de mis sentidos? El primer paso importante es darse cuenta que uno mismo posee las cualidades relacionadas con los sentidos y que las puede cuidar y seguir desarrollando como atributos del propio carácter. La percepción de estas experiencias le permite al adulto desarrollar una sana autoconciencia. Su cuidado también nos enseña que esta autoconciencia *no surge* a partir de la actividad de los sentidos, sino que es a través de la actividad de los sentidos que *se hace conciente*. El místico medieval Maestro Eckehart dice lo siguiente: *Si yo fuera un rey y no lo supiera, entonces no sería yo un rey.* En forma análoga vale lo siguiente: Si yo fuera una creación de Dios que puede pensar, que puede amar y que puede tener buena voluntad y no tuviera sentidos para percibirme a mí mismo y para hacerme conciente de ello, entonces no sabría yo nada de mí. Esto quiere decir que yo estaría presente pero no tendría conocimiento de ello. En relación a la acción de los sentidos se hace evidente –en especial en el niño pequeño– que la voluntad *dominada por uno mismo* es la que está presente en forma primaria y que a través de la acción de ésta sobre los órganos de los sentidos se continúa forjando y mediante ellos se *auto percibe* en el mundo. La lucha entre materialismo y espiritualidad en relación con la imagen del mundo y del hombre nunca se va a solucionar mediante comprobaciones externas. Esto tampoco tendría sentido. Porque ¿qué sentido tendrían todos los discursos acerca de la libertad y de la dignidad del hombre, si esta lucha pudiera decidirse a través de medios externos y pruebas aplastantes? Forma parte de la naturaleza de la libertad humana que ésta misma sólo se puede desarrollar si el hombre realmente lo quiere. Lo mismo sucede con la autodeterminación espiritual, con la experiencia de sí mismo –ésta también tiene que ser adquirida mediante el trabajo individual. El que forma los pensamientos adecuados y hace experiencias que, por ejemplo, lo convencen por una *evidencia interna* de la eternidad e indestructibilidad de su propio ser espiritual, podrá así hacer que esto se convierta en *realidad* para él. Sólo entonces se convertirá en un rey que sabe de sí mismo. El ser espiritual del hombre –su Yo– es de naturaleza eterna, pero sólo "sabe" de sí mismo en la medida en la que uno se hace conciente de sí mismo en su vida terrenal a través de vivir en su cuerpo individual dotado de sentidos. Debido a que este ser espiritual, este "Yo soy Yo" es brillante, caluroso, capaz de generar simpatía y antipatía, está dotado de paz interior, de la capacidad de libertad, de armonía y confianza; puede, mediante las experiencias de los sentidos y con ayuda de su cuerpo volver "a sí mismo" de manera conciente al estar en el mundo exterior y en sus encuentros con otras personas y con

esto puede vivenciarse como algo singular y único. Si *pensamos* así acerca de nuestras experiencias sensitivas, entonces no tan sólo podremos convertir esta auto-experiencia en algo completamente conciente, sino que también la podremos "eternizar" al captarla en nuestro pensamiento. Pues todo aquello con lo que nos identificamos en forma espiritual-pensante se convierte en la parte conciente de nuestro ser y de nuestra vida. Esta experiencia es también aquella que el hombre se puede llevar consigo como vivencia espiritual mediante la muerte hacia el mundo *espiritual.* La "vida en el pensamiento", "en el espíritu" continúa después de la muerte. La actividad de pensar como actividad espiritual ya es durante la vida, una experiencia puramente extracorpórea es decir, espiritual. Como resultado de la vida en el cuerpo dotado de sentidos tenemos a todo el espectro de impresiones sensoriales y vivencias. Si se puede asimilar todo esto en forma mental y si además, se puede incorporar la creciente autoconciencia en el pensar libre del cuerpo, entonces se produce poco a poco, a través del auto-conocimiento, el llamado "segundo nacimiento", a través del cual el hombre se desarrolla nuevamente, toma conciencia e incorpora a su pensamiento lo que desde el nacimiento le es inconsciente. En la tradición esotérica, pero también en el lenguaje del nuevo testamento, se designa a este segundo nacimiento como el nacimiento "en el espíritu".

La vida en el cuerpo físico y la vida en el pensamiento – la metamorfosis de las fuerzas de crecimiento y de regeneración en actividad pensante

Rudolf Steiner no sólo amplió el conocimiento de los sentidos y con ello también la fisiología de éstos en forma cualitativa y cuantitativa, sino que sobre todo, elaboró una nueva base para comprender el pensamiento humano. De acuerdo a los conocimientos de la medicina moderna, está comprobado que la espiritualidad - ya sea en forma de rezo, de meditación, de contemplación, de devoción o de rogar por algo o alguien, puede influir en forma positiva y sanadora sobre cuerpo y el alma, sin embargo, esto no ha podido ser comprendido en detalle y sobre todo a nivel fisiológico. Esto significa que se puede comprender *el qué*, pero no el *cómo*.
Si seguimos el desarrollo de la capacidad de pensar a partir de la infancia y durante toda la etapa de crecimiento y desarrollo hasta llegar a la vida del adulto y luego hasta la vejez y la muerte, se nos muestra que hay una dinámica funcional distinta a la que vimos anteriormente en la Figura 1, en la que la fase de evolución y la fase de involución del cuerpo se corresponden en forma de espejo. En hombres sanos el desarrollo de la capacidad de pensar tiene otra función.
Rudolf Steiner llama al sistema de fuerzas de autocuración que actúan durante el crecimiento, el desarrollo y la regeneración "órgano etérico" u organismo formador de fuerzas vitales. Su descubrimiento innovador, tanto para la pedagogía como para la medicina, consistió en el reconocimiento de que las fuerzas formadoras de vida son idénticas a las fuerzas formadoras de la actividad pensante. La congruencia de la actividad pensante y de la vida es tan universal, que resulta evidente porqué no puede existir nada en la naturaleza ni tampoco en el ámbito de la percepción sensoria cuyas leyes subyacentes no pudieran ser captadas mediante la actividad pensante. Esto es lo que en la disputa de los nominalistas, en la edad media, se decidió a favor del nominalismo: el hecho de que la actividad pensante no tiene realidad y que se trata de meros "nomen/nombres", los cuales el hombre veía como irreales, como "meros pensamientos" en contraposición con las impresiones sensoriales percibidas como "realidad"; esto sólo puede evidenciarse actualmente con ayuda de los conocimientos de las ciencias naturales modernas. Los conocimientos de bioquímica, de fisiología y anatomías microscópica y macroscópica no sólo han producido una enorme cantidad de hechos, sino que también han descrito totalidades tales como ritmos, ciclos reguladores, interconexiones y dinámicas funcionales; la armonía y colaboración de todos los órganos con ayuda de hormonas, enzimas y otros mensajeros o bien sustancias transmisoras. Estas totalidades pueden ser captadas mediante la actividad pensante y nos muestran que se trata de leyes que le subyacen al mundo perceptible y que éstas son las que determinan el mundo de las percepciones sensoriales. En forma paralela a esta vasta congruencia entre las leyes que pueden ser captadas mediante la actividad pensante y el mundo aparente, cuyos procesos naturales están guiados por las mismas leyes, existe otra congruencia mucho más impresionante: aquella que se da en el organismo humano mismo. Pues aquí percibe el hombre por un lado su cuerpo con todas sus capacidades desde afuera, mientras se observa a sí mismo, y mientras lo domina. Por otro lado puede percibir en su actividad pensante, cómo toda la dinámica de estas funciones también las puede encontrar en su pensar. Desde el punto de vista biográfico esta conexión puede representarse como lo representa la figura No. 2

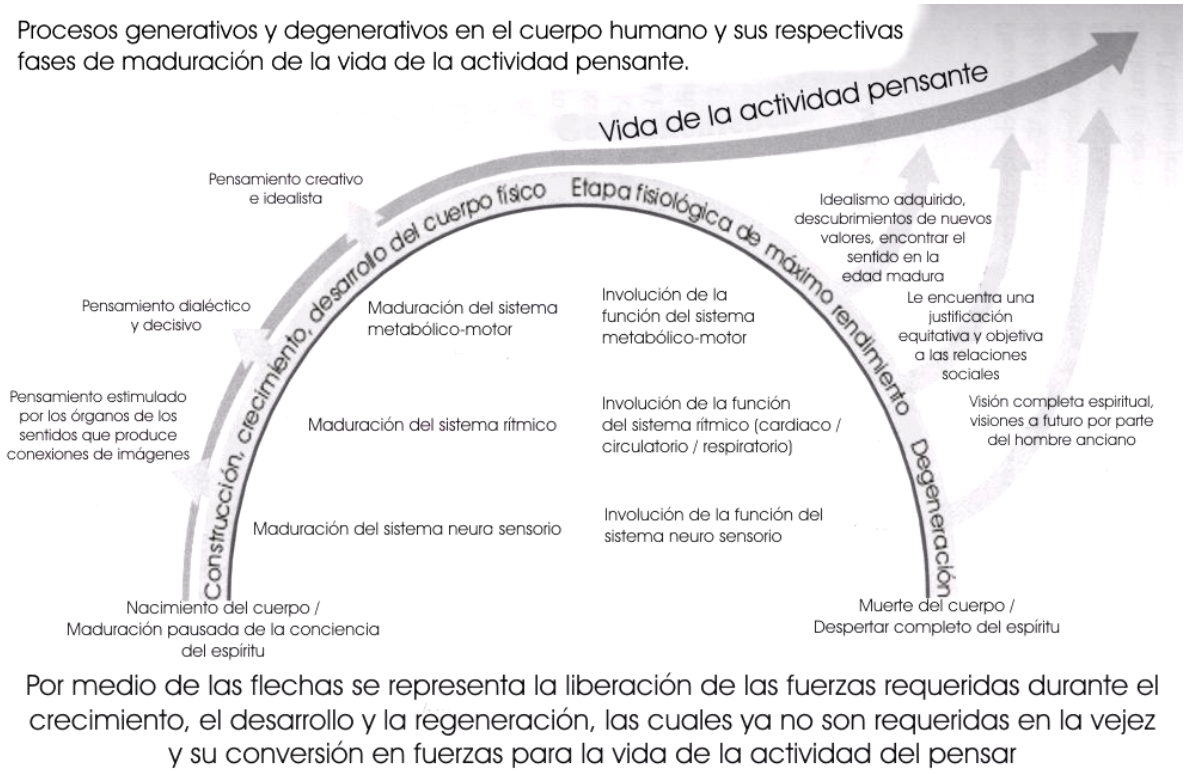


Figura 2. Procesos de evolución y de involución en el organismo humano y los pasos evolutivos correspondientes de la vida de la actividad pensante.[7]

La tabla que se presenta a continuación, muestra, como se puede hacer coincidir, hasta en los más mínimos detalles, la congruencia entre la actividad vital del cuerpo y la "vida"del pensar.

Actividad vital del cuerpo	**Actividad de la vida del pensar**
(1) Procesos digestivos	(1) Digestión, asimilación espiritual
(2) Procesos analíticos de degeneración	(2) Pensamiento analítico
(3) Procesos sintéticos de formación	(3) Pensamiento sintético
(4) Ingesta de alimentos	(4) Captación de pensamientos
(5) Procesos de excreción o depuración	(5) Pensamiento ordenado, estructurado
(6) Capacidad de movimiento	(6) Flexibilidad espiritual
(7) Formación ósea	(7) Formación de ideas y conceptos estructurados
(8) Depositar, fijar, estructurar	(8) Formación de "imaginaciones rígidas"
	(9) Cuadros imaginarios bien definidos
(9) Procesos líquidos, disolventes, intermediarios	(10) Formación de pensamientos flexibles, p. Ej. La captación de pensamientos puros sin que se tenga una determinada imagen, p. Ej. Pensar en el concepto lámpara en forma tan flexible que no aparezca ninguna imagen de lámpara, sino que sólo se piense en el principio general de lámpara, lo cual se puede hacer de diferentes maneras
(10) Procesos respiratorios	(11) Ir y venir de "ideas" y luego hacer que desaparezcan
(11) Regulación del calor	(12) Encenderse por una idea, encenderse por un ideal, sentirse pleno por ello.
(12) Sensación uniforme del cuerpo/calor	
(13) Procesos de delineación	(13) Establecer los límites en forma clara tanto en conceptos como en imaginaciones

[7] Dietz, Karl-Martin und Barbara Messmer (Hrsg.): Grenzen erweitern – Wirklichkeit erfahren. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1998, S. 254.

Lo que actúa en el cuerpo con bella regularidad y de acuerdo con las leyes del organismo: esto le es accesible al pensar en forma libre como posibilidad funcional. La relación entre la educación y las condiciones de salud en la vida posterior aún continúan. ¿Cuál es la consecuencia de que un niño que crece con un padre o con un maestro colérico se pasme en forma súbita cada vez que éste tenga un ataque de cólera? La circulación infantil lo centraliza y se pone pálido. ¿Pero qué significado tiene el hecho de que los vasos sanguíneos se crispen una y otra vez como consecuencia de la centralización de la circulación y que por otra parte reciban muy poca compensación a través de las experiencias contrarias, como lo son, el ser aceptado de manera amorosa, el poder espirar, el poder cometer errores, el obtener ayuda? A un sistema circulatorio "educado de forma tan unilateral" le queda una predisposición a tener siempre una hipoperfusión. Y así se puede observar con frecuencia cómo lo funcional anímico de los adultos se convierte en lo funcional corporal del niño y problemas que tienen los adultos a nivel anímico aparecen en los niños como predisposición a padecer enfermedades. Así es también frecuente que los niños que tartamudean tengan un padre o una madre con tendencia a tartamudear, el o la cual, por ejemplo, habla demasiado rápido y sin respirar adecuadamente, pero que en realidad no ha desarrollado una tartamudez real. Con ello se hace evidente cómo las cuestiones de las enfermedades están relacionadas con cuestiones del destino y con cuestiones del desarrollo y que la capacidad de auto educación es la base de cualquier comportamiento educativo que pretenda fomentar la salud.

Leyes de la biografía en la educación y desarrollo biográfico

Las ideas aquí expuestas tienen 2 finalidades: la de despertar interés por las leyes formadoras de la biografía y la de motivar el auto desarrollo. A pesar de que alguno de los siguientes comentarios parezca a primera vista que carece de fundamentos sólidos, resultará estimulante reflexionar acerca de estas relaciones del destino y tal vez, resulte interesante probar –a modo de experimento– el propio comportamiento del educador mientras se busca la evidencia requerida. Steiner mostró en sus múltiples conferencias y escritos acerca de la ley de la reencarnación una multitud de relaciones posibles que enlazan la disposición a la salud de la vida madura con la forma de educación. Algunos ejemplos sirvan para aclarar más el punto:

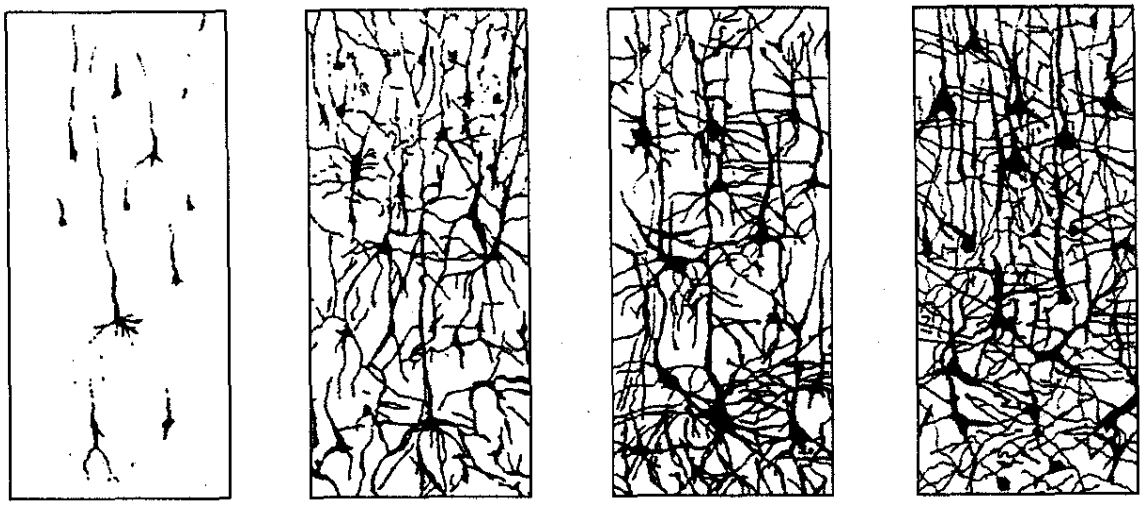
Influencias de la educación	**Efectos en la vida posterior**
(1) Experiencias de alegría, de ayuda, de suerte y de amor	(1) El cuerpo físico permanece durante más tiempo flexible-móvil y entabla más fácilmente relación con otras personas y con el medio ambiente
(2) Asombro y admiración	(2) Poder amar al mundo
(3) Alegrarse por vivir, aceptar algo de la autoridad por amor hacia ella	(3) Estar satisfecho con la vida, apreciar lo vivido
(4) Educación para tener interés por el mundo	(4) Interés creciente por los seres humanos
(5) Aprender de la vida	(5) Estar seguro de sí mismo durante la vida
(6) Capacidad de imitación	(6) Intercambio libre y abierto con el medio circundante, carácter abierto
(7) Búsqueda independiente de la verdad	(7) Valor e iniciativa
(8) Aceptar imágenes religiosas, ambiente religioso	(8) Propensión a tolerancia religiosa y comportamiento amigable
(9) Aprender a rezar en la niñez	(9) Poder bendecir en la edad madura
(10) La forma en que uno aprende a jugar	(10) Forma en que uno se enfrenta a la vida y aprende a sobrellevar sus condiciones
(11) Conocer y aprender a amar el mundo vegetal	(11) Tendencia a tener conceptos vivos y móviles
(12) Conocer y aprender a amar el mundo animal	(12) Fortalecimiento de la voluntad
(13) Sentirse atraído por los enigmas del mundo, llevar muchas preguntas dentro de sí	(13) Relación sana con el poder y con el mundo erótico "no estar bajo presión" o "no estar sujeto a sus deseos"
(14) Educación materialista	(14) Pérdida progresiva del interés por el mundo
(15) Comprensión de las leyes matemáticas sin participación anímica	(15) Predisposición al materialismo

(16) Educación para tener una postura crítica y escéptica (falta de idealismo)	(16) Predisposición a fatiga anímica total
(17) Clases de gramática abstractas	(17) Predisposición a enfermedades funcionales del estómago y/o del intestino
(18) Falta de una relación que de apoyo (falta de una autoridad amada)	(18) Predisposición a tener una crisis en la vida y no encontrar la fuerza de poderse ayudar uno mismo
(19) Sobrecarga intelectual y de la memoria en los primeros años escolares	(19) Tendencia a la esclerosis y degeneración temprana del sistema nervioso
(20) Aprender a criticar y a opinar demasiado pronto	(20) Tendencia a juzgar en forma dura y sin amor
(21) Clases intelectuales unilaterales y sin arte	(21) Predisposición a tener trastornos del ritmo en especial a tener inhalaciones demasiado fuertes; ritmo respiratorio distorsionado con la correspondiente predisposición a tener sensaciones de compresión torácica y a síntomas asmáticos
(22) Conocimiento superficial "rápidamente comprensible"	(22) Predisposición a envejecimiento anímico temprano, ya que uno carece de algo profundo que tenga que ser trabajado

Estas y otras indicaciones se encuentran en todas las conferencias pedagógicas del Dr. Steiner. El muestra lo que los maestros pueden significar para el desarrollo de los alumnos en la vida posterior. Independientemente de cómo sean las condiciones del destino individual y del hogar, las muchas horas en el jardín de niños y en la escuela, son determinantes para poder hacer mucho para equilibrar y fomentar los "talentos" personales. Este hecho convierte a la profesión de pedagogo en una figura clave de la medicina preventiva. La educación se convierte – como dice Steiner – en un "curar silencioso".

2. Desarrollo representado en imágenes *Michaela Glöckler*

A continuación se conjuntaron una serie de imágenes que son capaces de decir más que muchas palabras. Estas muestran las fuerzas formativas del organismo humano en la etapa infantil, no sólo en su complejidad, sino también en su totalidad y en su aspecto estético. ¿Cómo se puede influir en estas fuerzas formativas abiertas al ambiente y a las relaciones de tal forma que el desarrollo de la conciencia del niño vaya de acuerdo con la maduración corporal?



Al nacimiento | A los 3meses | A los 15 meses | A los 3 años

Figura 1. Vista microscópica de las sinapsis de las neuronas humanas

Estas cuatro imágenes1 muestran el desarrollo de los circuitos neuronales con todo el dramatismo, complejidad y simultaneidad con el que se da el crecimiento cerebral durante los primeros años de vida. Estas dejan ver claramente la forma tan sensible, plástica y entrelazante en la que se llevan a cabo estos procesos de estructuración. En forma paralela se muestra el desarrollo del comportamiento de los niños al dibujar-pintar sin ninguna indicación externa (!), así puede verse un desarrollo infantil universal, independiente del color de la piel o del idioma que se hable: ellos dibujan su propia concientización según el desarrollo cefálico, torácico o de las extremidades. En los lugares en los que no hay papel disponible, los niños pintan estas formas con el dedo en la arena, en el lodo o en la tierra:

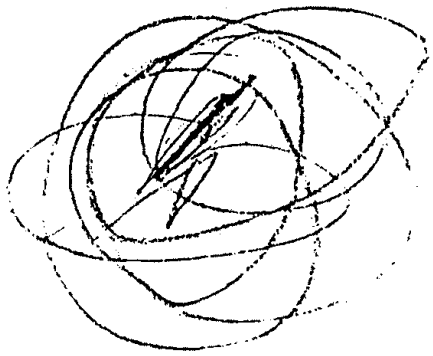


Figura 2: Pelota de forma redonda pintada por una niña de 1 año y 10 meses.

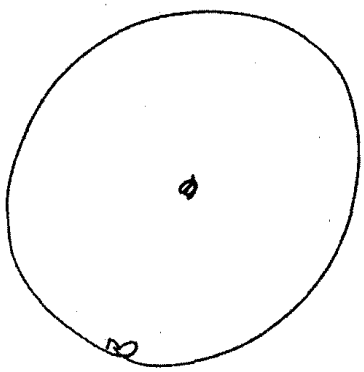


Figura 3:Círculo con punto central pintado por una niña de 3 años y 3 meses.



Figura 4: „cabezas con pies“ pintadas por un niño de 3 años 9 meses



Figura 5: Dos “hombres-escalera” pintados por un niño de 4 años y 5 meses



Figura 6: La primera imagen que representa una acción: Mamá con niños y un niño pequeño durante un paseo. Dibujado por una niña de 5 años 2 meses

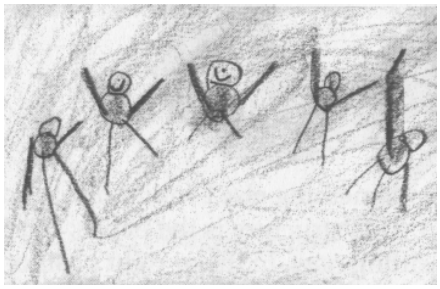


Figura 7

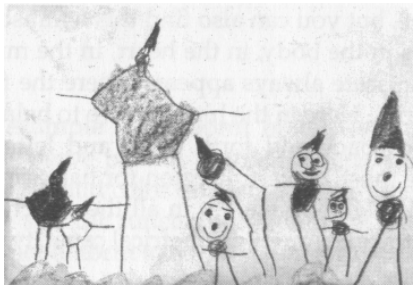


Figura 8

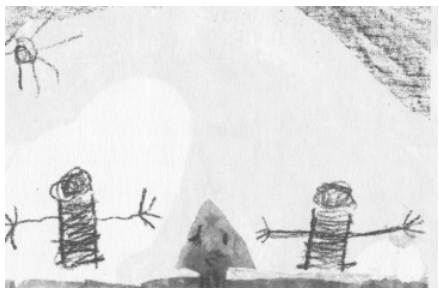


Figura 9

Pregunta: ¿Cuán diferentes serán las sensaciones del cuerpo y de la vida de los 2 niños de 5 años que pintaron las imágenes 7, 8 y 9?[8]. La imagen número 7 nos refleja una presencia acentuada de las extremidades en la percepción propia, aunque sin manos ni pies. La imagen número 8 por el contrario nos muestra caras despiertas y en comparación con la imagen precedente las extremidades tienen una

[8]Glöckler, Michaela: A Healing Education. Rudolf Steiner College Press. Fair Oaks (USA) 2003, S. 29.

presencia menos dominante. En la imagen 9 el tronco se observa especialmente acentuado y con él los brazos y las manos que fueron pintados como los rayos de sol que aparecen arriba a la izquierda.

Las mismas fuerzas formadoras y auto-curativas con las que el niño edifica su cuerpo se convulsionan, por así decirlo, y salen por sus dedos para asumir su tarea formadora desde afuera. Aquí se convierte en realidad lo que Rudolf Steiner menciona como talento artístico, que el artista tiene un excedente de fuerzas formativas y de la vida, las cuales ha podido conservar más allá de la etapa de crecimiento y que ahora le confieren su especial talento plástico, musical o lingüístico. Así como las fuerzas plásticas y formadoras son las fuerzas edificadoras, las cuales en la antroposofía reciben el nombre de fuerzas etéricas, así son las capacidades musicales fuerzas del sentir (también llamadas "fuerzas astrales") y tienen intervalos y tonos diferenciados y proporcionados, es decir son de naturaleza matemática (comparar pág 191). Las fuerzas formadoras de la organización del Yo, por el contrario integran y forman finalmente la totalidad de la figura del adulto, la "Palabra", la relación central (véase pág. 74).

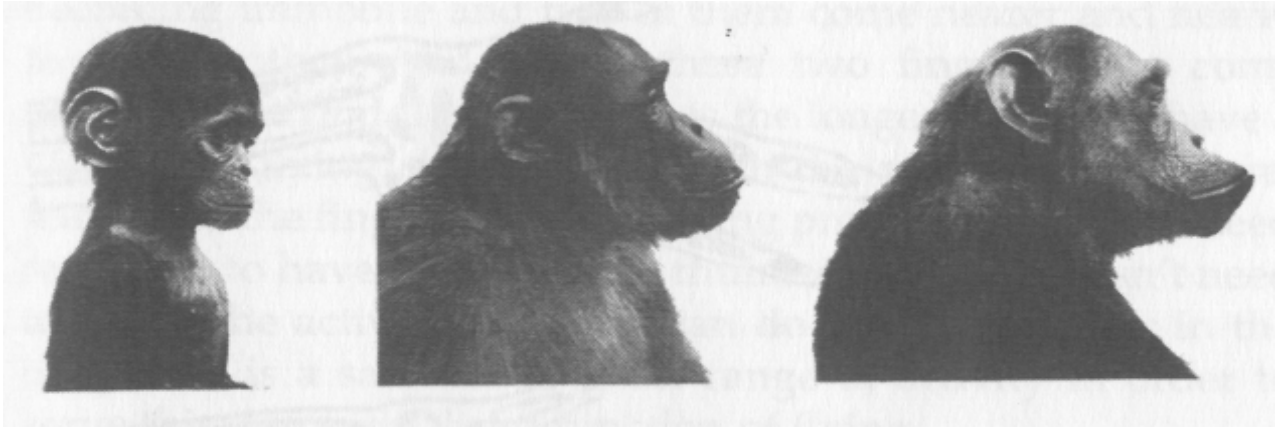


Figura 10: Desarrollo de la cabeza de un chimpancé desde el nacimiento hasta la madurez sexual [9]



Inicio del desarrollo del ala Involución de los „dedos" Nacimiento

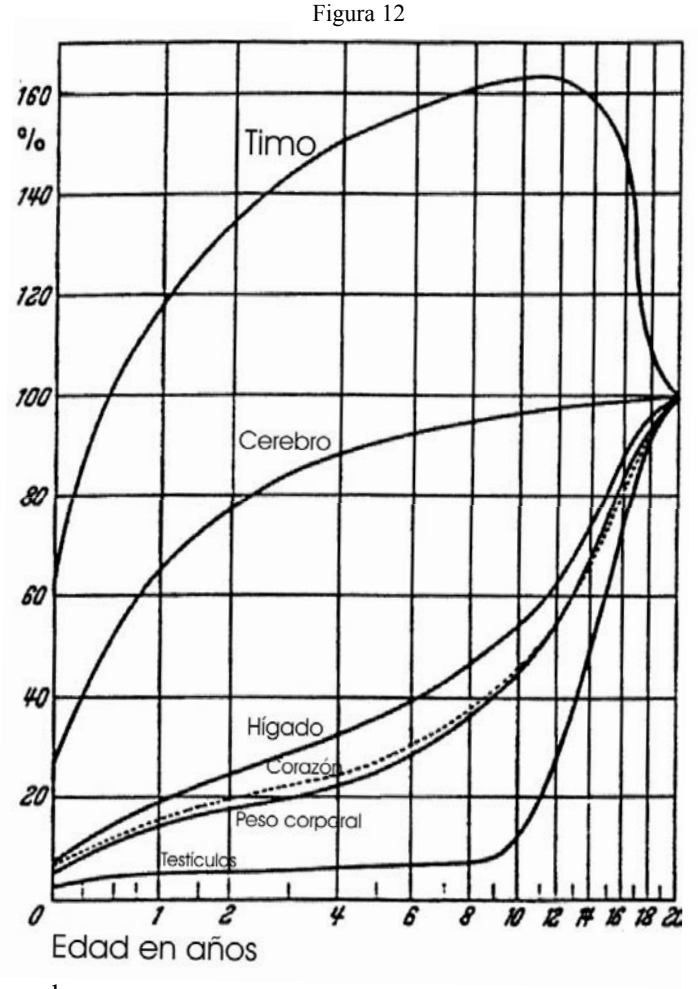
Figura 11: Fases del desarrollo durante la etapa embrional del ala de un ave

Las dos series de imágenes dejan ver en forma concluyente, que la forma está más relacionada con la evolución de lo que el pensamiento superficial-darwiniano deja sospechar. Es bien sabido que un mamífero recién nacido –no sólo los simios– en el curso de su desarrollo embrionario o también en el momento del nacimiento se parece al ser humano y que sólo hasta tiempo después adquiere su forma animal de adulto. Lo mismo es válido para el desarrollo de las extremidades en todos los vertebrados, incluidas las aves, en tanto que forman sus extremidades semejantes a la mano y al pie humanos para luego acabar con la extremidad que es específica para cada especie. La *Imago Mensch,* la imagen del hombre, está realmente presente como imagen subyacente en el desarrollo de los mamíferos y vertebrados. De esto surge al contrario de la formulación de Darwin de que "el hombre desciende del mono" el planteamiento del pensamiento de que "los animales descienden del hombre". Es claro que los animales especializan la forma humana subyacente originando tipos de comportamiento unilaterales. El hombre como "el último nacido" de la creación mantiene durante toda su vida la capacidad plástica formadora y permanece sin especializarse y con ello se rige menos por la naturaleza o bien por institntos. El hombre posee las capacidades de aprender y ser flexible durante toda su vida. Mientras más temprano

[9] Aus: Schad, Wolfgang (Hrsg.): Goetheanistische Naturwissenschaft, Vol 4: Anthropologie. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1985, S. 146.

se delimiten ciertas facultades, mientras más temprano se lleve a cabo la especialización, tanto menor será la capacidad de cambio y de desarrollo de cualquier ser vivo. Estas imágenes apoyan en el objetivo de la pedagogía Waldorf de no entrenar demasiado temprano la inteligencia u otras capacidades intelectuales, sino darle apoyo *a la típica lentitud humana* que es la que diferencia el desarrollo humano del animal. Mientras más activa y concientemente viva el niño el desarrollo de sus capacidades, tanto mejor las podrá manejar.10

Figura 12



La figura 12)[11] muestra el crecimiento comparativo del timo, la glándula que estimula al sistema inmune, con el del cerebro y las gónadas (testículos y ovarios) en su trayecto hacia el punto del 100%, el cual se alcanza a los 20 años cuando se llega a la edad adulta. Cuando a los 9 años se establece la prepubertad y empieza el crecimiento gonadal y con él los cambios hormonales que inducen la pubertad, el cerebro ha alcanzado el 95% del desarrollo que alcanzará como adulto. Se puede casi palpar que las fuerzas que produjeron la fase de crecimiento rápido, que provienen del medio ambiente y de la educación, comienzan a declinar. A partir de este momento el avance sólo es posible mediante un esfuerzo adicional y con el aprendizaje conciente. Es más, aquí vale la rigurosa ley de: "use it or loose it"[12], la cual ha sido aclarada cada vez más por la neurobiología en los últimos 20 años: el cuerpo produce una enzima que disuelve las conexiones interneuronales que no se establecieron mediante los procesos de aprendizaje. A partir de este momento sólo se desarrolla lo que es estimulado por el aprendizaje activo. Sin embargo, estos procesos de aprendizaje resultan ahora más difíciles y ya no se producen con esa "facilidad infantil" de antes. Todos saben que en la etapa de crecimiento puberal hay primero un crecimiento de manos y pies, seguido de un crecimiento de brazos y piernas y posteriormente un aumento de la longitud del tronco, se ensanchan los hombros y finalmente aumenta el diámetro antero-posterior de éste. Las mamas y la barba se desarrollan de manera disarmónica, éstas no crecen de manera uniforme "plástica", sino de manera diferenciada "musical": primero una pelusilla arriba del labio superior, después en el mentón y a los lados; primero una mama, después una pausa que hace que algunas jóvenes se pregunten: ¿qué va a pasar con la otra?, etc. etc. Uno puede tener la impresión: aquí está activo un director de orquesta que va indicándoles a sus instrumentistas (las partes del cuerpo) cuándo entrar en acción para obtener al final la consonancia.[13] Observando la gráfica se puede ver que el crecimiento cefálico de los primeros 9 años se hace mucho más lento, lo cual favorece el crecimiento del sistema metabólico-motor, el cual es capaz de eliminar, al menos parcialmente, bajo el principio de "use it or loose it" el crecimiento cerebral que ya se había llevado a cabo.

No se requiere de mucha fantasía, para comprender porqué en la fase principal de crecimiento puberal (entre los 12 y los 15 años) los jóvenes no tienen la más alta motivación para aprender, sino que prefieren

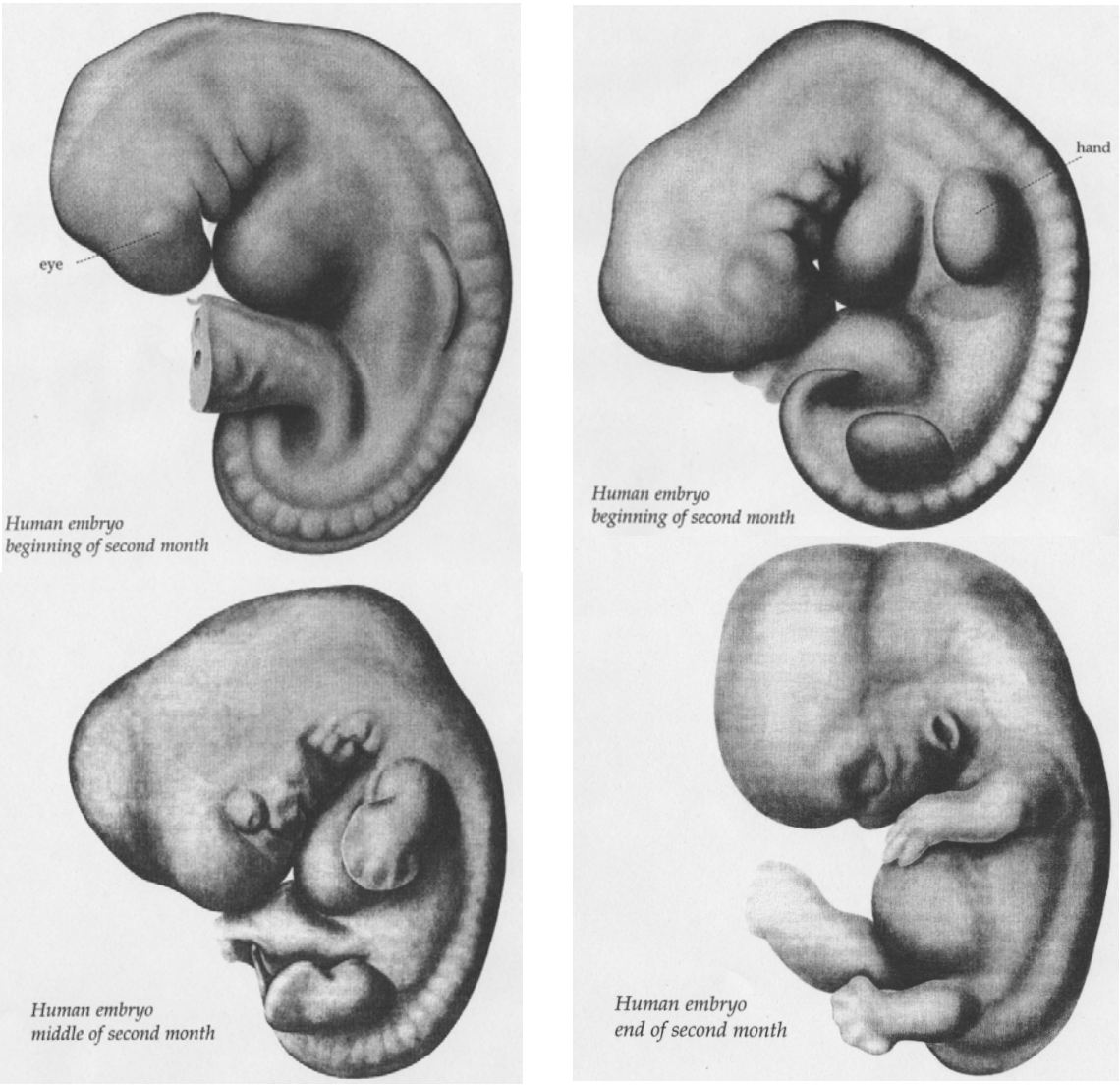
[10] Kipp, Friedrich: Die Evolution des Menschen im Hinblick auf seine lange Jugendzeit. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, [2]1991.

[11] Aus: Wiesener, Heinrich: Entwicklungsphysiologie des Kindes. Springer Verlag, Berlin-Göttingen-Heidelberg 1964.

[12] Hüther, Gerald und Bonney, Helmut: Die Strukturierung des kindlichen Gehirns durch Erziehung und Sozilisation. Aus: Neues vom Zappelphilipp. ADS verstehen, vorbeugen und behandeln. Walter Verlag, Düsselsdorf 2002.

[13] Compárese Husemann, Armin: Der musikalische Bau des Menschen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart [4]2003.

ocupar su tiempo en el deporte, la música, el baile o en pláticas y otras "actividades". Su desarrollo cerebral pasa en este tiempo por una crisis estructural – así como también la vivencia de la propia identidad.



Figuras 13 – 16: Desarrollo embrionario

humano al principio (13,14), a la mitad (15) y al final (16) del segundo mes.
Las fases del desarrollo embrionario del segundo mes[14] demuestran como se combinan totalmente las fuerzas plásticas-proliferativas y las musicales-divisoras, las cuales están compenetradas por un tercer proceso que armoniza a estos sistemas formadores opuestos. Los procesos integradores, mediante los cuales el embrión y más tarde también el niño en desarrollo obtienen su forma, se llaman en la antroposofía las fuerzas formadoras de la organización del Yo. Estos tres sistemas de fuerzas: las fuerzas formadoras de la vida, las fuerzas diferenciadoras, también llamadas fuerzas astrales o fuerzas del alma y las fuerzas integradoras del Yo son aquellas a las cuales el ser humano agradece su formación corpórea y con su maduración, las posibilidades de desarrollar sus facultades anímico-espirituales. Ya que son estas mismas fuerzas, las que por un lado le subyacen al crecimiento fisiológico y por el otro lado le subyacen al desarrollo anímico-espiritual.[15].
En el hombre adulto la interacción entre estos cuatro miembros constitutivos se presenta de la siguiente manera:

[14] Aus: Blechschmidt, Erich: Der menschliche Embryo. Dokumentation zur kinetischen Embryologie. Stuttgart 1963.
[15] Steiner, Rudolf und Wegman, Ita: Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst. GA 27. Dornach [7]1991, Kap. 1.



Figura 17

De la figura 17[16] se puede deducir que un metabolismo saludable condiciona la „encarnación" completa de los tres miembros constitutivos en lo físico. Sólo así pueden realizarse los procesos metabólicos en el sentido de la organización del Yo. Estos procesos metabólicos son además los que conforman la estructura protéica de cada especie y que se expresan hasta en los más pequeños detalles del cuerpo físico. Aquí rige, por así decirlo, la naturaleza pura, la que se sustrae a la voluntad humana. Las extremidades por el contrario permiten una liberación parcial de la organización del Yo y con ello los movimientos concientes y controlados. Mientras más autodeterminada y libre sea la voluntad, tanto más se liberará la organización del Yo del cuerpo físico. El sistema rítmico se comporta en forma distinta. Aquí la organización del Yo del adulto se encuentra completamente separada del cuerpo, sin embargo, el cuerpo astral está parcialmente encarnado, lo cual se acentúa con la inspiración. Esta peculiaridad condiciona la particular vivencia de los sentimientos: uno está por un lado completamente con lo que se siente –la organización del Yo está en la compasión verdadera o en la empatía activa "completamente" con el otro. El sentimiento se va con este otro, sin embargo, se queda a la vez unido a las propias vivencias. Los sentimientos siempre están ligados a una relación "entre" – nunca completamente libres del cuerpo pero tampoco mera percepción del propio cuerpo.
En el sistema neurosensorio, por el contrario, actúan la organización del Yo y el cuerpo astral completamente afuera del cuerpo físico, el cuerpo etéreo por el contrario se encuentra en su mayoría fuera del cuerpo físico. Por esta situación se da la desvitalización del sistema nervioso durante el día, por lo cual el hombre tiene que dormir para regenerar su sistema nervioso. Experimentos en animales han demostrado que en éstos, la carencia de sueño obligatoria resulta dañina para el sistema nervioso pero no para otros órganos. El sistema nervioso sufre durante la vigilia no sólo un deterioro fisiológico que debe ser compensado por las propias fuerzas anabólicas y regenerativas, sino que también sufre un deterioro adicional que sólo puede ser compensado por el sueño. Las fuerzas formadoras de vida del sistema nervioso están activas afuera del cuerpo físico durante la vigilia y por ello están a disposición de la actividad reflectiva pensante unidas con otras fuerzas formadoras que se liberaron al terminar el crecimiento.

[16] Glöckler, Michaela: Anthroposophische Arzneitherapie für Ärzte und Apotheker. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart 2005, S.1-21.

Visto desde este punto de vista *"pensar"* es el juego conjunto de la actividad pensante (cuerpo etéreo) con las fuerzas del sentir (cuerpo astral) y las fuerzas de la voluntad que se encuentran fuera del cuerpo físico (organización del Yo). La cualidad de los pensamientos puede ser percibida en forma de sentimiento y además es objeto del despliegue de la actividad volitiva conciente cuando existe un trabajo concreto del pensar.
El *"sentir"* se revela como la profunda sabiduría que hay en la vida de la voluntad y en la vida de los sentimientos sin que intervengan los pensamientos. Siempre es el hombre mismo, su Yo, el que percibe y siente. Cuando uno se entrega completamente al sentir callan los pensamientos y se crea un espacio para vivenciar espontáneamente. Sentir es una dinámica interna, es música, es tensión y relajación, color, luz y sombra.
La *"voluntad"* por el contrario, es la liberación de la organización del Yo a partir de las extremidades, en cuyo dominio podemos percibir en su forma más pura nuestra "propia voluntad", aún cuando hagamos un movimiento por más insignificante que éste sea.
La figura que se presenta a continuación nos deja ver claramente la diferencia fundamental entre el día y la noche y con ello también la diferencia entre la vida corporal conciente y aquella inconciente. Es importante tomar en cuenta la fisiología del sueño durante la clase, ya que no da lo mismo, con que pensamientos, con que sentimientos y con que actos volitivos uno "ocupa" al niño. Pues durante la noche todo lo hecho durante el día tiene su repercusión, lo que se pensó durante el día influye en la forma en la que se lleva a cabo la regeneración. El cuerpo etéreo se sumerge completamente en el cuerpo físico, especialmente en el sistema nervioso y lleva los efectos ocasionados por la vida conciente a todo el organismo. Esto quiere decir, que durante el día no tan solo es el portador de las vivencias concientes y de todos los pensamientos que acompañan los actos volitivos, las sensaciones y los pensamientos; sino que lleva los efectos de todas estas actividades durante la noche como impulsos de imágenes a todo el cuerpo. Estos impulsos en imagen pueden actuar según su calidad fomentando o retrasando el crecimiento y el desarrollo del individuo.

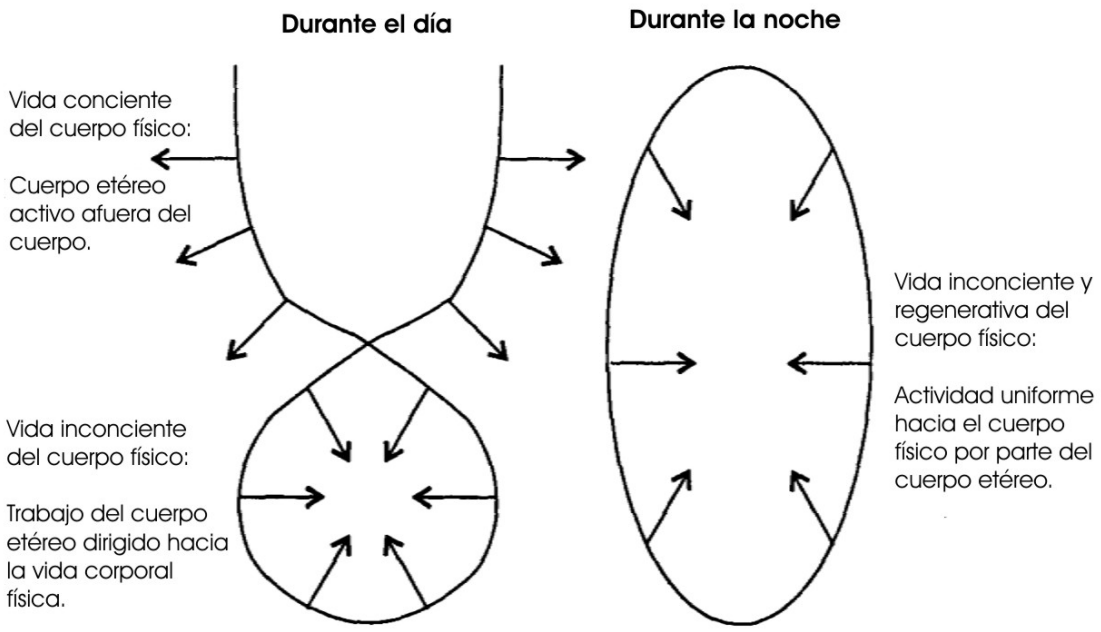


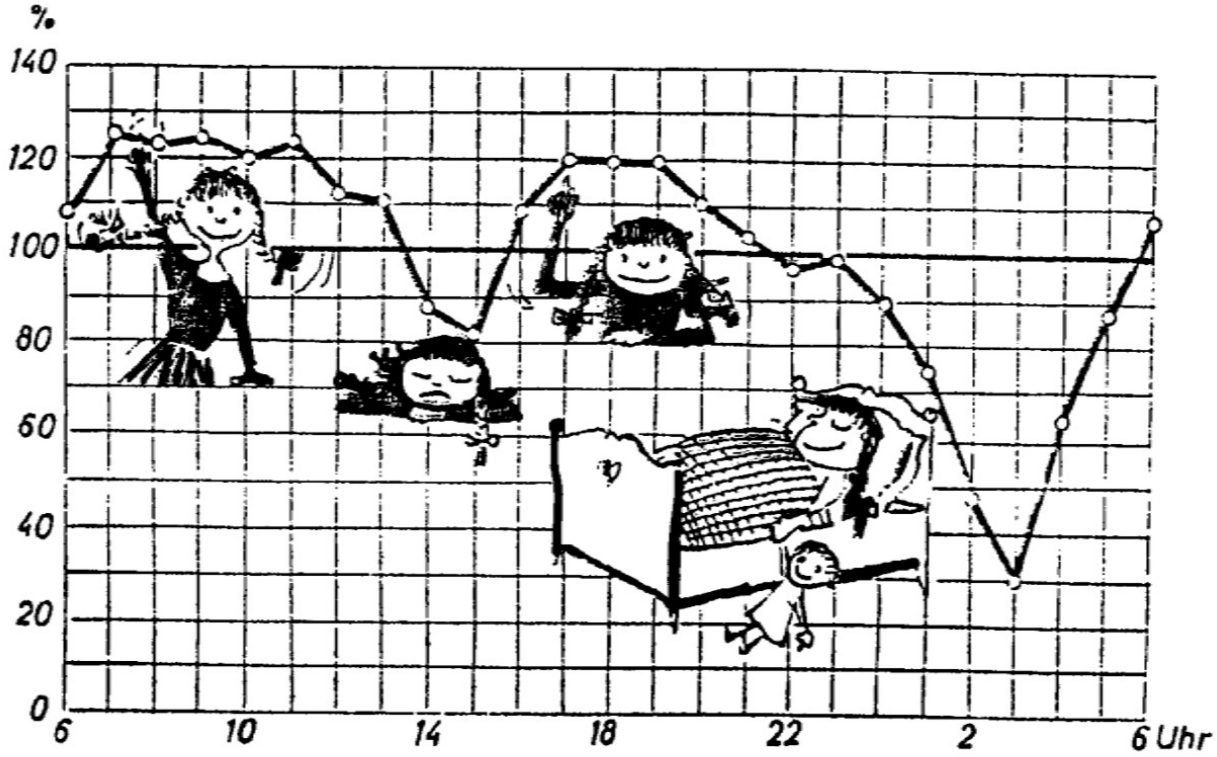
Figura18[17]

[17] Aus: Glöckler, Michaela (Hrsg.): Gesundheit und Schule. Verlag am Goetheanum, Dornach 1998, S.35.

En repetidas ocasiones se nos pregunta: ¿Para qué necesita la pedagogía Waldorf hablar de los cuatro "miembros constitutivos": el cuerpo físico, cuerpo etéreo, cuerpo astral y organización el Yo? ¿Acaso las ideas en pro del niño de esta pedagogía no serían más comprensibles para todos y no tendrían mejor acogida sin esta "construcción" de impulsos en imagen y de efectos ejercidos por diferentes fuerzas? A pesar de que la pregunta tiene su lógica, la práctica ha demostrado que se requiere de todos estos conceptos para comprender relaciones tan complejas como las que existen entre el cuerpo y el alma, de tal forma que uno pueda trabajar con ellas de manera concreta. Mediante la unión de los aspectos de la ciencia natural y de la ciencia espiritual, el niño en desarrollo puede sentirse mejor comprendido desde todos los puntos de vista y también puede percibir que se le da todo el apoyo durante su formación. Los "miembros constitutivos" no son conceptos teóricos, se refieren a realidades de la vida. Son sistemas de relaciones funcionales integrales y de principios activos complejos mediante los cuales se pueden describir fenómenos y correlaciones sin cuyo conocimiento pasarán desapercibidos y sin ser tomados en cuenta. Con su ayuda lo hechos se pueden llevar a un contexto en el cual se pueden hacer visibles los efectos de la vida, del alma y del espíritu.

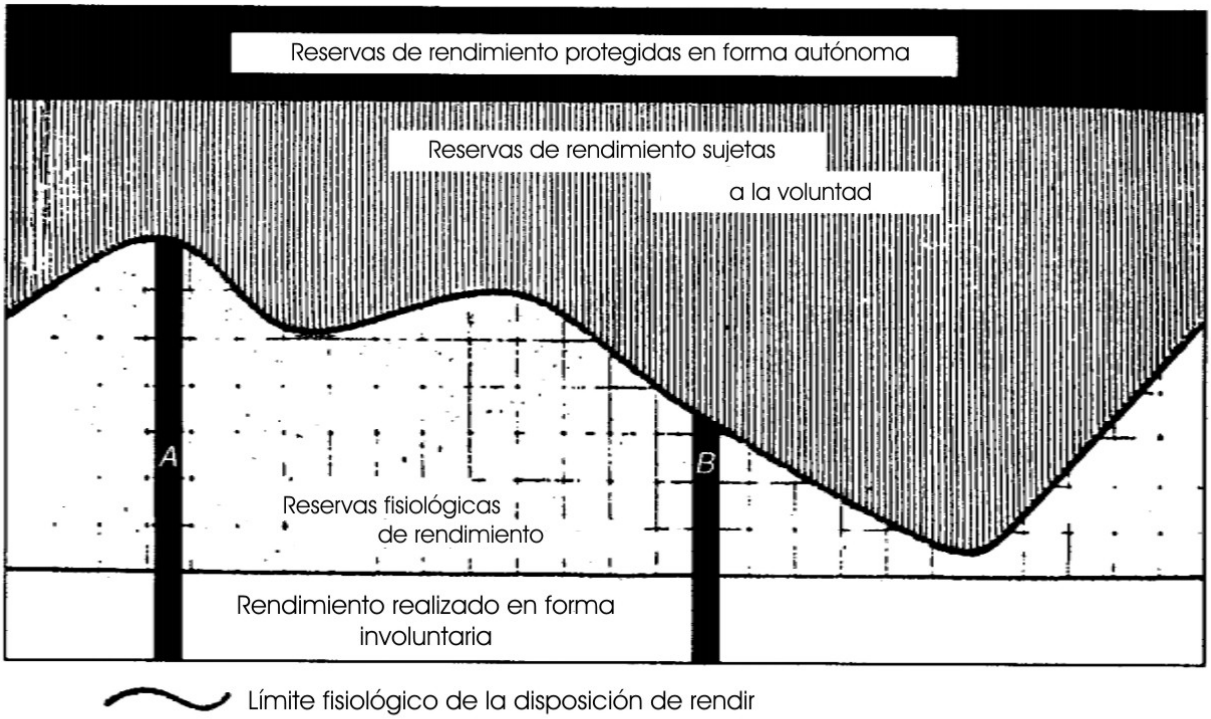
3. Planificación saludable del horario de clases... "todo a su debido tiempo" *Michaela Glöckler*

No ha perdido nada de su actualidad aquella frase con la que Rudolf Steiner pone en duda los horarios y la conformación de la clase: *Si uno quiere educar, se debe tener cierta libertad de acción. Pero ésta no se tendrá mientras, como es lo habitual, el horroroso plan de estudio de las clases sea el que determine: de las 8 hasta las 9 Religión, de las 9 a las 10 Gimnasia, de las 10 a las 11 Historia, de las 11 a las 12 Cálculo. En esta situación todo lo posterior borrará lo anterior; no se puede hacer nada, como maestro uno se desespera, si uno debe acoplarse a esto. Es por esto que en la escuela Waldorf tenemos lo que se llama clase durante una época. El niño llega a una clase. En la clase principal el niño tiene diariamente en las horas principales que son de 8 a 10 ó de 8 a 11 con ciertas pausas para reponerse y recibe el contenido la asignatura. Sólo hay un maestro en el aula, también en las clases superiores, no cambia cada hora la materia de clase, sino que uno necesita para lo que se pretende estudia,r por ejemplo Aritmética, digamos unas 4 semanas. Entonces se trabaja diariamente de 8 a 10 con el capítulo correspondiente, y siempre se comienza con aquello con lo que se terminó en el día previo. No existe nada posterior que pueda borrar lo anterior; es posible hacer una mayor profundización cuando después de 4 semanas uno ha terminado de repasar un capítulo de Aritmética, y entonces se empieza con un capítulo de Historia, y ese también se lleva durante 4 a 5 semanas de acuerdo a como lo requiera.*[18]



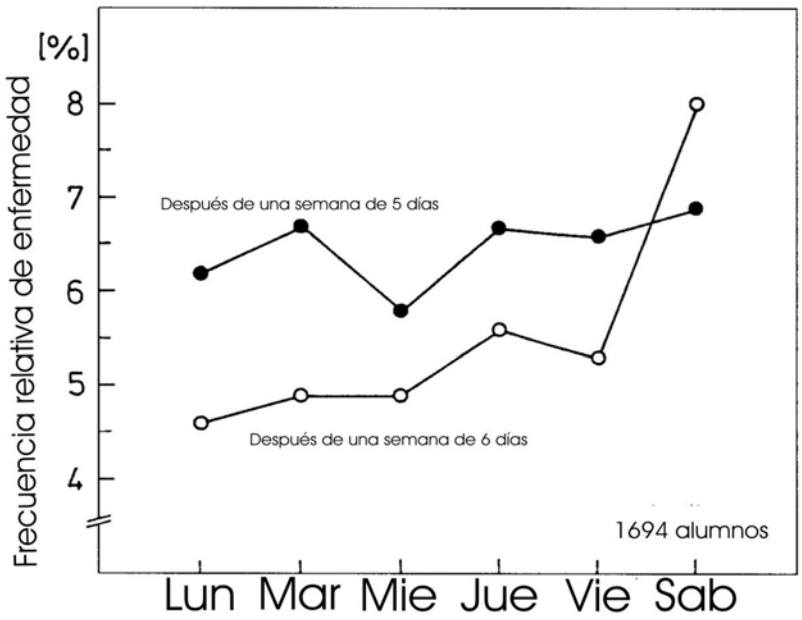
Curso del día y la disposición fisiológica de rendimiento de Bjerner et al (Bjerner, Holm and Swensson, Br. j. ind. med. 12 [1955], 103 -110)

[18] Steiner, Rudolf: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik. Vortrag vom 21. Juli 1924. GA 310. Dornach [4]1989.



Esquema de las áreas de rendimiento dependiendo del horario del día (según Schmidtke, El cansancio, Huber, Bern-Stuttgart 1965).

La llamada curva de rendimiento que es conocida desde los años sesenta y que revela los altibajos del rendimiento durante el día es tomada muy en cuenta por la pedagogía Waldorf, pero además de sólo tomarla en cuenta, contribuye aportando datos que provienen de la fisiología. Pues, ¿Qué significa que durante la mañana la circulación del niño esté más centralizada (es decir que el núcleo corporal y en especial la cabeza tengan más aporte sanguíneo que el sistema metabólico motor) y que esto se invierta en la segunda culminación de la gráfica durante las horas de la tarde y de la tarde-noche?
Esto quiere decir: Ahora la periferia recibe más aporte sanguíneo que el centro. Steiner menciona la necesidad de concentrar durante la mañana las clases que exigen más estimulación cefálica y que requieren que el alumno esté sentado y quieto con el fin de que la "actividad mental" pueda llevarse a cabo en forma concentrada. Por el contrario hacia el mediodía deberán ser concentradas aquellas clases que estimulan la voluntad y las extremidades.
Estas materias van desde Religión – en la que se trata de la "buena voluntad"– pasando por las Actividades Artísticas hasta Euritmia y las actividades deportivas, así como también las materias de trabajos manuales o de biología aplicada. Desgraciadamente el orden del plan de estudios no siempre se puede llevar a cabo consecuentemente, debido a razones personales. Sin embargo, aquella persona que lo comprenda, se esforzará, al máximo, con el fin de realizarlo. La vista panorámica que se presenta a continuación muestra los importantes ritmos entre la acción nerviosa y el acople con el mundo que rodea al niño; además se muestra cuan razonable es, cuando uno elabora un horario de clases no solo tomar en cuenta el ciclo circadiano, sino también el ritmo de la semana, del mes y del año. En la cronobiología y en la investigación de los ritmos se ha demostrado que la ritmicidad de la semana es una ritmicidad regenerativa y que además es sana.



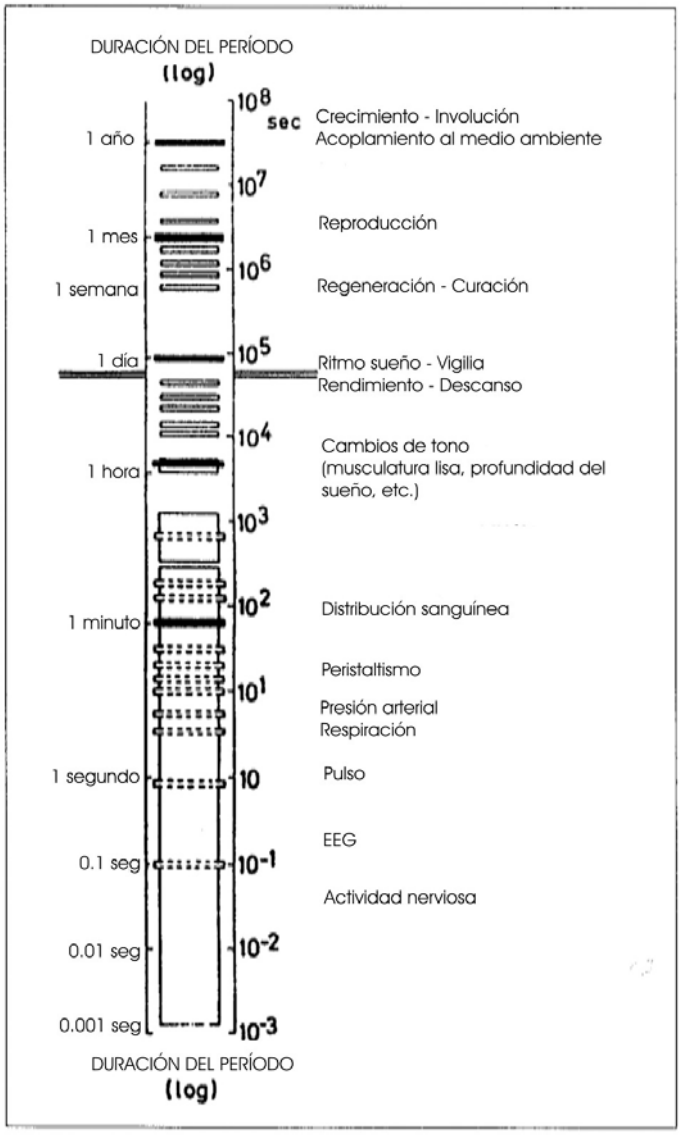
Curso de la semana y frecuencia de ausencia escolar después de un fin de semana al que precedieron: una semana con 5 días hábiles y una semana con seis días hábiles. En total 1694 alumno de una escuela (según datos de Klempt, no publicados).

Tanto más problemática resulta cuando la actual semana de 5 días interfiere con el ritmo saludable. Pues un ritmo de 5 y un ritmo de 2 son algo completamente distinto a un ritmo de 7. Desgraciadamente cuando se hizo el cambio de la semana de 6 a 5 días, se investigó muy poco acerca de los posibles efectos que esto pudiera tener sobre la salud de los alumnos y de los maestros. Uno de los pocos estudios que se hizo con pilotos, comandantes de avión, y que desgraciadamente no fue publicado, mostró que la frecuencia de enfermedad y de ausencia laboral, después de un fin de semana de una semana de 5 días y el de una semana de 6 días difería ostensiblemente[19].

Sin embargo, no ha habido compromiso con una investigación más profunda debido a que los padres, maestros y alumnos en su gran mayoría están acoplados al fin de semana largo. ¡Cabe destacar aquí que una investigación de este tipo se requiere urgentemente!

Quien tenga suficiente comprensión de la necesidad de cuidar un ritmo endógeno de este tipo durante la etapa de crecimiento y desarrollo, comprenderá, que para poder obtener la capacidad de resistencia en el futuro como la que le es propia a un sistema rítmico saludable –podrá intentar lo siguiente: Dar poca tarea durante la semana de 5 días para que los alumnos puedan tener suficiente tiempo libre. El sábado antes del mediodía habrá que organizarse de tal forma que los alumnos se levanten a la misma hora para que después en casa solos o en pequeños grupos se sienten y hagan juntos la tarea y entren así despreocupados al septimo día con el que termina el ritmo de 7. „Una vez no es ninguna", así dice una estricta ley de la investigación rítmica. Debido a que lo excepcional no tiene peso en lo fisiológico rítmico. Si el suceso se repite tenemos una dualidad y los sucesos repetitivos, por el contrario, influyen profundamente en el orden del funcionamiento de un ritmo viviente e interfieren también con la capacidad de asimilación de estos. Resulta interesante lo que dice Rudolf Steiner respecto al ritmo del mes, como se menciona en la cita previa, en la que él habla del ritmo de 4 semanas y a veces hasta de 4 a 5. Es bien conocido por la investigación de los ritmos que, el ritmo reproductivo (la menstruación de la mujer, con un ritmo de reestablecimiento de onda larga) es el ritmo de 4 semanas, sin embargo, si se sobrepasa el mes por una o dos semanas esto se "cicatriza" y garantiza el éxito del ritmo, aunque se pase por una o dos semanas. Esto, sin tomar en cuenta que durante el segundo mes, se reafirma lo que se había cambiado durante el primero, en el sentido del ritmo mensual. Resulta por demás interesante que Steiner no habla de dos horas "con las correspondientes pausas", sino que habla de un tiempo que va de las 8 de las 11 de la mañana. El tenía la idea, que el maestro con toda calma y con suficiente tiempo podría enseñarles a los niños diariamente algo nuevo y que además podría involucrarse con ellos en procesos de aprendizaje intensivos durante este tiempo. ¿Qué pasaría si la clase principal fuera de las 8 a las 11 y que se pudieran integrar elementos de otras especialidades a la clase principal de la época actual, de tal forma, que cierta materia de clase pudiera ser enriquecida desde los diferentes puntos de vista, incluso involucrando a los correspondientes maestros de asignatura? De cualquier forma una clase de este tipo en forma continua sería mucho más intensivo e interesante y estaría más de acuerdo con los ritmos vitales, que el cambio continuo de las clases en cada.

[19] Hildebrandt, Gunther: Chronobiologische Aspekte des Kindes- und Jugendalters, Bildung und Erziehung, 47. Jahrgang, Heft 4, Dezember 1994, S. 452-456.



Espectro de las duraciones de diversas funciones rítmicas en el hombre (según Hildebrandt 1973 con cambios).

De esta forma también estaría bien seguro que el maestro sería capaz de tener una visión completa de lo que sus alumnos soncapaces de asimilar en un día y de cómo tiene que empezar a dar clase al día siguiente. Por otro lado resulta obvio, que el cuidado de tal magnitud de un salón de clases permite una optimización de la relación maestro/alumno. En caso de que esto "no funcione" se convertirá en un problema, tanto para el maestro como para el alumno. Desde este punto de vista es evidente que la formación de un maestro Waldorf tiene una gran importancia; y los maestros que no la tengan habrán de estar dispuestos a someterse a formaciones adicionales y a visitas durante la clase.

El cuidado del ritmo anual se puede llevar a cabo con las metas de aprendizaje que uno se propuso al inicio de cada año (comparar con pág 45), con el festejo de las fiestas anuales también con el festejo de ciertas fechas memorables y también con la atención de las fechas de nacimiento, y, en caso necesario, también de días de fallecimiento. Finalmente, forma parte del cuidado de los ritmos el trabajo conciente con los descansos durante la noche, que ofrecen la posibilidad de asimilar más profundamente lo aprendido.

4. Educación salutogenética en el niño pequeño y en el preescolar

Peter Lang

La niñez en peligro

La pedagoga y senadora sueca Ellen Kay, exigía y esperaba, en su conferencia del mes de diciembre de 1899, que el siglo XX se convirtiera en un Siglo del Niño, en el que las necesidades y los intereses de los niños se tomaran más en cuenta y que se llevaran a cabo acciones para cubrirlos. Bueno, el siglo XX ha pasado, un nuevo siglo ha comenzado: Es una buena oportunidad para sacar el balance.
En primer lugar el lado positivo: En los llamados países del primer mundo los cuidados médicos son buenos. Casi todos los niños van a la escuela y las posibilidades para seguir una formación adicional están abiertas. Los niños tienen derechos y gozan de protección ante posibles arbitrariedades por parte del estado. Existe una organización mundial que se encarga de ayudar a los niños, la UNESCO. En amplios sectores de la población se ha desarrollado la conciencia de que la niñez es un bien que conviene cuidar.
A pesar de esto, no existe ninguna razón para estar satisfechos. De acuerdo con los reportes de las Naciones Unidas, más de 40.000 niños en el mundo son víctimas de hambre y enfermedad. Guerras, epidemias y empobrecimiento creciente amenazan a millones de niños en todo el mundo.
Pero tampoco en los países en los que prevalecen la paz y el bienestar las posibilidades de desarrollo son automáticamente buenas. También aquí hay –con frecuencia en silencio– agresión hacia la niñez: en todos los ámbitos de la vida y a todos niveles: Social, político y privado. Pareciera que las necesidades de los niños pasan a un segundo plano o son olvidadas completamente. En forma semejante a los ancianos y los discapacitados, los niños son desplazados cada día más del panorama de las ciudades ya que los automóviles, el asfalto, el cemento o los vecinos que no soportan el ruido, contribuyen a ello. El desempleo creciente y la falta de integración de grandes grupos de la población, actúan directamente sobre las condiciones de vida y del desarrollo de los niños.
Fue un largo camino en la historia de la pedagogía hasta que se vio y se reconoció lo único y lo especial que son los primeros años de vida. Hasta la primera mitad del siglo XIX la niñez se convirtió en una idea social, por lo menos en Europa Central.
Pero ahora, al parecer, esta idea es desplazada nuevamente, nuevamente existe la amenaza de la desaparición de la niñez –todo bajo el pretexto de la modernidad. Con frecuencia los niños y los jóvenes son tratados como adultos, la época del consumismo y de los medios ha descubierto su interés en ellos y también a través de la redistribución del bienestar, la niñez se ve amenazada: Por todos lados hay pobreza infantil. De esta manera el siglo XXI está ante la tarea de convertirse finalmente en un Siglo de la Niñez: Ésta consistirá en cuidar, respetar y realizar las leyes que fomenten el desarrollo y las condiciones de vida favorables de la niñez.

Historia y desarrollo de los jardines de niños Waldorf y de la Organización Internacional de los Jardines de Niños Waldorf

Hasta ahora tomamos a los niños como son tomados en cualquier escuela estatal. Cuando ha terminado la edad de la imitación, entonces podemos empezar nosotros. Sería muy bonito si pudiéramos hacer algo en los primeros 7 años. (Rudolf Steiner, 23 de junio 1920).
Siempre significó para mi un dolor muy especial que en la escuela Waldorf de Stuttgart sólo pudiéramos recibir a los niños que en Europa central se consideran como aquellos que ya han alcanzado la edad escolar. (Rudolf Steiner, 21 de diciembre 1921).
Ambas citas de Steiner no sólo indican la necesidad de practicar la pedagogía Waldorf desde antes de la escuela, sino que también dejan claro que Steiner a principios del siglo XX ya había reconocido la necesidad de una pedagogía para los infantes antes de la etapa escolar.
Después de la muerte de Steiner, Elisabeth von Grunelius comienza con un primer jardín de niños Waldorf en la escuela de Stuttgart en 1926. A este principio le siguieron otros pocos jardines de niños en otras ciudades. El crecimiento se detuvo debido a la prohibición que hizo el nacionalsocialismo a partir de 1933 de las escuelas Waldorf y de los jardines de niños Waldorf . Esta prohibición continuó a través de toda la segunda guerra mundial.
Después del final de la guerra se formó alrededor de la pedagoga Waldorf Klara Hattermann en Hannover, Alemania, un grupo de maestras de jardines de niños, maestros y médicos; los cuales, basados

en la ciencia del hombre de Rudolf Steiner, desarrollaron un método y una didáctica apropiados para el jardín de niños y para el trabajo de los padres. A partir de entonces el número de los jardines de niños Waldorf fue creciendo en forma constante.
A final de los años 50 y al principio de los años 60 la agresión contra la niñez en muchos países del mundo alcanza una nueva culminación. En 1956 la Unión Soviética de aquella época fue el primer país que pudo ubicar un satélite en órbita alrededor de la Tierra. Este logro tecnológico desencadenó una ola de conmoción en el mundo occidental, no tan sólo a nivel militar y económico, sino que también tuvo profundos efectos sobre la educación de los niños, en especial para los niños preescolares.
El mundo occidental intentó, como respuesta, alcanzar la ventaja tecnológica de la Unión Soviética a base de crecimiento militar y económico, lo cual tuvo una repercusión sobre la pedagogía en el sentido de que se daba importancia prioritaria al potencial de conocimiento cognitivo. Los jardines de niños adquirieron un ambiente semejante al de la escuela y la edad de inicio escolar se redujo notablemente siguiendo los objetivos políticos de esta época.
A esta agresión hacia la infancia temprana le respondieron Klara Hattermann, Helmut von Kügelgen y otras personalidades en el año de 1969 con la fundación de la Organización de los Jardines de Niños Waldorf. En los años 70 y 80 padres de familia, educadores y maestros en Alemania dieron la respuesta correcta a los encargados de la política de la educación: Fundaron muchos jardines de niños Waldorf y muchas escuelas Waldorf.
Con la caída de la "cortina de hierro" que dividía a Europa desde 1945, empezó a partir de 1990, en casi todos los países del llamado bloque oriental, una nueva ola de fundaciones de instituciones pedagógicas Waldorf.
La Organización Internacional de los Jardines de Niños Waldorf se propuso difundir el movimiento de la pedagogía Waldorf mundialmente, así como apoyar y fomentar el intercambio entre educadores Waldorf. Este organismo trabaja estrechamente con los movimientos pedagógicos Waldorf en cada país.
Las 32 naciones que forman parte de la OECD regularmente hacen comparaciones del rendimiento de los alumnos que pertenecen a estos países a través de los llamados Estudios Pisa (Programme for International Student Assessment). En estos estudios estandarizados, Alemania ha tenido un resultado malo. Esto ha desencadenado en los últimos años nuevamente debates políticos sobre la enseñanza cuyas consecuencias pasan por alto las necesidades básicas de los niños, como por ejemplo el adelanto de la edad de inicio de la escuela, la tendencia a convertir en escuela primaria el último año del jardín de niños y el acortamiento de un año de la escuela preparatoria entre otros. Por cierto que un estudio de la Universidad Técnica de Darmstadt, Alemania, publicado en 2005, dice lo siguiente acerca de la edad de inicio de la escuela y su efecto sobre el rendimiento de los alumnos: *Los niños que de acuerdo a las regulaciones existentes son escolarizados con 7 años en lugar de con 6, tienen más ventajas a largo plazo. La mayor maduración de los alumnos de primer año conduce a que, después de terminada su escolaridad básica (después de 4 años) demuestren una mejor comprensión de la lectura y tengan además más posibilidades de ingresar a una escuela superior. A la luz de estos resultados el beneficio de una escolarización cada vez más temprana resulta cuestionable.*[20]
En lo que respecta a los estudios comparativos P.I.S.A, se ha hecho evidente el valor limitado de sus afirmaciones. De esta manera por ejemplo, países con métodos de enseñanza y de formación completamente distintos alcanzan los lugares más altos de su lista de valoración. Si uno observa más detalladamente la forma de la pedagogía en la infancia más temprana, se ve que en uno de los países líderes, los niños son escolarizados tempranamente y experimentan desde el jardín de niños una educación cognoscitiva mientras que en otro los niños se quedan un año más en el jardín de niños y tienen la posibilidad de desarrollar sus capacidades en amplias fases de juego. Además es dudoso que el rendimiento de sistemas completamente distintos pueda ser valorado según las normas de la OECD. Resulta obvio, que los dones, las capacidades y las inclinaciones humanas, como por ejemplo la fantasía, el gusto por el juego y las capacidades sociales no son tomados en cuenta, ya que su efecto sobre el éxito en la vida posterior no se puede medir y mucho menos preguntar. En forma general se puede decir, que en la educación y en la formación no sólo es válido el "qué" sino que mucho más el "cómo": El cómo se han vivido la niñez y la juventud desde el punto de vista cualitativo.

[20] Puhani, P. A. und Weber, M.: Does The Early Bird Catch The Worm? Studie zum Effekt des Einschulungsalters auf die Schülerleistung. Technische Universität Darmstadt 11/2005.

Revisión de los resultados que provienen de la investigación de la resiliencia y de la salutogenesis

El accidente del reactor atómico de Tschernobyl en el año de 1986 estremeció a seres humanos en toda Europa en lo más profundo de su sentido de la vida y además tuvo influencia determinante para promover reflexiones acerca de los riesgos de la vida en las sociedades modernas. En el mismo año apareció en Alemania el libro de Ulrich Beck "Sociedad en riesgo" en el que se muestran los riesgos generales para la vida y el desarrollo en las sociedades modernas.[21]

Beck describe los riesgos, por un lado, como consecuencia de la globalización de la destrucción de nuestro medio ambiente a consecuencia de la civilización y, por otro lado, llama la atención en cuanto a los *riesgos de llevar una vida moderna como consecuencia de un proceso forzado de individualización en las sociedades modernas, el cual obliga a los individuos a escenificar su propia biografía, a tomar permanentemente decisiones arriesgadas al respecto y a tener que explicarlas y fundamentarlas de manera individual*. Con esto se abre, para los seres humanos del "lado ganador", una alta y hasta ahora desconocida medida de autodeterminación, por el contrario, en el "lado de riesgo" se viven cambios a nivel mundial por el desempleo en masa, el empobrecimiento y epidemias desastrosas (p. Ej. SIDA entre otras) que tienen un efecto directo sobre los niños y los jóvenes.

Es aquí donde la investigación de la resiliencia entra en juego: La palabra resiliencia proviene del inglés "resilience" (capacidad de tensión, elasticidad, capacidad de soportar malos tratos) y significa en el contexto humano la capacidad del hombre de manejar con éxito las situaciones perjudiciales de la vida, no dejarse vencer y no quebrantarse por las desdichas y los fracasos.[22] Partiendo de este hecho se plantean dos preguntas fundamentales para la moderna investigación sobre la resiliencia relacionadas con el desarrollo y la educación de los niños:

1. ¿Cuáles son las fuerzas y las aptitudes que más ayudan a los niños a desarrollarse de una manera positiva desde el punto de vista corporal, anímico, espiritual, social y de la salud, a pesar de que exista toda una constelación de riesgos?
2. ¿De qué manera podemos nosotros, mediante medidas pedagógicas, fortalecer estas fuerzas?

Pero existe una pregunta más general. ¿Qué es lo que genera la salud? ¿Por qué a pesar de todos estos riesgos y peligros la mayoría de las personas está sana? Sigue interesada, y cada vez más.

Partiendo de la observación de que las personas sanas reciben tan poca atención científica, Abraham Maslow, uno de los psicólogos más prestigiados del siglo XX empezó a estudiar la esencia de la salud en las personas sanas.[23]

El trataba en su consultorio simultáneamente a personas que habían recibido los peores traumas y que habían sobrevivido al infierno que representaron los campos de concentración alemanes entre los años de 1933 a 1945. Durante el estudio le llamó la atención que muchos de estos pacientes no destacaban por tener una constitución corporal robusta, sino que más bien durante su estancia en los campos de concentración se habían orientado hacia valores espirituales, artísticos, religiosos y sociales y que en ellos encontraron la fuerza y el sostén para sobreponerse –quizás– al terror. Durante sus esfuerzos por encontrar la esencia de la salud, Maslow se dio cuenta de que los hombres saludables *eran muy diferentes en cierto modo, sorprendentemente diferentes al promedio*.

Las personas sanas se destacaron, según Maslow, por las siguientes características que les eran comunes:

- *Ellos poseen una mejor percepción de la realidad.*
- *Ellos pueden aceptarse a sí mismos, a otros y a la naturaleza.*
- *Ellos poseen naturalidad, espontaneidad y sencillez.*
- *Ellos son autónomos y activos.*
- *Ellos poseen una capacidad de valoración sin usar, esto significa que los bienes básicos de la vida son tomados con humildad, con alegría y con asombro.*
- *Ellos poseen sentimiento social.*
- *Ellos tienen una estructura del carácter, democrática.*
- *Ellos poseen una fuerte disposición ética.*

[21] Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp, Frankfurt/Main 1986.
[22] Opp, G., Fingerle, M., Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1999.
[23] Maslow, H. Abraham: Motivation und Persönlichkeit. Olten 1977.

- *Su humor es filosófico, no crea enemistades.*
- *Las personas saludables son creativas, sin excepción.*

Es casi obvio el hecho de que de esta selección de cualidades y comportamientos humanos positivos se deriven cuestionamientos sobre los objetivos y métodos de enseñanza para los niños.
Como seguidor de Maslow destacó el sociólogo médico Aaron Antonovsky nacido en 1923 en los EEUU y muerto en 1994 en Israel. A él se le conoce actualmente como "padre de la salutogenesis". La crítica fundamental de Antonovsky al pensamiento médico convencional parte de que éste está orientado meramente a la forma cómo se pueden evitar o combatir los factores que causan enfermedad (patógenos), mientras que por el contrario las fuerzas que promueven la salud (salutogenéticas) reciben poca atención.
Si somos capaces de resumir el núcleo de la salutogénesis de Antonovsky, resultan tres requisitos que pueden designarse como fundamentos para la formación de una vida que favorezca la salud[24]:

1. Comprensibilidad, es decir, percibirse a sí mismo y al mundo como entidades que pueden ser comprendidas y de las que se puede aprender.
2. Manejabilidad, es decir, ganar confianza en la propia capacidad de hacer las cosas, tener la capacidad de manejar la propia vida solo o con ayuda de otros.
3. Sentido de las cosas, es decir, poder asimilar las experiencias de la vida dotándolas de sentido.

Estos tres aspectos conducen, cuando se han convertido en una capacidad, a lo que el Dr. Antonovsky llamó una *sensación de coherencia* y *sentido de coherencia*: El ser humano se siente a sí mismo y a su entorno, como un todo que hace sentido. Reconocerse a sí mismo, ser creador de algo que tiene y hace sentido, capaz de percibir algo que le da a uno un respaldo interno, esto hace que aumenten las posibilidades de volverse más sano desde el punto de vista corporal, anímico, espiritual y social, para no quebrantarse con los obstáculos de la vida.
¿Cuáles son los puntos clave de esta salutogénesis que le son comunes a la pedagogía Waldorf y a la comprensión del hombre que es la base de esta pedagogía?

Obtener la sensación de coherencia mediante el juego

Los niños vienen al mundo con sus talentos, preferencias e inclinaciones, pero también con sus impedimentos y desarrollan su propio camino. Esto significa que, en primer lugar, la pedagogía comienza con una observación detallada de los niños: ¿Qué es lo que pretenden? ¿De qué manera podemos ayudarles a realizar sus intenciones? ¿Cómo podemos crear espacios para el juego en los que puedan imitar jugando lo que han vivenciado y visto previamente?
El gran pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi escribió en 1810: *La educación es ejemplo y amor, nada más*. En la forma en que juega un niño, se demuestran su grado de desarrollo y también su relación con el entorno. Por otro lado, el mismo juego le permite al niño relacionarse con el mundo en forma activa, en forma de sentimientos y en forma de pensamientos.
Ya en el niño pequeño, que empieza a alzar la cabeza, que se apoya en sus brazos y que finalmente llega a poder sentarse haciendo el mismo ejercicio una y otra vez hasta poder ponerse en pie y dar los primeros pasos; todo este proceso evidencia la voluntad humana en su forma más pura. El mismo impulso que llevó al niño a erguirse es el que impregna también el juego infantil durante los primeros años de vida. Lo que el niño percibe con sus órganos sensorios, lo transforma directamente en actividad: Así se genera un juego que carece de finalidad y que está relacionado con la alegría de efectuar un acto repetitivo. Si a este impulso volitivo por hacer y por moverse se le da el espacio y el tiempo suficientes, se genera parte del fundamento para ser un adulto activo, lleno de fuerza de voluntad, que quiere y es capaz de hacer algo.
En la segunda etapa de juego, entre los 3 y los 5 años de vida, se agrega, además del mencionado impulso volitivo, la fantasía. Esta fantasía del niño es capaz de transformar el mundo y de crearlo nuevamente; esto lo hace moviendo interiormente lo que percibió externamente, lo impregna de sentimiento y lo transforma jugando en una forma completamente distinta. Aquí se siembra la semilla, de lo que en el adulto del futuro podrá desarrollarse como creatividad activa.

[24] Antonovsky, Aaron : Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag, Tübingen 1997.

Aproximadamente entre el 5º y el 7º año de vida se muestra una tercera cualidad. Más y más compenetran el juego del niño las fuerzas imaginativas y de la razón, su capacidad de memoria aumenta en forma intensiva y el niño madura para convertirse en un ser social. Ahora los niños organizan un juego en común, desarrollan las reglas de éste, planean y llevan a cabo compromisos. Se unen, en ocasiones también contra los adultos, cada vez dominan más y más el idioma y descubren que hay infinitas posibilidades de expresar lo mismo; observan cada vez con más detenimiento y con más detalle. Esta tercera fase del juego infantil prepara la capacidad de compenetrar el mundo y sus relaciones mediante los pensamientos.
Ninguna de estas etapas del juego infantil debe ser excluída; todas son indispensables; ninguna de estas etapas puede ser reducida, todas ellas forman invaluables experiencias para el momento adecuado en la vida futura del adulto.

Acerca de cómo los niños empiezan a comprender el mundo

Una educadora Waldorf visita con el grupo de niños a su cargo un rancho, una estancia agícola ganadera. Ahí saludan primero a las vacas que se encuentran en el establo, perciben la atmósfera cálida, acarician a las vacas y las observan al comer y rumiar. Después pasan al granero, aquí están los sacos de trigo, en los que todos los niños pueden meter la mano, el grupo de niños compra una pequeña cantidad de trigo y lo lleva de regreso a su jardín de niños. Al día siguiente muelen ese trigo con un molino manual hasta obtener harina. Los niños lo van haciendo por turnos debido a que este es un trabajo realmente pesado. Al día siguiente la harina es trabajada y convertida en una masa y la fantasía infantil permite crear diferentes tipos de pan, bolillos, picadillos, trenzas y otros más. Las charolas para hornear son metidas al horno, todo el jardín de niños huele a pan horneado y todos toman su lugar alrededor de una mesa que ha sido puesta cuidadosamente. Ahora se dice un poema o se canta una canción, todos le agradecen al sol, a la lluvia, a la Madre Tierra y a Dios, pues todos ellos intervinieron en el crecimiento del trigo. Los niños desayunan con mucha alegría y posteriormente el día sigue su curso habitual. Con este ejemplo se pretende hacer claramente visible que los niños, en esa mañana, adquirieron un pedacito de la comprensión del mundo, lo cual se refleja en cinco niveles del aprendizaje y de la vida:

- Nivel de la acción: Los niños estuvieron activos e intensamente ocupados, estuvieron “trabajando”.
- Nivel social: Los niños hicieron el trabajo en conjunto, desayunaron juntos, etc.
- Nivel mental: No se les explicó nada, pero la vivencia de la lógica fue percibida por lo niños a través de la secuencia de las diferentes acciones.
- Nivel anímico: La visita del establo, el aroma de los panecillos, la mesa cuidadosamente puesta, todo esto les dice algo a las almas de los niños.
- Nivel ético/moral: Los niños agradecieron, dijeron un poema, cantaron una canción, y veneraron a la Creación en una forma completamente cotidiana.

Para que los niños en la etapa preescolar aprendan en forma sana a conocer poco a poco el mundo, las experiencias de la vida y del aprendizaje deben llevarse a cabo a estos cinco niveles. Ninguno de ellos puede faltar, ni tampoco ninguno de estos aspectos debe ser dominante sobre los otros.
Desde luego que la educadora puede ir desde la primavera con los niños al campo para que éstos vean en dónde crece el trigo, es posible que los niños estén presentes cuando en otoño el trigo sea cortado y trillado, el proceso de conocer y comprender el mundo es interminable y vasto. Por el contrario, las computadoras y otros aparatos de comunicación están ausentes de la oferta pedagógica durante la etapa preescolar. La utilización de artefactos que no son “hechos por uno mismo”, sino que son el resultado de otro intelecto, inhibe las propias posibilidades de desarrollo. Estas creaciones educan al niño a utilizar y emplear en lugar de a ser creativo.
Posteriormente, en las clases superiores, los alumnos de la escuela Waldorf aprenden el manejo de las computadoras y además, ellos mismos hacen el hardware y el software sencillos con el fin de que puedan entender la funcionalidad de este aparato.
Los niños de edad preescolar son seres activos y también lo es la pedagogía Waldorf en esta fase del desarrollo; no se trata de una “pedagogía de explicaciones” sino de una pedagogía de acción:
Los niños entran en la mañana al salón de clase del kindergarten, en el cual la educadora se dedica a coser algo, repara un juguete o prepara el desayuno con un grupo de niños, otro grupo de niños juega y se deja

estimular por el material de juego que tienen disponible, el cual se distingue por su sencillez, su belleza así como por su textura. Muñecas, tablas, troncos, trapos, piñas de abeto, cuerdas, piedras, etc. "esperan" a los niños. Algunos niños se organizan por sí solos en el grupo de edades mixtas, otros necesitan estimulación por parte del adulto.
El curso del día está segmentado, juego en el aula y afuera en el jardín, en las rondas infantiles se reflejan las estaciones cambiantes del año, el ser de diversos animales y plantas se hace perceptible, versos, canciones y diversas secuencias de movimiento se convierten en una vivencia para los niños.
Las historias convenientes con tramas claras, contadas de manera repetida, tienen un efecto anímico "lugareño" y proporcionan seguridad y confianza en sí mismos.
Con el fin de que este proceso de desarrollo del niño se pueda completar, se requiere de la posibilidad de poder orientarse una y otra vez en el adulto. Los niños pequeños están completamente convencidos de que lo que hacen los adultos y la forma en que lo hacen son correctos. Los niños pisan este mundo libres de prejuicios, curiosos y de manera abierta, pero sin el ejemplo que les da un acompañante adulto están perdidos. *Uno debe tomar el entorno físico en el sentido más amplio. A este le pertenece no sólo lo material que pasa alrededor del niño, sino que todo lo que sucede alrededor de éste, todo lo que puede ser percibido por sus órganos de los sentidos, lo que proveniente del aspecto físico puede actuar sobre su espíritu. Forman parte de esto también todos los actos morales e inmorales, todos los hechos buenos y malos que pueda ver*.[25]
Los niños observan con precisión cómo hace el adulto algo. ¿Sus actos tienen sentido o son faltos de amor, son hechos superficialmente o con entusiasmo? ¿Concuerda lo que se dice con lo que se hace? Los niños reconocen en la forma en que un hombre vive, habla y actúa, su estado anímico-espiritual.
Así, junto con el reconocimiento y fomento de los dones individuales y de las facultades del niño individual, también forma parte de los procesos educativo y formativo el transmitir al niño una orientación básica en lo moral, ético y religioso y una cultura orientada hacia estos valores y no a través de discursos moralizantes, sino de manera no verbal, de tal forma que los sentimientos del adulto sean reconocibles por el niño. Este proceso pedagógico sólo puede llevarse a cabo con el bien, si el educador adulto se esfuerza continuamente por captar su propia capacidad para darle sentido a su vida y por su orientación hacia ésta.
Los niños no buscan al educador perfecto – estos no existen – sino que buscan *seres humanos*, que se esfuercen por lograr veracidad interna y transparencia. Los niños se preparan de esta forma, para darle posteriormente a la conducción de sus propias vidas una dimensión que tenga, que haga sentido.
Los ejemplos dejan ver claramente como resultan fundamentales los elementos básicos de la sensación de coherencia – la comprensión, el dominio y el sentido – como parte integral de la educación Waldorf. Con esto la pedagogía Waldorf se ve apoyada por los estudios salutogenéticos y científico-espirituales.

Formación de diversas capacidades

Con frecuencia se escucha la opinión de que en el jardín de niños "sólo" se juega, que es en la escuela cuando "de verdad" se aprende. Este error es algo que debemos enfrentar enérgicamente y tenemos que intentar erradicarlo. El niño del jardín de niños aprende con la mayor intensidad –en forma implícita y no verbal– basándose en su capacidad de imitación. Éste aprende en *forma diferente* de la que lo hace el alumno de la escuela. Pero también muchos políticos de la educación caen en este error y tratan de "imponer" contenidos de aprendizaje en el jardín de niños. Este concepto ampliamente difundido y que resulta peligroso para la niñez, debe ser corregido.
Si uno pregunta qué es lo que los niños preescolares quieren y deben aprender, se responderá que se trata de capacidades básicas, sobre las cuales podrá basarse el aprendizaje escolar con sus aclaraciones explícitas.

1. Capacitar el cuerpo y el movimiento
Durante los últimos años los científicos, médicos, maestros y educadores han observado cada vez más niños con alteraciones de la postura, con sobrepeso y con trastornos del equilibrio. Los niños sufren de falta de movimiento y su función motora, tanto la gruesa como la fina, se ven alteradas. El estado anímico

[25] Steiner, Rudolf: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Rudolf Steiner Verlag, Dornach 2004. Tb 658.

y el estado espiritual del ser humano corresponden con su movilidad corporal, el que no puede tener un equilibrio corporal también tendrá problemas con el equilibrio anímico.
La capacidad de moverse en forma ágil y dirigida influye en forma determinante en la adquisición de la capacidad del habla. La capacidad de comprender algo y de dirigirse directamente hacia lo comprendido impregna la percepción, amplía el horizonte de las experiencias del niño y además activa el proceso de desarrollo del lenguaje.
Este es el motivo por el cual en los jardines de niños Waldorf se le da especial importancia al movimiento de los niños. Salidas regulares a pasear o a jugar y trabajar en el jardín también pertenecen a este espectro al igual que las rondas infantiles o los juegos con los dedos, trabajos manuales, pintura, trabajos sencillos con herramientas sencillas y amasar.
La perspectiva: Los niños que aprenden a ser activos y a moverse por todos lados se preparan, con ello para una adecuada función del lenguaje y del pensamiento.

2. Capacitar los sentidos y de la percepción
Los niños requieren de una conciencia despierta para aquello que se sucede a su alrededor y para lo que sucede con ellos. Ésta se desarrolla con la confianza que le tiene uno a su fuerza de percepción. Debido a esto, los niños necesitan en los años previos a la escolarización impresiones sensoriales verídicas y confiables. En el jardín de niños Waldorf, los niños vivencian un mundo real en una forma que ha sido creada cualitativamente por el adulto. Con sus sentidos perciben coherencia y así aprenden a comprenderla. Junto con su alegría por descubrir experimentan poco a poco las leyes básicas de la naturaleza.
El cuidado de las doce modalidades de los sentidos (comparar con pág. 12ff.) es una parte fundamental del trabajo pedagógico. También los alimentos producidos de manera saludable y en cercanía con la naturaleza y la autenticidad de los materiales utilizados que no tienden al ofuscamiento de los sentidos estimulan este desarrollo, al igual que lo hacen los espacios decorados de manera armónica y la selección de colores y materiales benéficos en el entorno del niño.
También la capacidad para manejar medios, que será necesaria posteriormente, requiere de una base pedagógica. *Los niños deben, para poder conocer verdaderamente al mundo, tener una interacción directa con éste desde su infancia. Sólo tocando el agua puedo aprender lo que quiere decir el agua está mojada. Al mismo tiempo la oigo, el gloglotear o gotear, veo las olas, tal vez pueda yo oler el mar o el pasto a la orilla del lago y obtengo con ello una impresión global que dentro de mi –junto con otras experiencias de este tipo– me conducen a una representación compleja y diferenciada de los que es el agua. (...)La experiencia que se obtuvo con la interacción con la verdadera realidad es también un requisito indispensable, para que pueda yo acceder aunque sea sólo en forma inicial, a la realidad virtual de las computadoras. Es por ello que las computadoras no tienen nada que hacer en el cuarto de los niños, en los jardines de niños, ni en toda la etapa preescolar*.[26]
La perspectiva: Los mundos virtuales se esparcen, nos hacen ver cualidades que en realidad no existen. Para no caer en estas imágenes falsas, los niños tienen que poder confiar en sus sentidos ahora más que nunca.

3. Capacidad de dominar el lenguaje
El pensar y el hablar están ligados íntimamente. Sólo con el lenguaje podemos expresar lo pensado, darle un nombre a todas las cosas del mundo y comunicarnos unos con otros. Los niños aprenden a hablar si crecen en un ambiente en el que se habla. Aquí cabe destacar que la relación anímica de calor humano entre el niño y el adulto forma el "medio de cultivo" para que se desarrolle una forma de hablar bien diferenciada. En muchos países del mundo durante los últimos 20 años se ha elevado enormemente el porcentaje de niños que tienen trastornos del lenguaje, niños en edad preescolar con retraso en el desarrollo del lenguaje. Un estudio llevado a cabo en el año de 2002 en la Clínica de trastornos de la comunicación de la Universidad de Mainz, Alemania, comprueba que actualmente el 20% de los niños de 3 a 4 años que visitan el jardín de niños tienen un retraso en el desarrollo del lenguaje; en la mitad de ellos es tan grave que necesitan de tratamiento. Lo más alarmante es que no se han encontrado causas de origen médico para estos retrasos. El Profesor Heinemann, director del estudio, considera más bien que la etiología de esos trastornos radica en el hecho de que en las familias se habla demasiado poco, que se lee

[26] Spitzer, Manfred: Vorsicht Bildschirm – Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Klett Verlag, Stuttgart 2005.

en voz alta demasiado poco y se cuentan cosas con demasiada poca frecuencia. La expresión "la familia callada" es la que actualmente ronda entre los expertos.
Cuando los niños aprenden a platicar las cosas desde su punto de vista, entonces están formando el mundo de acuerdo a sus impresiones. Pero aquí también radican problemas que, por ejemplo, pueden ser causados por un contacto demasiado temprano con los medios de comunicación que se basan en una pantalla. Neurobiólogos como Manfred Spitzer y Gerald Hüther[27] describen el peligro de una "debilitación mental" cuando el cerebro del niño es inundado con imágenes extrañas durante la etapa en la que él debería aprender a desarrollar su propia versión de las historias y a elaborar las imágenes por sí mismo.
Desde el inicio del siglo XX Rudolf Steiner hizo hincapié en repetidas ocasiones en que hay una relación directa entre la calidad de las percepciones y el desarrollo cerebral del niño: *Si un niño antes de los 7 años sólo ve a su alrededor actos tontos, entonces el cerebro también adquiere este tipo de modelos, lo cual se refleja en la edad adulta en que el individuo sólo hace tonterías*.[28]
La edad a la que los niños empiezan a hablar es diferente individualmente. Pero todos requieren de buenos ejemplos en lo que respecta al habla para poder crecer con el lenguaje.
Es por esto que en los jardines de niños Waldorf se les da tanta importancia a las canciones, las historias, los cuentos, los versos, los juegos con los dedos y las rimas. La forma de hablar de las educadoras debe ser cariñosa, clara y adecuada a la edad de los niños. De allí que se eviten el "hablar como bebés" y las explicaciones abstractas.
La perspectiva: El activo y minucioso cuidado del lenguaje desde temprana edad, el poder hablar sin corregirlos continuamente y además el que los adultos se tomen el tiempo de escucharlos – todo esto forma la base para que posteriormente se desarrolle el gusto por la lectura, la capacidad de leer y una buena comprensión de lo leído en la juventud y en la adultez.

4. Desarrollo de fantasía y creatividad
Ser creativo y tener una imaginación plena son dos atributos que en nuestro mundo actual, regido por normas, reglamentos y determinaciones, se ha convertido en un problema creciente y en un reto para la pedagogía.
Los niños traen consigo las fuerzas de fantasía y de creatividad, pero para desarrollarlas más necesitan de los estímulos adecuados. La siguiente plática entre niños de 4 a 5 años se puede escuchar en el jardín de niños: "Yo soy la mamá y tu te vas a trabajar por que tienes que ganar el dinero. Tú eres el bebé y tú puedes ser el perro. Yo voy a preparar la comida, hoy va a haber pizza. Yo puedo construir una máquina que haga las pizzas…"
La fantasía infantil toma elementos del mundo sensible y perceptible y forma con esto un mundo nuevo, asume nuevos papeles e inventa máquinas milagrosas.
Por esto el psicólogo alemán William Stern habla de la *fuerza creativa de los niños* que se apoya por un lado en percepciones y vivencias reales empero por otro lado *es una fuerza en sí, que les permite a los niños crear al mundo de una forma en la que no existe ni aquí ni ahora.*[29] La evolución humana, la sociedad y la cultura entera requieren de fantasía y de creatividad para seguir desarrollándose.
Así, el cuidado y el desarrollo de la fantasía en los jardines de niños Waldorf adquieren una forma concreta. No hay juguetes unifuncionales procedentes de la industria, sino que todos los materiales del entorno pueden ser usados creativamente para el juego infantil; al interpretar personajes, los niños pueden usar todo el mobiliario del salón; las historias que se les han contado los estimulan a transformar lo escuchado, en un juego creativo lleno de fantasía. Los juegos con marionetas que les muestra la educadora inspiran la fantasía de los niños y los anima a organizar su propio juego con las marionetas.
La fantasía infantil toma todo lo que se les ofrece y debido a que los niños todavía no saben diferenciar lo bueno de lo malo, esto se convierte en nuestra tarea pedagógica.
La perspectiva: Todo lo que procede de la fantasía, todo lo artístico, amplía el alma y la conciencia del hombre. La competencia en cuanto a creatividad, la cual se deposita desde la temprana infancia, le ayuda posteriormente al joven y al adulto a estar lleno de ideas, a ser móvil anímica y espiritualmente y le sirve en la formación de su vida tanto como en el mundo laboral.

[27] Spitzer, Manfred, a.a.O.; Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für das menschliche Gehirn. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen ^{3}2002.
[28] Rudolf Steiner: a.a.O.
[29] Stern, William: Psychologie der frühern Kindheit. Quelle und Meyer, Heidelberg 1967.

5. Adquisición de la capacidad de socializarse

Los niños son, desde su nacimiento, seres sociales y quieren involucrarse en las relaciones humanas; ellos hacen esto con la finalidad de aprender. Este tipo de procesos de aprendizaje tienen su origen en las familias y continúan durante la época que pasan en el jardín de niños. Es nuestra tarea, hoy más que nunca, la de crear en el jardín de niños las bases para los distintos campos sociales; esto, debido a que las estructuras familiares han sufrido un cambio radical en las últimas décadas y en ciertas familias pequeñas no hay suficientes elementos para practicar la socialización.

En la convivencia social siempre se trata de compaginar los intereses, deseos y necesidades de los individuos con los de las comunidades; comunidades en las que haya espacio para los intereses de cada persona y en las que uno pueda confiar en los acuerdos hechos, en las que haya reglamentos válidos y en las que la confianza se pueda cimentar y conservar. Justamente son los niños, los que necesitan sociedades de este tipo, en las que puedan aprender el máximo posible de las reglas sociales y que además le sirvan éstas de orientación.

El jardín de niños Waldorf es un espacio de este tipo. Aquí los niños aprenden, apoyados por los ritmos del día y de la semana, que existen reglas así como tareas para cada niño del grupo (Por ejemplo, recoger los juguetes, poner la mesa, regar las plantas, etc.). En estas actividades los niños también pueden orientarse con ayuda de la actividad de los adultos. Además aprenden a asumir responsabilidades. Pero no sólo esto, sino que perciben cómo los padres participan en la vida social del jardín de niños en forma activa, p. ej. Cómo toman parte en la renovación de los salones, en la limpieza del jardín en primavera y verano, etc.

Cuando se arreglan los juguetes, se lava la ropa, cuando se celebran festejos, los niños perciben que una comunidad requiere de muchas personas activas.

Para nosotros los adultos, puede resultar de cierta ayuda en este momento, el proverbio de la ética social a ejercitar que dio Rudolf Steiner: *Sano es únicamente, si en el espejo del alma humana se refleja toda la comunidad, y si en la comunidad vive, la fuerza del alma individual*.[30]

La perspectiva: Sin poder ser competente a nivel social, la vida del individuo en una comunidad se hace conflictiva y en ocasiones hasta destructiva. Si a temprana edad se aprenden las reglas de la vida social pueden surgir comunidades en las que los individuos puedan estar juntos con sus deseos y habilidades particulares.

6. Adquirir las capacidades para estar motivado y concentrado

En los círculos de ciertas especialidades, en los jardines de niños, entre los pediatras se habla de un cierto tipo de enfermedad infantil. Se mencionan niños hiperactivos, con el síndrome de déficit de atención (SDA), pero también se habla de niños que en forma general tienen muchos problemas para concentrarse, que están nerviosos, que padecen de trastornos del sueño, etc. Estos niños tienen un serio problema en su actividad creativa y además son incapaces de concentrarse durante cierto tiempo para cumplir adecuadamente con ciertas tareas.

Cada vez hay más y más niños en las edades preescolar y escolar que reciben diariamente medicamentos para que "estén quietos". Con esto se tratan los síntomas, pero no la causa; las consecuencias tardías que aparecen décadas después ni siquiera son tomadas en cuenta.

La labor del jardín de niños no puede consistir en el tratamiento médico de niños con comportamiento alterado. Pero si se trata de dirigir nuestra actividad hacia la prevención, más aún, cuando sabemos que estos trastornos son consecuencia de falta de tiempo, prisa, estrés, presiones diversas, ruido, abuso de los medios electrónicos, etc., los que desorientan a los niños.

Por esto los pedagogos de los jardines de niños Waldorf, ponen especial atención en que haya una atmósfera alegre y libre de estrés, para que los niños puedan sentirse a gusto.

Los niños requieren, hoy en día más que nunca, de poder experimentar hechos que estén relacionados unos con otros, para que esto se refleje en su actividad. Los niños pequeños tienen muchos intereses. Son curiosos y se les puede distraer fácilmente; esto es, hasta cierto punto, parte del ser niño. Por eso es importante, que la prisa, lo superficial y el aburrimiento no se extiendan en el jardín de niños. Para despertar y fortalecer la concentración pueden ser una ayuda las repeticiones regulares y los elementos rítmicos básicos en el transcurso del día, así como también las vivencias rítmicas en el transcurso del año con sus muchos puntos culminantes y fiestas anuales.

[30] Steiner, Rudolf: Wahrspruchworte. GA 40. Dornach [8]1998, S. 298.

Los niños siempre quieren hacerlo todo solos y es tarea nuestra corresponder a esta necesidad básica, siempre que sea posible y útil. Cabe destacar que el exceso de ofrecimientos no incrementa la motivación, sino que exactamente al contrario: Mientras menos ofrecimientos más motivación. La abstinencia de los medios electrónicos en los jardines de niños Waldorf no es consecuencia de una enemistad hacia la tecnología, sino que se quiere proteger a los niños de estímulos neurológicos que los distraen y que pueden tener efectos negativos sobre el desarrollo cerebral.
La perspectiva: Se trata de estabilizar y de fortalecer los factores saludables y estabilizadores en la pedagogía de los niños pequeños. Los niños que son capaces de construir en sí mismos esta seguridad y estabilidad, se pueden convertir en jóvenes y adultos fuertes y activos.

7. La obtención de valores éticos y morales
Tanto los niños como los adultos necesitan orientaciones anímico-espirituales para conformar su vida, imaginaciones valiosas y tareas con las que puedan identificarse internamente durante su vida. Los niños requieren de reglas, de rituales y de veracidad. Aquí no puede tratarse de predicarles algún tipo de moral. El que haga esto, les enseña cuando mucho a predicar, pero nada de moral.
No son los lemas morales ni las enseñanzas intelectuales los que influyen en el niño en este sentido, sino lo que hacen los adultos a su alrededor. (...) Se forma una visión sana, si se rodea al niño de luz y color en la relación adecuada, y en el cerebro y la circulación se establecen las bases físicas para un sentido moral sano, si el niño ve moralidad a su alrededor.[31]
De la forma en que los niños quieren vivenciar a los adultos, especialmente a aquellos que se ocupan de cuidar amorosamente la naturaleza; quieren percibir el agradecimiento –por ejemplo, en el rezo antes de los alimentos, quieren encontrarse con padres y educadores que se ocupan de ancianos, de enfermos o de personas que sufren de alguna necesidad; los que tratan de transformar la vida social para que haya más amor y menos odio, menos envidia y menos celos. Los niños necesitan padres que participen activamente en el jardín de niños, en diferentes asociaciones y en diversas cuestiones de interés comunitario.
La perspectiva: Los niños que pudieron ver a adultos que se esfuerzan por la verdad, que se esfuerzan por mejorar la situación ética-moral, tienen buenas posibilidades de convertirse en jóvenes y adultos cultos y creativos.
En 1998 se fundó en una colonia de Sudáfrica un centro pedagógico Waldorf. El entonces presidente Nelson Mandela habló durante la inauguración; con sus palabras cerramos este capítulo dándonos valor a todos para que participemos en la tarea común de no ceder en nuestra iniciativa por los derechos de los niños y de su infancia:
No hay ningún punto que refleje más claramente a una sociedad que el trato que da a sus niños. Nuestro éxito debe medirse con la suerte y con el bienestar de nuestros niños, que son, en cualquier sociedad, los ciudadanos más admirables y su mayor riqueza.

[31] Steiner, Rudolf: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Rudolf Steiner Verlag, Dornach 2004. TB 658.

5. Preguntas acerca de la práctica de la pedagogía Waldorf

Michaela Glöckler

Durante la preparación de los Congresos Kolisko hubo muchas pláticas con maestros, las cuales se llevaron a cabo en el marco de congresos destinados a ellos pero también se contó con la participación de médicos activos en las escuelas Waldorf, el tema se refería a la siguiente pregunta: ¿Qué les gustaría leer como textos que acompañan a las Conferencias Kolisko? Me fueron enviadas las siguientes preguntas. Sin excepción alguna, se trata de preguntas que provienen de la vida práctica y que expresamente fueron diseñadas para esta misma. Espero que los intentos por dar respuesta estimulen el diálogo y sean una ayuda para encontrar puntos de vista esenciales en el ámbito de la práctica actual de las escuelas.

1. ¿Cómo puedo prepararme para la siguiente clase, para el siguiente año escolar? ¿Cuándo debo empezar, de dónde puedo obtener literatura?

Los años escolares no son sólo espacios de tiempo en el calendario, sino que son más bien ritmos que involucran el día, las semanas, los meses y los años; los cuales son a su vez los ritmos de desarrollo de la constitución humana (comparar pág. 29ff.). Desde este punto de vista resulta mejor reunirse con todo el grupo de maestros, ya sea a principio o al final del año, es decir, al margen de las vacaciones mas largas, para revisar y preparar el temario de todo el año escolar. El maestro de grupo les comenta a los maestros de asignatura los temas de las diferentes épocas del año escolar que planea impartir. El maestro expone y discute con sus colegas preguntas que él mismo tiene en relación con las épocas que tiene que tratar en este año escolar, ellos por su parte, le dan la información que requiere y piensan acerca de cómo pueden ellos colaborar con este maestro, cómo pueden ellos enriquecer la clase de su colega, aportando algo de su saber. Ha resultado muy fructífero cuando se invita a un maestro con más experiencia –tal vez pueda tratarse de un maestro de clase ya jubilado– un colega que pueda aportar experiencias pasadas. La obtención de literatura para los puntos clave deberá orientarse en las preguntas que van a plantearse en cada época y en las preguntas que uno mismo se ha planteado, además habrá que tomar en cuenta el beneficio que obtendrán los alumnos de esta búsqueda. Ha demostrado ser útil preguntarles a los colegas que trataron recientemente esta materia y también se puede consultar en el sitio de investigación de la Asociación de Escuelas Libres Waldorf en Stuttgart, Alemania(comparar pág. 237). En muchas materias la literatura "vieja" o antigua, resulta ser más comprensible, sobre todo para las clases de primaria. Uno puede ampliar el tema con búsquedas por Internet o en conversaciones con colegas. Resulta importante incluir puntos de vista actuales y también resultados de los últimos hallazgos de la investigación, así como también puntos de vista del contexto actual de la sociedad.

Desde el punto de vista de ahorro de tiempo, resulta ser lo más económico cuando se hacen las búsquedas de la literatura durante las vacaciones y no durante las prisas diarias mientras se está trabajando con una época o entre dos épocas. Si uno lee las conferencias de Rudolf Steiner acerca del Plan de Estudios (Obras completas GA 295) puede ver en forma clara, tomando como ejemplo las épocas sobre la enseñanza de Nutrición y Salud, que en una "época" no se trata de tener materias estrictamente delimitadas, sino más bien de la conexión inteligente de diferentes materias para esclarecer *una idea central de un pensamiento más amplio.* Esto pasará a formar parte del trabajo de cuatro semanas. En la época acerca del aprendizaje sobre la salud, el pensamiento guía es el de ordenar y curar, basados en la captación de totalidades complejas: Se trata de que junto con las preguntas sobre la salud del organismo humano también se incluyan preguntas que conciernen a la salud global o territorial, por ejemplo, cómo nos afecta la cuestión del trasporte o de la distribución en la agricultura a nivel de la economía mundial. La salud del ser humano no se puede aislar de la salud de la Tierra ni tampoco de la salud o enfermedad de la vida económica y de la distribución mundial. Este trabajo que antecede a la "idea de la época" requiere de la colaboración con diversas disciplinas y con esto aviva la vida social entre los colegas encaminándola en una dirección inspiradora. La conferencia anual de clases requiere la colaboración de ciertos maestros de las clases superiores, debido a que pueden aportar ciertos conocimientos de su especialidad a la clase de época. En la planeación de la clase puede inclusive llegarse a invitar a los maestros de historia y civismo cuando en la clase principal se trata el tema de la economía mundial, o para contestar preguntas difíciles. Cuando los alumnos perciben que también los maestros forman una sociedad de trabajo que aprende y se desarrolla, entonces se perciben como una imagen de ésta, lo cual resulta motivador para el aprendizaje.

Una vez que el plan de estudios esta "fijo", aunque sea a grosso modo, se puede pasar a planear los detalles como son las fechas en las que se van a hacer las correcciones de los cuadernos de época, en las que se van a realizar exámenes o la preparación de la nueva materia.

2. ¿Cómo es la preparación interna?
Ésta se divide en dos partes: La que se refiere a los alumnos y la que se refiere a uno mismo como maestro. En lo que respecta a los alumnos resulta sumamente importante ubicar frente al alma la situación físico-anímica de cada uno de los niños en forma tan vívida como sea posible. El recuerdo de la propia infancia, el observar a los niños de esta edad, la plática con un colega más experimentado o también con un psiquiatra de niños pueden darle a uno el estado de ánimo adecuado para poder estudiar con interés las indicaciones que dio Rudolf Steiner para las distintas edades. Éstas se encuentran actualmente muy bien estructuradas en los planes de enseñanza y escritos de la Asociación de Escuelas Waldorf en Stuttgart, Alemania y en Inglaterra/EEUU (comparar pág. 237), de tal forma que pueden buscarse con facilidad y se pueden trabajar en pequeños grupos de dos a tres colegas. En ocasiones también ocurre que los trabajos se realicen en grupos constituidos por padres y maestros interesados.
Mientras más haya uno batallado para poder comprender las condiciones de desarrollo de un joven, tanto más sensible resulta la comprensión de su forma de ser y de vivir y a la vez esto lo predispone a uno a no tomar las provocaciones y las indisciplinas como algo personal, sino como retos pedagógicos para darles a los alumnos lo que realmente les puede ayudar en este preciso momento de su desarrollo. Para el maestro la preparación interna más importante para su clase es *la pregunta sobre su propia vida*, que es la que lo une con la clase correspondiente. El punto de vista personal es el que se convierte en el manantial del que provienen las ideas creativas para la clase. Si este llegara a faltar, hay que buscar recetas y consejos. Pero éstos pueden suplir sólo temporalmente la falta de intereses propios y de puntos de vista propios. A los alumnos les interesará especialmente *eso* que también le interesa de manera especial a *su maestro*. Los niños y los jóvenes pierden el interés en cuanto se dan cuenta que el maestro también podría vivir sin lo que enseña.
Por lo tanto, resulta indispensable comprender por ejemplo ¿Por qué la mitología germana, por qué tal o cual rima, por qué los quebrados en el 4º año acompañan a la etapa prepuberal?
Prepararse internamente quiere decir buscar el "meollo" de la materia, el "espíritu de las cosas" ya sea que se trate de un experimento químico, de un hecho histórico, de un poema o de lo que sea. No hay nada que sea sólo externo. Siempre se trata de encontrar la relación interna, "el hilo conductor, la banda unificadora de Goethe", mediante la cual las cosas que parecen cotidianas o anodinas se convierten en emocionantes o significativas.

3. ¿Cómo hago para amar a mis niños, en especial a los difíciles?
Todo ser humano es difícil cuando uno no lo entiende. ¿Por qué es esto así? Porqué un hombre –da lo mismo si se trata de un niño o de un adulto– no se siente bien si no se siente comprendido. El que no se siente bien consigo mismo tiene un umbral de agresión o también de provocación bajos. Esto quiere decir que él o ella tienen mayor predisposición a responder en forma agresiva, que una persona que se siente aceptada, apoyada y comprendida. Lo mismo pasa con el perdón. Yo sólo puedo perdonar lo que realmente he comprendido. Sólo entonces se "deshace" el nudo de la incomprensión y la no aceptación. Si los niños perciben que uno lucha interiormente para poder comprenderlos y ser justos con ellos, esto sirve como calmante y estimula positivamente su proceso de aprendizaje. Si por el contrario ellos perciben que uno espera de ellos algo de lo que se sienten incapaces o que no va de acuerdo con su sentir y /o pensar, entonces empiezan con mayor o menor éxito a oponerse y a construir los bloqueos correspondientes.
¿Qué es lo que se puede hacer de manera práctica? Ayuda mucho si uno por las noches se imagina al niño "difícil" antes de dormir. Se trata de hacer una imagen del alumno sin antipatía, sólo verlo *tal como él / ella es*. El verlo de esta manera, en la cual se deja que surjan todas las posibles formas de manifestarse del niño, sin juzgar, sin entremezclar las propias simpatías o antipatías, permite que se produzca una empatía espiritual real. Entonces se logra que uno se identifique con el niño, de tal forma que uno percibe y comprende su forma de ser y cuáles podrían ser los siguientes pasos para ayudarlo durante la clase, a través de medidas de apoyo o mediante una conversación con él.

4. ¿Qué quiero y qué puedo alcanzar en un año escolar?
Al final de un año escolar están las calificaciones para cada uno de los alumnos, en las que él mismo y sus padres podrán leer una evaluación sobre sus avances y obstáculos en el desarrollo. No es el rendimiento lo que se destaca, sino que *se describen las fases evolutivas*. Estas calificaciones resultarán más claras y objetivas si el maestro se pregunta al inicio del año escolar o al final del año escolar anterior, lo que un determinado alumno podría lograr en el año siguiente. Al igual que en la medicina no puede haber un tratamiento sin diagnóstico y objetivo terapéutico, no debería existir un año escolar sin tener metas bien definidas en cada materia, las cuales se formulan de acuerdo con el desarrollo que ha tenido el alumno hasta ahora y los requisitos del nuevo año escolar. Si un maestro le dice a un determinado alumno: "Tu puedes aprender esto en este año y yo voy a poner todo lo que esté de mi parte para que logres esta meta", esto constituye una fuerza enormemente motivante que no sólo une al maestro y al alumno en el trabajo diario, sino que además los ayuda a superar tiempos difíciles. Si el maestro se da cuenta de que se equivocó al fijar las metas, tiene que evaluar sus fallos o su planificación. También él aprende de sus errores. Con esto, él puede proponerse el nuevo objetivo. Esto también es válido cuando el maestro se da cuenta de que al alumno le resulta más rápido y fácil de lo que había pensado en un principio. Para el cultivo de estas relaciones personales las meditaciones para maestros que dio Rudolf Steiner también resultan de incalculable ayuda. Éstas permiten establecer un diálogo de corazón a corazón, el cual no se da de manera verbal en la superficie de la vida diaria, sino que por así decirlo, se lleva a cabo durante la noche, en la quietud. (comparar pág. 112ff.)

5. *¿Existe alguna ayuda para practicar la ecuanimidad?*
La ayuda más importante para practicar ecuanimidad, es el trabajo con la pregunta de la vida: ¿Cuáles con las cosas con las que debo estar satisfecho o cuáles son aquellas por las que debo estar agradecido? Mientras más satisfecha está una persona consigno misma, tanto más ecuánime es. Por eso las ayudas más importantes son la confianza en el propio destino y la esperanza.[32]
Justamente porque existen múltiples motivos para estar insatisfechos –tanto a nivel personal como a nivel social– el nivel del umbral para desencadenar una excitación es tan bajo, que le damos libre albedrío a nuestra situación de insatisfacción y nos encolerizamos más fácilmente con cosas que habitualmente no nos exaltarían. Reaccionamos emocionalmente en forma inadecuada y por ello nuestros alumnos o nuestros colegas se sienten ofendidos.
Una ayuda adicional la constituye la retrovisión diaria, una mirada retrospectiva a los sucesos de cada día; esta retrospección nos permite concluir al final, cuáles fueron los momentos en que nos dominó la impaciencia, la agresión y la insatisfacción y también cuáles fueron los factores desencadenantes para esto. Mientras mejor se conozca uno, si sabe bajo cuales circunstancias uno no se siente suficientemente controlado, tanto mejor y más precisamente podrá uno trabajar ese aspecto o se podrá prevenir la situación, si uno se propone de antemano reaccionar en una situación semejante en forma determinada. Se hace evidente que cuando uno por ejemplo, ha reaccionado en forma agresiva, uno le ha concedido a la persona contra la que ha reaccionado demasiado poder sobre uno mismo o sobre la situación. Uno ha dejado, por así decirlo, que otros – ya sea un niño o un adulto – determinen o manipulen nuestro comportamiento. Debido a esto resulta fundamental que mediante la autoeducación y por el trabajo que uno hace para ganar la tranquilidad interna y la ecuanimidad, uno aprenda a ser la persona que *actúa* y no sólo la que *reacciona*. Las causas más frecuentes que conducen a una pérdida de la ecuanimidad radican en una mayor irritabilidad por cansancio, hambre o problemas personales, que son difíciles de compensar o también el problema puede radicar en el propio temperamento (los colérico-melancólicos son las personas que tienen más dificultades con esto).

6. ¿Cómo puedo entablar una relación productiva con mis colegas?
Una relación productiva con los colegas se forma siguiendo el mismo camino que en la pregunta 3 se describió para los niños. Mientras mejor entienda yo porqué un colega piensa y siente así y el otro así, tanto más constructiva resultará mi relación con ellos. La pregunta es: ¿Qué es lo que hay que hacer cuando uno de los colegas les resulte a los demás completamente antipático por diferentes razones (Muy egoísta, falto de honestidad, forma grupos, habla demasiado, no apoya lo suficiente la pedagogía Waldorf, etc.)? En estos casos hay dos cosas que ayudan: En primer lugar hay que observar a este colega, para ver con qué otros colegas o personas se comporta de manera diferente, hay que ver la relación de éste con los

[32] Lin, Jean-Claude: Die Monatstugenden. Verlag freies Geistesleben 1999.

otros y uno mismo debe preguntarse ¿Bajo que circunstancias este colega muestra su mejor lado? También tiene uno que auto-educarse para percibir este lado bueno. La otra ayuda consiste en acercarse sin prejuicios durante un día escolar común y corriente y platicar cosas que pertenezcan a la vida diaria en las que los sentimientos y opiniones negativas no jueguen ningún papel. Resulta especialmente positivo si uno por ejemplo, le pregunta a este colega "difícil" si estaría dispuesto a participar en una excursión, en una velada con los padres o en cualquier otra actividad. En este caso, la actividad de por sí necesaria podrá servir para limar asperezas. Ocasionalmente se solucionan diferentes problemas y se aclaran ciertas situaciones que dejan ver claramente que se trataba de malos entendidos o verdaderas incapacidades del colega mencionado. Uno se da cuenta de cuánto había aquí de no saber, de no poder o de no querer o de que también hubo falta de comprensión o un "no sentirse aludido". En todo caso se da uno cuenta de que no se trataba de hacer las cosas "a propósito" o de "mala voluntad". A los alumnos el proceder de esta manera los impacta de manera profunda. Por lo regular los alumnos saben bien acerca de las relaciones entre el cuerpo docente, en ocasiones mejor que los mismos maestros… (Quién tiene amistad con quién y hasta que punto, grado o nivel). Rudolf Steiner, en su conferencia: *¿Cómo se puede vencer a la escasez anímica, la incertidumbre, que existe actualmente?* dio el siguiente consejo: *...que se tome a un ser humano cualquiera tal como es y que se trate de hacer de él lo mejor posible*[33]. Durante el acontecer diario a menudo nos sucede –al contrario de lo que recomienda este consejo– que damos más valor a que se nos tome a *nosotros* como somos, y "trabajamos" con demasía en *los otros*. Si hacemos esto, agravamos la actual escasez anímica, la incertidumbre.

7. ¿Qué es lo que permite la "formación de concha, de cobertura, de protección" de la que habla Rudolf Steiner en la primera conferencia de su libro El Estudio del Hombre, como base de la pedagogía?
Los pensamientos, los sentimientos y las intenciones volitivas de los hombres no son únicamente expresión de ideas personales, deseos o acciones. Además, afectan las relaciones interpersonales separando, uniendo, impulsando o entorpeciendo. Las consecuencias del ambiente, de las condiciones climáticas o atmosféricas se pueden expresar en multitud de formas en las personas, las instituciones o también en un grupo de maestros. Así existe el "espíritu de la casa", el de una familia, el de una fábrica, el de una escuela. Cada persona puede observar en sí misma los pensamientos, sentimientos o impulsos volitivos de los que es capaz, según viva en un entorno constructivo o destructivo. El deseo de Rudolf Steiner era trabajar conscientemente para convertir el entorno psicosocial de la escuela en una institución autónoma. Hoy, más que nunca, resulta importante generar la conciencia en el grupo de maestros y mantenerla viva en el sentido de que existe sustancialmente la posibilidad de crear una "concha" una cobertura, una protección autónoma. ¿Por qué? No sólo porque hoy día toda persona busca una orientación y apoyo espiritual interno, aunque esto se haga de manera inconsciente, sino porque también las sociedades humanas requieren de imágenes y de pensamientos guía, de orientación y de acompañamiento. ¿Qué es un acto de fundación? Tiene sentido sólo si ha de convertirse en algo que tiene una base firme sobre la cual se puede apoyar todo lo que viene después. El acto de fundación de la escuela Waldorf abarcó los cursos básicos sobre El Estudio del Hombre desde el punto de vista pedagógico, el Método y la Didáctica, así como también la Organización del Plan de Enseñanza. Hubo también un pequeño festejo, en el que Rudolf Steiner junto con los primeros maestros, se puso al servicio de las entidades espirituales superiores, las cuales como Ángeles están al cuidado de maestros y alumnos, como Arcángeles pueden inspirar a una sociedad y como Espíritus de los Tiempos también pueden activar al "Espíritu bondadoso" regente de cierta época. Una dedicatoria y un elogio angelical de tal magnitud es digno de perpetuar su efecto; pero requiere de la continua y renovada decisión completamente libre de cada uno. Cada uno de los maestros tiene que determinar y que decidir si puede y cómo puede aceptar un acto espiritual como este en la fundación de una escuela. Para todo aquel que pretenda formar parte de y representar a una escuela Waldorf es necesario reconocer al Acto de Fundación como un evento único y tomarlo en cuenta con absoluto respeto. De la misma forma en que un trato completamente libre y conciente con el mundo angelical no tiene nada que ver con ninguna religión en especial, así tampoco la pedagogía Waldorf tiene un espacio espiritual propio. Es más, esta pedagogía permite en su seno una disputa científica entre alma y espíritu para dar a los maestros la posibilidad de utilizar su profesión como una oportunidad de desarrollo profesional y espiritual. De esta manera, la fundación de la escuela Waldorf por Rudolf Steiner se renueva una y otra vez, pero sólo si lo hace el grupo de maestros en forma consciente. Como cualquier impulso espiritual, también este Acto de Fundación requiere de cuidados.

[33] Steiner, Rudolf: Die Verbindung zwischen Lebenden und Toten. GA 168, Dornach [4]1995.

Esto puede llevarse a cabo de la siguiente manera: Que a cada colega que ingrese como nuevo elemento al grupo de maestros se le dé a conocer, en el momento oportuno, este Acto de Fundación, según los protocolos de Herbert Hahn, Caroline von Heydebrand y Walter Johannes Stein. Además, ha comprobado ser de utilidad leer alguno de estos protocolos en grupo, al principio del año escolar, durante el encuentro de la primera conferencia anual, así como también cuando ingresa un colega nuevo. Tiene sentido que diferentes grupos de maestros creen su propio "ritual" (comparar lo expuesto por Christoph Wiechert, pág 106ff.). Para poder entender el Espíritu de la formación de la "concha", de la protección, el cual pretende traer sustancia espiritual al quehacer diario de la escuela, conviene repasar lo que menciona Rudolf Steiner sobre la actividad de los Ángeles, Arcángeles y Espíritus del tiempo (Archai) en el alma humana. Son los Ángeles, los que, por su transparencia y por la ligereza de sus alas están activos en nuestro pensar; siempre y cuando el pensamiento esté henchido de espíritu, de luz y de calor, del idealismo que orienta los pensamientos. En forma paralela, los Arcángeles tienen su campo de acción en el sentir humano, siempre y cuando este sentir esté lleno de confianza y de amor para que pueda unir a los individuos y a los grupos humanos. La experiencia ha demostrado que las emociones negativas vienen por sí solas, que tienen algo demoníaco y que pueden ser erradicadas mediante un intenso trabajo consigo mismo. Este tipo de "sombras" no sólo las tienen los hombres individuales, sino también todas las sociedades y, en especial, aquellas en las que hay personas trabajando en conjunto. En estos momentos no rigen ni ángeles ni arcángeles, sino demonios, "ángeles caídos". Los sentimientos positivos no vienen por sí solos; se presentan siempre que exista una actitud positiva hacia la vida y hacia los otros seres humanos. El campo de trabajo de los "Espíritus del tiempo" (Archai) es lo que concierne a las acciones e impulsos volitivos. A través del hacer se forman constantemente el presente y futuro de cierta época. La pregunta es: ¿Qué espíritu es el que inspira las acciones de los hombres? ¿Cuáles son las "tendencias" o ideas que actúan en forma motivadora? Es aquí donde surge la pregunta crítica acerca de la libertad o la manipulabilidad del hombre; o expresado en el lenguaje de la religión o de la espiritualidad: ¿A qué espíritu le entrego mi alma? ¿A qué espíritu quiero servir? La pedagogía Waldorf y la Antroposofía que le subyace a ésta, asumen una clara postura: (...)*se trata de la conducción espiritual del hombre y de la humanidad, la cual se siente comprometida con los principios de veracidad (para el pensamiento y la observación), amor (para la vida de los sentimientos) y libertad (para la vida volitiva y de hechos).* Aquí no se trata de ninguna confesión religiosa ni tampoco de ninguna corriente espiritual. Se trata más bien, de aquello que les es común a todos los seres humanos (lo propiamente humano), aquella sustancia que puede encontrarse con mayor o menor claridad en todas las religiones y filosofías. Se trata de una ciencia fundamentada en el espíritu y en el alma del hombre, que debe ser accesible a todos los seres humanos, no importando la cultura de la que vengan, ni la educación científica, artística o religiosa que hayan recibido. Se trata del espíritu humano mismo, de pensar, sentir y querer sin prejuicios, de la libre decisión sobre a cuales pensamientos, sentimientos e impulsos volitivos da uno cabida en la propia alma y a cuáles quiere seguir finalmente. Rudolf Steiner dijo el siguiente pensamiento el 16 de diciembre de 1921 en Stuttgart, con motivo de la colocación de la primera piedra de una ampliación de la escuela Waldorf:

Quiera, reinar lo que la fuerza del espíritu en amor
Y obrar, lo que la luz del espíritu en bondad
Desde la seguridad de los corazones
Desde la firmeza de las almas
Al ser humano en cierne
Para la eficiencia del cuerpo
Para la profundidad del alma
Para la claridad del espíritu
Pueda brindar.

A esto sea consagrado este lugar:
El sentido juvenil pueda encontrar en él
Dotados de fortaleza, entregados a la luz
En el cultivo humano

En sus corazones recuerden el espíritu,
Que aquí debe reinar, para el cual
Esta roca que aquí como simbolo hincamos
Refuerze la base donde viva, reine, actúe:
La sabiduría liberadora
Fortaleciendo el poder del espíritu
La manifiesta vida espiritual.

Es walte, was Geisteskraft in Liebe
Es wirke, was Geisteslicht in Güte
Aus Herzenssicherheit
Aus Seelenfestigkeit
Dem jungen Menschenwesen
Für des Leibes Arbeitskraft
Für der Seele Innigkeit
Für des Geistes Helligkeit
Erbringen kann.

Dem sei geweiht diese Stätte:
Jugendsinn finde in ihr
Kraftbegabte, Lichtergebene
Menschenpflege

In ihrem Herzen gedenken des Geistes,
der hier walten soll, die, welche den Stein zum
Sinnbild hier versenken, auf dass er festige die
Grundlage, über der leben, walten, wirken soll:
Befreiende Weisheit
Erstarkende Geistesmacht
sich offenbarendes Geistesleben.

Esto quieran ellos reconocer:
En Cristo en el nombre
En motivos puros
Con buena voluntad.

Dies möchten sie bekennen:
In Christi Namen
In reinen Absichten
Mit gutem Willen [34]

A continuación de este pensamiento siguen 42 firmas personales de maestros y colaboradores, así como de las personas responsables de la construcción. Si al final de las palabras de Rudolf Steiner se menciona el nombre de Cristo, resulta obvio que este nombre aquí no tiene ninguna relación directa o indirecta con ninguna religión. Es más bien este nombre el que pretende expresar "lo propiamente humano", que se expresa por la búsqueda de la verdad, del amor y de la libertad, es aquella sustancia con la que están unidos los seres angelicales, los que intervienen ayudando al hombre en su desarrollo. Debido a que estos seres respetan el desarrollo del hombre hacia la libertad, pueden ayudar dándonos buenas ideas, inspirando la vida anímica y motivando hechos pero solamente si el individuo se abre mediante un arduo trabajo a la influencia benévola de estas entidades espirituales. Para esto quería despertar Rudolf Steiner la conciencia y mediante la "formación de la concha, de la protección" pretendía dar su ayuda a través de los pensamientos benéficos, sentimientos limpios y hechos morales.

8. ¿Qué puedo hacer para mantener vivo el entusiasmo por mi profesión?
El entusiasmo por la profesión de maestro puede renovarse una y otra vez a través de tres cosas: por el interés en el destino de los alumnos y de su entorno social, por interés en las materias que se estudian en la clase y por interés en el destino de la época en la que crecen los niños y los jóvenes. Este interés es el que une a los padres, maestros y alumnos y ayuda a crear un clima cálido que promueve la amistad y que puede prevenir la aparición del síndrome de "burn-out" o el sucumbir ante la rutina diaria. Da mucho que pensar cuando en la actualidad leemos en diarios alemanes que la profesión de maestro, es aquella con la tasa mas elevada de jubilaciones tempranas.

9. ¿Cómo puedo tener una relación espiritual con mis alumnos?
La relación espiritual con otras personas y en especial con el niño debe hacerse con el pensamiento más puro hacia su ángel, esto es, a la dirección de su destino. Unirse con ésta y vivir la postura: que no sea mi voluntad la que se haga, sino la tuya, ésta es la tarea. El que como maestro y educador tenga la pregunta: ¿Cómo me he de comportar, cómo he de abordar al niño o señalarle los límites de tal forma que éste pueda desarrollarse en forma autónoma y activa y pueda desarrollar todas sus capacidades? éste vivirá en una relación favorable y espiritual con el niño.

10. ¿Puede la autonomía de la escuela mejorar la actividad docente y cuánta autonomía soporta esta actividad?
La autonomía en la escuela Waldorf es obligatoria (comparar pág. 238ff.). ¿Por qué? Porque sólo las personas que se autodeterminan y que son responsables de sus actos pueden educar a niños y a jóvenes hacia la libertad. La llamada vida espiritual libre está ligada a la responsabilidad propia y con ello a la autonomía. La autonomía puede mejorar la actividad docente en forma distinta a la situación que se daría si se contrata a un administrador externo que tomara las decisiones importantes en las finanzas, incluso el sueldo de los maestros. Mientras más participen los maestros con su actividad pensante en la determinación de su propio destino, tanto más conciente, libre y autosuficientemente estarán dentro del organismo escolar y se les dará a los alumnos un buen ejemplo de lo que es ser autónomo. Para poder ser autónomo también se requiere de cierto aprendizaje y es menester y responsabilidad del cuerpo docente cuidarlo. La administración requiere de aprendizaje y este es frecuentemente el motivo de muchos de los problemas. Se puede ahorrar el dinero que había que pagarle a un administrador y educar continuamente a los maestros en cuestiones administrativas para repartir las tareas de forma eficaz. Desde luego que se puede delegar mucho, pero los maestros deben tener, a fin de cuentas, la responsabilidad.

11. ¿Puede la meditación mejorar mi trabajo? En caso afirmativo, ¿Con qué empiezo?
¿Qué es meditación? ¿Por qué puede mejorar el trabajo? Simplemente porque la palabra meditación significa una postura anímica que denota sentimientos sanos como veneración, agradecimiento, veracidad, independencia y valor. Una explicación muy útil se encuentra en el escrito de Rudolf Steiner

[34] Steiner, Rudolf: Mantrische Sprüche, Seelenübungen II. 1903 – 1925. GA 268. Dornach 1999, Seite 274/75.

denominado "El umbral del mundo espiritual"[35], en donde Rudolf Steiner habla en el primer capítulo de la confianza que se le puede tener al pensamiento y en el que además explica la meditación. Si es posible conseguir un cierto grado de tranquilidad anímica, entonces la actividad del pensar se hace más intensiva y uno puede darse cuenta, si uno es sincero, que toda persona le da cierta confianza a su pensar. Incluso aquella persona que está llena de dudas, no dudará en que es el mismo pensamiento el que le genera estas dudas y que si la persona misma quiere, estas dudas pueden ser solucionadas con su propio pensar. De esta forma una actividad meditativa puede empezar concientizándose de ciertas palabras, pensamientos y contenidos de la meditación y con ellos empezar un diálogo interno entre alma y espíritu al cual llamamos meditación. Si alguien pregunta cómo he de empezar –en especial si se trata de un maestro– entonces el trabajo se puede estimular en dos direcciones. En primer lugar, Rudolf Steiner escribe en el epílogo de su libro dedicado específicamente a la meditación: "Como alcanzar el conocimiento de los mundos superiores" (Obras completas GA Nº10) que este libro es algo así como un diálogo entre el autor y el lector. Esto significa ni más ni menos, que uno comience con las preguntas que porta en su corazón, por ejemplo con la pregunta ¿Cómo empiezo? Leer este libro puede ser algo impactante, el hecho de que se generen en uno los pensamientos o los sentimientos en el alma depende de la propia sensibilidad al leer, y estas sensaciones y pensamientos pueden ser interpretados como respuestas directas a las propias preguntas de la vida. Incluso si se toman estas sensaciones y pensamientos sólo como posibles excitadores, éstos se encuentran presentes y pueden –si uno así lo quiere- ser la ayuda que se necesita en este preciso momento. La segunda dirección del trabajo es el estudio del libro Estudio Meditativo del Hombre (en Obras completas GA 302ª). Trabajar este libro, meditarlo, llevarlo a la conciencia mediante procesos artísticos (comparar pág. 112ff.), ésta es la meditación para maestros. El hecho de comprender cada vez mejor al hombre en cierne es algo que aviva las intuiciones pedagógicas y profundiza el amor hacia este hombre, y hacia las preguntas de cómo se puede fomentar su desarrollo. Mediante esto el trabajo diario se percibe "mejor" y tiene más sentido.

12. ¿De dónde saco fuerzas para permanecer saludable, cómo puedo obtener acceso a los recursos salutogenéticos?

Para contestar esta pregunta hay varias aportaciones en este mismo libro (comparar p. Ej. capítulos 3 y 4). Adicionalmente se puede decir que cada ser humano recibe la mayor fuerza con la que puede permanecer interna y externamente unido. Nada debilita tanto como la separación de los seres humanos con los que uno está unido por su biografía. Por esto, en las situaciones difíciles de la vida es mejor hacer cualquier cosa con la finalidad de mantener el contacto con los otros; esto es mejor que retraerse con el peligro de "dejarse caer" o de amargarse. Por otro lado si uno tiene que retraerse por motivos de tiempo o de fuerza, uno debería tener cuidado de que esto no sea por negación o por frustración, sino con el fin de lograr algo positivo como puede ser por ejemplo para descansar, para curarse de alguna enfermedad o simplemente por "hacerse a sí mismo algo bueno" con el fin de que uno pueda regresar al trabajo en la escuela con nuevas fuerzas. Para esta pregunta crucial la vida misma es el mejor ejemplo: Un organismo está tanto más saludable mientras más acopladas están las funciones y actividades una con la otra. Lo mismo es válido para la salud espiritual y anímica y con ello, también para todas nuestras reservas de fuerzas (compárese también con capítulo 11).

13. ¿Cuánto sueño necesito para estar sano?

La cantidad de sueño que una persona necesita depende se su constitución física, de su nutrición y de sus condiciones de vida más o menos saludables (ruido, contaminación del aire, esmog eléctrico, etc.). Por lo general el cuerpo muestra que necesita sueño a través del cansancio. Sin embargo, el problema es que uno no siempre puede ceder a estas necesidades de sueño y a menudo se va a dormir más tarde, durmiendo menos de lo que uno quisiera. Lo que es sorprendente, es que en tales situaciones uno se debata entre sentimientos como: "Contento, pero algo cansado y a pesar de todo sano" y "Molesto, sin pensar lo suficiente en sí mismo, ni dormir lo suficiente" o "Frustrado por la situación de su vida, los colegas y los alumnos", que con sus demandas, telefonemas y conversaciones le acortan a uno el sueño. Queda abierto si estas frustraciones y el resentimiento anímico ligado a ellas se convertirán en enfermedades psicosomáticas o serias, y cuándo lo harán. Lo que en todo caso es seguro, es que existe un criterio con el cual todos se pueden dar cuenta, hasta cierto punto, si todavía se encuentran sanos o si ya se encuentran enfermos: éste es la sensación básica, si uno todavía siente alegría de vivir y hace su trabajo con gusto. Si

[35] Steiner, Rudolf: Die Schwelle der geistigen Welt. GA 17. Dornach ^{7}1987.

esta sensación básica positiva se encuentra afectada no debería uno dejar pasar mucho tiempo y tomarse un tiempo fuera –incluso con la ayuda de un médico– para recuperarse y recordar cómo y porqué se encuentra uno situado en su trabajo y en su vida.
La calidad del sueño depende en primer lugar de la forma del estado de vigilia. El que está despierto y presente anímicamente duerme más profunda y saludablemente, a menudo también duerme menos. El que llega a la noche "en orden" anímicamente, entra en un diálogo consigo mismo a través de rememorar lo que pasó y pasará en el día, tiene presente lo sagrado-curativo de la noche y alcanza las inagotables reservas de fuerza de los mundos espirituales.

14. Estimular o esperar ¡necesitamos "puntos de referencia"! ¿Hasta cuando puede uno esperar, a partir de cuándo el momento crucial ya pasó?
Si esta es una pregunta que se refiere a un alumno en específico, entonces el maestro no debería decidir solo. Es bueno y útil comentar la situación con colegas que también le dan clase al niño en cuestión, así como también con el médico de la escuela o el médico tratante del niño; con los padres y con el niño mismo.
Desde luego que uno como maestro habrá de tomar la decisión final, pero siempre deberá de tomarse después de haber recibido un buen consejo, sobre todo en casos de inseguridad. Al fin y al cabo se trata de preguntas relacionadas con el destino y con la conciencia. Conocemos alumnos de la escuela Waldorf que hasta las clases superiores lograron alcanzar el nivel medio de desempeño de su grupo y que posteriormente tuvieron desempeños profesionales sobresalientes. Estos alumnos miran hacia su pasado y agradecen infinitamente el hecho de que se les dejó "en paz" durante los primeros años escolares y que no se les "despertó" demasiado temprano. Así pudieron soñar, volver en sí con fuerzas renovadas para una vida exhaustiva; además de todo esto, pudieron colectar fuerzas de "reserva". De la misma manera existen alumnos, a los cuales no se les dio la ayuda requerida y que padecieron por años por no haber podido entender, con lo cual se impidió que se sintieran cómodos en su clase y que finalmente pudieran desarrollar una sana autoconciencia. En la práctica de la medicina escolar vale la regla de observar lo siguiente cuando hay que tomar una decisión tajante: Que el niño mismo sea el que de la pauta al decirnos o transmitirnos sus sentimientos acerca de la situación escolar actual. Pues aunque éste no pueda verbalizar su situación si todavía se encuentra en el camino "correcto", uno como maestro lo percibe si se ocupa de esta pregunta en forma seria y observa posteriormente al niño.

15. La enseñanza estimulante en particular: ¿A partir de qué edad?
Maniobras estimulantes son posibles en cualquier edad. Esto ya empieza con el manejo del lactante. Si yo observo, por ejemplo, que el lactante voltea su cabecita hacia donde hay algo que le resulta interesante, y este objeto se encuentra hacia un solo lado, entonces tengo yo que hacer algo, esto es, tengo que estimular algo. Pues, si no quiero que la cabecita sufra ningún daño por estar siempre en una sola posición, entonces tengo que cambiar una y otra vez la posición de la cabeza y los pies e incluso mover la cuna. Resulta importante que las maniobras de estimulación vayan de acuerdo con la edad del niño y que se rijan según las actividades posibles de éste. No deben ser los planes egoístas del adulto los que dirijan la situación, sino *los pasos de desarrollo del niño*. Esto forma parte de la estimulación de los muchachos talentosos. Desde luego que puede resultar sensato liberar de la clase a un alumno o alumna especialmente dotado, por ejemplo con facilidad para las matemáticas y que en lugar de que asista a la clase enviarlo a cursos formativos en la universidad; siempre y cuando uno le ayude por otra lado a integrar sus dones de una manera social, es decir que también participe ayudando a otros. Pues casi siempre se asocian las fuerzas por un lado con las debilidades por el otro. Resulta importante no estimular a un sólo alumno, sino estimular a los niños que tienen problemas parecidos (ver pág. 136ff. y 140ff.) Y finalmente la clase más estimulante es *aquella que imparte el mismo maestro*. Resulta ideal cuando el maestro de clase puede dar por lo menos dos horas por semana para estimular a un alumno o a un grupo de alumnos de su propia clase. Esto le dará la posibilidad de poder detectar sus errores de método y con ello fomentar la disposición de sus alumnos permitiéndole conocerlos mejor.

16. ¿Cuáles son las técnicas que existen para aprender Aritmética?
Existen niños que desde la etapa preescolar no traen memoria rítmica. Estos tienen dificultad para aprender las tablas. A ellos les ayuda que se escriban los grupos de números, lo cual desde luego siempre debe estar al final de un proceso de aprendizaje.

Es importante, practicar las siguientes tres cosas: movimiento sin habla, habla sin movimiento y movimiento con habla. De acuerdo como haya transcurrido la etapa preescolar, se tienen niños a los cuales el movimiento se les da con mucha facilidad, otros a los que se les da mucho el hablar y otros a los que les da por correr y hacer mucho pero que se les dificulta el habla. Y finalmente también existen aquellos a los que se les dan las dos cosas. Durante la hora de clase debe trabajarse como los niños lo requieren. Uno puede sentarlos incluso de tal forma que un grupo determinado sólo haga los movimientos, otro grupo sólo hable y un tercer grupo haga ambas cosas. Esto puede llevarse a cabo intercambiando las actividades o también en forma conjunta. Siempre se trata de la observación concreta de los niños y del ofrecimiento de actividades que les puedan ayudar. La Aritmética es aprender a moverse en el espacio de los números. A las tablas de multiplicar le subyacen ritmos, los números tienen nombres y cualidades y además tienen formas visuales distintas.
En el 5º y en el 6º año escolar los niños tienen que aprender las tablas mayores y álgebra, los cuales están basados en los cálculos sencillos que se aprendieron en los primeros 3 años escolares. En el 4º año les toca su turno a los quebrados. Muy importante es el cálculo mental, lo que se practica en los primeros tres años con las funciones básicas de la Aritmética. Con esto, el espacio de los números se amplía y los niños aprenden a moverse mejor en él y a manejar mejor los números.

17. "Hacer algo demasiado temprano"
El hecho de adelantar pasos evolutivos que están localizados en la pre-pubertad es un tema raramente mencionado. ¿Debemos adelantar los contenidos de las clases más de lo que se acostumbra? ¿O les hace bien a los niños si uno les da estos contenidos de acuerdo al tiempo "correcto" y con el orden adecuado? Aquí unas preguntas en detalle:

- *Tomar decisiones demasiado temprano:*

La educación en la casa parte cada vez más de la idea de que a los niños ya desde antes de los 9 años se les puede pedir muchas decisiones (Escoger vestimenta libremente, qué cursos quiere tener el niño por las tardes, etc.) Causas: los niños son, por ejemplo, socios de una madre o padre soltero que es el que se encarga de su educación o también se da el caso de que los padres utilicen la " Conferencia familiar" de Gordon ya para niños menores de 9 años. De esta forma los niños se convierten más y más en pequeños adultos.

- *Autonomía demasiado temprano:*

a. *Orientación temporal: los niños de siete años están ausentes de su casa debido a que sus padres trabajan. Ellos ya tienen que saber exactamente: al mediodía tengo que ir aquí, en la tarde acá, a las 5 me recoge mi mamá, etc. No es raro que los alumnos de primer año de primaria ya tengan un reloj.*
b. *Orientación espacial: Si la escuela está fuera de la ciudad los niños, por ejemplo, tienen que tomar el autobús y estar en él hasta una hora, posteriormente tienen que transbordar solos. Esto con algunos niños empieza ya desde el primer año y en el segundo año la mayoría de los niños son los que lo tienen que hacer de esta forma.*
c. *La planificaciónn del tiempo libre: No hay tiempo libre para jugar. Yo impedí que los niños hicieran tarea hasta el tercer año de clase, además les pedía a los padres que les dieran tiempo a los niños para que ellos pudieran determinar como emplearlo ¿Hice bien?*

También aquí se trata en primer lugar de observar a los niños. Casi siempre se trata de una aceleración corporal que va acompañada de un marcado infantilismo o retraso a nivel anímico. En ocasiones también se trata de que el niño está adelantado en cuanto a conocimientos o capacidades debido a factores familiares o del medio ambiente y que ocasionan que el niño se aburra en la clase. En estos casos se tendrá que decidir si se manda al niño a una clase en la que se estimulen ciertas facilidades o considerar mantenerlo en la clase para que ayude a sus compañeros menos dotados; también existe la posibilidad de mandar al alumno para ciertas clases a la clase superior. En la mayoría de los casos este problema puede solucionarse, dando la clase tal como le corresponde a la edad del alumno, dándole a éste en específico ciertas preguntas y tareas que son de su particular interés. El dar la clase de esta forma le exige más preparación al maestro, pero también le da la posibilidad de que mediante esto, su clase sea más interesante. Respecto al tema de tomar decisiones demasiado temprano o si se le da un reloj en el último año del jardín de niños o en el primer año de la escuela debemos aclarar lo siguiente: Aquí vemos algo sumamente interesante, es una gran diferencia si yo le explico al niño las manecillas del reloj para que éste sepa a que hora debe llegar a su casa o si en la escuela se le explica todo el proceso que permitió la creación del reloj. Por ejemplo, cómo el reloj imita la órbita del sol y cómo en tiempos pasados se

fabricaban relojes solares. De los relojes solares hasta el reloj de muñeca que utiliza diversas baterías es un largo trayecto. La pedagogía Waldorf se abstiene específicamente en las clases inferiores de todas las "explicaciones". Su método y su didáctica están basados en caracterizar *procesos vivos*, *desarrollos históricos* y *fenómenos naturales*, etc. de tal forma que los niños pueden formarse una vivencia auténtica, obtienen una relación anímica y con ello puedan formarse los pensamientos adecuados. Quien da explicaciones y definiciones espera, por regla general, que los alumnos las retengan exactamente como éste las dio y que las puedan repetir. Si, por el contrario, los procesos les son caracterizados, entonces los caminos del conocimiento referentes a ciertas circunstancias pueden ser completamente distintos, a partir de los cuales surgen preguntas interesantes que pueden enriquecer las clases e incluso los exámenes y el contexto en total se convierte en una cosa "viva". Aquí dos ejemplos: una niña del primer año de primaria había aprendido a leer y a escribir perfectamente bien con sus hermanos mayores cuando en la escuela Waldorf le empezaron a enseñar letra por letra. Los padres vivían con la angustia de que su hija pudiera aburrirse en la clase y consideraron poner a esta niña en la clase subsiguiente. Debido a que se trataba de una maestra de clase muy experimentada, pronto se dieron cuenta que su pensamiento era erróneo. La niña salía todos los días encantada de la escuela y contaba la historia más nueva que había oído respecto a las letras. Disfrutaba realmente enterarse de dónde vienen las letras, quienes son y lo que hacen. No jugó ningún papel el hecho de que ya las conociera desde antes, por el contrario, la niña se alegraba por conocer las letras "de verdad", además de lo que ya conocía. Otro niño que estaba enfermo no quería quedarse en la cama. La explicación fue simplemente: Mamá si no voy a la escuela me perderé de conocer una letra. Tanto los principiantes como los más avanzados se sienten satisfechos si encuentran con interés la conexión correcta con la materia impartida. El modo de preparar la clase por parte del maestro requiere, dependiendo del grado de dificultad y de complejidad, de la plática con el colega, la búsqueda en internet y la movilización de ciertas preguntas.
Eliminar la tarea cuando los niños tienen demasiado poco tiempo libre para moverse y para jugar es un buen detalle. Más que sólo hacer esto se debe de pensar qué es lo que se pretende con la tarea. De ninguna manera deberá utilizarse para repasar detalles que no se pudieron hacer en la clase o para que los niños puedan "reponerse" o "practicar" en casa. Los niños deberán tener el siguiente pensamiento: en la escuela aprendo y la tarea –si acaso existe– consiste en ideas inteligentes mediante las cuales estoy obligado a pensar en la escuela mientras estoy en casa para preguntarle a mi papá o a mi mamá alguna cosa o para observar algo en el jardín, la tarea no debe "costar tiempo", sino despertar el interés por lo aprendido y retrabajarlo. A partir del cuarto, quinto año escolar la cosa resulta diferente, aquí la tarea sirve para hacer ejercicios adicionales, para aprender algo de memoria o algo parecido.

18. Mi experiencia es que como consecuencia de la autosuficiencia demasiado temprana aparecen diversos miedos, los niños se hacen egoístas y aparece un sentimiento de pena cuando no logran lo que se les pide en la escuela. Debido a esto los niños parecen estar en la escuela como trabados y aparecen bloqueos. ¿Cómo puede contrarrestarse esto?
Con esto también tocamos un tema que está en boga actualmente, se mencionan en la actualidad "niños nuevos", "niños índigo", "niños estrella" y otros. Es obvio que los niños actualmente llegan al jardín de niños y a la escuela con un sentido de autoconciencia y de autoestima que ha despertado mucho más tempranamente y que es muy sensible, lo cual pone a sus maestros y educadores ante problemas que no existían hasta la actualidad. Independientemente de que exista un padecimiento agregado tal como el síndrome de déficit de atención, hiperactividad o agresión, el problema básico es la autoconciencia que ha despertado demasiado temprano y con ello está ligada una sensibilidad y una frustrabilidad mucho más altas. Son muchas las cosas que concurren aquí, las que explican porqué apareció esto: la entrada de la vida de los adultos con su predisposición a sobresaturar los sentidos de la percepción, el llevar horarios muy ajetreados, el pasar junto a otros sin percibirlo, el tener poca consideración o también el imponer responsabilidades demasiado temprano a los niños porque las condiciones en la casa no permiten otra cosa. Además cabe destacar que *todos* los niños traen su propio destino y lo nuevo que traen a este mundo les permite desarrollar sus dones en cierta dirección. Es mucho lo que cae sobre ellos y les puede causar miedo y los niños no pueden digerirlo. Esto y muchas otras cosas tienen que enseñarle a los médicos y a los pedagogos, en cuan alta medida la escuela tiene una altísima responsabilidad, no tan solo como institución de aprendizaje, sino también como espacio que permite el desarrollo y la vida. ¿De qué sirven los adelantos intelectuales en una o en otra materia si las relaciones humanas y el encontrarse a sí mismo se pierden en el camino o no reciben la suficiente atención? Mientras más sensible sea la autoestima, tanto más fácil aparecerán bloqueos de aprendizaje y tanto más requerirá el alumno de la aceptación y de

la comprensión *de su maestro*. La formación de una relación de confianza resulta aquí mucho más importante que cualquier material de la clase. Si por el otro lado se dan ambas situaciones: la buena relación y el material didáctico adecuado, de tal forma que el niño afectado se sienta contento, entonces la pedagogía Waldorf habrá logrado su objetivo. El miedo desaparece en donde hay confianza y amor; los bloqueos dejan de existir si los pasos de aprendizaje se hacen tan pequeños que todo niño se llena de valor y participa en el proceso.

19. ¿Qué hacer cuando los alumnos de una séptima u octava clase ya no cantan? ¿Debería usarse el tiempo del 5º y 6º año para cantar el repertorio que le corresponde a los alumnos de 7º y 8º?
El plan de enseñanza de Música sufre de las mismas agresiones que el plan de enseñanza de Euritmia. El desarrollo de abordajes pedagógicos artísticos acordes a la edad con el fin de estimular el desarrollo de estas actividades, requieren por un lado de un conocimiento pedagógico muy sutil y por el otro del apoyo de todo el cuerpo de maestros. Si el maestro de clase canta con sus alumnos en forma regular y no deja caer este hábito antes de las clases 7ª y 8ª, entonces la clase de Música tendrá un buen pronóstico. Si por el contrario el maestro de clase no logra practicar el canto regularmente, entonces al maestro de Música le puede ser de ayuda presentándose de forma temporal por las mañanas antes del inicio de la clase principal. Ocasionalmente se requiere de la presencia de los maestros de asignatura durante algún tiempo, para que se regulen las condiciones disciplinarias para volver a retomar la clase artística. Casi siempre se trata de mejorar la percepción, mejorar la formación de procesos, de calidades de la audición y de la formación. Para estos soft-skills, las condiciones culturales actuales ofrecen un espacio muy reducido, esto quiere decir que los alumnos lo aprenden sólo en la escuela y con frecuencia ni siquiera están abiertos para ello. Tanto más impresionante cuando se logra una apretura de este tipo y los niños se dejan llevar por el entusiasmo. En estos casos puede ser útil también una obra teatral en la que haya mucha música y canto y en la que el maestro de música pueda tomar parte. Ocasionalmente puede ser útil si las canciones que escuchan los niños o jóvenes en su casa con sus CDs también se pueden integrar a la clase de Música, para crear una forma de puente entre la casa y la escuela, en la que se da la formación de una capacidad que no se da "por sí sola", sino que requiere de aprenderse y de ejercitarse. Cuando los alumnos se dan cuenta de la colaboración entre los maestros, que ellos también se ayudan entre sí y que les resulta importante que se hagan ciertas experiencias en la clase, entonces uno ya casi llega a la meta.

20. ¿Qué opinan ustedes cuando maestros Waldorf experimentados utilizan en sus obras de teatro con los alumnos de las clases inferiores maquillaje, iluminación y el montaje requerido? Esto no incluye las obras teatrales que se suelen presentar al final de los años 7º y 8º. Si por medio de aparatos cubro la incompetencia de expresar cierto papel teatral, si se convierte en un estándar escuchar música electrónica con un alto volumen ¿Es factible tolerar esto con el plan de estudios de la pedagogía Waldorf?
La pedagogía Waldorf puede llevarse a cabo plenamente sólo si se entiende y si se lleva a cabo consecuentemente. Ahí es en donde está el problema. La pregunta de si se contrata a un conjunto musical –incluso actualmente existen grupos musicales que están dispuestos a tocar sin amplificadores o con amplificadores en forma muy suave– sólo es una pregunta de la decisión que se tome y del dinero. Esto es, si uno lo quiere, se lleva a cabo y si uno no lo quiere, no se lleva a cabo. Lo mismo es válido para el uso de bebidas alcohólicas y el uso de tabaco. También en esta cuestión la imagen del maestro resulta decisiva y la pregunta de que si en la escuela se hace realmente pedagogía Waldorf o si prefiere hacer algo semejante a un concepto alternativo "casero, tejido a mano" de la pedagogía. Esas preguntas sólo se pueden contestar con mucha dificultad. Los jóvenes participan con algo, si ven que los adultos están completamente convencidos y de acuerdo entre ellos. Los alumnos también perciben que hay una diferencia entre la casa y la escuela y que uno conoce diferentes estilos musicales, que por el momento no son los que le gustan a uno. El asunto se torna problemático siempre que los maestros se protejan con "expresiones à la Waldorf" e impongan prohibiciones o dictámenes de los cuales ni ellos están convencidos; pero también existe el caso de que los maestros por comodidad propia, dejan de hacer cosas que les corresponden. Esto lo perciben los alumnos inmediatamente y por ello protestan y provocan en la forma correspondiente. En realidad los alumnos no quieren imponer su voluntad, sino, más bien, tratan de averiguar "la verdad".

21. Respecto a la enseñanza de Salud y de Nutrición en el 7º año se dice que esta época se debe impartir antes de que despierte el egoísmo de la salud. Esto corresponde actualmente al 7º año, lo cual es realmente demasiado tarde. ¿Debemos adelantar esta época al 6º año?
La pedagogía Waldorf se reservó el derecho de "hacer todo a su debido tiempo", poner atención en el Kairos, esto quiere decir en el momento adecuado. Debido a esta circunstancia resulta muy útil observar detenidamente al grupo de alumnos para decidir si una época como la de Nutrición y Salud se puede adelantar al final del 6º año escolar o si se puede impartir al principio del 7º grado. Bajo ciertas circunstancias puede hacer sentido ampliar la materia comentando las condiciones económicas y de tráfico internacional (comparar pág. 43f.) para poner en primer término preguntas acerca de la Agronomía sana y de la Salud social. Mediante esto, los niños dirigen su atención hacia el exterior y se separan un poco del autointerés, observando más objetivamente las preguntas acerca de la nutrición y de la salud.

22. Época de Instrucción sexual: en el entorno de nuestra escuela Waldorf se dice: las alumnas Waldorf tienen hijos demasiado temprano, antes de haber terminado cualquier tipo de instrucción. Surge la pregunta ¿Damos demasiada poca instrucción o tratamos este tema demasiado poco?
La pregunta de que si tratamos y trabajamos este tema, tiene que ser trabajada en cada caso en forma individual (comparar pág. 188ff.). Ha resultado útil invitar al médico escolar a una sesión con los padres de los alumnos de 4º, 5º o 6º para comentar preguntas a este respecto. Es de importancia capital esta sesión en el cuarto año escolar en la que se da también apoyo respecto a esta instrucción en casa. Se hace evidente una y otra vez que este tema en la vida práctica todavía es un tabú y no se menciona. Desde luego que la inclusión del médico escolar no es algo obligatorio, pero éste puede concretizar más el tema cuando se trata de experiencias prácticas. De ninguna manera los padres de familia deben tener la impresión de que este tema en las escuelas Waldorf es un tabú. Acerca de esto, cabe destacar que en el Foro de las Escuelas Waldorf se está preparando un libro a este respecto[36]. Resulta interesante que también en el marco de las así llamadas Conferencias de clase Anuales (comparar con pág. 49) el tema de la Instrucción sexual también se discute. El plan de estudios de la escuela Waldorf está pensado de tal forma que los niños aprenden al respecto desde los cuentos que escuchan los alumnos en el primer año escolar, en donde el rey y la reina desean tener un hijo y hasta el año 12º en el que se tratan las épocas de Zoología y del Conocimiento del hombre, en cuyo marco también está la discusión del embarazo, del nacimiento y de los cuidados durante los primeros años; comprendido de esta manera resulta, que todas las clases aportan algo para esta instrucción. Preguntas biológicas, preguntas sociales o tal vez sucesos, que los niños perciben demasiado pronto a través de los medios de comunicación deben ser retomados en la clase para ubicarlos dentro de una comprensión adecuada para el hombre. Resulta importante hablar con alumnos, de los que se piensa que pudieran estar interesados en una u otra dirección, o también con aquellos a los que uno considera especialmente predispuestos a un peligro. Existen cosas, que no se pueden comentar durante la clase con todo el grupo y que tomarían demasiado tiempo. Otro aspecto respecto a la cuestión de los embarazos tempranos de las estudiantes es el entorno social entre nosotros que rara vez se inclina al aborto y prefiere asumir el reto del embarazo. No tengo ningún indicio sobre si las estudiantes de las escuelas estatales se embarazan menos que las alumnas en las escuelas Waldorf.

23. Adelanto de la clase de Idiomas extranjeros: Cada vez se adelanta más la escritura de la lengua extranjera al 3er grado. Los maestros de lenguas extranjeras comienzan con temas gramaticales antes de que el maestro de clase haya tratado este tema, por ejemplo, el maestro de la clase principal les enseña a los alumnos de 4º año en la época de alemán los "tiempos". El maestro de la lengua extranjera por el contrario empieza con esto al principio del 4º año. Uno puede decir: Falta de entendimiento entre los colegas. Pero resulta que este es un problema básico, porque con frecuencia los maestros que le dan a alguna clase un idioma extranjero son también maestros de clase por otro lado ¡ Y deberían saberlo!
Los cuestionamientos aquí planteados no se pueden contestar en forma "general", son un buen ejemplo para la llamada Conferencia Anual de Clase. Mientras más esté coordinada la clase de la lengua extranjera con la del lenguaje materno, tanto más constructiva será la sinergia entre ambas. En estos casos se puede delegar algo a la lengua extranjera, siempre y cuando sea retomado en la clase principal y viceversa. A propósito, la enseñanza de una lengua extranjera sin libro y sin escribir es sólo un problema de método. Aprovecho el momento para hacer referencia a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras para

[36] Maris, Bart und Zech, Michael: Sexualkunde in der Waldorfpädagogik. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 2006.

Maestros en Mannheim y también menciono los Congresos Anuales de la Asociación de las Escuelas Waldorf. Para maestros de lenguas extranjeras que se inician debería ser obligatorio visitar una de estas dos.

24. Preguntas acerca del plan de estudios dado por Steiner: A mi me llama la atención que Rudolf Steiner era mucho más radical en las indicaciones del Plan de Estudios de lo que lo somos actualmente. Mucho lo pone a edades más tempranas o exige más "rendimiento". Ejemplos:
a) Alemán 2º año escolar: "Enseñarle al niño lo que es un sustantivo y lo que es un verbo (expresado en alemán como una palabra de actividad y de tiempo). Comentarios acerca de la construcción de la oración. "Esto es común y corriente en el tercer año y todavía se nos advierte, primero tienen que estar todos los niños en el "Rubicón" (Rubicón es un término para designar un paso de madurez que se da aproximadamente entre los 9 y los 11 años) para que puedan entender la diferencia entre palabra y concepto.
"Enseñarle al niño conceptos" no significa, únicamente definirlos y captarlos independientemente de la palabra. "Enseñarle al niño los conceptos" es mucho más, el ya descrito caracterizar o bien describir procesos, realidades. El proceso que llega a su tranquilidad completa se evidencia por el sustantivo y el proceso de estar dentro de la acción y del tiempo, como es válido para los verbos, estas *vivencias* son aquellas que son fundamentales. Enseñar la inteligencia verbal, lo que sucede, lo que puede significar una palabra, la diferencia con la que pueden estar formadas las oraciones, cuán diferente se pueden pronunciar, esto es lo que debemos enseñar. Independientemente de todo esto la diferenciación de la palabra como tal y el concepto se presenta cuando los alumnos están en la llamada edad de la "vasija de te". Esto es por regla general alrededor del 5º año escolar. En esta época los alumnos que acaban de entrar a la edad de la "vasija de te" se platican – aun en el época de los teléfonos celulares– nuevas "vasijas de te": Esto quiere decir palabras, que tienen significados diferentes. Ejemplo: Tenemos en alemán, la palabra "Schimmel" que puede significar un caballo blanco, pero también puede significar el hongo verde o blancuzco que se forma sobre el queso (en español: moho) esto se les hace emocionante a los niños. Vivenciar que el pensamiento y su significado pueden ser completamente independientes de la palabra es una cuestión que los niños perciben en forma autónoma y les causa mucha alegría la percepción de llevar dentro de si los pensamientos como algo independiente de la palabra, es más, que se puede buscar cierta palabra para encontrar un pensamiento y percibir como un pensamiento "transporta" diferentes pensamientos. Las experiencias de este tipo son la condición adecuada para poder trabajar en el futuro con conceptos abstractos. El trato conciente del idioma que se adquiere mediante Gramática paso a paso, afianza la autoconciencia y la autoexperiencia desde el punto de vista espiritual y es fundamental para la posterior búsqueda de la identidad y de la autodeterminación. Es por esto, que resulta especialmente dañino cuando la Gramática se percibe como algo aburrido y difícil de aprender y los alumnos no se dan cuenta, que el trato del idioma es en realidad, el trato consigo mismo y con sus posibilidades espirituales creativas. Así debería trabajarse, mucho más intensivamente en las conferencias pedagógicas, con lo que significa el fenómeno del idioma en distintas clases.
A los alumnos les llega profundamente cuando oyen palabras como estas de Rilke:

Las pobres palabras del diario padecen inanición.
Las palabras imperceptibles cómo las amo yo.
De mis festejos les regalo colores,
Entonces sonríen y se alegran poco a poco como yo.

Die armen Worte, die im Alltag darben.
Die unscheinbaren Worte lieb' ich so.
Aus meinen Festen schenk' ich ihnen Farben,
Da lächeln sie und werden langsam froh …[37]

b) Matemáticas en los grados 7º . y 8º: Para las clases de Matemáticas menciona Rudolf Steiner el temario para el 7º. año, el cual se suele impartir actualmente durante el 8º año. También mencionó el temario del 8º año, el cual se imparte hoy en día en el 9º año..
Esto es una señal, para darnos cuenta, cuan urgente es, que cada uno de los maestros se tome el tiempo necesario y repase personalmente el Plan de Estudios original de Steiner y que lo compare con el que „hereda"de sus colegas, además de que lo aplique de acuerdo al desarrollo de sus alumnos.
Expresiones como "habitualmente" o "material habitual" no deberían existir. Es más "lo habitual", lo ya preestablecido, debería considerarse cada vez de nuevo y adecuarse a la situación actual; es más, estas

[37] Rilke, Rainer Maria: 6.11.1897, Berlin Wilmersdorf. In: Rilke, Rainer Maria: Die Gedichte. Insel Verlag, Frankfurt a.M. 1986, S. 142f. Siehe auch: http://rainer-maria-rilke.de

expresiones deberían usarse como "concientizadores" en el sentido, de que nos obliguen a preguntarnos: ¿Por qué enseño *yo* esto *aquí* y *ahora*?" ¿Cuál es *mi* relación actual con esta materia? ¿Qué es lo que me interesa *hoy* particularmente del material? ¿Por qué pienso que mis alumnos deben trabajarlo y adquirir ese conocimiento *o* habilidad *hoy*? ¿*Qué pretendo conseguir* con ello?

c) ¿Por qué aprender a leer y escribir también es un problema en la escuela Waldorf, a pesar de que en ésta se toma mucho tiempo en especialmente para esto?
La causa de esto radica en un trabajo deficiente con el método. Tanto para el aprendizaje de la lectura como para el aprendizaje de la escritura tenemos dos abordajes: Uno que conduce a través del ojo y otro a través del oído. Esto resulta importante, porque existen seres humanos que aprenden mejor a través de los ojos y otros que lo hacen mejor a través de los oídos; finalmente hay otros que aprenden mejor, aplicando ambos métodos. El "camino a través de los ojos" va de lo relatado a la imagen, la cual es dibujada y termina en la letra o en el número. Estas pueden ser formadas con plastilina o pueden ser dibujadas con los dedos de los pies, esto es, teniendo, el lápiz, la crayola, entre éstos y pintando sobre papel grande. El "camino a través de la audición", que conduce la misma historia hasta la letra o número, conduce el primer término a través del sonido del idioma que se utiliza para designar la letra o el número. La forma correspondiente es caminada y se "pinta" mediante el movimiento en el aire –en todas las variantes posibles grande y pequeña, grueso y delgado. Se buscan palabras adecuadas, en las que se encuentran estos sonidos o números y se les repite en forma rítmica. También este segundo camino que conduce a través del oído, del sonido y del movimiento termina finalmente en la forma sobre el papel o con el gis, la tiza, en la pizarra, si en el salón de clase se practican *ambos*, lo aprenderán *todos* los niños –lento, pero seguro. Aquellos que lo comprenden rápidamente o los que ya saben leer o escribir tienen la ganancia de los ejercicios y además la ganancia social que está ligada a la ayuda a los que no lo saben todavía.

d) He escuchado que las Tablas de Multiplicar deben escribirse sólo a partir del 3er. año escolar...
Quien afirme esto, estará sujeto seguramente a un malentendido. Desde luego que los niños aprenden a escribir los números desde su primer año escolar aprendiendo las tablas de multiplicar, adicionalmente aprenden las filas de números, donde los ritmos (*1, 2, 3, 4, 5, 6*) se hacen visibles con semicírculos debajo de los números.

e) Comienzo de las Ciencias Naturales: A este respecto tenemos distintas indicaciones del Dr. Steiner – por ejemplo menciona en su 7ª. conferencia de "lo Metódico y lo Didáctico" (Obras completas GA294) acerca del niño de 9 años. ¿No deberíamos empezar entonces con las Ciencias Naturales en el tercer año?
La realidad es que, el Plan de Estudios contiene "más" en forma condensada, que lo que se practica habitualmente. Desde este punto de vista: ¡ También es importante que los contenidos del Plan de Estudios sean elaborados por el grupo de maestros de la clase! Las Conferencias acerca del Plan de Estudios que dio el Dr. Steiner son lectura obligatoria y deberían ser leídas concienzudamente sobre todo en los cuerpos docentes jóvenes. En lugar de la preguntar si las Ciencias Naturales no se pueden tomar ya en el 3er año, podría surgir otro punto de vista: ¿Cuáles son los aspectos de las Ciencias Naturales que son especialmente aptos para el 3er año y cuáles son los que los son para el 4º año? Los comentarios de Rudolf Steiner dan una clara respuesta a este respecto.

25. Acerca de la formación de colegas y el ritmo del idioma: El ritmo, es decir lo corto y lo largo, se pierde cada vez más. Esto es un problema de la civilización actual –falta del centro. La voluntad y la cabeza –mejor dicho, el pulso y el acento– permanecen. La consecuencia: Los maestros practican las recitaciones con sus grupos sin ritmo, utilizando únicamente el pulso y la acentuación. Esto resulta especialmente dañino para el hexámetro que se practica en el 5º año. Aún colegas que conocen el problema, no lo saben hacer. Muchos ni siquiera lo saben y las indicaciones no son tomadas en serio, debido a falta de capacitación. Desde mi punto de vista, se trata de un problema grave, ya que el idioma constituye para nosotros uno de los encargos fundamentales como portador y comunicador de la cultura humana. También el idioma forma nuestro medio principal. Todo les llega a los niños a través del idioma, sobre todo en las clases inferiores y en las clases medias. ¿Qué es lo que procede?
Forman parte del personal fundamental de la escuela Waldorf, además del cuerpo docente con sus múltiples especialidades, el médico de la escuela, un maestro especializado en pedagogía curativa, la euritmista curativa y el docente de "la creación del lenguaje", la formación del habla. En la primera

escuela Waldorf de Stuttgart estas tareas estaban a cargo de Eugen Kolisko (médico de la escuela), Elisabeth Baumann (euritmista curativa), Karl Schubert (pedagogo curativo) y Marie Steiner (docente de la creación del lenguaje, la formación del habla). Resulta muy recomendable integrar a un docente de la creación del lenguaje, de la formación del habla, en el cuerpo de maestros, el cual habrá de trabajar tanto con maestros como con alumnos, éste podrá ayudar en las escenificaciones y deberá tener un"ojo especial" para todo lo que concierne a la conducción de los diálogos y a la comunicación verbal. En ocasiones resulta necesario y útil, ofrecerle a este(a) especialista la posibilidad de integrarse, y además de poder continuar con una educación continua de esta cuestión social y meditativa.

26. *¿Por qué las clases Waldorf no están protegidas contra el mobbing? ¿Forma esto parte de nuestra educación social? ¿Tiene esto que ver con el „limarse mutuamente", es decir con la forma de sentar a los alumnos de acuerdo a sus temperamentos? ¿Tiene que ver con el tamaño demasiado grande de los grupos? Nosotros no reprimimos "nada", ¿Es posible que nuestro sistema estimule algo especial? Este tema no es nuevo en las escuelas Waldorf, a pesar de que el concepto no existe hace tanto. A mi ya me tocó en los años sesenta participar vivamente en un mobbing ocasionado por alumnos Waldorf en un campamento de la Comunidad de Cristianos. Yo tenía 10 u 11 años y era alumna de una escuela estatal. Lo que me toca vivir actualmente con mis alumnos, pero también en casi todas las clases a mi alrededor, incluso con amigos de otras escuelas resulta muy semejante a lo que viví en los años sesenta. Poco o nada ha cambiado desde entonces. Esto me hace sospechar que en las escuelas Waldorf existe un problema antes de que despierte la conciencia (antes de los 14 años de edad). Con los alumnos de la clase que tengo actualmente tuve un problema de mobbing al final del primer año ¿Acaso ya existe un término antroposófico que refleje lo que es el mobbing? También me pregunto si el mobbing no es el resultado de un quitarse por la fuerza algo que se percibe como extraño, como cuestiones familiares o cuestiones hereditarias, o tal vez incluso hasta cuestiones kármicas. ¿Tiene esto que ver con el inicio de la percepción del doble?*
El término 'mob' viene de la abreviatura del inglés que a su vez viene del latín mobile vulgus. Este término se aplica a la situación en que un pueblo o un grupo de seres humanos es incitado o alborotado por algo. Uno se reúne habitualmente sin ninguna organización en forma espontánea y aún así, se pueden dar hechos afectivos contra personas individuales, contra grupos de personas, contra instituciones sociales o estatales. Estas acciones grupales se destacan por su agresividad y por su umbral bajo. Lo mismo es válido para aquello que se deriva de la palabra mobbing en grupos pequeños. Aquí se trata de fenómenos que implican formaciones de grupo y de rechazos. Dos están contra tres, tres contra seis, cuatro contra dos, etc. El individuo o el grupo que sufre de este alboroto, puede hacer lo que quiera –los agresores siempre van a encontrar alguna causa para hacer observaciones cínicas, aplicar violencia verbal o incluso intervenir en forma de violencia física. Respecto a la temática de mobbing, aparecieron sobre todo en Estados Unidos materiales de trabajo con una perspectiva antroposófica[38]. Existe una gran cantidad de literatura, acerca de las sombras, del doble, no sólo desde el punto de vista antroposófico. Las proyecciones inconcientes de esperanzas, deseos, simpatías o antipatías se conocen desde finales del Siglo XIX y han sido temas predominantes durante todo el Siglo XX en la Psicología, la Psicoterapia, el Psicoanalísis, pero también en las Ciencias Sociales. También la renovación de la propaganda demagógica del régimen nacionalsocialista, el cual todavía está en su inicio, también forma parte de esto. Debido a todos estos fenómenos, se actualiza la pregunta acerca del Mal como parte de la naturaleza humana. Cuando en una ocasión se le preguntó a Rudolf Steiner acerca del sentido del Mal, este dio la parca respuesta, que el Mal no está en el mundo para hacerlo, sino que está para poner a los seres humanos en el camino de la iniciación, esto quiere decir para despertar el Bien. Resulta indispensable, que no sólo los médicos y sicólogos se ocupen de esta pregunta, sino que también en especial los maestros se enfrenten a la cuestión del Mal y su forma de actuar. Los niños y los jóvenes perciben –no tan sólo a través de los medios– tanta destructividad y agresión, y dado el alto grado de su sensibilidad se preguntan si esto se va a comentar en la clase. De esta manera los cuentos de hadas en el jardín de niños o en el primer año de clase pueden ser una buena ocasión para comentar la riña, la lucha, entre el Bien y el Mal. El motivo por el cual la Pedagogía Waldorf le da la preferencia a los Cuentos de los Hermanos Grimm ante otros es, que éstos tienen su origen en relatos que provienen de la sabiduría rosacruz, están

[38] Payne, Kim John: The Social Inclusion Approach. Breaking the Patterns of Teasing and Bullying. (Audio CD); Payne, Kim John: Social Inclusion. When Conflict is not the Absence of Peace but the Beginning of it. (Manuskript) Beides erhältlich über: www.thechildtoday.com

orientados en el desarrollo del hombre en cierne, incluyen los elementos: el crístico y el alquimista. Siempre está el Yo del hombre que se desarrolla en el centro y muestra su batalla con las fuerzas del alma, con el mundo elemental, con la naturaleza, con seres humanos y con espíritus. En forma correspondiente el final siempre resulta bueno: El desarrollo sigue, para todos los problemas se puede encontrar una solución; todo tiene un debido tiempo y una compensación justa. Sin una imagen del mundo orientada en el desarrollo y constructiva, no puede desarrollarse una sana autoconciencia. Cuando en la pregunta se plantea: *Nosotros no reprimimos nada, pero a veces tengo la impresión de que nuestro sistema atrae alg*o…, una frase como esta requiere necesariamente de ser precisada. Desde luego no se trata de suprimir nada en los niños. Pues esto es justamente uno de los métodos educativos basados en el miedo, en obligaciones, en adiestramientos y condicionamientos, mediante los cuales se logra que el niño ya no reaccione en forma espontánea y que vaya acumulando en el subconsciente lo que tiene el potencial para convertirse en agresión que se manifiesta en el joven o en el adulto. El otro extremo sería dejarles hacer a los niños todo, como se dice en francés Laisser-faire, es decir, dejar hacer, el desorden completo en el que los niños no aprenden, pero se divierten mucho. En la pedagogía Waldorf se pretende, en lugar de dar obligaciones, estimular la participación libre del niño; esto sólo es posible si el niño tiene interés, el cual surge del mismo niño, cuando hace cosas por amor hacia el maestro o por interés en lo que va a aprender. Las acciones hechas por amor, sólo pueden darse con la participación integral de la unidad anímico-espiritual-corporal del niño. Aquí no se desplaza ni se desarticula ninguna parte de la personalidad, como es el caso de las acciones por miedo, por obligación o por obtener alguna recompensa. Es por esto que la pedagogía Waldorf depende de sus buenas relaciones con todos los niños. Esta buena relación resulta ser el único instrumento, que puede utilizar el maestro cuando se trata de actuar en contra de fenómenos de mobbing en el salón de clase. Cuando los alumnos se dan cuenta y perciben que el amado maestro no tolera en absoluto este tipo de cosas y situaciones y pone todo de su parte para que no se den, este es el ejemplo decisivo que motiva a los niños en su comportamiento. Debido a que los niños no han desarrollado su autocontrol conciente ni la conducción de sus sentimientos, es el maestro el que por su presencia y por su comportamiento tiene que sustituir lo faltante. En estos casos es muy útil el trabajo con la llamada Ley Pedagógica[39]. Esta ley afirma que en las relaciones interhumanas el efecto de la acción de una persona sobre otra se da en tantos niveles como cuando un individuo fortalece o debilita la cohesión de sus miembros constitutivos suprasensibles: Si una persona percibe en alguna situación de la vida su Yo, esto sólo podrá llevarse a cabo mediante su pensar, su sentir y su querer, es decir, con ayuda de sus fuerzas anímicas, de sus capacidades anímicas. La forma en que esto se lleve a cabo, actúa en forma estimulante o perjudicial sobre las funciones vitales del afectado. En estos casos también el estado de salud del cuerpo físico depende de la calidad de las funciones vitales. De acuerdo a cómo el ser humano tolere sus experiencias y cómo las integre a su constitución se formará su diario bienestar. Esta ley, que es fundamental en la autoeducación, es válida también en lo que se refiere a las relaciones interhumanas y actúa incrementando o entorpeciendo la relación maestro-alumno. Pues de la manera en que el maestro se aproxima con su Yo al niño, influencia el alma de éste y con ello la forma en la que el niño responde, ya sea al ser mencionado o a la tarea que se le pide. De esto depende como se sienta el niño, ya sea motivado o paralizado en su actividad vital. En forma semejante reaccionan los niños ante el estrés psicosocial, en forma sicológica-física, de la manera siguiente: Por ejemplo si tienen miedo de presentar un examen de Matemáticas se enferman o reaccionan con dolor de cabeza, de tal forma que no están aptos para hacer este examen. Ver claramente, como maestro Waldorf, en qué gran medida el estado de anímico-espiritual propio puede influir de manera positiva o negativa en el alumno, esto es el fundamento básico de la Pedagogía Waldorf. Porque al final de cuentas, el niño no puede activarse en las situaciones de la vida diaria como un adulto, sino que tan solo puede reaccionar. Esto quiere decir, que depende del maestro que con su accionar provoca una reacción de los niños; y de acuerdo a esta acción y reacción condiciona el desarrollo anímico-corporal del niño.

Por otro lado resulta útil estudiar el fenómeno del mobbing: ¿Cuándo se presenta? ¿Cómo se puede prevenir? ¿Cuáles son las formas de proceder para actualizarse? Por regla general, el mobbing se presenta cuando existe aburrimiento, cuando por cualquier causa se tiene un umbral bajo o cuando uno está insatisfecho consigo mismo o con su vida. También se da si alguien tiene antipatías tan fuertes contra cierto o ciertos compañeros, que ésta se manifiesta a través de la crítica, de la burla, del sarcasmo o de la agresión abierta. Rara vez se trata del puro placer por destruir. De esto surge la pregunta más importante

[39] Ver en: Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs. 2. und 4. Vortrag. GA 317. Dornach [8]1995.

para la prevención: ¿Cómo puedo conformar la convivencia con los alumnos de tal forma que por el puro interés no haya lugar para espacios libres?
Un segundo instrumento útil es el uso pertinente del castigo. Resulta fatal cuando el mal comportamiento de los alumnos es respondido por un maestro al que le gusta "castigar" o cuando éste impone castigos sin fantasía, o los castigos carecen de relación respecto al mal comportamiento o "delito". El poder cometer errores es parte del desarrollo y forma parte del ser hombre, de la misma manera en que se pertenecen el sol y el crecimiento de las plantas. Mucho más mayor aprendizaje se obtiene de los errores que se cometieron y que se pudieron retrabajar en forma útil. También la conciencia buena o mala se genera en el niño mediante experiencias *reales* y *propias*, no a través de enseñanzas verbales. Es por esto que los errores –grandes o pequeños– se deberían de tomar como un bien valioso para el desarrollo individual. ¿Cuáles son los castigos valiosos desde el punto de vista pedagógico? Son aquellos, que le permiten al alumno vivenciar como se puede solucionar un problema o cómo se puede resolver una falla. Dejar que los niños –de acuerdo a su edad– encuentren la compensación de su mal comportamiento. La finalidad es que el alumno se percate de su insuficiente capacidad y que se sienta estimulado para adquirirla. Por parte del maestro o del educador esto exige la postura que uno mismo toma frente a sus propios errores: Se presupone que uno en realidad lo hubiera hecho bien desde el principio y no le echa la culpa a los otros por haberlo hecho a propósito, por omisión o con mala intención. Aunque así parezca, se tiene que partir de la idea, de que el afectado de hecho no podía hacerlo y por lo tanto requiere de ayuda. Un buen ejemplo para esto lo tenemos en la saga de Parcival, en la cual el joven Parcival mata a un cisne porque "no sabía" que los animales también pueden padecer y que merecen compasión. Estar contento por haber atinado bien a un objeto volador con la flecha, por haber podido apuntar con seguridad y disparar es sólo un lado de la moneda, en este punto existen también muchos otros puntos de vista, a través de los cuales el mismo hecho puede verse desde el otro lado.
Si por ejemplo, se destruyó algo, entonces lo que procede es analizar con calma en conjunto el objeto destruido y concluir de qué manera se puede reparar el daño. Si el daño puede arreglarse con dinero, habrá que considerar dónde se puede obtener éste y en que medida el alumno involucrado puede contribuir o hacer algo que contribuya a solucionar el problema. En caso de existir inconfiabilidad o en caso de que un niño sea muy impuntual, habrá que deliberar en conjunto la forma de prevenir esto. Como solución se puede hacer lo siguiente: Pidiéndole a un compañero que se encargue de recordarle por un tiempo todos los días al niño impuntual la hora a la que debe hacer esto o lo otro; incluso se le puede pedir a un compañero que lo acompañe en su camino diario a la escuela durante algún tiempo. El castigo no es "castigo", sino es una ayuda para aprender algo que todavía no se puede hacer o no se sabe. El maestro que castiga en el salón de clase, el que pone en evidencia los errores de los alumnos, fomenta así el deseo del mobbing, porque su comportamiento también es una variante del mobbing y con ello da un mal ejemplo. ¿Cómo puede un maestro manifestar el cariño que le tiene a los afectados, tan objetivamente que su apoyo no genere envidia o que haga que se señale a los involucrados como "consentidos del maestro"?
No pocos alumnos sienten que su maestro o maestra los ha incitado al alboroto y que lo dicen abiertamente. Es necesario cuidar la relación individual con cada uno de los alumnos en el salón, con el fin de crear una atmósfera en la que los niños pueden sentirse como una comunidad de personas que trabajan en conjunto y que se ayudan. Uno desarrolla una forma de "sentido común" en la que puede presentarse alegría cuando algo resulta muy bien, pero también puede presentarse tristeza profunda si algo no resulta como se esperaba. En ambos casos no son responsables los alumnos, sino el contexto en el que están.
La meditación más profunda "contra el mobbing" la forman las palabras de la 1ª carta de Pablo a los Corintios, Capítulo 13, Vers 4-8:

El amor es magnámino
el amor es bondadoso;
el amor no es envidioso,
no es jactancioso,
no es engreído,
no lesiona la dignidad;
no busca su interés,
no se irrita;
no toma en cuenta el mal que alguien hizo;
no se alegra de la injusticia;

Die Liebe ist grossherzig
ist gütig,
die Liebe neidet nicht,
die Liebe prahlt nicht,
ist nicht hochmütig,
verletzt nicht die Würde,
sucht nicht das Ihre,
sie lässt sich nicht erbittern,
trägt niemandem Böses nach,
freut sich nicht über Unrecht,

se alegra sólo con la verdad.
Todo lo abraza amorosamente,
todo lo cree,
todo lo espera,
todo lo soporta.
El amor no acaba nunca.

freut sich nur mit der Wahrheit.
Sie umkleidet alles,
ist allvertrauend,
allerhoffend,
allerduldend.
Die Liebe kann niemals fallen.

Tenemos ocho cualidades que le dan su identidad al amor y que se contraponen a ocho propiedades que pueden ser vencidas por éste, debido a que estas últimas no tienen participación en el ser del amor, a pesar de que el amor puede comprender y mediante esto evitarlas. Observando una por una detenidamente se hace evidente que las mencionadas propiedades del amor son las que pueden compensar las ochos propiedades del desamor, es decir del comportamiento inhumano:
La envidia por magnanimidad,
la fanfarronería mediante la bondad,
el orgullo mediante la alegría por la verdad,
el herir la dignidad del otro, mediante el abrazo amoroso, la comprensión de una situación,
el egoísmo a través de la confianza. El miedo de perder algo, de no poder encontrarse a sí mismo es producto del egoísmo. Este miedo por la existencia sólo puede ser sanado mediante la confianza en el espíritu el cual procede del amor.
El dejarse amargar por otros puede ser curado por la esperanza de la capacidad de desarrollo de estos otros y por las metas finales de la evolución.
Si sucedió algo injusto o si se cometieron errores, la mejor forma para soportarlos es aceptarlos. De esta forma se liberan las fuerzas que pueden ayudarnos a elaborar estrategias lo más rápido posible para prevenir esto y puede surgir un acto de perdonar basado en la comprensión.
La alegría por el mal ajeno, regocijarse por la injusticia, alegrarse por la sensación o por la catástrofe, en breve: Tener fascinación por el mal, esto sólo puede cambiarse si asumimos la postura del amor, la postura del amor como postura de nuestra vida: Este amor no se distancia, no se eleva, pero tampoco puede caer, siempre está presente sin regir. *El amor no rige pero forma y esto es más*. Esta frase es de Goethe y la dice el Anciano con la Lámpara en su “Cuento”. El amor es capaz de integrar lo que está en las lejanías o lo que está simplemente separado, puede hacer comprender y puede orientar el ser, las cosas y las posibilidades de tal forma que en el sitio en donde aparezcan no puedan producir daño.

6. Fisiológía del plan de estudios: Contenidos de enseñanaza adecuados a la edad y la didáctica terapéuticamente efectiva

Christof Wiechert

Por lo tanto, es necesario, que en la enseñanza tomemos en cuenta,
si tomamos una materia que apela al cuerpo etérico
y al cuerpo físico o si tomamos una materia que se orienta
a la organización del yo y a la organización astral.[40]

Rudolf Steiner

Todos hemos tenido la experiencia, de que el impartir enseñanza, puede cobrar un efecto sanador sobre el maestro: Aprende a sobreponerse, ostenta resistencia y trata de presentarse frente a los niños, una y otra vez, con cordialidad, amabilidad y buen humor. ¡Allí, de hecho podemos dejar de lado, las preocupaciones cotidianas!
Intentamos ser, como en realidad hemos querido ser siempre. Al cabo de seis horas, finalizadas las tareas asignadas, podríamos agregar aún, una hora más. El cuerpo está cansado, el alma no lo es.
Tal vez, esta representación sea algo exagerada; así y todo ¿Acaso no va en esa dirección?
¿Cómo empero actúa la enseñanza, o bien el objeto de la enseñanza sobre los alumnos? ¿Qué pasa con el niño cuando estamos haciendo cálculos? ¿Qué pasa con el niño cuando escribimos, cuando cantamos o pintamos? Todas estas actividades - aparte del aprendizaje - cobran un efecto así mismo, sobre toda la constitución del alumno. A partir de un instinto educador o más o menos marcado, intuimos algo al respecto. Después de haber pasado las horas de la mañana realizando cálculos intensivamente, para finalizar la clase nos pondremos a cantar, con ello seguiremos excitando a los alumnos, ya que hemos experimentado, que la clase de los cálculos posee un efecto estimulante. Más bien, trazaremos una forma o narraremos un cuento. O, por el contrario: Al cabo de haber tratado de escribir prolijamente, para finalizar, cantaremos con los niños, puesto, que notamos como al escribir todo ha sido llevado a la calma, y cierta somnolencia se ha apoderado de los niños. Tales efectos simples del equilibrio ya los podemos percibir dentro de nosotros.
Tenemos que intentar empero de contestar la pregunta: ¿Sobre qué actúa tal o cual materia en el niño? Todo lo que hacemos, es captado por el sistema nervio-sensorio. Los niños miran, escuchan, están despiertos al hacerlo. En aquello que se capta empero, también se *vivencia* algo. De esta manera, se apela al sistema rítmico y al sentimiento, con él relacionado. En ocasión de un interesante experimento en Física, es retenida la respiración. Cuando todos los alumnos de un grado están pintando, la respiración es diferente como cuando estamos haciendo cálculos mentales. Y cuando los alumnos están escuchando un cuento, la respiración nuevamente es distinta a cuando recitamos una poesía. En fin: El mundo de la experiencia de una clase, se refleja en la respiración del grado.
En el movimiento ondulante de la vivencia que se expresa mediante los procesos respiratorios, yace una segunda fuente de la salud para los alumnos, para la comunidad de un grado.
¿De qué manera empero, actúa la enseñanza sobre la fuerza de impulso, el querer estar activo de los niños y de los jóvenes? Una indicación importante resulta ser aquella, de que en el niño y en el joven, las tres fuerzas anímicas aún muestran una fuerte conjunción. Ningún pensamiento es vivenciado sin la participación del sentimiento, ninguna actividad sin concepción sentida. Para el maestro, esto significa, dirigirse al niño tomando en cuenta la parte media, la región del corazón. Lo que equivale empero a que él mismo tiene que estar "en el medio", centrado.
Volvamos a las fuerzas volitivas. Cuando a través de nuestra actividad se han despertado el pensar y el sentir, para el niño el camino hacia el hacer es casi un sobre-entendido. Aquí empero, nuevamente cobra una importancia fundamental, el ejemplo del maestro... ¿Hace siempre lo que él (o ella) dice? Los niños poseen una fina percepción con respecto a lo prometido. Conforma un agujero en el "cuerpo volitivo" del grado, cuando no se corrigen las tareas del hogar, cuando los cuadernos de época no han sido devueltos al cabo de meses de finalizar la época, cuando se advierte algo, que luego no se cumple. Lo opuesto, es lo

[40] Steiner, Rudolf: Vida espiritual actual y educación. Conferencia del 14.8.1923. GA 307, Dornach [5]1986.

saludable. Cuando el maestro dice: Pasado mañana haremos juegos de pelota en el gimnasio, o cuando dice: Dentro de una semana voy a recoger todos los cuadernos, ésto ayudará a que todos los cuadernos estén terminados. Cuando todo acontece tal como ha sido anunciado, esto es saludable no solamente para los alumnos, sino también para los maestros.

Con respecto a este tema, existe una historia reveladora acontecida en la juventud de Friedrich Rittelmeyer[41]

Al recordar los acontecimientos que, acontecidos en mi juventud luego cobraron un efecto posterior, me encuentro con una vivencia, que un año más tarde le pasó al once añero. Cierto día, el "señor Profesor" había declarado: "No deben copiarse los unos de los otros, pero asimismo no deben permitir que otros copien vuestro trabajo, dado, que el encubridor es tan condenable como el ladrón".

Yo estaba acostumbrado aún, a tomar en serio las palabras del maestro. Sobre todo, en el caso de este maestro, por el cual dentro de mí aún vivía una chispa de veneración. No se trataba de arribismo ni de adulación sino de una innata escrupulosidad y hasta de una determinada búsqueda de libertad. A menudo vivencié en mis compañeros, cuan "deplorable" es, ser atrapado y hallarse frente al maestro, con inverosímiles alegatos. Rebajarme de esta manera frente a una autoridad-; ¡Jamás! Quería poder pararme frente a cada maestro con la frente en alto. Pero, para posturas tales, no hubo comprensión alguna en el círculo de mis compañeros. Cuando me negué a entregar mis cuadernos para que sean copiados, fui víctima del boicot. Ninguno de mis compañeros me dirigía la palabra. Me excluyeron de todo. Durante muchas semanas. Un solo alumno, quien no quería perder la mesa alimentaria brindada en mi hogar, me había dirigido unas pocas palabras en voz baja, oculto en un granero. Esto, lo percibí como especialmente detestable. Más penoso aún se convirtió el asunto, cuando mi padre, quien se había enterado de estos hechos quiso intervenir, y como maestro de religión quiso comprometer a los confirmandos a romper ese boicot. Finalmente, este mi primer intento de un heroísmo moral, se desplomó lastimosamente. Declaré que, aunque yo no tenía intención de copiar, permitiría, que los demás copien mis tareas. Entonces, todo volvió a la normalidad – excepto de una mácula, que persistía para siempre al malhechor del conjuro de los alumnos. El maestro nunca se ha enterado de las consecuencias producidas en el único alumno que había tomado en serio sus palabras. No lo ha protegido, ni ha querido y hasta lo ha arrojado a un martirio. De hecho, el maestro había sido el vencido. Con él empero, para mí, todo el cuerpo docente y la autoridad de los maestros. Doce años más tarde, cuando yo mismo había asumido un cargo en una escuela del ciclo superior, recordé estos hechos, plasmándose en dos fundamentos que acompañaron mi actividad docente "Jamás exigir, cuando no se tiene en consideración el efecto y poder manejarlo. ¡Tomar en cuenta siempre, el mundo perceptivo del alma del alumnado!

Para el mundo pedagógico cotidiano, tenemos las indicaciones de Rudolf Steiner con respecto al despertar de la voluntad. Como es sabido, en el niño el camino hacia la voluntad no pasa por el intelecto. En la actualidad, el problema de la educación es, que el esfuerzo volitivo es incentivado mediante la instrucción, el aprendizaje intelectual. Algo muy diferente sucede, cuando los sentimientos, las vivas percepciones motivan un acto. *El sentimiento es voluntad en evolución, aún no realizada*[42]. La repetición natural, diaria, actúa de manera fortalecedora sobre el sentimiento y el alma del niño: Todos los días el mismo saludo del recibimiento, la misma canción bella para iniciar el día, el lema matinal, todo ello conforma "momentos de reconocimiento", para la recreación del alma.

Al repetir conscientemente, al elevar un acto por encima de lo habitual, por encima de aquello "que anda solo", es menester la implementación – aunque reducida – de la voluntad, para poder realizarlo. Ejercitamos, fomentamos la voluntad: " *En la medida en que todo permanece dentro del hábito inconsciente, tanto mejor resulta para el desarrollo del sentimiento; en la medida toma conciencia para realizar al acto a partir de una entrega en la repetición, por el hecho de que debe ser realizado, esto será elevado al real impulso volitivo. Vale decir: la repetición más bien inconsciente cultiva al sentimiento; la repetición plenamente consciente, cultiva al impulso volitivo propiamente dicho, dado que de esta manera, se acrecienta la fuerza de decisión*[43]"

[41] Rittelmeyer, Friedrich: De mi vida. Editorial Verlag Urachhaus, Stuttgart [3]1986.

[42] Steiner, Rudolf: El estudio del hombre, como base de la pedagogía, 4ª conferencia, Stuttgart, 25.8.1919. GA 293. Dornach [9]1992, S. 75.

[43] Steiner, Rudolf: a.a.O.

¿Cómo actúa empero el objeto mismo de la enseñanza sobre el niño?
Aquí, se abre una perspectiva enorme. Nos conduce a que aprendamos a darnos cuenta, de qué manera se ha generado la materia en sus orígenes. Llegamos entonces a las polaridades de ojo y oído, tiempo y espacio, imagen y sonido. A su vez empero, también en ocasión de la enseñanza, en la materia dada, nos encontraremos con la síntesis de ambas. ¿Podrá constituirse en una vivencia elemental, cuando nos preguntamos: ¿A partir de qué impartimos la enseñanza? ¿Cuándo, nos orientamos en medida mayor al ojo, cuándo al oído? ¿Cuándo, nos hallamos" en la imagen", cuándo en el movimiento, dentro de "la corriente?".
Al aprender las letras con los niños, cuando escribimos, dibujamos, pintamos, cuando trabajamos en el modelado, al enseñar botánica, nos hallamos principalmente dentro de la imagen, realizamos la actividad con los ojos; se trata de lo visible. Al estar haciendo cálculos, o, al cantar, al recitar una poesía, uniendo nuestras voces, se está realizando un ejercicio de concentración, al escuchar un cuento, estamos activos principalmente en lo exento de imagen. Nos encontramos aquí con una contradicción que transpone toda la vida humana

Lo referido a la *imagen*, frente a lo *musical*

En el comienzo de la vida se ubica, sobre todo, lo referido a la imagen. Lo plasmador, formador, configurador, nos conduce a la vida. Recién paulatinamente estamos tomando forma en el espacio. Es un proceso, que se inicia en lo invisible en lo "pre-natal" y se evidencia en medida cada vez mayor, en lo visible. Es comprensible por lo tanto, que ese proceso es alimentado por fuerzas pre-natales: De la invisibilidad, del "no estar nacido" pasamos a la visibilidad, durante mucho tiempo seguimos recibiendo la provisión de esas fuerzas provenientes del ámbito prenatal: el crecimiento crea imagen, de allí proviene entonces la bella palabra *cuerpo de las fuerzas plasmadoras*, con referencia al cuerpo etérico. Esas fuerzas, que del "país de origen" se arraigan en lo espiritual, llegan a una determinada finalización en su trabajo con respecto a lo físico en nosotros. Este momento, hoy lo estamos llamando " madurez escolar". Las fuerzas, que hasta ese entonces han trabajado en nuestra figura, reciben un nuevo campo de acción: Se convierten en actividad para la formación de pensamientos, fuerza conceptual, fuerza de la memoria.
¿Qué sucede empero con la corriente de las fuerzas musicales? Ellas no proceden de lo prenatal, sino que actúan en nuestra vida procedentes del tiempo de post-mortem. Son las fuerzas de la voluntad, que lentamente, a modo de un Crescendo comienzan a conectarse con el niño. En un comienzo actúan en lo inconsciente con respecto al desarrollo de las funciones corporales del físico, y, al llegar a una cierta finalización, el alma infantil despierta a la independencia. Esa época coincide, aproximadamente, con el proceso de la pubertad.
Cuando al comienzo de la época escolar en los niños predominan las fuerzas de lo referido a las imágenes, en el curso de los años se van adicionando las fuerzas musicales. ¿Qué queremos decir con esto?. Que todo aquello que es excesivamente anímico, no puede hallar resonancia con el niño con anterioridad a la pubertad. Al narrar por ejemplo un cuento, vivenciamos, que también lo así llamado "dramático", toca al niño meramente a modo de un hecho objetivo y no, como un drama expuesto. Allí, donde cobra trascendencia el drama anímico, por ejemplo, en la balada, ya nos encontramos en el séptimo o el octavo grado. Allí, donde lo trágico de hecho puede ser vivenciado y donde en el alma puede promover algo, ya hemos llegado al ciclo superior.
Existen tres actividades, en las cuales estas dos fuerzas actúan conjuntamente.
Se trata de actividades que se mencionan en el plan didáctico: Tenemos que tomar en cuenta de que no solamente son nuevas en la escuela Waldorf, sino nuevas para todo el mundo cultural. Esas actividades son, el Relato, la Narración, a modo de componente activo de la enseñanza, la Pintura con acuarelas y la Euritmia.
En la narración empleamos la palabra, vale decir, un elemento musical, en el niño empero, de esa manera despertamos imágenes (interiores.) Cuando con los niños pintamos con acuarelas, llevándolo a cabo (aún) sin objeto, trabajamos gráficamente, generando empero a través de los colores estados anímicos, tonalidades, que delicadamente tocan al alma. La verdad de ese hecho lo experimenta todo aquel, que ha vivenciado el clima al cual entra un grado, cuando se pinta. Los niños guardan silencio, como promovidos a ello, por la actividad. (Algo diferente acontece en el caso del dibujo, que sólo se mueve en la imagen y donde siempre está presente el deseo de la charla). Muy asombrosa es en este contexto la Euritmia, a modo de palabra visible, a modo de música visible. Allí se estrechan las manos el espacio y el tiempo, allí, lo audible se torna visible y lo visible, audible.

Dejando de lado estos tres ámbitos, podemos decir: Los objetos de la enseñanza existentes se mueven dentro de la mencionada polaridad. Avanzamos empero y nos preguntamos, ¿Qué sucede en el caso de las demás materias? ¿Qué sucede, cuando se aprende a leer, en el caso de la Geografía, la enseñanza de la Historia, la Fauna y la Flora, los Trabajos manuales, en las Tareas de taller? En todas esas tareas nos preguntamos: ¿Cómo actúa?.
Para poder contestar esta pregunta, tenemos que diferenciar dos cosas: Podemos tratar de representar, cómo actúa una materia sobre el niño: Veremos así, el efecto de la materia. Adicionalmente, existe también el aspecto, de que dentro de la materia se expresa asimismo una referencia específica hacia el niño con motivo, de cómo se instruye.
Observemos en primer lugar un modo de ver.
Tomamos la cita inicial de este capítulo e intentamos contestar la pregunta allí formulada.

Pintura en forma de dibujo, Dibujo en forma de pintura, Geometría (Primero Geometría a mano alzada), Escritura (Aprendizaje), Dibujo de Formas y Botánica

Todo aquello, que necesita una *actividad representativa*, que empero se expresa también mediante la imagen, cobra efecto principalmente sobre el *cuerpo físico* y sobre el *cuerpo etérico*, *el cuerpo de las fuerzas plasmadoras.*
¿Qué efectos surgen de allí? Tomemos como referencia un hecho elemental de la vida: El dormir y el estar despierto. Al quedar dormidos, algo se separa de nosotros. La constitución físico–etérica se encuentra en la cama, la conciencia despierta y la conciencia de nosotros mismos –cuerpo astral y yo- , se han extinguido, durante el estar dormido se alejaron del organismo neuro–sensorio. Dicho con las palabras de la *Antropología general, el Estudio del Hombre como base de la pedagogía*, el *alma espiritual*, o, el *espíritu-alma*, se encuentran en el mundo espiritual, el *cuerpo* físico, el *físico-corporal* ha quedado en la Tierra. Con otras palabras, el cuerpo físico y el cuerpo etérico quedan aquí, el cuerpo astral y el yo, están en el mundo espiritual. Todos sabemos empero por experiencia propia, de que el sueño no es un estado estático. Mucho sucede durante el sueño nocturno. La primera experiencia es aquella de la recuperación, de la regeneración de las fuerzas vitales a la mañana siguiente. Y nos damos cuenta, de que esa recuperación involucra las fuerzas físicas y de la vida, sino también las fuerzas anímicas. Vivenciamos principalmente el efecto del cuerpo etérico, que durante la noche ejerce su actividad de manera acrecentada. Dentro de esa actividad está contenida la experiencia del aprendizaje durante el día, el aprendizaje de los objetos arriba mencionados. Steiner señala una particularidad del cuerpo etérico, alegando que el mismo en su acción nocturna *sigue aprendiendo*, que continúa trabajando con lo experimentado durante el día, llevándolo a la maduración. También esta verdad es accesible a la experiencia normal, dentro del simple hecho de que por la mañana se nos ocurre algo, que a la noche anterior había sido una pregunta sin respuesta. El cuerpo etérico sigue aprendiendo, complementa, integra, trabaja de un modo totalitario, como la vida misma.
Frente a este hecho, lo siguiente cobra validez para el maestro: Trato, de llevar ese conocimiento dentro de mí. La separación de los días no es un "agujero", sino la continuación de un tejido de una actividad; por la mañana no comienzo de nuevo, sino sigo construyendo.

Zoología, Historia e Antropología general

Sentimos, que estas materias tienen que ver mayoritariamente con nosotros mismos, en mayor medida, que los anteriores. En el caso de la Zoología, en el trasfondo se encuentra siempre la pregunta: Lo referido ¿Qué relación tiene con el hombre? ¿Qué vivencio frente a la descripción del león, la descripción del topo? También una materia como Historia, realiza declaraciones acerca de nosotros sólo a modo de humanidad. Nos vemos situados frente a preguntas íntimas: ¿Esta o aquella figura histórica era una persona buena, o era un malhechor? Naturalmente, la historia como tema de enseñanza en los grados inferiores no se preocupa por objetividad, sino por el aporte de imágenes vivas de lo sucedido. Experimentamos, de que la referencia a la materia de todos modos es de una índole más bien anímica y no, la experiencia de una acción. El objeto requiere de una referencia del niño hacia él. Esto, cobra validez especial en el casode la Antropología general, del Estudio del hombre.
De esta índole de materias dice Steiner que actúan sobre el cuerpo astral y la organización del yo. ¿Qué significa esto? Su vida anímica es un vibrar, acompañando los impulsos anímicos que vienen a su encuentro en la vida, vale decir también aquellos con los cuales se encuentra en la escuela. Recién

paulatinamente encuentra el camino para trasladarse desde un estado anímico, hacia el trabajo y el estudio. Tiene que despertar primero, para asumir una materia para el aprendizaje. Como podemos notar en la enseñanza, al respecto existen grandísimas diferencias. Podemos empero llegar a la conclusión, el alma (cuerpo astral) y la organización del yo, en el niño no han adquirido aún, la madurez que conduce a la independencia. Esto, es, en primer término, el motivo por el cual la enseñanza de estos objetos está sujeta a una determinada edad; en segundo lugar, existe un hecho, que por Steiner es expuesto de un modo simple: *Esto*, (la enseñanza de las materias mencionadas) *lo lleva el hombre consigo al mundo espiritual desde su cuerpo físico y su cuerpo etérico, al quedar dormido* ¡Por lo tanto, el cuerpo etérico "no sigue aprendiendo" durante el sueño! Y hasta sucede, que a causa de la acción sobre la organización espiritual anímica existe la *tendencia* de olvidarse de la enseñanza durante el sueño, se torna más *incompleta* y se trona *pálid*"[44].

Lo que ya intuimos en ocasión de la enseñanza, mediante la materia a enseñar, muestra tener una acción contraria sobre los niños. Podemos comprender entonces, que en oportunidad de esta materia de la enseñanza, tenemos que intentar de establecer una relación hacia el cuerpo etérico. Esto acontecerá, cuando el maestro habla en imágenes, cuando cobra valor la imagen, cuando en fin, brinda una enseñanza "contemplativa". La acción sobre el cuerpo etérico puede ser caracterizada de la siguiente manera: Contamos, por ejemplo, algo de la Historia, describimos una planta o nos ocupamos del esqueleto.

El próximo paso es, que – a modo de post data y ya no "dentro de la imagen" – agreguemos algo, a modo de una caracterización de lo ya referido. Ya no estamos dentro del objeto, sino que decimos algo acerca del mismo. El primer modo de trabajo apunta al cuerpo etérico, el segundo, al alma. Luego dejamos reposar al tema. Con respecto a esta manera de trabajo Steiner nos dice, que en la noche siguiente la materia tratada se fija en el cuerpo etérico *como una fotografía*. A este hecho nos referiremos a la mañana siguiente hablando con los niños, de acuerdo a su edad, juzgando lo ya pasado. Se percibe, que se ha generado la relación entre lo físico–etérico y lo espiritual–anímico.

A un maestro nuevo le podrá parecer, que esta manera de trabajo posee algo artificial, que aparentemente va en contra de la espontaneidad. Aconsejamos empero, ensayarlo. Y se descubrirá, que es efectivo, la enseñanza se agilizará. Al ser implementado reiteradas veces, se podrá notar, que se conformará en lo certero en la enseñanza, en una especie de "instinto". (Este modo de trabajo se lo conoce asimismo como el así llamado "paso en tres tiempos"[45].

Geografía, Cálculo y Geometría

Para la enseñanza de Geografía existe la siguiente indicación: *Y si consideramos esto, espacialmente, entonces en cierto modo siempre resulta ser un afirmarse sobre los pies para nuestro cuerpo astral, al practicar la Geografía del niño. De hecho, el cuerpo astral se torna abajo más poderoso y concentrado. Impulsamos lo espacial y con ello, concentramos lo espiritual anímico del hombre en dirección al suelo*.[46] Además, se explica, como este tema de enseñanza despierta en el niño, un impulso moral frente al prójimo: El niño se ubica con mayor cordialidad frente a su prójimo, después de haber recibido una comprensiva enseñanza de la geografía. Esto cobra validez a partir del 12° año de vida.

Nos enteramos de que esta enseñanza – llevada a cabo razonablemente – posee un efecto del fijar lo espiritual – anímico "hacia abajo". Por lo tanto, la geografía es apropiada para fortalecer al hombre con respecto a sus facultades anímicas como hombre–terrenal, mediante el interés por el mundo espacial, hecho, que también cobra una actitud moral. Steiner caracteriza el peso de una materia tal de un modo inconfundible, al decir: (...) *y el rechazo contra la Geografía no significa otra cosa, que una aversión contra el amor hacia el prójimo, que en esta nuestra época debería ser vencida de manera cada vez mas dura*[47]. Al observar en conjunto todo esto, vivenciaremos en el trasfondo, -con leve resonancia– el cambio íntimo, pero asimismo significativo que sucede con el niño, aproximadamente a los diez años, cuando el niño aprende a diferenciarse del mundo exterior. Esta materia ciertamente es la partera, en ocasión de este delicado proceso.

---

[44]Steiner, Rudolf: Vida Espiritual y Educación en la actualidad. Conferencias del 13 y 14 de Agosto 1923. Obras completas GA 307. Dornach [5]1986.

[45]Steiner, Rudolf: El Conocimiento humano y la configuración de la enseñanza. 3ªconferencia. Obras completas GA 302. Dornach [5]1986.

[46] Steiner, Rudolf: a.a,O.

[47] Steiner, Rudolf: a.a.O.

En ocasión de la enseñanza de la Historia podemos percibir, que estamos trabajando en otra parte del alma "Afincada en un lugar superior" podríamos decir, y allí, también articulando, "modelando", demandando de los niños, juicios emotivos de mayor profundidad: Este, ha sido un héroe, aquel, más bien lo contrario, este ha sido un acto pleno de sabiduría, aquel otro, una acción temeraria digna de rechazo, etc..

Lo podemos formular de esta manera: La Geografía apela más bien al querer sensible, la enseñanza de la Historia, el pensar sensible.

En primer término, podemos señalar un simple hecho cuando en el caso de muchos temas de enseñanza prestamos atención exacta, con respecto a cuando es el momento justo para el tema en cuestión (Aprender a leer, Historia, Geografía, Canto a varias voces, Física, Química, etc.) esto no puede preocuparnos en el caso del Cálculo; siempre estamos haciendo cálculos, calculando. Desde el primer año escolar, hasta el duodécimo.

¿Este hecho nos está revelando algo? Nos dice: Realizar cálculos, es una actividad humana general. Comienza tan pronto que el hombre empieza a pensar, colocándose en una relación hacia el mundo. Y el mundo está ordenado según medida y cantidad. A través de la toma de conocimiento de divisiones, el niño comienza con la realización del cálculo, avanzando en este elevado arte, que luego ya no requiere del mundo objetivo.

Al tomar en consideración este hecho, la siguiente afirmación de Steiner puede lograr un efecto de felicidad en nosotros. En primer lugar relata, como los temas de la enseñanza tienen sus diferentes ámbitos de acción dentro del hombre, cobrando un efecto de fomento o bien sobre lo etérico-físico, o lo astral-anímico y lo que sucede durante la noche con estas vivencias. Luego, se refiere al Cálculo y a la Geometría: *El Cálculo y la Geometría se refiere a ambos; eso, es lo llamativo.* Por lo tanto, el Cálculo y la Geometría cobran un efecto tanto sobre lo etérico-físico como también sobre lo espiritual-anímico. *Y por tal razón, de hecho con referencia a la enseñanza y la educación, el Cálculo así como la Geometría son como diríamos, un camaleón; mediante su entidad propia se adecuan al hombre en su conjunto.*[48].

Esta frase guarda algunos enigmas. En los temas de enseñanza hasta ahora debatidos, siempre hubo posibles unilateralidades, que debían ser tomadas en cuenta en ocasión de la enseñanza a los niños. Aquí, experimentamos lo contrario: El objeto se adapta al niño, al niño en su *totalidad*.

Aquí, tenemos la respuesta a la pregunta, por qué siempre podemos hacer cálculos con los niños (naturalmente, acorde a su edad). Aquí, a su vez tenemos la indicación con respecto al hecho de que en el cálculo yacen fuerzas, que cobran un efecto sanador sobre el niño, dado, que el "hombre en su totalidad" es afectado, abarcado por el cálculo. Vale decir, esa actividad desde sí misma es saludable.

Tal, como ya lo hemos planteado, en el ciclo inferior solamente cobran una acción limitada las actividades anímicas (Por ejemplo, la facultad de emitir juicio) y en el ciclo superior, la actividad del yo (Por ejemplo, la toma de intenciones, de hacer aquello que se considera que es lo correcto), dado, que aún no se han emancipado para ser instrumentos de uso propio. Toda la enseñanza tiene como meta, poder llevar a cabo esa emancipación. No puede uno aguardar grandes resultados de un violín que aún se encuentra en construcción, se ejecuta el instrumento, sin embargo, al colocarle cuerdas y se lo toma en uso, también se sabe que no se puede esperar mucho de su sonido.

Steiner no realiza rodeos de esa clase cuando quiere caracterizar este hecho. Dice simplemente: Frente a la capacidad de aprendizaje y la dinámica del cuerpo etérico, la organización astral y la organización del yo, dan una impresión de ser tontas y, al ser colocados en uso, entontecedoras. El cuerpo etérico sigue realizando cálculos aún durante la noche, perfeccionando las facultades practicadas durante el día, lo que constituye para el sentimiento una sensación de bienestar, de alegría, y por lo cual es incentivado el querer. Con otras palabras: Si realizo el cálculo de manera tal, que sólo el sentimiento comprende lo que se está haciendo y se trata de una acción que se reitera, entonces, no sólo se aprende a calcular, sino, se vigoriza al cuerpo de las fuerzas plasmadoras y al cuerpo anímico, dejando en paz a este último.

Aquí, para la didáctica en el sentido de la pedagogía Waldorf yace aquí un comienzo: Cuando sabemos, que hoy en realidad la política es dictada únicamente por la vida económica y por el dinero, cuando miramos una simple calculadora de bolsillo, en la cual la tecla "+" posee un tamaño cuatro veces mayor como la tecla de la división, la resta o la multiplicación, si vivenciamos, como el acontecer mundial es evaluado ampliamente por lo financiero, entonces podemos desarrollar una sensibilidad acerca del hecho, en qué medida el cálculo ha sido enredado por el egoísmo.

---

[48] Steiner, Rudolf: Vida espiritual y educación en la actualidad. 10. Conferencia, 14 de Agosto 1912. Obras completas GA307. Dornach [5]1986.

Al realizar el cálculo a partir de *ese* principio, aniquilaremos el efecto salutífero sobre "el hombre en su totalidad, en su conjunto" (!).
Al tratar de comprender esto, quedará efectivamente en evidencia, como el cálculo de hecho actúa tanto sobre lo físico-etérico, así como también sobre lo espiritual-anímico.
Como todos sabemos, Steiner ha recomendado, disponer al cálculo *no a partir de la adición*, sino a partir de la *división*, porque debemos partir de una unidad.
¿Qué podemos pensar al respecto? En principio esto: La adición, la suma, es en sí misma una imagen para el egoísmo. Esto, de por sí ya sería un motivo, para no comenzar con ella la enseñanza de Matemáticas, vale decir, un motivo moral, se refiere a lo anímico-espiritual. Otro motivo, contenido en el Estudio del Hombre, Antropología general, es, que la adición no es una actividad, que se corresponde con el cuerpo etérico, que se articula. Esa actividad ciertamente le es ajena al cuerpo etérico, mientras que se reconoce en todas aquellas actividades en las cuales juega un rol la unidad que se divide. Una vez, que esta actividad se ha afirmado a través de la enseñanza, el contar sumando ya no puede causar prejuicios, (...) *dado, que se trata de una actividad, que solamente aquí, en el espacio físico cobra una importancia, mientras que el dividir de la unidad posee una importancia interior tal, que nuevamente sigue vibrando en el cuerpo etérico(...)*[49]
Para finalizar, podemos acotar lo siguiente: Justamente por el hecho de que tanto depende de la convivencia del hombre "superior" pensante y del "inferior" volitivo, para la enseñanza de Matemáticas y de Geometría cobra una validez acrecentada aquello que es valedero para toda enseñaza: Debe ser interesante, tiene que despertar el interés y debe proceder, debe ser extraído de la vida misma, tiene que orientarse, apelar al "centro", al corazón mismo. Al lograrlo, hemos activado el fluir de una fuente para la salud del cuerpo y del alma.

Labores, Manualidades en taller, Gimnasia y Jardinería / Horticultura

En estos temas de enseñanza, la experiencia principal, naturalmente es *la actividad física*, *la agilidad de los dedos y el esfuerzo.* ¿Qué significa esto para el niño?
Cuando hasta ahora, la polaridad de lo prenatal-post-mortem, o, concepción-voluntad o también imagen-sonido ha contribuido a la obtención de los puntos de vista, ahora, nos hallamos frente a otra polaridad: Al hablar de lo físico, tenemos como polaridad lo espiritual, el espíritu mismo. Y podemos vivenciar, como ambos están relacionados. Todos conocemos la experiencia de que con anterioridad a un examen, hemos realizado un esfuerzo. Tal vez, durante algunos días hemos estudiado intensamente. Al cabo de tales días notamos, que físicamente estamos más cansados que después de un esfuerzo corporal. Quien durante toda una noche ha trabajado mentalmente, conoce esa experiencia de una manera acrecentada: El intelecto se encuentra exigido, el cuerpo tiene que ofrecer fuerzas. Conocemos asimismo la situación opuesta: El trabajo físico regenera al espíritu, le otorga frescura. Este mutuo condicionamiento de cuerpo y espíritu es un hecho de la vida misma. Dichoso aquel, que ha aprendido a utilizar fehacientemente ese pulso pendular.
¿Qué sucede al respecto en la pedagogía?
El maestro debería tener en su alma esta realidad: ¡La voluntad de movimiento es un misterio! En una época, en la cual la ciencia ha descifrado casi todos los secretos de la transmisión hereditaria, no ha sido revelado en cambio una experiencia diaria, que sigue siendo un enigma: ¿Cómo puede ser qué, cuando pienso: Voy a dar un paso, voy a levantar una taza, y esto luego sucede realmente?. ¿Cómo se explica este misterio del movimiento? . ¿Cómo es, que una intención luego de hecho se realiza? La transición de la concepción al acto, de la representación al hecho, es según Steiner – un proceso *espiritual*, que en el punto decisivo no tiene un correlato *físico*, sino aparece por voluntad del espíritu y es conducido por el espíritu. Quien por ejemplo contempla la destreza, la habilidad al escribir, al tocar el piano o la capacidad física al practicar un deporte, y considera, que todos estos movimientos se realizan por la voluntad de un yo, podrá ver este manifiesto enigma de la voluntad y del movimiento, que tiene lugar frente a su mirada. Sólo lentamente se está revelando este enigma en la ciencia, confirmándose mediante experimentos, los resultados de la investigación científico– espiritual de Steiner.
Podemos entender entonces lo expresado por Steiner: *(...) al mover sus miembros al trabajar, realizando un trabajo útil o un trabajo menos útil, están chapoteando constantemente dentro del espíritu, tienen que ver constantemente con el espíritu.* Seguramente, no nos equivocamos al suponer, que aquí lo espiritual lo

[49] Steiner, Rudolf: a.a.O.

tenemos que concebir como actividad supra sensorial y no como estado de conciencia. Pues, se trata de una espiritualidad de calidad excepcional. Del mismo modo, como nosotros portamos en nuestro interior lo espiritual – anímico, y en parte tenemos conciencia de ello, pudiendo trabajar con esa realidad, existe a su vez, un ser anímico–espiritual del mundo, vale decir, algo fuera de nosotros, algo alrrededor nuestro. Aquí, estamos tocando una polaridad completamente nueva, la polaridad del adentro y afuera, del punto y del círculo. De esta manera, vamos entrando al pensamiento: *Cuando trabajamos físicamente, entonces a lo sumo – al darnos la orientación a través de los pensamientos, al actuar de modo orientador mediante los pensamientos – participa en nuestro interior lo espiritual anímico; pero, lo espiritual anímico exterior está participando. Constantemente estamos trabajando físicamente. El trabajo corporal es espiritual, el trabajo espiritual es corporal, en y dentro del hombre. (...) El espíritu nos rodea a modo de un riego, de un enjuague, cuando trabajamos físicamente. La materia está activa en nosotros, cuando trabajamos espiritualmente."*[50]

Aquí, tenemos dos indicaciones: El así llamado trabajo corporal es de naturaleza espiritual, el así llamado trabajo espiritual (El aprender en el sentido específico) requiere primariamente la acción del cuerpo.

En lo aquí expuesto, no debe faltar la Euritmia. Otras personas hay, mejor llamados para decir algo esencial al respecto, pero, en el contexto al cual estamos tratando aquí, Steiner mismo caracteriza, como la Euritmia actúa entre el espíritu y el cuerpo. En el sentido de lo arriba expuesto se describe, como todos los órganos que actúan al practicar la Euritmia, se encuentran impregnados de espíritu. Mediante los movimientos, plenos de sentido, lo espiritual se desprende de los órganos y fluye hacia arriba. Actúa a modo de *una liberación de lo espiritual. (...) Se desprende lo espiritual, de lo cual rebosan los miembros. Ese, es el proceso real.* Luego se describe, como el espíritu 'liberado' aguarda hallar un empleo, un uso, reforzarse en el hombre. Por tal motivo es menester, que a continuación de una sesión de Euritmia, se permanezca unos minutos en plena calma. Sigue luego el poderoso pensamiento, que esa fijación es promovida por el momento de calma siguiente – a modo de un real proceso microcósmico de la macrocósmica ley del movimiento, que es espíritu y en la calma se convierte en materia formadora de cuerpo[51].

En lugar, de que este hecho hubiese revolucionado por completo la educación en occidente, la educación se ha ido desplazando sobre los mismos rieles, de modo tal, que va separando en medida cada vez mayor, estos dos ámbitos. Lo podemos observar, en la unilateralidad en la que ha entrado el deporte, que se toma asimismo a modo de meta (Steiner: *La excesiva actividad deportiva es auténtico Darwinismo*[52]*), e*sto se observa asimismo, en los procesos de enseñanza en las escuelas, en las cuales que - a pesar de todos los esfuerzos – son manejados del mismo modo como el deporte: El rendimiento del aprendizaje se ha convertido en finalidad propia, sin relación del estudiante hacia el contenido de lo aprendido.

Para demostrar con claridad aquello a lo cual aquí nos estamos refiriendo, me permito, citar una segunda vez a Friedrich Rittelmeyer. Las palabras del joven de aquel entonces, según mi entender, aún guardan validez:

Lamentablemente tengo que decir del "Instituto de enseñanza media, humanística", que ninguno de nuestros maestros ha lograd – con excepción de algunas pocas impresiones – en lo más mínimo, acercar su "materia de enseñanza" a nuestro corazón. Vasallaje ha sido todo, del comienzo hasta el final. Que interés podríamos tener en aquello que se "tiene que aprender", creo yo, que no ha sido tomado en cuenta jamás por ninguno de mis compañeros, ni con la más remota idea.

Todo lo que cobra interés se desarrolla más allá de la escuela, cuando – por fin – las campanadas han dado las cuatro de la tarde. Ya en la Universidad, cuando conocí alumnos de otros institutos, me he dado cuenta, con auténtica ira,, qué delito se había cometido con nuestras jóvenes almas. En toda la vida venidera no puede ser reparado el daño y que a los jóvenes corazones se les ha negado el elixir vital del entusiasmo.[53]

Frente a ello, colocamos la misión de una nueva educación: Tiene que integrar estos ámbitos. ¿Pero, cómo? Al trabajo corporal con el actuar pedagógico, le conferimos *sentido*, a los procesos de espirituales del aprendizaje intelectual, lo colmamos con *interés*.

---

[50] Steiner Rudolf: Antropología general. El estudio del hombre como base de la pedagogía. 13ª conferencia, 4.9.1919. Obras completas GA 293. Dornach ^{9}1992.

[51] Steiner, Rudolf: El Conocimiento del hombre y la configuración de la enseñanza. 4ª conferencia, 15.6.1921. Obras completas GA 302. Dornach ^{5}1986.

[52] Steiner, Rudolf: Antropología general. El estudio del hombre como base de la pedagogía. 13ª conferencia, 4.9.1919. Obras completas GA 293. Dornach ^{9}1992.

[53] Rittelmeyer, Friedrich: De mi vida. Editorial Verlag Urachhaus, Stuttgart ^{3}1986.

No se trata de otra cosa mas que llevar a la consonancia, a la concordancia, la *luz* y el *calor*. Una vez, que hemos comprendido esto, comprenderemos a su vez la demanda de Steiner: La enseñanza debe tener un efecto posterior tal en el alma, de que no sólo permanezca allí lo aprendido, sino, que también el acto del aprendizaje se constituya en existencia del contenido del alma: *Eso, que estamos llevando a cabo, al aprender a leer, se condensa en la facultad del saber leer; lo que estamos haciendo al aprender el cálculo, se condensa en la facultad del dominio del cálculo, se condensa en la facultad del saber leer; lo que estamos haciendo al aprender un enorme cúmulo, sólo para luego olvidar todo, sólo para no tenerlo luego en la vida. Será aquello, que destacará de manera especial a una educación futura, que todas las cosas que acerquemos al niño, podrán quedar en el hombre para toda la vida.*[54]. Aquí, cobra efectividad asimismo, las palabras de Goethe, tantas veces mal interpretadas: "Al Qué tenlo en cuenta, pero más aún, al Cómo". Al respecto, quiero dar dos ejemplos de mi propia época escolar como alumno Waldorf en Holanda:

En la escuela hemos tenido un maestro de alemán, amado y respetado por todos nosotros. Todo lo que hacía con nosotros, tenía un hálito de originalidad, ya sea en Gramática o en Literatura. Se llamaba Matthieu Laffrée. Cierto día nos dijo, que ahora deberíamos leer todos juntos, el librito "La vida de un tunante" de Joseph von Eichendorff. Este texto, no sólo lo consideramos tonto, sino que pensábamos que era una lástima, perder nuestro tiempo con una lectura así, en el décimo primer año teníamos que hacer cosas más importantes. Percibió nuestro descontento a causa de nuestra soberbia, sonrió y dijo, que igualmente deberíamos leer algunos capítulos. Luego, hemos leído esa tonta historia, del barón, quien, después de haber caído dentro de un pantano, se toma de la cabellera, sacándose a sí mismo y al caballo a tierra firme. Nuestra pregunta era nuevamente: ¿Tenemos que leer esa tontería como ejemplo del romanticismo alemán? Pasaron más de veinte años y entonces recordé aquella imagen. Como metáfora para el hombre que siempre está dispuesto a darse un empujón, dispuesto a realizar un cambio, transformarse a sí mismo. La consecuencia no sólo ha sido una vivencia del "Ah, sí", sino de un paso hacia el auto–conocimiento, una cálida sensación de gratitud me ha invadido, lo aprendido seguía actuando en el alma; era, como si el maestro me estuviese saludando desde el más allá, cordialmente.

Nuestro maestro de Química y Biología era un excelente fenomenólogo y uno de los primeros que ha introducido el Goetheanismo a las Ciencias Naturales, mediante un consecuente camino de acceso. Las obras que ha dejado, aún respiran la fuerza de lo germinante, se llamaba Frits Julius. Nosotros empero éramos sus alumnos y aún no hemos vivido tan impresionantemente su genialidad, aunque sus épocas de Química –al estar parado detrás de la mesada de experimentación, eran vivenciadas a modo de un servicio sacerdotal frente a la Naturaleza. Aunque me interesaba la materia, no era yo, precisamente un buen alumno. En mi boletín del décimo primer año, Julius valoró mi esfuerzo, evaluando las facultades adquiridas. Cerró con la frase: "¿Qué sucede con respecto al amor por la percepción?" En aquella época, cuando leí esa frase, yo creía, que todo estaba en perfecto orden. Mucho, muchísimo más tarde, me he dado cuenta, de que justamente ese ámbito era un punto flojo de mi carácter. Desde ese entonces, esa frase me acompaña a modo de silenciosa, pero eficaz advertencia.

Al tener presente, la gran diferencia de los temas de enseñanza hasta ahora tratados y el diferenciado efecto de los mismos sobre el niño, podremos hallar en la enseñanza misma, aquello, que puede ayudar al niño. Educar, puede sanar.

Señalemos un último aspecto aquí, que en la época actual cobra una especial importancia. Nos referimos al "yo absorbido" en exceso frente al "yo no suficientemente absorbido" por el cuerpo[55].

La dinámica que se señala es aquella del yo que es absorbido en profundidad excesiva del yo por el cuerpo, frente a una relación demasiado suelta. ¿Cómo podemos notar estos hechos?

El estar excesivamente absorbido del yo se evidencia a través de un pensar con una expresa tendencia hacia lo material: El pensar quiere vivir únicamente en los hechos, en las realidades del mundo. Todo lo lógico, manifiesto se prefiere frente a lo artístico, lo imaginativo. Expresarse en lo artístico, es una misión, permanecer con los pensamientos dentro de un estado anímico, también lo es. No es sencillo, escuchar la narración de una historia, de un cuento, no es sencillo. Cuando el alma se aproxima a la adultez, se encuentra frente a la pregunta: ¿Trabajo, para poder vivir, o vivo para trabajar? El yo es

[54] Steiner, Rudolf: Tratamiento científico- espiritual de cuestiones sociales y pedagógicas. 4ª Conferencia, 11.5.1919. Obras completas GA 192. Dornach ^{2}1991.

[55] Con el yo, aquí no solamente nos estamos refiriendo al cuarto miembro suprasensible constitutivo del ser del hombre, la organización del yo, sino también a la acogida y al dejar devenir su "presencia", el eterno núcleo del ser del hombre, que permanece guardado al amparo del Ángel y participa en la encarnación del hombre a modo de su propio real ser mas elevado.

cautivo del cuerpo, las funciones y demandas corporales se sobreponen a las quedas preguntas del yo. Estremecedor es el resultado dado por Steiner en el sentido de que del exceso de absorción del yo podemos deducir la brutalidad y el crimen.
Cuando el yo se encuentra unido con poca firmeza a la corporeidad, se genera arbitrariedad, ausencia de compromiso, idealismo, que no llega a convertirse en ideal y menos aún a la " realización". Vemos al exaltado, con los mejores propósitos, que empero se olvidan tan pronto se pronuncian. La idea no encuentra el camino hacia la acción. Se llevan a cabo grandilocuentes discursos, pero, quedan en el conjuntivo, o, muestran ser grandes expectativas puestas en otras, pretensiones, o críticas. También aquí vivenciamos consternados la actualidad de estas caracterizaciones en nuestra época. Todo lo que la civilización aporta en ambas direcciones lo vemos aquí, claramente esbozado y a su vez, su importancia incalculable para la educación. Estas dos direcciones se evidencian asimismo en nosotros, los educadores. Creo, que constituye un paso esencial en el auto-conocimiento, cuando de uno mismo podemos constatar: Mi constitución posee la tendencia más bien hacia esta o aquella contraposición. Al advertir esto en nosotros mismos, habremos dado un paso en dirección a la pedagogía: Lo que percibo en mí mismo, lo podré implementar a modo de ayuda, cuando me es permitido instruir a niños.
Es siempre asombroso ver, cuan *sutiles* son las indicaciones que se proponen como ayuda para la unilateralidad constitucional. Cuando la tendencia se orienta hacia el excesivo estar absorbido del yo, Steiner recomienda configurar la enseñanza de manera tal, que pueda generarse un fuerte vínculo personal, gráfico, hacia el objeto de la enseñanza, incentivándose la voluntad de desarrollar lo vivenciado o, vivenciarlo intensivamente dentro del escuchar o el decir.
Así, el yo que está despertando en el alma, aprende a encontrarse y vivenciarse en lo anímico- espiritual.
Cuando la conexión del yo hacia la corporeidad más bien es excesivamente delgada, la propuesta es, acercar la materia a enseñar al niño de manera tal, que incentive primariamente al pensar y a las fuerzas de la memoria. Conceptos geográficos, la comprensión de sucesos históricos y la comprensión en Matemáticas y Geografía, de eso depende.

Todas las indicaciones de Steiner con respecto al tratamiento de la materia a enseñar, desembocan en el decisivo desafío para el maestro, de darle forma artística a su materia.
¿Qué efecto cobra el arte sobre nosotros? Experimentamos, que tenemos que enviar una determinada fuerza a los ojos, para poder tener una determinada "apertura" frente al cuadro o la escultura, para que de esta manera el alma pueda recibir un mensaje. Para algunas personas, este, es un proceso sobre-entendido, para otras en cambio requiere un esfuerzo.
Luego, nos encontramos afuera. Es como si aún las imágenes de los cuadros rodeasen nuestra cabeza. Lentamente, se asientan las vivencias. Lo podemos percibir a modo de una nueva fijación en el ámbito de las estructuras de la solidez interior, o, como una purificación en el ámbito de la evidencia: El alma absorbe las imágenes, pero, más bien en el campo neuro-sensorio.
Vamos a un concierto. Al estar sentados allí, nos olvidamos por completo del cuerpo. Nos transformamos, todo, en oído. Podemos vivenciar casi, como "olvidamos" de respirar. Nos hallamos sumidos en la corriente temporaria de los sonidos. Sentimos directamente, como el alma vibra a la par. Luego, el concierto pasó. Nos encontramos nuevamente en la calle. Es, como aún estuviésemos envueltos por una nube sonora. Sentimos, que estamos reanimados, refrescados, no a partir del cuerpo, sino a partir del alma.
Se trata de sentimientos más bien sutiles, pero, vale la pena captarlos y llevarlos a la vivencia. Cuando, por ejemplo, participamos con esta misma sensibilidad de una fiesta mensual en la escuela, donde está presente la consonancia de ambos modos de contemplación, este hecho no solamente puede constituir una rica experiencia, sino también una vivencia pedagógica, acerca del efecto del arte en la educación. En la actualidad cobra importancia, trasladarnos a tales experiencias. Tantas veces, nosotros mismos, los maestros dudamos de la necesidad de tales configuraciones artísticas, porque no conocemos su efecto. ¿Cuántas veces, en la Pedagogía Waldorf, lo artístico es considerado a modo de finalidad en lugar de medio, de recurso?
Al imponernos la misión de aprender a comprender como lo artístico actúa en los niños y en los alumnos en los hechos opuestos que acabamos de caracterizar, nos acercaremos un paso a la actualidad del arte de la educación de nuestra época. Al implementar nuestro esfuerzo en este sentido, podrán hallar respuesta asimismo, las justificadas preguntas acerca de las correctas medidas de lo artístico en la enseñanza. Dado, que la idea interrogante acerca de lo apropiado y lo no apropiado, posee una fuerza purificadora con respecto al "Como" del enseñar.

7. Geometría Proyectiva como camino para la comprensión integral del espacio *Georg Glöckler*

Etapas de desarrollo de la Geometría

En las culturas antiguas las Matemáticas y la Geometría eran una condición sin la cual no se podía tener acceso al conocimiento iniciático o espiritual[56].[1]
El trabajo matemático-geométrico está basado en una actividad del pensar dirigido. Este se puede dirigir a los objetos que son accesibles a nuestros órganos de los sentidos, pero también se puede sustraer a éstos. Así podemos decir que los números y las líneas no son producto de la percepción sensible, a pesar de que pueden aplicarse al mundo sensible. La actividad matemática se lleva a cabo en el *pensar libre de percepciones*. Una actividad pensante, que puede apoyarse en sí misma, se libera de todo apoyo y además, hace de la persona que piensa una persona independiente. Esta es la tarea pedagógica de las Matemáticas. De acuerdo a esto, se elaboró el plan de estudios de la escuela Waldorf.
La Geometría es una rama de las Matemáticas especialmente perceptible. Aquí las formas de los pensamientos se hacen directamente visibles, lo cual resulta ser de la mayor importancia para una comprensión integral de los procesos que se presentan en la esfera temporo-espacial en las diferentes especialidades como la Embriología, la Medicina, la Farmacología, la Botánica, la Arquitectura y la Morfología general. Obtener estas enseñanzas en las diferentes materias durante el tiempo de estancia escolar es uno de los grandes retos de una pedagogía que pretende integrar la dimensión espiritual a la forma científica.
La Geometría pertenece -al igual que la totalidad de las Matemáticas- a las Ciencias integrales, lo cual se puede percibir especialmente en la Pedagogía Waldorf en forma impresionante. Para aquella persona que esté interesada en las Matemáticas básicas, igualmente que para aquella que esté interesada en las comprobaciones, los referimos a la literatura básica o a la literatura avanzada.

La historia de la Geometría durante el curso del desarrollo de la humanidad se puede dividir en cuatro épocas:

1. La Geometría como condición previa para adquirir el conocimiento espiritual, pero también como una ciencia que influía la sabiduría arquitectónica en los sitios de misterios de la antigüedad (Babilonia, Egipto, Sudamérica/Tiahuanaco/Bolivia).
2. Publicación de la Geometría por Euclides (365 - 300 a. de C.), el cual resumió el conocimiento de su tiempo y el conocimiento procedente de los sitios de misterios; Euclides condensó así ambos conocimientos y los integró dentro de sus publicaciones. En los monasterios de la edad media los escritos de Euclides eran los más leídos junto con la Biblia. Es por ello que el matemático Georg Unger pudo decir que la Geometría euclidiana ha contribuido por más de 2000 años a fortalecer las fuerzas del pensar.
3. Fue durante el renacimiento, que los pintores descubrieron la perspectiva con la cual se obtuvo una nueva comprensión del espacio. Mediante la perspectiva se puede obtener una comprensión más profunda del espacio, a través de los elementos lejanos (punto de fuga, horizonte).
4. En base a lo que se obtuvo mediante la observación de la perspectiva se pudo desarrollar del siglo XVII al siglo XIX la llamada Geometría Proyectiva. El conocimiento fundamental de esta Geometría consiste en que el espacio tiene una estructura doble, esto quiere decir que cada formación en el espacio tiene una formación complementaria. Rudolf Steiner creó, basado en estas relaciones los términos *espacio-antiespacio*. A través de la Geometría Proyectiva se enriquece la simple observación de la perspectiva. Además de los elementos fundamentales el punto lejano y el horizonte -como se manejan en la perspectiva- hay además un plano lejano. En esta forma los 3 elementos básicos de la geometría proyectiva, el punto, la recta y el plano también tienen una función a distancia.

[56] Compárese también Louis Locher-Ernst: Mathematik als Vorschule zur Geisterkenntnis. Gesammelte Aufsätze. Verlag am Goetheanum, Dornach [2]1973.

1. Las pirámides como testigos del conocimiento de los misterios de la antigüedad[57]

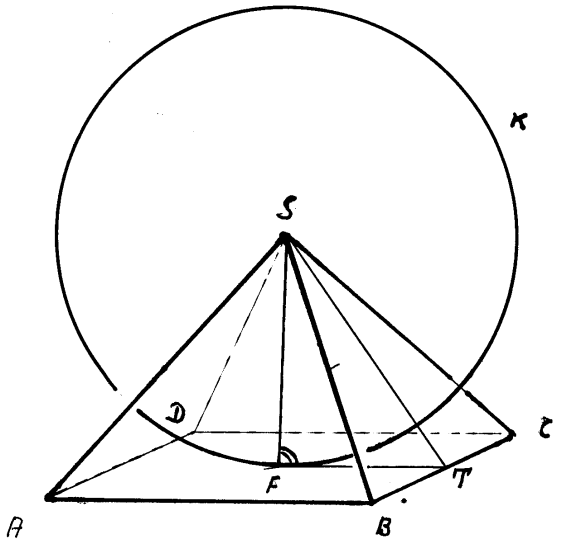


Fig. 1

En la gran pirámide del faraón Keops en Egipto junto a Giseh se hicieron varias mediciones. De esto resultó por ejemplo lo siguiente en cuanto a la medición del "triángulo rectángulo basal" SFT (compárese con la fig.1):

$$\frac{FT}{ST} \approx \frac{55}{89} = 0{,}61787...(\approx 0{,}618033988... = \frac{1}{2}(\sqrt{5}-1) = g$$

El valor numérico corresponde con bastante exactitud al índice g de la sección áurea.[583] Esto por sí solo ya es notable. Resulta más impresionante la siguiente interpretación. El círculo K que tiene la altura de la pirámide como su radio puede tomarse como símbolo de la rotación solar. Si tomamos la circunferencia de este círculo y lo comparamos con la superficie cuadrada de la pirámide, obtenemos exactamente el mismo valor mencionado previamente. Esta forma de proceder le hubiera correspondido a la cuadratura del círculo. Los cálculos necesarios son los siguientes:

Cálculo:
Interpretación: Con $FS = r$ y $BC = CD = ... = s$ sería

$2\pi \cdot r = 4 \cdot s$

(Circunferencia = circunferencia del cuadrado de la base)

Ahora es $(ST)^2 = \left(\frac{s}{2}\right)^2 + r^2$ Teorema de Pitágoras en el triangulo rectángulo SFT)

Además es $FT = \frac{s}{2} = \frac{\pi \cdot r}{4}$

De esto se deriva, después de un breve cálculo:

$$\frac{FT}{ST} = \frac{\pi}{\sqrt{\pi^2 + 16}} = 0{,}617667_8$$

[57] Compárese Ernst Bindel: Die ägyptischen Pyramiden als Zeugen vergangener Mysterienweisheit. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart [3]1966.
[58] El concepto de “sección áurea“ se explicará en la sección 2 sobre el pentagrama.

Este número se expresa de la mejor manera con la secuencia de cocientes de aproximación[594] que para g se expresa con los números más pequeños posibles de la siguiente manera::[60]

$$\frac{1}{1}\,\frac{1}{2}\,\frac{2}{8}\,\frac{3}{5}\,\frac{5}{8}\,\frac{8}{13}\,\frac{13}{21}\,\frac{21}{34}\,\frac{874}{1415}\ldots\ldots$$

Uno puede formular el resultado de la siguiente forma: Si los egipcios de la antigüedad conocían el número π. entonces pudieron expresar el número "g" en forma simbólica, haciéndolo perceptible en el triángulo vertical de la pirámide. Si por otro lado hubieran conocido el número "g" de la sección áurea, entonces π. se hubiera presentado en la circunferencia del círculo dibujado anteriormente. De acuerdo a nuestras suposiciones para π después de un pequeño cálculo se hubiera obtenido el siguiente valor:

$$\pi = \sqrt{4}g \approx 3{,}1446...$$

Resulta probable que en la construcción de la pirámide de Keops el conocimiento geométrico se aplicó de tal forma que el índice g de la sección áurea y π habrían de obtener una relación entre ellos.

2. El pentagrama, el índice g de la sección áurea y cuatro razonamientos fundamentales que están en relación con ésta

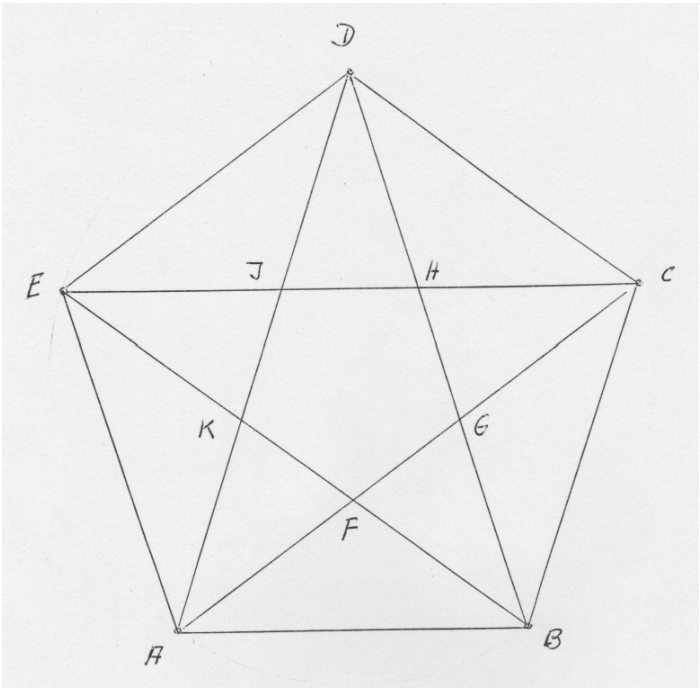


Fig. 2

¿Por qué damos un ejemplo de la geometría euclidiana? Esta geometría favorece que el alma se adapte a las condiciones espaciales-terrenales. Describe su forma estructural medible y que se puede abarcar con la vista. Apoya la relación, la sensación de vida en al aquí y en el ahora, en la vida cotidiana y en la llamada realidad de los objetos. En el marco de esta geometría euclidiana sus leyes, la geometría del pentagrama toma una posición especial. Esto porque las leyes geométricas aquí visibles conducen más allá de la mera comprensión del espacio hacia una dimensión temporal. Esto se da porque, las formas de pensamiento que se desarrollan con el pentagrama van más allá de la mera captación espacial del pentagrama. Las formas de pensamiento desarrolladas mediante el pentagrama conducen a cuatro razonamientos fundamentales.

[59] El concepto de „aproximación“ se discutirá en la sección 2.
[60] Compárese la pág. 75ff.

Si podemos presuponer que el lector tiene conceptos de geometría elementales, entonces puede verse a través del dibujo, que DG = AG = AB y que los dos triángulos A B D y B G A son triángulos parecidos, esto quiere decir que por ejemplo sus ángulos son los mismos.
De esto se deduce lo siguiente:

$\frac{BG}{AB} = \frac{AB}{BD}$ y porque DG = AB también $\frac{BG}{DG} = \frac{DG}{BD}$

La línea BD es dividida por G de tal forma que la línea menor (Menor) BG se comporta con respecto a la línea mayor (Mayor) DG como la línea mayor DG con respecto a toda la línea BD. Esta división se llama la sección áurea (sectio aurea). Con frecuencia aparece en la naturaleza y en el arte, pero también en la forma del cuerpo humano. Debido a esto también se le llama "proporción divina".[61]

Si $BD = 1$ y $DG = g$, entonces de acuerdo a las relaciones arriba mencionadas es válido lo siguiente:

$\frac{BG}{DG} = \frac{DG}{BD}$ y con ello

$\frac{1-g}{g} = \frac{g}{1}$ de lo que se deduce $g^2 + g = 1$

es

$g = \frac{1}{2}\left(\sqrt{5} - 1\right) \approx 0{,}61803398_8$

El índice g es un número cuadrado irracional.

Todos los números cuadrados irracionales pueden ser captados con una regla y con un compás.
Para g tenemos la siguiente construcción:

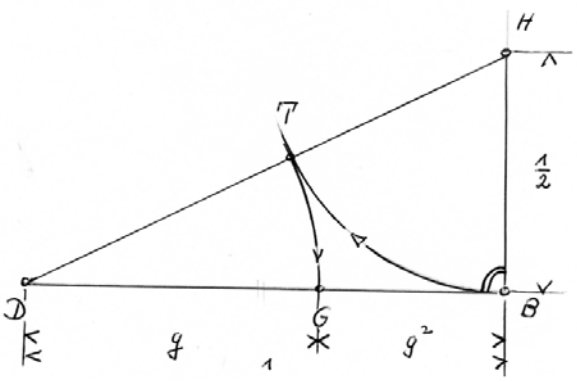


Fig. 3

$(DH)^2 = 1^2 + \left(\frac{1}{2}\right)^2 = \frac{5}{4}$ (Teorema de Pitágoras para el triángulo rectángulo DBH)

de esto se concluye

[61] Walther Bühler: Das Pentagramm. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

$$DH = \frac{1}{2}\sqrt{5}$$

y finalmente

$$DT = DG = \frac{1}{2}\sqrt{5} - \frac{1}{2} = \frac{1}{2}(\sqrt{5} - 1) = g$$

En la cual $BG = 1 - g = g^2 \approx 0{,}38196601_1$

Con el índice g de la sección áurea existe aparte de una unión entre las relaciones puramente cuantitativas una serie de propiedades cualitativas, cuyo carácter rebasa el límite de lo matemático por un amplio rango. Para poder describir estas propiedades en forma objetiva, tenemos que aclarar un concepto importante, y este es el de los valores de aproximación de g.

De $g^2 + g = 1$ se deriva primeramente

$$g = \frac{1}{1+g}$$

Si continuamos esta línea obtenemos lo siguiente:

$$g = \frac{1}{1+\frac{1}{1+g}} = \frac{1}{1+\frac{1}{1+\frac{1}{1+g}}} = \cdots\cdots$$

El índice g puede representarse de esta manera como serie de fracciones.

Esta cadena de fracciones es la que tenemos que encontrar con un valor aproximativo en forma de quebrados (llamados quebrados de aproximación). Estos se dan uno tras otro como sigue:

$$N_1 = \frac{1}{1} \qquad N_2 = \frac{1}{1+\frac{1}{1}} = \frac{1}{2} \qquad N_3 = \frac{1}{1+\frac{1}{1+\frac{1}{1}}} = \frac{2}{3} \qquad N_4 = \frac{3}{5}$$

$$N_5 = \frac{5}{8} \qquad N_6 = \frac{8}{13} \qquad \text{etc.}$$

$N_6 = \frac{8}{13}$ es un valor que ya puede usarse como valor aproximativo de g. Resulta que

$$\frac{8}{13} = 0{,}615_4$$

De lo anterior puede deducirse que se puede reconocer la ley de la formación de los quebrados aproximativos N_1, N_2, N_3 etc. En estos quebrados de aproximación aparecen números en el numerador y

en el denominador que pertenecen a una secuencia numérica famosa, a la de Fibonacci[62] y de hecho se denomina secuencia de Fibonacci:

$$f_1 = 1$$
$$f_2 = 1$$
$$f_3 = 1 + 1 = 2$$
$$f_4 = 1 + 2 = 3$$
$$f_5 = 2 + 3 = 5$$
$$f_6 = 3 + 5 = 8$$
$$f_7 = 5 + 8 = 13$$
$$\vdots$$

Si lo formulamos de manera general: $f_n = f_{n-1} + f_{n-2}$ (para n = 3, 4, …)

En la secuencia de Fibonacci cada eslabón es la suma de sus dos antecesores, de esto se deriva, para la secuencia mencionada anteriormente de los valores aproximativos de g la secuencia de los cocientes que se derivan de dos números subsecuentes de la secuencia de Fibonacci. Los números de Fibonacci están ligados en forma constitutiva con el índice g.

Cuatro conclusiones fundamentales en relación con el índice g

1. Existen procesos que dependen en forma sensible de las condiciones iniciales. Esto es lo que nos enseña la llamada teoría del Caos. En general estas condiciones iniciales pasan a formar parte en forma determinante del resultado final.
Además existen procesos que son más fuertes que las condiciones iniciales, esto quiere decir que el propio proceso se sobrepone a sus condiciones iniciales.
El hecho de que con la secuencia de valores aproximativos N_1, N_2, N_3 nos acercamos cada vez más al número g ya lo sabemos. Si pusiéramos en lugar de los valores iniciales f_1 y $f_2 = 1$ cualquier otro valora inicial, p. ej. $a_1 = 1 \;\; a_2 = 3$ con $a_n = a_{n-1} + a_{n-2}$ (para n = 3, 4, 5, …) e hiciéramos el mismo proceso aritmético, veríamos que la secuencia de los valores aproximativos también se dirige hacia g.

Ejemplo:
$$a_1 = 1$$
$$a_2 = 3$$
$$a_3 = 4$$
$$a_4 = 7$$
$$a_5 = 11$$
$$a_6 = 18$$

$$N_1 = \frac{1}{3} \qquad N_2 = \frac{3}{4} \qquad N_3 = \frac{4}{7} \qquad N_4 = \frac{7}{11} \qquad N_5 = \frac{11}{18}$$

$$N_6 = \frac{18}{29} \qquad N_7 = \frac{29}{47} \qquad N_8 = \frac{47}{76} \qquad N_9 = \frac{76}{123} \qquad N_{10} = \frac{123}{199}$$

[62] Leonardo de Pisa, llamado Fibonacci. Nacido entre 1170 y 1180, muerto aprox. 1240.

$$N_{10} = \frac{123}{199} \approx 0{,}618_1 \cdots\cdots$$

La comprobación matemática correspondiente se puede formular por ejemplo de esta manera:

$$g = \lim_{n\to\infty} \frac{a_n}{a_{n+1}} = \lim_{n\to\infty} \frac{a_n}{a_n + a_{n-1}} = \lim_{n\to\infty} \frac{1}{1 + \frac{a_{n-1}}{a_n}} = \frac{1}{1+g}$$, lo que se pretendía demostrar.

Este principio también se puede encontrar en la homeopatía.

La potenciación está basada en dos principios fundamentales de la homeopatía:

- la repetición del proceso de dilución con el resultado de la obtención de una serie, por ejemplo, de las potencias decimales D_1, D_2, D_3, en la que una parte de la sustancia inicial se mezcla con nueve partes del medio dilucional,
- la aceptación de la sustancia original a través de agitaciones repetidas en agua o en leche azucarada. Esta integración de la sustancia inicial en el medio puede tomarse como un proceso de dilución, pero por otro lado se da una transformación de la sustancia, ya que ésta, por el proceso de división continua, libera continuamente al medio su esencia espiritual. El proceso de ser aceptado y de formar parte del medio lo hace más fuerte que la sustancia original. Con esto ganamos una forma de pensar que posibilita el que una actividad pensante ligada a condiciones espaciales estáticas pueda transformarse en una actividad pensante ligada a la dimensión del tiempo.
  Un proceso análogo al de la potenciación es el proceso aritmético infinito, el cual independientemente de los dos números de partida conduce al índice g. El número de partida corresponde a la sustancia inicial; el índice g corresponde al proceso de espiritualización o de "muerte".

2. Lo típico de un organismo es, que en sus partes siempre actúa la totalidad. Algunos ejemplos destacados lo constituyen las estrellas de mar o también la planta bryophyllum, las cuales tienen la capacidad de neoformarse a partir de alguna de sus partes. Tómese en cuenta lo que se dijo respecto a esto en el cuarto segmento. Exactamente con este hecho cualitativo nos topamos si observamos el índice g. Resulta que

$$\underline{g} = \frac{1}{1+\underline{g}} = \frac{1}{1+\frac{1}{1+\underline{g}}} = \frac{1}{1+\frac{1}{1+\frac{1}{1+\underline{g}}}} = \cdots\cdots$$

En lo viviente vale la ley de que el total es más que la suma de sus partes. Por las interacciones con las que está unido lo uno con lo otro, se sustrae todo lo vivo a la descripción linear y causal. Dentro de mecanismos interactuantes complejos viven aparentemente ritmos y efectos de la vida sencillos, como el índice g con sus infinitas relaciones y repercusiones.

3. Existen procesos que son más lento que otros, el proceso de la evolución humana, en especial lo que concierne a la figura del homo sapiens resulta ser, si lo comparamos con los otros mamíferos, el proceso más lento. Cabe destacar que la figura humana está proporcionada de acuerdo a las leyes de la relación áurea[63] El ser humano aparece como último en la evolución de las especies. El hombre está al final de la aparición de las especies ("un segundo antes de las 12") y se integra con sus procesos y capacidades en una nueva sencillez, belleza y modestia.

Ahora podemos mostrar, que nos podemos acercar a cualquier número irracional de la mejor manera por los quebrados de aproximación y su desarrollo como cadena de quebrados. Esto significa en concreto, que

[63] Compárese las bellas representaciones y explicaciones de Walter Bühler (ver Anm. 61).

por ejemplo, para el quebrado 8/13 como quebrado que se aproxima a g, no existe ningún otro quebrado que tenga un número menor en el numerador ni uno en el denominador con el que se pudiera obtener una mejor aproximación a g. Si ahora comparamos las distintas secuencias de quebrados que se aproximan a los números irracionales, entonces obtenemos, que la secuencia que le corresponde a g es aquella, cuyos números tanto en el numerador como el denominador, son aquellos que incrementan su valor en la forma más *lenta*.

A continuación se presentan tres ejemplos de las mejores aproximaciones a los índices g, h y k:

$g = \frac{1}{2}\left(\sqrt{5}-1\right)$: $1 \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{2}{3} \cdot \frac{3}{5} \cdot \frac{5}{8} \cdot \frac{8}{13} \ldots$ tiene el "crecimiento" más lento de los valores numéricos

$h = \sqrt{2}-1$: $\frac{1}{2} \cdot \frac{2}{5} \cdot \frac{5}{12} \cdot \frac{12}{29} \cdot \frac{29}{70} \cdot \frac{70}{169} \cdots$ "crecimiento" más rápido

$k = \sqrt[3]{5}$: $\frac{1}{1} \cdot \frac{2}{3} \cdot \frac{5}{7} \cdot \frac{22}{31} \cdot \frac{71}{100} \cdot \frac{235}{331} \cdots$ "crecimiento" todavía más rápido

Es posible ver, después de haber seleccionado las mejores aproximaciones, *que entre todos los números irracionales, g es el que tiene la aproximación más lenta de todas*. De esta forma, resulta comprensible, desde el punto de vista matemático, por qué la sección áurea con su índice g resulta ser la dominante respecto a las proporciones humanas. La lentitud en su desarrollo le permite al ser humano "comprender anímicamente", "estar presente", "hacerse sociable", desarrollar identidad. Es posible ver aquí porque la *paciencia* es la virtud más importante en todo lo que se refiere a la labor educativa y del desarrollo.

4. En relación con todos los números de Fibonacci, así como también para g se da el hecho sorprendente, de que se reconstituyen a partir de sí mismos.

a) Reconstitución mediante el cuadrado de los números de Fibonacci

regla general: $\sum_{1}^{n} (-1)^{n+1} f_{2n-1} = (-1)^{n+1} fn^2$ (para n = 1, 2, …)

así p. Ej.

$1 = 1$

$1 - 2 = 1^2$

$1 - 2 + 5 = 2^2$

$1 - 2 + 5 - 13 = 3^2$

$1 - 2 + 5 - 13 + 34 = 5^2 = 5^2 = f_1 - f_3 + f_5 - f_7 + f_9 = {f_5}^2$

$\vdots \qquad \vdots$

b) Reconstitución de un número de Fibonacci a partir del espectro completo de los mismos:

regla general: $f_{n+\nu-2} = f_\nu \cdot f_n - f_{\nu-2} \cdot f_{n-2}$

así p. ej.

$$\vdots$$
$$34 = 5\cdot 8 - 2\cdot 3 = f_5 \cdot f_6 - f_3 \cdot f_4$$
$$= 3\cdot 13 - 1\cdot 5$$
$$= 2\cdot 21 - 1\cdot 8$$
$$= 1\cdot 34 - 0\cdot 13$$
$$\vdots$$

c) Reconstitución de g a partir del espectro completo de los números de Fibonacci:

regla general: $(-1)^{n+1}\cdot g = (f_n + f_{n-1}\cdot g)\cdot(f_n \cdot g - f_{n-1})$ (para n = 1, 2, …)
así p. ej.

$$\begin{array}{ll} g = & (1-0)\cdot(g-0) \\ -g = & (1+g)\cdot(g-1) \\ g = & (2+g)\cdot(2g-1) \\ -g = & (3+2g)\cdot(8g-2) \\ g = & (5+3g)\cdot(5g-3) \\ \vdots & \vdots \quad \vdots \end{array}$$

También estos ejemplos muestran pensamientos matemáticos que le subyacen a los procesos vivientes: si uno pretende caracterizar la vida como tal tenemos en primer lugar la capacidad de renovarse o reconstituirse a partir de sí misma. El ejemplo más bello para esto lo constituye el mundo vegetal. En el siglo XIX Schimper y Braun estudiaron la posición de las hojas alrededor del tallo (la llamada filotaxia). Las hojas crecen en forma espiral alrededor del tallo, quedándose los ángulos entre dos hojas subsiguientes siempre constantes. Con referencia al círculo completo se dan para las posiciones más frecuentes de las hojas, los siguientes quebrados:

$$\frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \frac{2}{5}, \frac{3}{8}, \frac{5}{13}, \frac{8}{21}, \frac{13}{34}, \frac{21}{55}, \frac{34}{89} \ldots$$

Estos son los quebrados que se obtienen en la secuencia de Fibonacci siempre y cuando se salte un quebrado p. ej. le corresponden a la posición $\frac{2}{5}$ de las hojas de la rosa 5 hojas cada dos vueltas al tallo.

Estos hechos tan sorprendentes ya los tenía Kepler a la vista cuando formuló las siguientes oraciones:
„En la semejanza de esta secuencia que se desarrolla a partir de sí misma, se refleja según yo, la capacidad de expandirse. Por esto se puede ver en las plantas como propiedad específica la capacidad de reconocer el pentagrama. Todas las demás comprobaciones que se puedan obtener las omito.“[64]
Las posiciones más frecuentes de las hojas anotadas arriba en forma de quebrados, nos muestran otro hecho llamativo: esta secuencia no se dirige hacia g sino que se dirige a la primera potencia de g, es decir a g^2. Si uno piensa en la imagen arquetipo de la planta según Goethe la cual corresponde en sus diversas formas a los diferentes tipos de las plantas, entonces tenemos la correlación matemática en la secuencia de cocientes arriba presentados, esto nos indica que el reino vegetal ya lleva en sus procesos formativos, desde sus principios, la ley de potenciación.
Los cuatro razonamientos básicos que presentamos en relación con el índice g tienen que ver directamente con lo vivo. Esto se caracteriza por procesos de integración, de intercambio, de potenciación, de simplificación y de reproducibilidad. Los pensamientos obtenidos mediante las Matemáticas y la Geometría de la sección áurea, pueden contribuir a que se comprenda mejor la "inteligencia" de los sistemas vivientes y también a estudiar mejor las leyes de la unidad espacio-tiempo.

[64] Citado según David Wells: Das Lexikon der Zahlen. Fischer-Taschenbuch-Verlag, pág. 66.

3. La perspectiva y la nueva conciencia del espacio

Primeramente fueron los artistas, los que percibieron internamente la forma moderna de la conciencia del espacio y fue especialmente en la pintura en donde esto se manifestó. Los cuadros que logran con colores el efecto de la perspectiva (p. ej. la famosa Madona de la Roca de Leonardo da Vinci) y más tarde las imágenes basadas en una perspectiva lineal (p. ej. La Escuela de Atenas de Rafael) nos muestran esta nueva forma de percibir el espacio. En épocas posteriores esto será descrito por matemáticos y geómetras los cuales exponen y formulan las leyes en las que se basa la perspectiva. Los siguientes esquemas muestran tres variantes en las que líneas paralelas, p. ej. de una calle coinciden en un punto de fuga llamado F y que con esto abren la posibilidad de seguir los acortamientos provocados por la perspectiva hasta el infinito, además de que permiten describir las leyes geométricas que le subyacen.

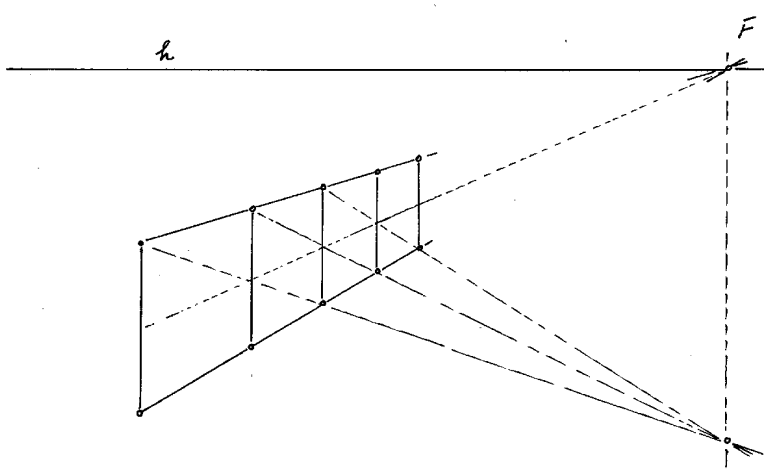


Fig. 4

La figura 4 muestra cómo las líneas "paralelas" coinciden en el punto de fuga F y que además convergen con el horizonte h. Este punto de fuga es el que le llega primeramente a la conciencia que busca conocer el punto del horizonte infinitamente distante en una forma geométricamente visible; por ejemplo el de una calle que va hacia el horizonte.

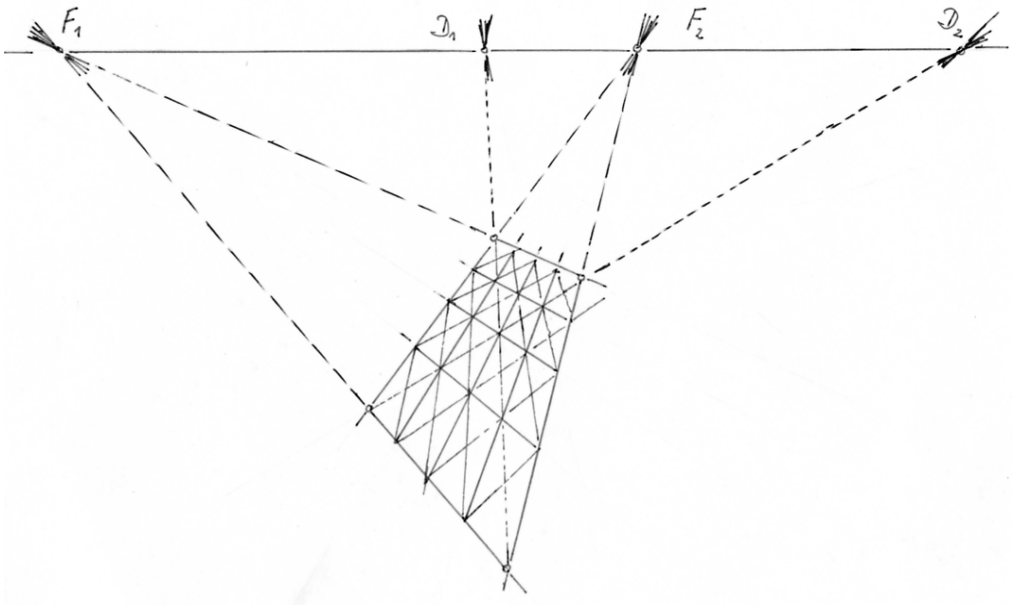


Fig. 5

La figura 5 muestra la correspondiente distorsión en la perspectiva de un rectángulo regular (perspectiva en diagonal o de múltiples esquinas)

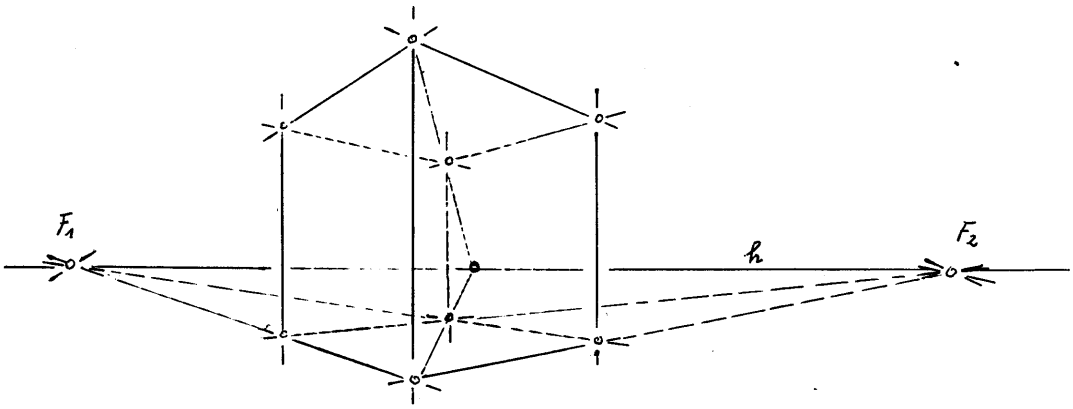


Fig. 6

La figura 6 presenta una perspectiva de múltiples esquinas de un ortoedro. Esto todavía no es el caso usual, como lo representa la figura 7.

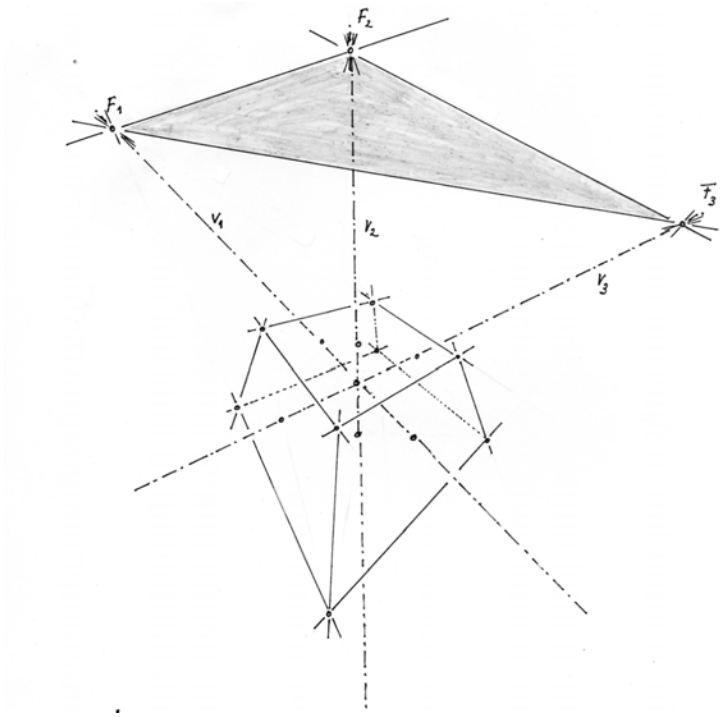


Fig. 7

Mientras que en las figuras 4, 5 y 6 se utilizaron uno o dos puntos de fuga para describir la situación, en la figura 7 se requirieron 3 puntos. En la figura 6, en la posición especial del ortoedro allí representado bastan 2 puntos de fuga, debido a que el tercero, dada la situación especial, no se puede presentar, debido a que las verticales paralelas permanecen directamente visibles y por lo tanto no pueden coincidir en un punto de fuga. En la figura 7 esto se transforma completamente: el ortoedro aquí representado está dibujado de una manera en perspectiva en general, de tal manera que ya no hay paralelas, sino que todas se mueven en la dirección del punto de fuga que les corresponde. El dibujo representa un paralelepípedo rectangular irregular (que en casos especiales puede ser un cubo), el cual tiene doce esquinas de las cuales siempre 4 son paralelas y las cuales en conjunto tienen un punto de fuga en común. Estos tres puntos de fuga determinan una superficie a la que se le denomina superficie lejana, la cual corresponde al horizonte de las figuras 4 a 6. En lugar del horizonte aparece ahora una superficie, que de acuerdo a las leyes de la perspectiva, trae lo infinitamente lejano a la contemplación geométrica.
¿Qué nueva forma de ver se caracterizó por los pintores del renacimiento y posteriormente por la comprensión matemático-geométrica? Aquí se muestra que los elementos básicos de la geometría tales

como el punto, la recta y el plano aparecen ahora como elementos lejanos, el punto se convierte en punto de fuga, la línea se convierte en horizonte y el plano en un plano lejano. Tomando en cuenta el plano lejano, se puede pensar en una forma determinada por los elementos lejanos, como lo hicimos con el ortoedro, con esto la observación interna dirigida hacia lo puntual se amplía con la perspectiva de la periferia. Así aparece un cristal – p. ej. un ortoedro irregular de sal – como una reja estructurada desde adentro. Por otro lado se le puede describir como estructurado por los elementos de la lejanía. Con todo esto, por primera vez se caracterizan con exactitud los conceptos geométricos que describen la circunferencia o el perímetro en forma análoga a lo que sucede con la geometría euclidiana, la cual describe la geometría para todas las figuras que están en lo finito y que delimita el espacio.
La observación mediante la perspectiva, muestra ser una manera de ver el espacio, en la que esta observación está mediando entre el pensamiento finito y el pensamiento del espacio que nos circunda. Mientras que el espacio euclidiano describe formas y figuras que pertenecen a este mundo de lo finito y con ello da una base para la visión de un mundo compacto, el espacio pensado en forma de perspectiva nos ofrece llevarnos casi al límite de lo infinito *sin sobrepasarlo*. Con otras palabras, el reino de lo infinito es transferido a lo visible, mediante el punto de fuga, la línea horizontal y el plano lejano, lo cual permite una interacción conciente con el llamado infinito. En la representación mediante la perspectiva se captan los elementos lejanos en forma constructiva y funcional, con lo cual se hacen accesibles al manejo y pueden ser dibujados.

4. Descubrimiento y estudio de la Geometría Proyectiva – traspaso a una conciencia del espacio, libre de la percepción sensoria

Los términos Geometría Proyectiva o Geometría Sintética describen leyes que no se detienen ante aquellas de la geometría euclidiana y las de la perspectiva. Se describen nuevas leyes del tipo de la ley de la polaridad y se describen relaciones geométricas dobles o incluso múltiples. Se descubrió que a cada elemento geométrico básico (punto, recta y plano) le corresponde un elemento complementario: al punto al plano, al plano el punto y a la recta una recta. La recta es polar a sí misma. En forma análoga un área de puntos y un haz de planos son polares entre sí.[65]
El estudio de la Geometría Proyectiva se sobrepone a la conciencia centrada unilateralmente en el punto para reemplazarlo por una imaginación del espacio, que es capaz de captar la periferia. Así se pueden captar por ejemplo una recta o un plano como una totalidad de todos estos puntos estructurales. Mediante esto, las formas descritas dan la impresión de estar compuestas u organizadas por una infinidad de elementos formadores pequeñísimos, es decir, por puntos. Por el contrario, las rectas y los puntos pueden conceptualizarse como totalidad de todas las superficies estructurales, etc.

Las siete formaciones básicas del espacio proyectivo son:[66]

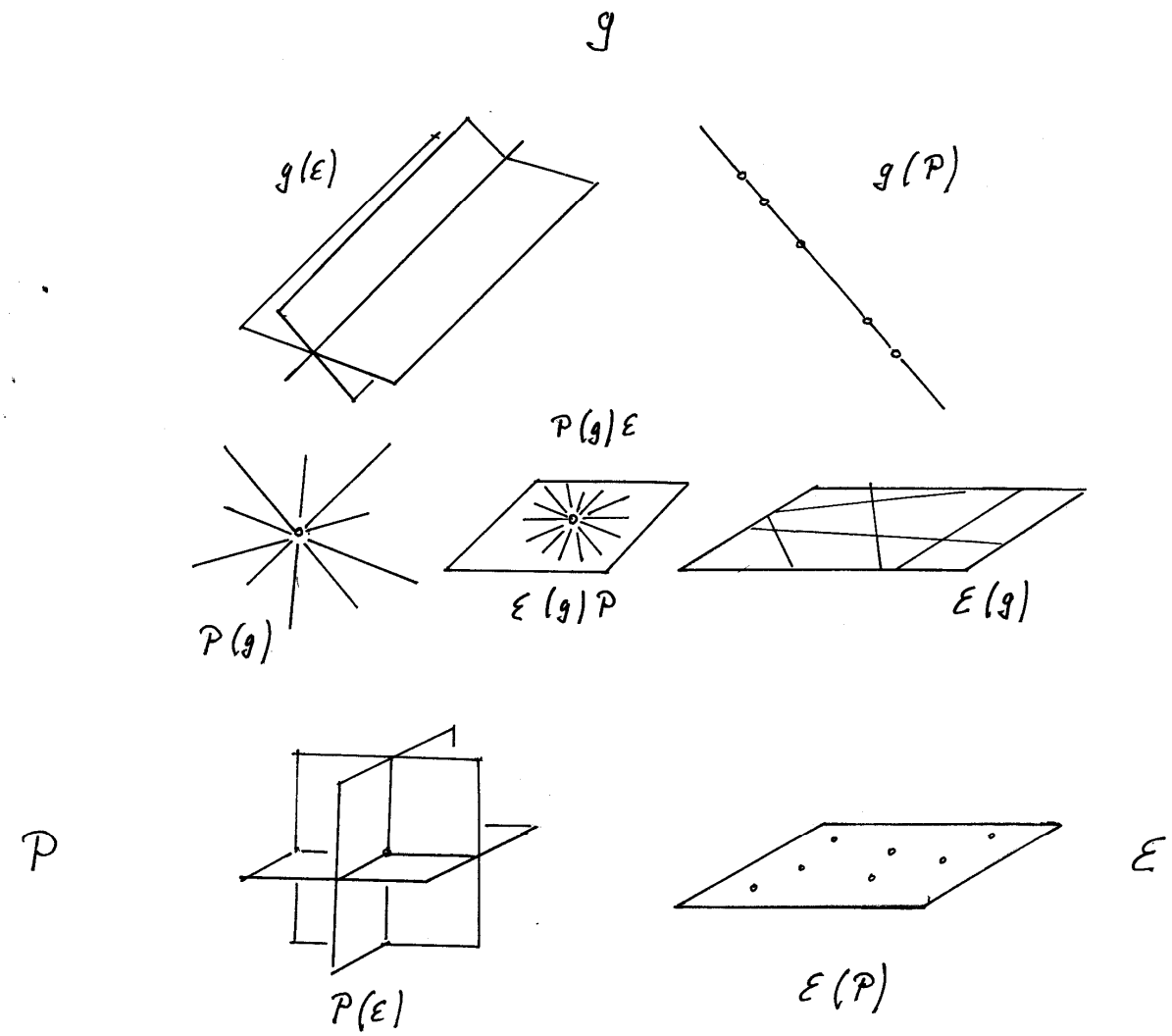
$P(\varepsilon)$ $\leftrightarrow$ $\varepsilon(P)$
Haz de planos — Haz de puntos o puntual

$P(g)$ $\leftrightarrow$ $\varepsilon(g)$
Radiación de rectas — Plano de rectas

$g(\varepsilon)$ $\leftrightarrow$ $g(P)$
Radiación de planos — plano puntual

$P(g)\varepsilon \equiv \varepsilon(g)P$
Haz de rectas

[65] En el siglo XIX los matemáticos Poncelet, von Stadt y Reye descubrieron e investigaron estas leyes de manera independiente uno de otro.
[66] Louis Locher-Ernst: Urphänomene der Geometrie. Verlag am Goetheanum, Dornach ^{2}1980.



Un punto puede estar subdividido por superficies y por rectas y una recta puede estar subdividida por planos y por puntos. Estos tres elementos básicos de la geometría se convierten en la geometría proyectiva en formas de igual valor. A la conciencia puntual de la persona que estudió geometría euclidiana se le opone una conciencia de rectas y planos. Mediante ésta pueden comprenderse procesos, figuras y objetos en una forma espacial completamente nueva. El espacio deja de ser un "mero recipiente" en el que están los objetos y se mueven. El espacio adquiere una nueva cualidad dinámica, que le es accesible al pensar. Esto significa que el espacio deja de ser una mera forma de "ver con los sentidos". Se convierte en idea de la perspectiva del pensar. En forma práctica esto significa que cualquier forma puede estar descrita por puntos, rectas o planos. Desde luego que Louis Locher tiene razón cuando afirma que para la conciencia diaria del hombre moderno resulta fácil comprender que una recta es la totalidad de sus puntos, mientras que nosotros tenemos que hacer un esfuerzo para poder ver una recta como la totalidad de sus planos. A continuación siguen unos ejemplos a forma de ejercicio:

La conciencia común centrada en sí misma, que parte de sí misma como si se tratara del centro de un todo, puede ser reconocida por su forma triple de ver el mundo. Esta puede ser ampliada por la conciencia y las "rectas" o "planos". La pregunta clave es, *¿De dónde obtiene la conciencia del punto, de la recta y de la superficie su vivencia básica?* A este respecto Louis Locher hizo comentarios destacados: "En las últimas décadas hemos llegado a la opinión de que la tarea de las matemáticas en su totalidad consiste en generar esquemas estructurales que pueden ser captadas por el espíritu humano, de acuerdo a su utilidad práctica en el mundo visible. Esto significa un progreso en contra de la opinión que prevaleció por largo tiempo, en la que

Kant afirmaba que el espacio es una forma fija de ver nuestro alrededor el cual tenía que aceptarse como tal. Cierto adelanto significará reconocer cómo *el pensar, puede llegar a crear ciertos esquemas estructurales*. Para poder tomar conocimiento de esto, tenemos que ver el desarrollo del hombre. Durante los primeros años de vida -sin saberlo concientemente- el hombre se ha ganado la posición vertical, ha percibido la dimensión de la anchura con sus lados derecho e izquierdo y también ha percibido con su visión y con ayuda del alcance de sus miembros superiores la dimensión de la profundidad. Como sustrato de estas vivencias internas -no como abstracción del mundo perceptible- será capaz, cuando las fuerzas formadoras de su forma física se hayan retirado al menos parcialmente de su actividad formadora, de usar estas mismas fuerzas, para con ellas construir el espacio abstracto en el pensamiento. De esta manera aparecen más tarde las dimensiones abstractas del espacio común como imágenes reflejadas en espejo de las antiguas actividades orgánicas.

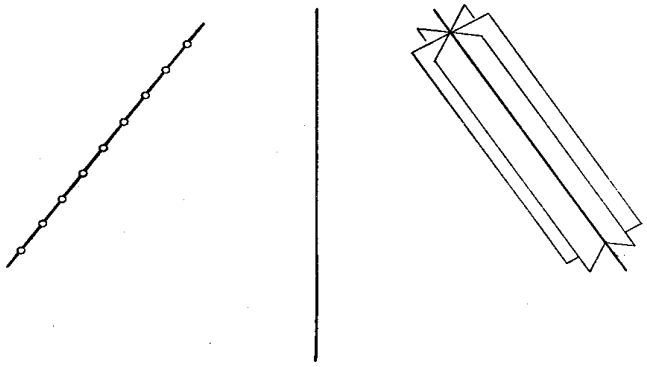


Figura 8 La recta como portadora de puntos y como portadora de superficies.



Figura 9 Los puntos los percibimos espontáneamente como parte de una totalidad, las rectas, sin embargo, las percibimos como portadoras de estas partes o totalidades. En forma análoga se puede conceptualizar el punto como la totalidad y las superficies y rectas como partes de este punto.

Si es posible, tal vez sin estar plenamente conciente, uno puede crear imágenes en espejo dentro de su pensar; estas imágenes reflejan actividades muy remotas – tal vez de los años anteriores al nacimiento en donde la individualidad en su aproximación a la tierra se envuelve con las fuerzas formadoras del universo – entonces se genera un concepto espacial diferente, precisamente el del antiespacio[67].
Conviene recordar que esta ley de las polaridades de punto y plano con las dos rectas mediadoras *no se deriva de un experimento con la correspondiente comprobación*, sino que se trata de un **fenómeno,** lo cual significa, que es un tipo de axioma. Las figuras subsiguientes permiten ver estas leyes. En las figuras 10a y 10b se trata de la polarización de un cubo, mediante la cual se genera un octaedro. Cualquier persona será capaz de construir fácilmente un octaedro como el descrito a partir de un cubo previamente dibujado, siempre y cuando aplique las leyes de la polaridad y ponga en el centro de cada superficie del cubo un punto, de acuerdo con la ley de la polaridad tiene que aparecer en el lugar de las ocho esquinas

[67] Compárese Louis Locher-Ernst: Raum und Gegenraum. Einführung in die neuere Geometrie. Verlag am Goetheanum, Dornach ^{3}1988.

del cubo (en las que se cruzan tres aristas) un plano delimitado por tres rectas. Estas ocho superficies del neoformado octaedro se dan por las uniones de los centros de las superficies de las seis superficies del cubo. Es evidente que estos dos cuerpos geométricos son polares entre sí y que se trata de dos de los cinco cuerpos platónicos que existen. Estos cinco cuerpos platónicos destacan entre las otras figuras geométricas por estar organizados en forma regular respecto a sus esquinas y superficies. De la misma manera en que el cubo y el octaedro son polares entre sí, así lo son el pentagondodecaedro (consiste en doce pentágonos regulares) y el icosaedro (este está compuesto por veinte triángulos regulares). El quinto cuerpo platónico es el tetraedro, el cual es polar a sí mismo.

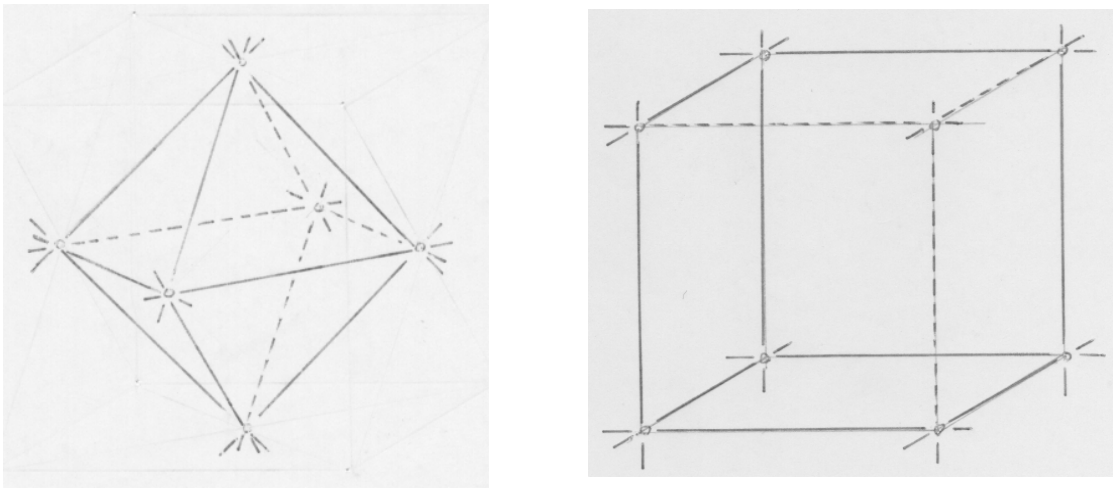


Figura 10 El hexaedro y el octaedro son cuerpos completamente regulares que se comportan en forma polar

Los cuerpos representados, el cuboctaedro y el dodecaedro de rombos no forman parte de los cuerpos platónicos pero son polares entre sí.

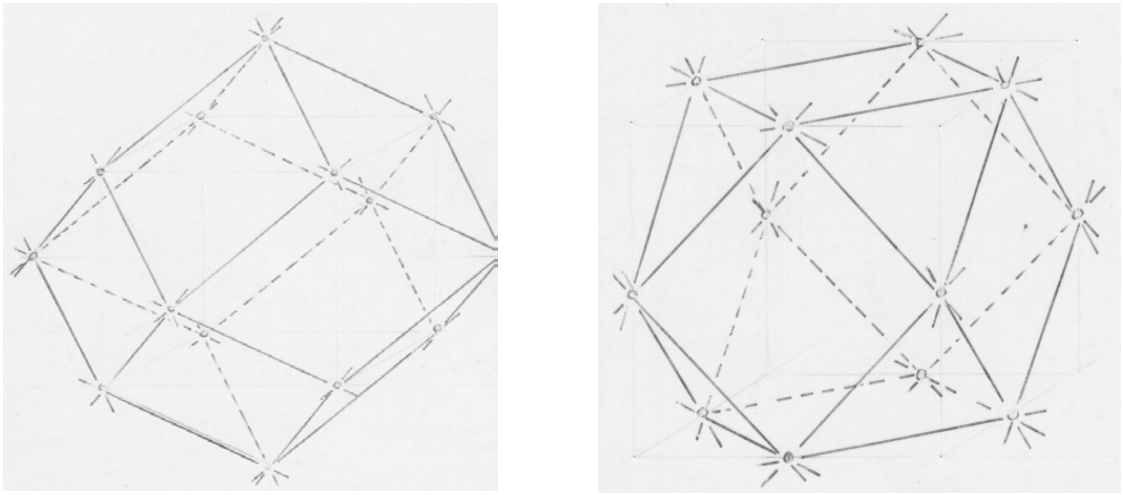


Figura 11 El cuboctaedro y el rombo dodecaedro son cuerpos semi-regulares (no platnónicos) y son polares entre sí.

Acerca del trato de los elementos lejanos

Las figuras presentadas abajo muestran dos procesos de conversión geométrica en el plano, las cuales llevan un punto al infinito. La primera fila empieza con la elipse, cuyo punto B es llevado hacia arriba hacia el infinito y aparece en la tercera imagen por abajo de regreso. La elipse se ha convertido en una hipérbola (figura 12b muestra una parábola con el punto lejano B∞) Resulta interesante, que en la geometría euclidiana el infinito ya juega un papel en la hipérbola y puede ser captado por el dibujo, pero destaca que esta visión no conduce a una visión completa de los elementos lejanos. (compárense las figuras 12a, 12b y 12c).

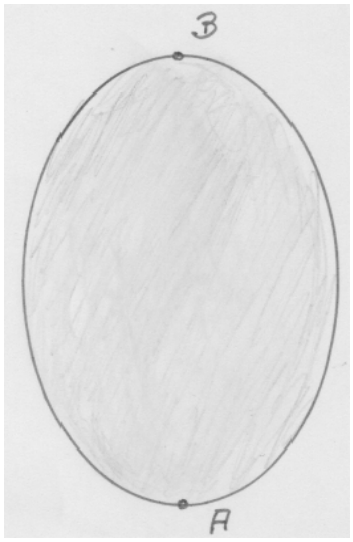


Figura 12a Elipse

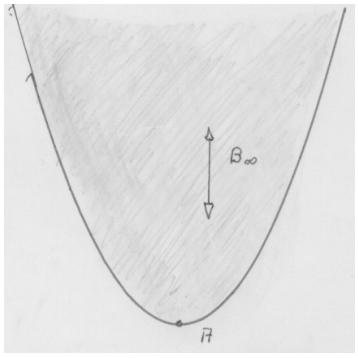


Figura 12b Parábola con punto lejano B∞

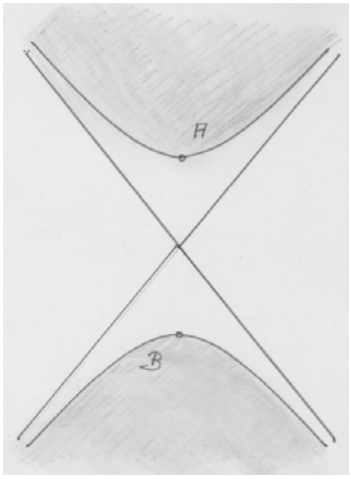


Figura 12c Hipérbola

En la segunda serie tenemos al principio un triángulo, cuya punta C es conducida hacia el infinito llegando éste en la última figura por abajo. El 4o. triángulo se denomina triángulo de Möbius por el matemático Möbius (compárense las figuras 13a, 13b, 13c, 13d).

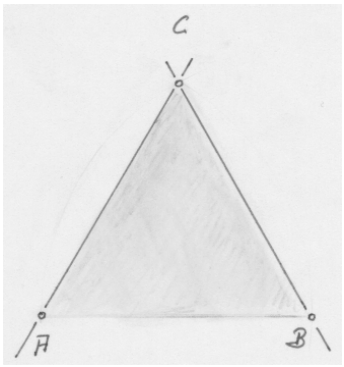


Figura 13a Triángul o común

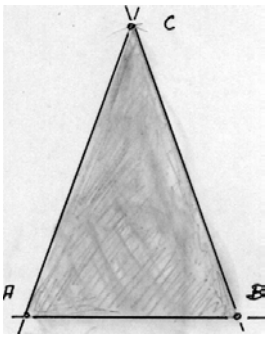


Figura 13b

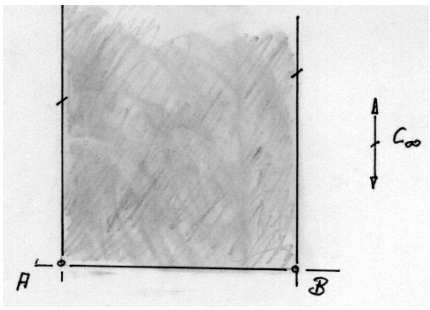


Figura 13c Triángulo con un punto lejano C∞ como esquina

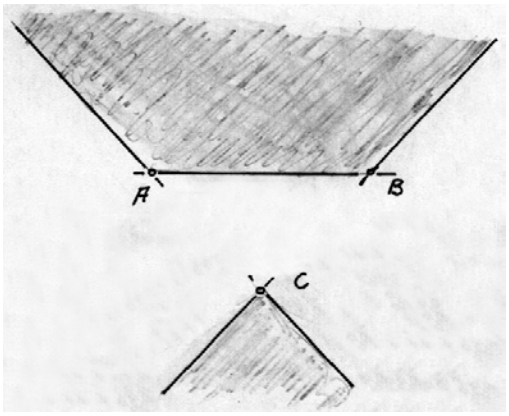


Figura 13d Triángulo de Möbius

Ampliación de los conceptos adentro y afuera

Si uno dibuja un círculo, nos parece obvio que lo que se encuentra dentro de su circunferencia está adentro y lo que está por fuera está afuera. Mediante la visión de la geometría proyectiva tenemos que en la parte interna del círculo sólo puede haber puntos.[68] Por el contrario, por fuera del círculo sólo puede haber rectas (véanse las figuras14a y 14b).

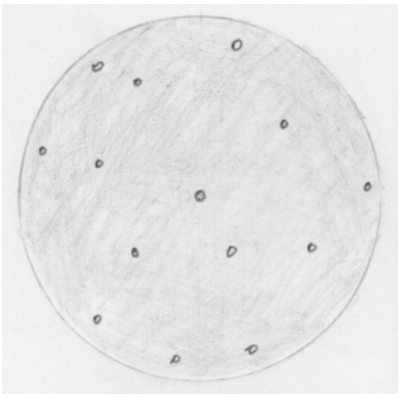


Figura 14a Región sombreada interior (conciencia de las rectas)

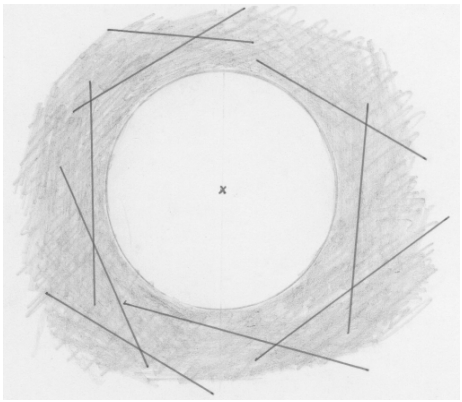


Figura 14b Región sombreada interior (conciencia puntual)

La figura 15 nos aclara que por cualquier punto S *dentro* de un círculo dibujado en un plano puede haber dos rectas p y q y que estas pasan el círculo por dos puntos cada una. En el dibujo a la derecha, figura 15b, tenemos condiciones opuestas; aquí le es opuesto al punto S la recta s. A las dos rectas que se cortan p y q les corresponden los puntos opuestos P y Q. El punto S, que se encuentra adentro del círculo se convierte en la recta s, la cual también está *adentro* debido a que cada uno de sus puntos envía dos tangentes. De esta forma podemos caracterizar tanto al punto S como a la recta s como elementos que están dentro del círculo y esto es independiente de la forma habitual de ver la geometría.

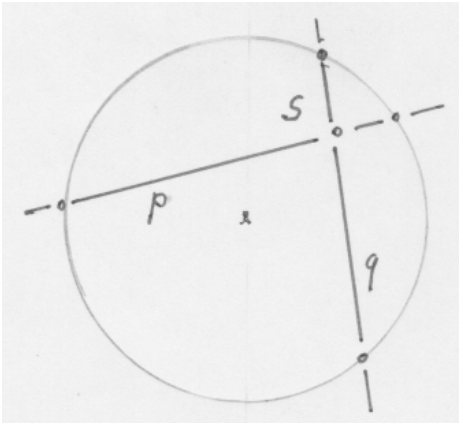


Figura 15a

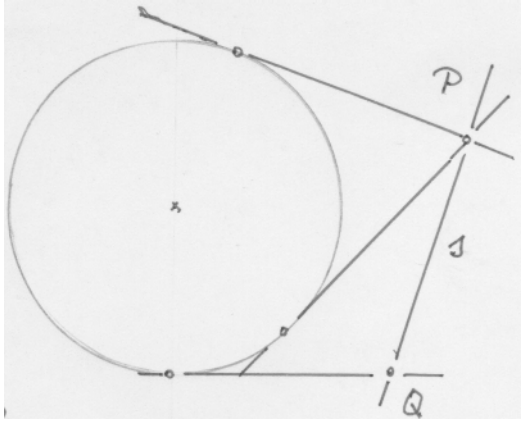


Figura 15b

La siguiente figura 16a muestra un punto S_1 que está *fuera* del círculo, está afuera del círculo porque por él pueden pasar tanto rectas que cortan el círculo en dos puntos, como también rectas que no tocan el círculo en absoluto.
La figura polar 16b muestra, por el contrario, que la recta s_1 que atraviesa el círculo no está adentro, sino afuera porque sobre ésta están puntos como por ejemplo P_1 que puede enviar dos tangentes al círculo y también rectas como Q_1, las cuales no pueden enviar tangentes al círculo. Con esto también caracterizamos geométricamente cómo puede haber puntos y rectas por "fuera" del círculo.

[68] En esta caracterización del círculo únicamente intervienen puntos y rectas como elementos de caracterización.

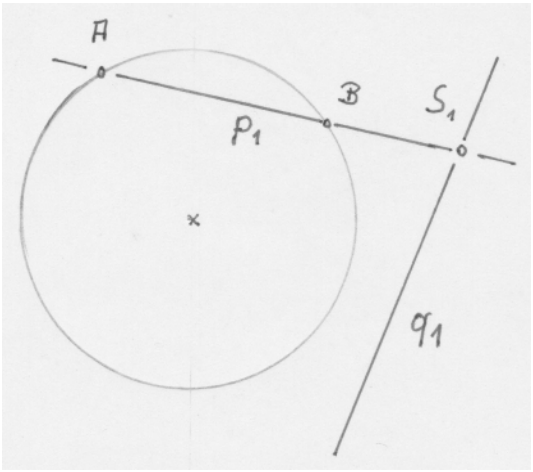


Figura 16a

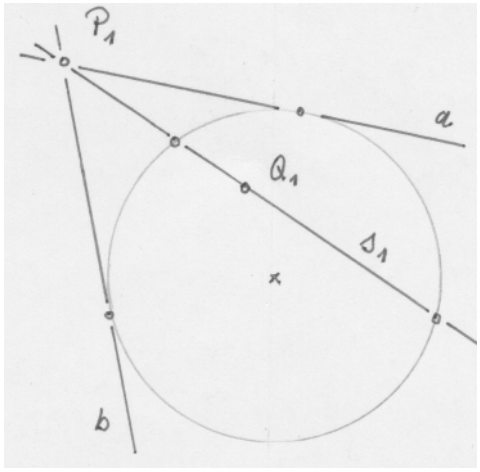


Figura 16b

Las dos series de figuras opuestas evidencian en un plano como a nivel de la geometría proyectiva la pregunta acerca de afuera o adentro se debe plantear en forma distinta de como se plantea a nivel de la geometría euclidiana. La geometría proyectiva muestra que, lo que es conocido en la geometría euclidiana acerca de lo que es un círculo (el círculo como sitio geométrico en que todos los puntos tienen la misma distancia de un centro y el círculo como formación envolvente de todas las tangentes) en ésta da lugar a una nueva definición de adentro y afuera (comparar con las figuras 17a y 17b).

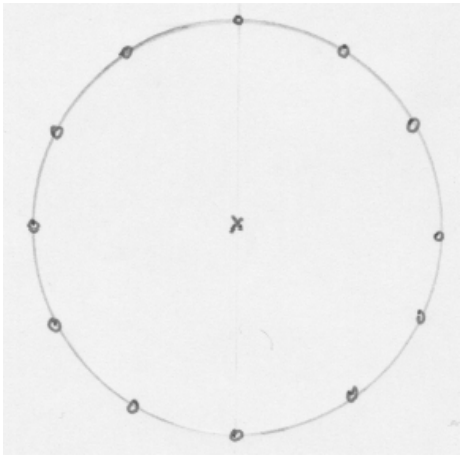


Figura 17a

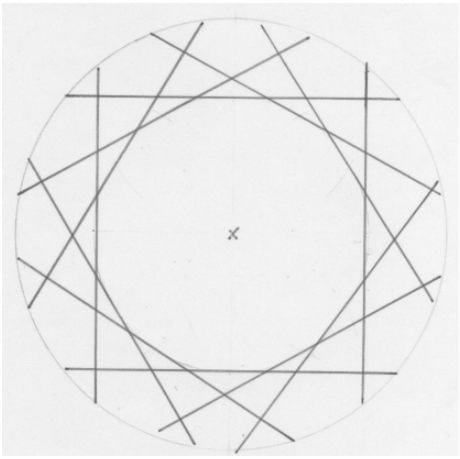


Figura 17b

En la geometría proyectiva se visualiza lo interno mediante los puntos que se encuentran "adentro" del círculo. Por el contrario, las rectas marcan en la visualización lo externo del círculo. Así le corresponde al punto central del círculo en forma polar la recta más interna en la función de las rectas lejanas (vuélvase a revisar las fig. 14a y 14b). De esto se deriva claramente que en las leyes matemático-geométricas todo depende del punto de vista para poder decir si algo está adentro o afuera. El médico e investigador en oncología Dietrich Boie menciona en su muy recomendable libro "Muérdago y cáncer", que utilizó este conocimiento matemático-geométrico como base de su investigación.[69] El escribe tomando en cuenta la conferencia de Rudolf Steiner en el Congreso Filosófico de Bolonia:
En la vida normal el ser humano se siente como si su vida conciente estuviera determinada por una unidad de imaginaciones que genera la percepción sensorial. El auto- examen habitual consiste en una reflexión sobre sí mismo como portador de estas percepciones y el trabajo mediante el pensar acerca de las mismas. En la reflexión habitual sobre sí mismo se sustrae la atención de lo reconocido en el mundo

[69] Dietrich Boie: Mistel und Krebs. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1970.

exterior y éste se le refleja al Yo que siempre aprende o está conociendo. Con ello el contenido de la conciencia se contrae cada vez más hasta convertirse en un punto, el Yo. El Yo es imaginado -de acuerdo con los puntos de vista científicos-teóricos del siglo XIX- dentro del cuerpo y las impresiones le son dadas desde afuera. Para la conciencia empírica habitual el Yo está encerrado dentro del cuerpo.

Las investigaciones espirituales del Dr. Rudolf Steiner muestran, que el punto de vista de que el Yo está encerrado dentro del cuerpo es erróneo. Durante la actividad cognitiva, el Yo se encuentra afuera del cuerpo, pero está en lo más íntimo de la ley viva y verdadera que le subyace a todas las cosas. El cuerpo físico se comporta respecto al Yo como un espejo que refleja la vida espiritual que está afuera del alcance del espejo del Yo a través de la actividad corporal. El yo vive en el contenido de lo ya conocido; es decir, vive sus relaciones con el mundo objetivo dentro de éste mismo con lo que indica que el Yo es sinónimo de conocimiento. El Yo percibe sus vivencias, mediante la función reflejante del cuerpo físico en la que éste le refleja su contenido de la vida en imaginaciones. Forman parte de las vivencias del Yo dentro del mundo objetivo tanto los contenidos de los pensamientos como también los contenidos de las percepciones sensoriales. Ambos son reflejados por el cuerpo físico y con esto se llevan a la conciencia, es decir, al Yo que vive fuera del cuerpo.

Esta relación entre el Yo que percibe y que piensa con el cuerpo físico fue explicada por Rudolf Steiner en una conferencia posterior (16/07/21) en la que se explica más detalladamente: (pero destacando el significado de la conferencia de Bolonia para la comprensión de la génesis del cáncer): el yo no se percibe directamente. Está ligado con toda percepción sensoria, con todo lo que está afuera del cuerpo; se activa únicamente en el interior, cuando percibe del exterior las fuerzas que envía desde fuera a la cabeza. En la cabeza están activos el cuerpo etérico, el cuerpo astral y el Yo, los cuales están afuera del cuerpo físico, es decir, son suprasensibles.

Completamente distinta es la relación de estos miembros constitutivos suprasensibles con el sistema metabólico-motor: aquí el cuerpo astral y el cuerpo etéreo están unidos adentro del cuerpo, sólo el Yo permanece activo afuera de éste. En el movimiento que ejecutan las extremidades, el Yo se encuentra directamente activo; cuando éstas se mueven, en especial las piernas, el Yo "se las lleva".

El meollo del problema radica en que, la realidad de las percepciones y de la actividad pensante del Yo que viven afuera del cuerpo, sólo se pueden percibir concientemente si el ser humano se sometió a una enseñanza espiritual, como la que describió Rudolf Steiner en su conferencia de Bolognia. El resultado de tal enseñanza es la comprensión, de que una teoría del conocimiento que sitúa al Yo dentro del cuerpo está basada en una ilusión. Es más, una teoría de este tipo desplaza el proceso cognitivo, el cual se lleva a cabo afuera del cuerpo y lo lleva al interior, en donde habitualmente se llevan a cabo los procesos metabólicos, pero no las percepciones sensorias y el pensar. Con otras palabras: se concibe al proceso de conocer como si se llevara a cabo afuera del cuerpo y luego se le pusiera junto con los procesos metabólicos.

Es justamente aquí donde tenemos la génesis del cáncer, el hecho de que el cuerpo astral del sistema metabólico-motor se comporte como sólo es normal que se comporte el cuerpo astral de la cabeza. El cuerpo astral del sistema metabólico-motor toma la configuración del cuerpo astral de la cabeza, es decir, se sustrae de su tarea habitual dentro del cuerpo y se libera de éste. La consecuencia es, que el cuerpo físico adquiere la tendencia a adquirir en el sistema metabólico-motor la función de los órganos de los sentidos. La formación del cáncer radica en una tendencia como ésta, la de formar órganos de los sentidos "en un lugar inadecuado".

Con esto queda asentado que la teoría científica del conocimiento del siglo XIX muestra en forma filosófica lo que Rudolf Steiner describe como la condición que conduce a la formación del cáncer. De este punto de vista parte el planteamiento espiritual que produjo esta teoría científica del conocimiento del siglo XIX, la cual si la aplicamos en la vida conduce a la enfermedad del cáncer.

La conciencia empírica habitual, que sólo toma como real al mundo que se puede percibir a través de los sentidos y que se ha hecho ciega para el mundo espiritual, era representada para los iniciados germánicos por la figura mítica del ciego Hödur. Después de lo expuesto, resulta comprensible porqué Rudolf Steiner denomina a la conciencia de Hödur una conciencia parasitaria: el principio del Yo libre del cuerpo físico que debe y tiene que estar alrededor de la cabeza se convierte, cuando se le desplaza al sistema metabólico-motor adentro del cuerpo físico en un principio parasitario.

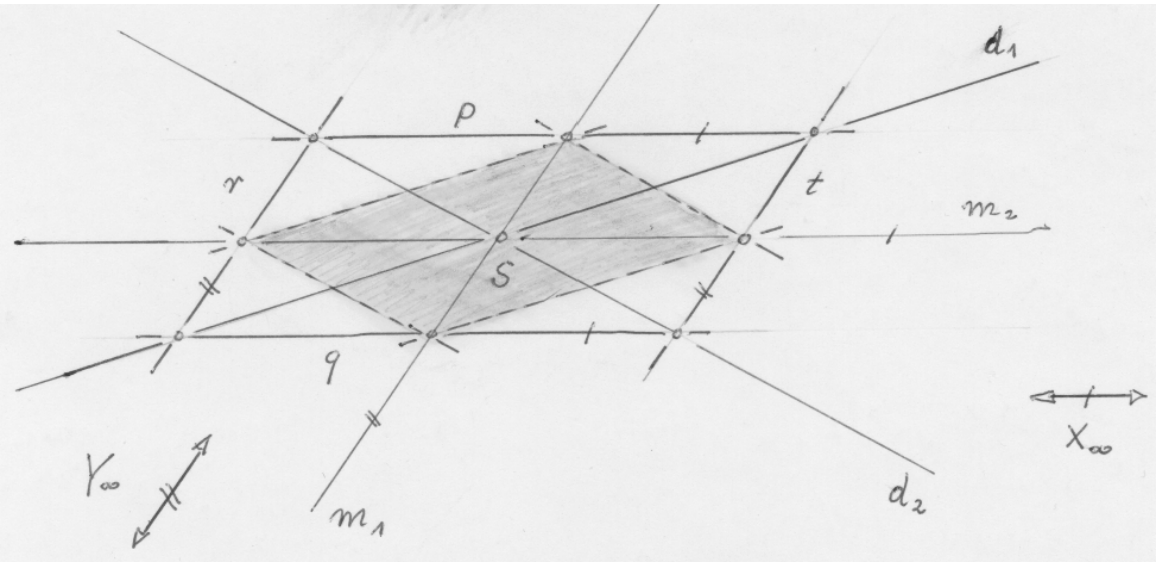
Cuando Rudolf Steiner en una de sus últimas conferencias (24-07-24) habla sobre el problema del cáncer y menciona como causa de éste la predisposición a desarrollar órganos de los sentidos en un sitio inadecuado lo cual se debe a un desarrollo demasiado fuerte del Yo, caracteriza con ello lo que es importante para poder comprender el cáncer como enfermedad del Yo: El Yo conciente se percibe demasiado fuerte dentro del cuerpo físico y demasiado poco en la forma que le corresponde, la cual sería

en una conciencia libre del cuerpo y puramente espiritual. La ceguera hacia el mundo espiritual objetivo ya sólo permite una conciencia del Yo que se encuentra en el proceso de encogerse, lo cual se ve representado por la habitual observación de sí mismo. El Yo ya sólo se identifica, tanto adentro como afuera, con la sola apariencia material: "El hombre se hace tierra con demasiada fuerza" (24-07-24). En realidad el desarrollo del Yo con tanta fuerza dentro del mundo material es consecuencia de la debilidad del Yo en relación a la superación espiritual de las percepciones sensoriales. Así podemos ver que el paciente con cáncer se encuentra en una "situación semejante a la de Baldur": la herencia del pasado ya no basta para sobreponerse al "principio de Hödur". El problema del desarrollo del Yo demuestra claramente porque la enfermedad cancerosa es una enfermedad de nuestro tiempo.
Este fue el principio científico-espiritual que incitó a Dietrich Boie a ser, en forma paralela a su consulta oncológica, médico de la escuela Waldorf de Marburg (Alemania) en los años 60s y 70s del siglo XX. El estaba absolutamente convencido de que la educación -en especial las matemáticas y la filosofía acerca de éstas- es una forma de medicina preventiva.
Otro principio, el de desarrollar una relación con la realidad de las imaginaciones modernas acerca de "adentro-afuera" es una cuestión que concierne a la física en el sentido de saber si estamos adentro o afuera del sol. Desde el punto de vista puramente empírico vale lo que el divulgador científico soviético Felix Sigel publicó en 1972 en Moscú:
"Las muy rápidas emisiones corpusculares y de electrones del sol, forman la corona solar. Los rayos de luz del sol son reflejados por estos electrones, y así se origina el brillo plateado-perla que se ve desde la Tierra. Los rayos en forma de abanico, que son parte de la corona solar están formados por torrentes de corpúsculos y de un gran número de electrones.
Además de estos torrentes de corpúsculos el sol emite en todas direcciones del espacio interplanetario, partículas con menor velocidad. Estas tienen una velocidad de 300 a 500 km/s y forman lo que los astrofísicos actuales llaman viento solar. Este viento solar es un fenómeno peculiar, que más bien podría comprarse con una lluvia que va de abajo hacia arriba. Pero la realidad es la realidad: el sol emite regularmente partículas en todas direcciones. De acuerdo a nuestros conocimientos las erupciones solares representan un incremento enorme en la intensidad de estas emisiones.
Terminadas estas disquisiciones, vamos a intentar contestar la pregunta acerca del límite del sol o, expresado más exactamente, acerca del límite de la atmósfera solar. El límite solar no está de ninguna manera, allí donde el ojo humano percibe en un eclipse solar la orilla de la corona. (…)
Si se parte de diferencias en la densidad de los rayos que conforman la corona, se puede calcular cómo su densidad disminuye en función de la distancia solar. Si tomamos esta ley como base y si además consideramos que la corona solar llega hasta la órbita terrestre, se puede calcular la densidad que debería tener la corona en la cercanía terrestre. Es más, con los instrumentos de medición adecuados se puede determinar la densidad de electrones en la cercanía terrestre.
Con esto obtuvimos una coincidencia inesperada. Se obtuvo la densidad exacta de electrones que era requerida para afirmar que los rayos de la corona llegan hasta nuestro planeta. ¿Acaso se trata de una mera coincidencia? ¡Desde luego que no! Los cálculos que se hacen repetidamente nos permiten establecer la siguiente conclusión paradójica: vivimos dentro del sol. Aunque extremadamente diluida, la corona solar se expande hasta la superficie terrestre y tal vez aún más. Si seguimos este pensamiento consecuentemente, obtenemos el sorprendente resultado de que no sólo somos habitantes terrestres, *sino que también somos habitantes del espacio solar*. Esto nos indica que la actividad solar se tiene que reflejar en los procesos que suceden en la Tierra y en nosotros mismos."[70]

Acerca de los conceptos grande y pequeño

Los siguientes dibujos muestran representaciones opuestas en un plano. La figura 18a muestra un paralelograma con dos pares de líneas paralelas p y q por un lado y r y t por el otro. El paralelograma sombreado con el centro S es, en apariencia, *más pequeño*.

[70] Felix Sigel: Schuld ist die Sonne. VEB Fachbuchverlag, Leipzig 1975, S. 54f.



ω = W∞

Figura 18a

La representación polar muestra, en lugar del par de paralelas, los llamados 4 puntos "centralizados" P y Q y R y T. Centralizado significa en este caso, que las líneas que unen P y Q o bien a R y T se unen en el punto Ω, el cual le corresponde a la recta lejana W∞ en la figura 18a. Una marcada diferencia entre las dos figuras polares consiste en el asombroso hecho de que la recta lejana está en una situación bien clara respecto al plano, mientras que esto no es el caso respecto a □ , ya que su selección resulta arbitraria.[71] Los cuatro puntos arriba señalados marcan un centigrama, el cual se comporta en forma polar respecto al dibujo original en plano. En forma correspondiente la figura sombreada del paralelograma le corresponde en el segundo dibujo al centigrama (RTQR) cuya cobertura (sombreado) le corresponde al primer paralelograma. Esta zona envolvente, a pesar de que se ve más grande vista desde el centro es más pequeña que la primera zona envolvente.

En lo vivo nos topamos con esta cuestión relativizando lo grande y lo pequeño -según el punto de referencia. La semilla de una planta es grande como la de un roble desde el punto de vista de su potencial para crecer. Un roble de 100 años ha ganado un gran tamaño físico pero ha perdido potencial de crecer.

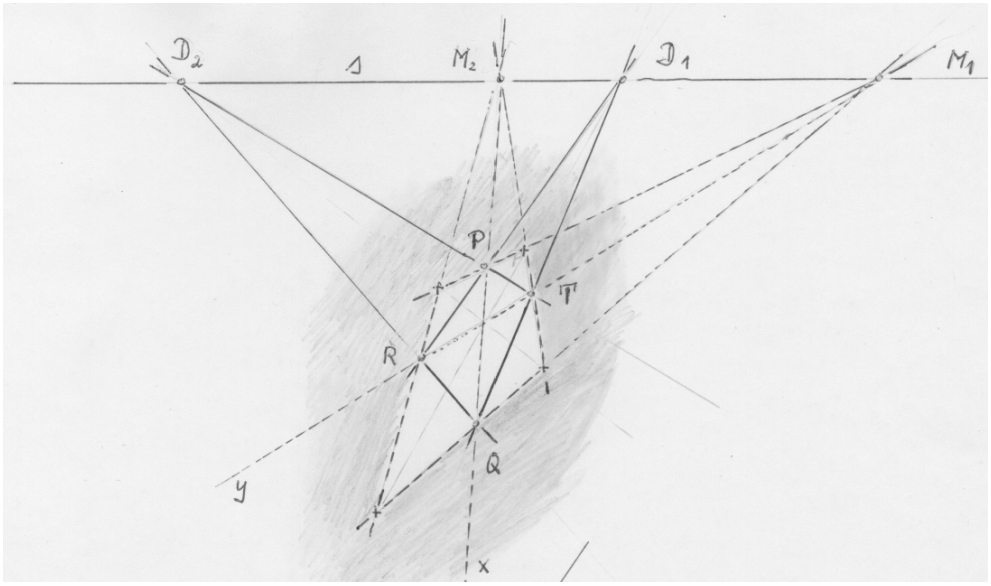


Fig. 18b

[71] El conocedor podrá reconocer aquí el aspecto de una observación polar afín en un plano.

Pensar lo mismo en forma diferente

La llamada configuración de Desargues de el plano:
Supóngase que pasan 3 rectas por un punto S; cada una de estas rectas tiene 2 puntos colineales que se corresponden [A y A', B y B', C y C'], entonces las rectas que unen a estos puntos (p. ej. AB y A' 'B' etc.), se cortan en una recta s. Ahora bien, la configuración de Desargues se caracteriza por ser polar a sí misma en el plano. Esto es consecuencia de su característica: tiene 10 puntos y 10 rectas, con la particularidad de que por cada uno de sus puntos pasan 3 rectas y además que en forma complementaria y particular, estas tienen 3 puntos colineales que forman parte de la configuración. Todos los puntos y todas las rectas cumplen con la misma función, por lo que se podría tomar cualquier otro punto de la configuración en lugar de S (p.ej. S1) para el cual se debería buscar la recta s1 que le corresponde. De esta manera la configuración de Desargues puede verse en 10 formas distintas. Con lo descrito, esta configuración es especialmente apta para darnos un punto de apoyo sustancial al pensar o describir lo mismo en forma diferente cada vez.

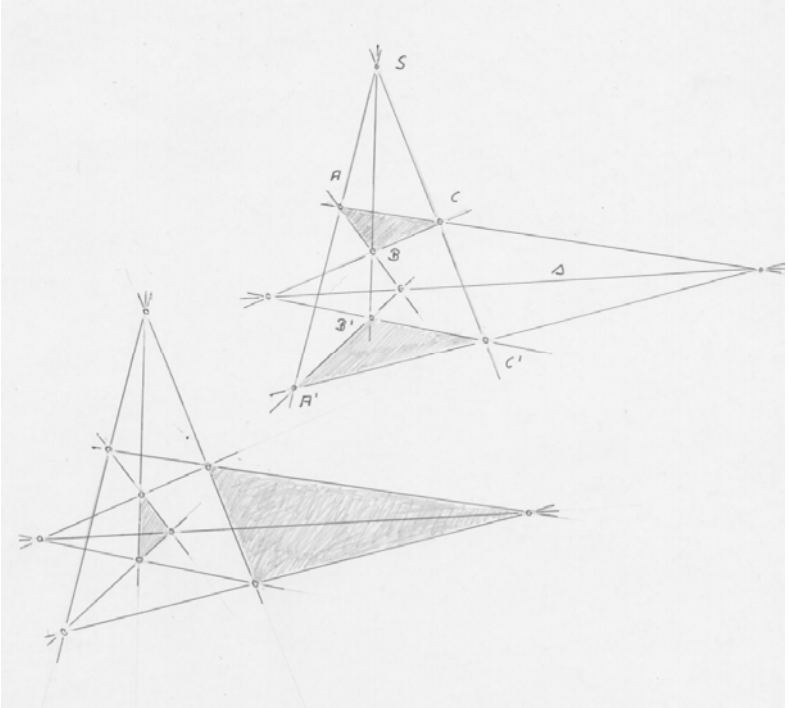


Figura 19: La configuración de Desargues en 2 de las 10 posibles interpretaciones

En la Medicina se hace evidente cuan necesarios son los puntos de vista complementarios y/o adicionales. Desde luego que se puede ver al ser humano como si se tratara de un simple objeto y su cuerpo puede ser analizado desde el punto de vista molecular-sustancial. Para cada pregunta habrá una respuesta correspondiente. Así podemos describir como Paracelso[72] las cinco causas de la enfermedad: Si uno está ante el cadáver de un paciente que falleció por cólera, podrá decirse:

- que murió por la infección,
- que sus fuerzas autocurativas estaban demasiado débiles y acabaron por descompensarse,
- que su estado anímico depresivo y con miedo fue lo que debilitó sus fuerzas autocurativas,
- que su Yo estaba demasiado débil para poder imponerse con positividad, valor y confianza a sus condiciones de vida,
- que fue la "voluntad de Dios", porque ya le había llegado su momento, el cual estaba predeterminado en su destino.

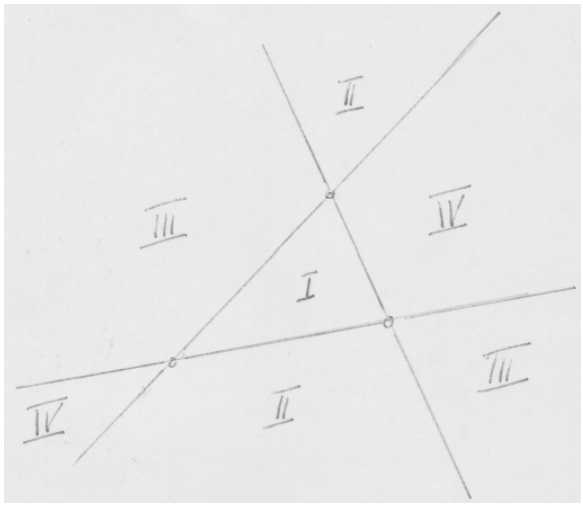
[72] Elise Wolfram: Die okkulten Ursachen der Krankheiten (nach Paracelsus). Verlag am Goetheanum, Dornach 1991, pág. 16 en adelante.

De lo anterior se puede deducir que resulta muy saludable ver la vida desde un punto de vista más diferenciado. ¿Qué es lo correcto? ¿Qué es lo verdadero? "Tener razón" es una cuestión relativa. Lo importante para la vida es saber desde qué punto de vista uno o el otro "tienen razón". Conocer este detalle es lo que nos acerca más a la realidad y además esto genera comprensión y paz.

División del plano en regiones vecinas y en aquellas que se imbrican y entrelazan

Mediante tres rectas que se encuentran en una posición general se puede subdividir un plano en 4 regiones que están una junto a la otra (figura 20a). Por otro lado tres puntos dividen la superficie en 4 espacios envolventes, los cuales también se imbrican visualmente (figura 20b).[73] En el interior de las regiones centrales se encuentran los puntos y en forma polar encontramos en el interior de los espacios envolventes las rectas.

¿En dónde encontramos esta polaridad en la vida diaria? Cada vez que vemos con calma las condiciones del paisaje a nuestro alrededor, los campos, las praderas, los bosques, los terrenos: una superficie dividida, plana, tal vez modificada por elevaciones montañosas y valles. Quien vea desde el "cielo" nuestra tierra, la verá como una superficie subdividida. Si por el contrario vemos por la noche el cielo estrellado, vemos la superficie abovedada, la superficie lejana subdividida por puntos luminosos, las estrella. "Cielo" y "Tierra" representan una polaridad cada uno, a semejanza del punto y de la recta.



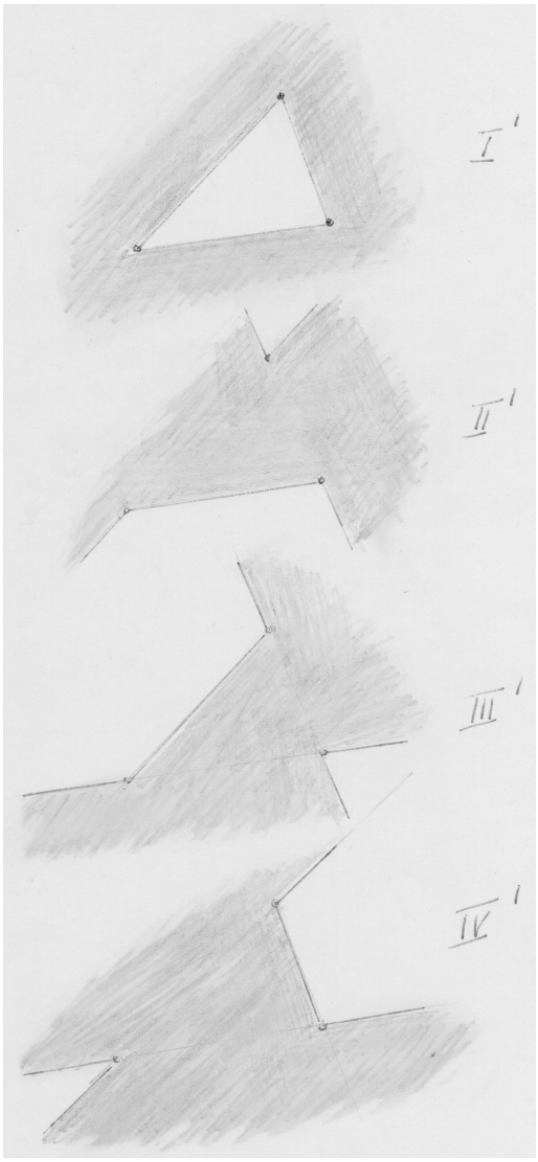


Figura 20a / Figura 20b

Observación de totalidades

La observación precedente nos mostró la posibilidad de la subdivisión del plano por medio de puntos y por rectas. En este capítulo, por otro lado, se trata de la subdivisión del plano por puntos centrales y por espacios envolventes a través de curvas cerradas. Esto nos permite una visión completa de las formas. Porque para tener una visión completa de las formas, no sólo se requiere de esta misma, sino también de la subdivisión del espacio circundante por la figura misma. Así nos muestra la figura 21a un óvalo semiaplanado con sus dos tangentes de giro w_1 y w_2 que la superficie está íntegramente subdividida. Esta subdivisión da lugar a regiones separadas entre sí discretamente. Ello significa que por ejemplo, que en el área comprendida entre dos puntos, cualquier punto puede dar origen a dos tangentes del óvalo. La fig. 21b muestra el aspecto polar.

[73] Por eso se dibujaron los 4 espacios envolventes por separado.

Al punto O' de la zona central le corresponde O' de la zona envolvente con sus rectas.

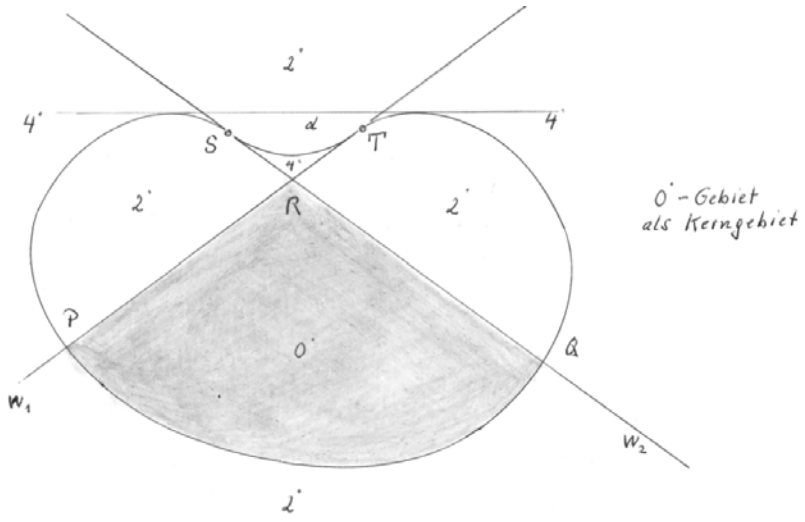


Fig. 21a

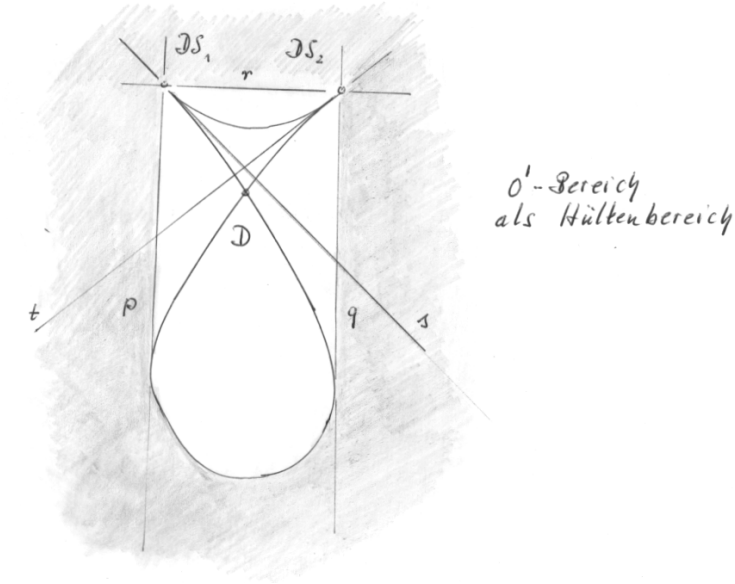


Fig. 21b

Resulta evidente que un punto de vista tal, abre una nueva forma de ver los procesos formativos de la Embriología. Se puede ver formalmente lo que tiene que suceder y lo que se tiene que diferenciar para que pueda haber una invaginación en la forma embrionaria, como lo representa por ejemplo la figura 21a.

Curvas complementarias con peculiaridades especiales

Los siguientes ejemplos de formas que se complementan muestran en qué infinidad de maneras distintas estas formas complementarias pueden ser captadas y descritas con ayuda de las leyes de la polaridad de la geometría proyectiva. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que todas las formas aquí presentadas se deben pensar en plano. Las formas espaciales tridimensionales son por lo general más complicadas. Las formas aquí dibujadas tienen peculiaridades (singularidades) que pueden ser vistas mediante las leyes de la polaridad. Estas singularidades que se comportan en forma polar entre sí, están representadas en las figuras 22-24. Se trata fundamentalmente de cinco elementos o formas, cuyo conocimiento resulta indispensable, si se quiere caracterizar curvas en plano. Las curvas polares que se presentan en las figuras 25-28 son ejemplos de la presentación repetida de las mencionadas singularidades.



Fig. 22a

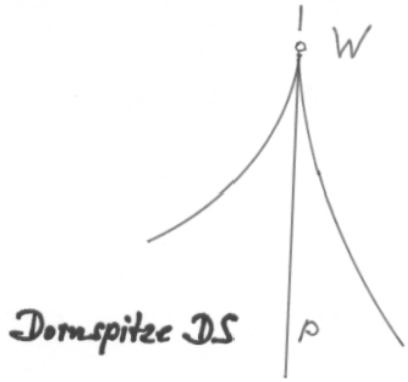


Fig. 22b

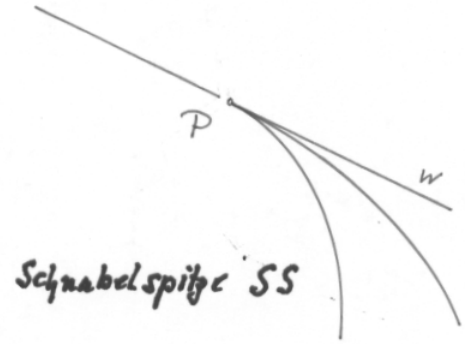


Fig. 23 (polares a sí mismas)

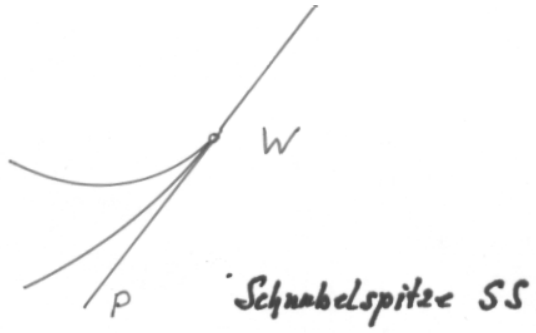


Fig. 23b

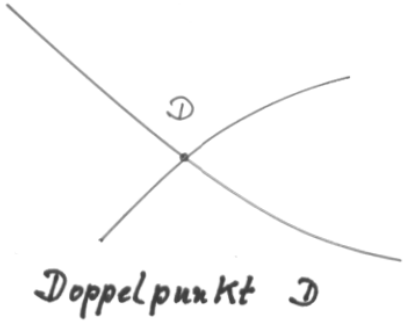


Fig. 24a

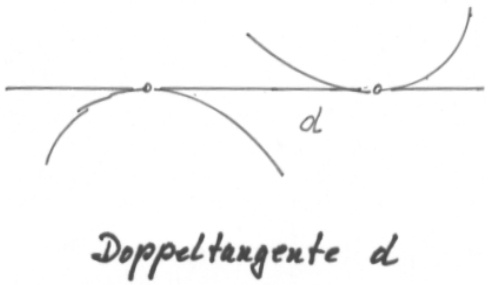


Fig. 24b

Curvas polares entre sí

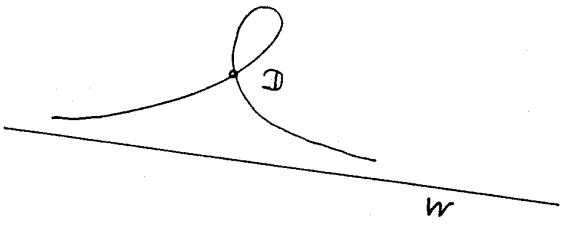


Fig. 25a

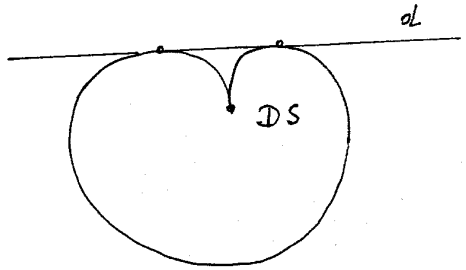


Fig. 25b

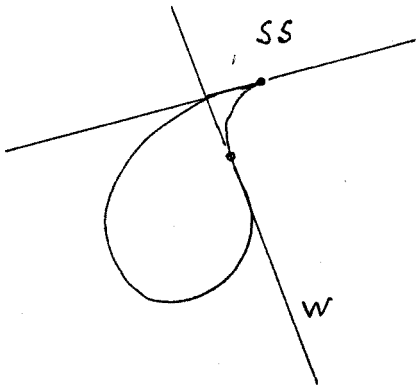


Fig. 26a

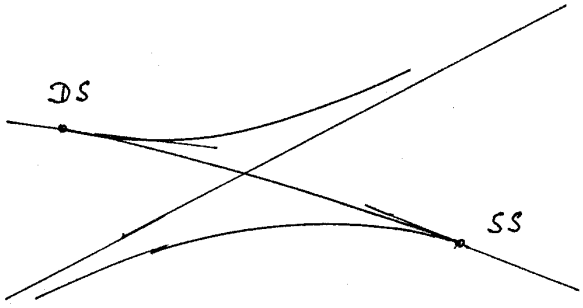


Fig. 26b

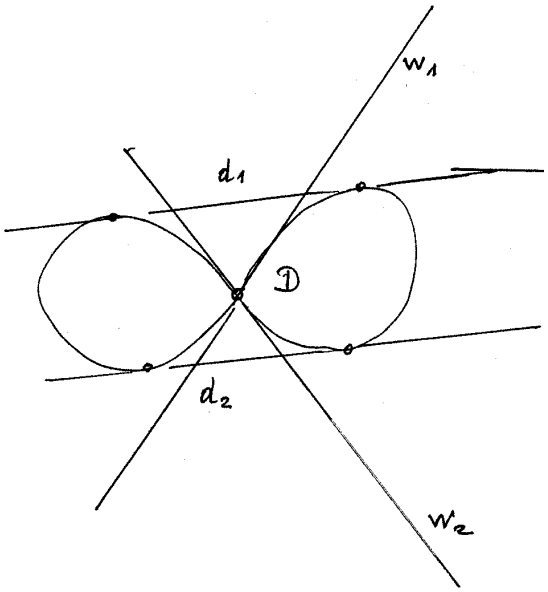


Fig. 27a

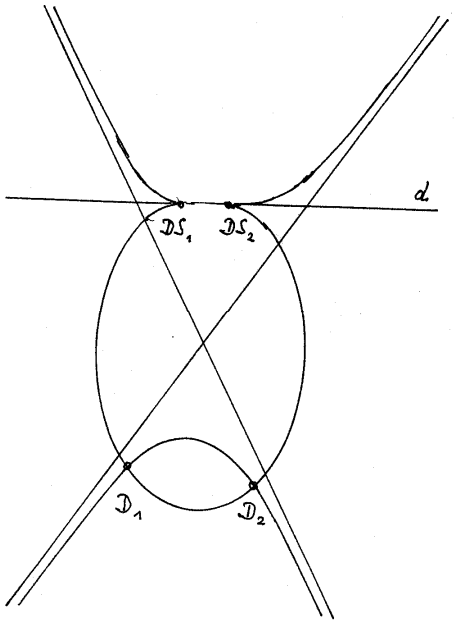


Fig. 27b

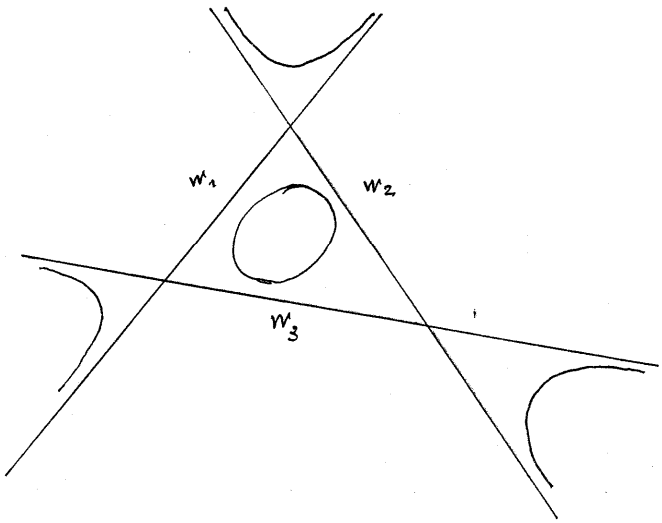


Fig. 28a

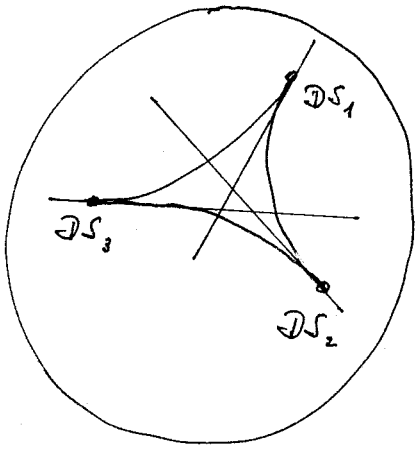


Fig. 28b

Las curvas polares (figuras 28a y 28b) tienen una especial diferencia comparadas con las figuras 25-27. No son unicursales a la vista, es decir, no son continuas. Es más, desde el punto de vista visual se separan en partes, a pesar de que representan una curva integral. Al elemento de 3 puntos dentro del óvalo de la figura 28b le corresponde la forma complementaria que es la que cruza la recta lejana en 3 ocasiones y que tiene 3 tangentes y un óvalo "interno".
Una observación de este tipo muestra que algo que visualmente aparece como separado, no obstante puede formar parte de un todo. Con esto la geometría proyectiva genera pensamientos que se pueden aplicar directamente a principios divisorios y a leyes que intervienen en la embriología y en la fisiología. Forma parte de esto que las glándulas y sus secreciones, como sustancias activas, pertenezcan a una unidad funcional. Más aún, Hermann Poppelbaum tomó en 1952 estos pensamientos que siguen siendo fundamentales en la biología y medicina[74]: *A diferencia del espacio inerte, el espacio de las fuerzas etéricas (formadoras) está bien diferenciado y configurado. Debido a esto, las sustancias que "llegan a estar en él" tienen un significado completamente distinto de acuerdo al sitio en que se encuentren. La igualdad de las partículas, una cuestión obvia en las ideas comunes materialistas, llega a su fin. Una sustancia es lo que es, sólo por su particular ubicación (...). Observemos una célula hepática: ésta produce glucógeno a partir de glucosa y por el contrario produce amoniaco, urea y ácido úrico a partir de los aminoácidos, degrada hemoglobina produciendo ácidos biliares, es capaz de inactivar venenos, etc. En una célula, cuyo tamaño es, en forma estimada una centésima parte más pequeña que la cabeza de un alfiler, se llevan a cabo simultáneamente por lo menos 10, pero presumiblemente muchísimos más procesos químicos. El hecho de que con toda esta actividad la célula permanezca indemne, se debe a que la forma de ésta no se genera en su interior, sino en el exterior, en el espacio circundante. Rudolf Steiner dijo que el cosmos entero está activo en una sola célula.*
La compactación de muchos procesos, inclusive contradictorios en un espacio miniatura, resulta comprensible, sólo si se toma en cuenta que el contenido celular se encuentra en el "antiespacio", el cual es infinito igual que el espacio que conocemos.
Los estudios de Adams[75] y Locher mencionados anteriormente acerca del espacio de las fuerzas formadoras permiten considerar la interdependencia de los órganos en una forma múltiple y diferenciada, en la que los órganos que cumplen una función no tienen porque ser vecinos. Están juntos en el antiespacio como por ejemplo los riñones y los ojos, el colon y el cerebro anterior están por así decirlo en "vecindad etérica". Las enfermedades han permitido ver en repetidas ocasiones cómo ciertas afecciones que tienen el mismo origen afectan ciertos órganos distantes mientras que el campo anatómico que los separa queda indemne.

Otra vez lo mismo en forma diferente

Primeramente hagamos la pregunta: ¿Qué es un tipo de curva? Se habla de curvas del mismo tipo si éstas tienen las mismas singularidades y el mismo número de éstas. Las curvas aquí presentadas (figuras 29a-f) tienen ciertas particularidades: una tangente w y un punto doble D. En la figura 29a se reconoce esto inmediatamente. Las curvas de las figuras 29b-f pueden ser vistas en su totalidad. Se requiere de cierta experiencia para reconocer que son parte del mismo tipo. Esto radica en que ciertos elementos de las curvas –casi siempre son ciertas singularidades– aparecen como elementos lejanos. Las flechas que están dibujadas indican una de 2 posibilidades de seguir el trayecto de la curva. Por lo tanto, estas flechas indican la dirección de seguimiento y esperan que el observador tenga la capacidad de reconocer que una curva –pasa por el infinito– y sin embargo es conexa. Una visión de este tipo conduce al principio de una capacidad Imaginativa. Si uno compara estas observaciones con las de la configuración de Desargues (véase pág.), llama la atención que la misma configuración puede ser vista en forma diferente y que en el caso de las 6 curvas diferentes lo importante es, *reconocer lo mismo en formas distintas*. Esto es posible mediante la ya nombrada capacidad Imaginativa, la cual puede obtenerse de manera sistemática mediante el camino geométrico aquí presentado. El que con esto eduque su capacidad de observación, reconocerá en el reino vegetal y animal los tipos distintos y que se pueda aprender sistemáticamente resulta obvio. Son las leyes de las matemáticas y de la geometría las que le subyacen a toda la evolución. El hecho de que "los Dioses geometrizan" es un antiguo conocimiento de los misterios. El hombre puede reconocer

[74] Poppelbaum, Hermann: Begriff und Wirkungsweise des Ätherleibs. En: Bockemühl, Jochen (Hrsg.): Erscheinungsformen des Ätherischen. Stuttgart 1977.

[75] Adams, George: Strahlende Weltgestaltung. Synthetische Geometrie in geisteswissenschaftlicher Beleuchtung. Verlag am Goetheanum, Dornach ^{2}1965.

esta sabiduría divina en sí mismo y puede aprender a utilizarla. Por eso Rudolf Steiner escribió la sorprendente oración para el conde Polzer-Hoditz: *"si un hombre joven estudia matemáticas, nace en éste un hijo de los Dioses"*. Este hijo de los Dioses, esta capacidad Imaginativa pura, es la que tenemos que desarrollar. La capacidad imaginativa que está contenida en germen en el pensamiento matemático puro no debe nublarse o perderse por la mera aplicación de las matemáticas y de la geometría sin reconocer su fuente pura. Reconocerse a sí mismo en la adquisición y en la imitación creativas de estos pensamientos implica una (auto)experiencia espiritual.

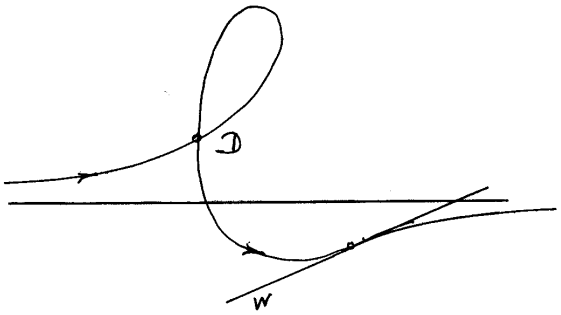


Fig. 29a

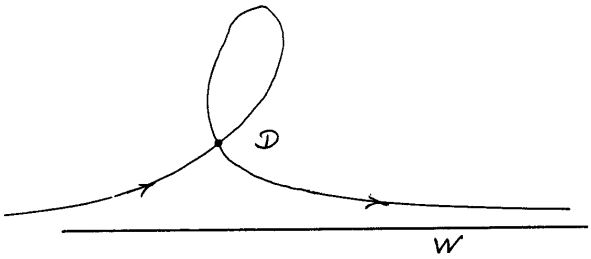


Fig. 29b

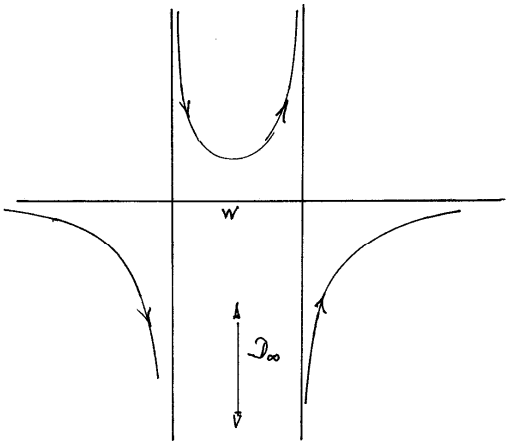


Fig. 29c

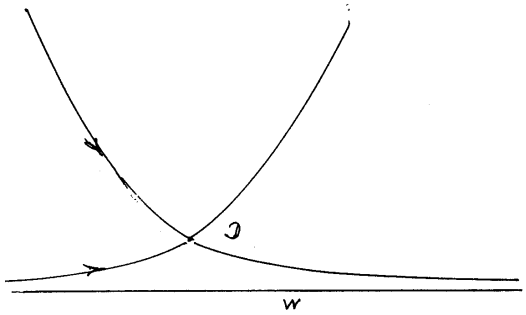


Fig. 29d

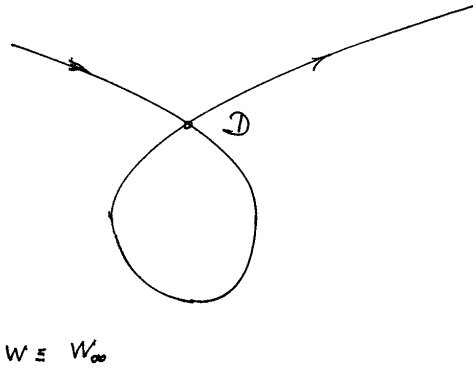


Fig. 29e

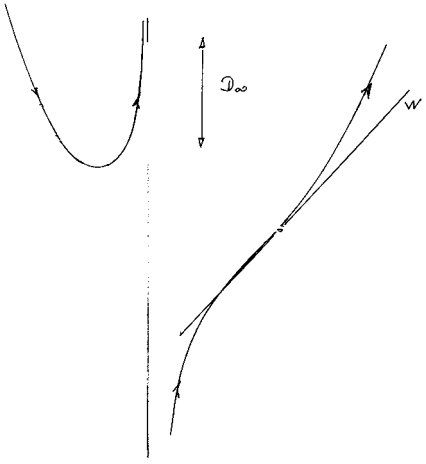
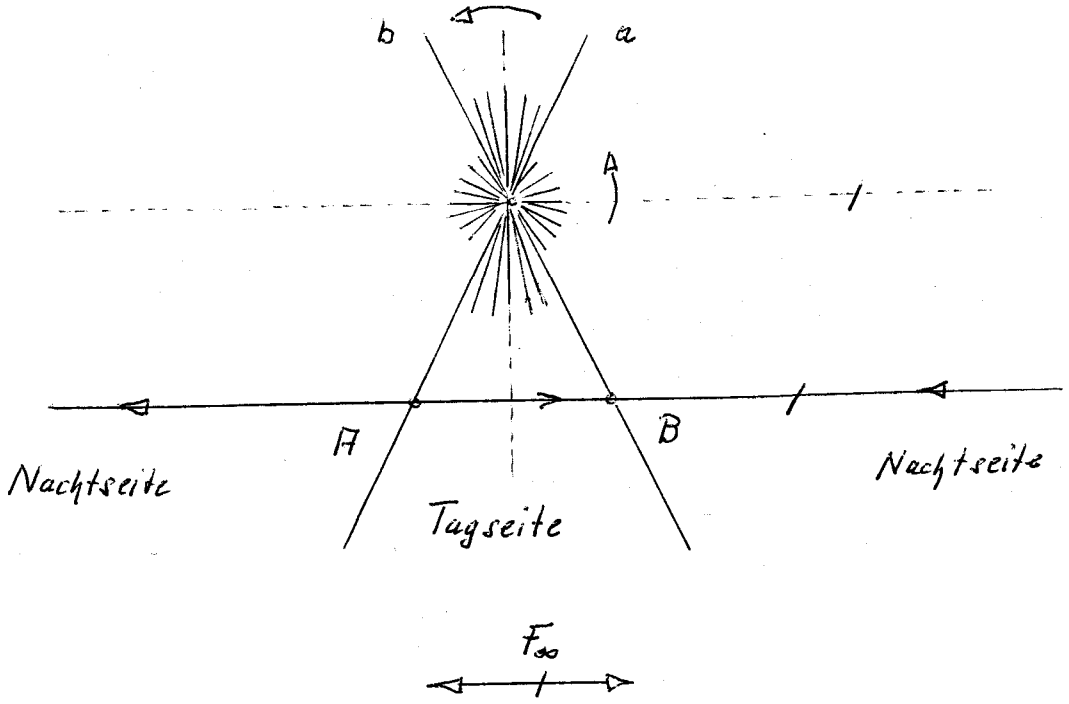


Fig. 29f

Observación final

Las observaciones abstractas tienen sentido sólo cuando tienen que investigarse detalladamente cuestiones específicas o detalles que pertenecen a una unidad más grande: una singularidad especial de una cuerva, una hoja de un roble, el hígado de un ser humano, etc. Pero siempre deberá tenerse presente que se trata de detalles, de minucias de un todo. El espacio como idea es un todo superior. A este hecho uno sólo se le puede acercar paso a paso y con muchos ejercicios. Un ejercicio elemental es el siguiente:
Una extensión horizontal está limitada por los puntos A y B. Una recta g pasa por estos dos puntos, pero pasa tanto a la izquierda como a la derecha más allá de estos puntos mencionados en forma ilimitada. Al mismo tiempo se alejan cada vez más ambos puntos. La flecha doble expresa este hecho en forma simbólica.



Mediante la Geometría Proyectiva se pueden representar estos movimientos primeramente opuestos, como si se tratara de un movimiento de aproximación, encontrándose los dos puntos en F∞ sobre la recta g. Desde un punto de vista cualitativo podemos decir: la extensión de A a B se puede recorrer durante el día, la extensión infinita entre A y B, por el contrario, durante la noche. Ahora es el momento en el que captamos la recta integralmente.
El significado que tiene una ampliación de la conciencia como esta en una persona, se puede intuir a partir de la descripción que hace el joven Rudolf Steiner en su libro "Mi camino por la vida":[76]
Una vivencia decisiva fue la que me llegó desde la parte matemática. La imaginación del espacio me causaba los problemas más grandes. Se le podía concebir como el vacío que se extiende en todas direcciones, como lo que daba en aquella época la base al pensamiento científico dominante y que no podía ser comprendido por el pensar. Mediante la más moderna geometría (sintética), la cual conocí en cátedras y por mi propio estudio, se presentó ante mi alma la visión de que una línea que se alarga por el lado derecho hacia el infinito tiene que llegar por el lado izquierdo a su punto de partida. El punto que se encuentra infinitamente lejos hacia la derecha es el mismo que el punto infinitamente lejano hacia la izquierda.
Tuve la impresión de que con estas imaginaciones de la nueva geometría, el espacio vacío puede ser captado conceptualmente. La línea que regresa a sí misma, la percibí como una revelación. Salí de la cátedra en la cual esto apareció por primera vez frente a mi alma y sentí como si se me hubiera caído un quintal. Tuve la sensación de una liberación. Una vez más percibí una alegría que provenía de la geometría como lo fue durante los años de mi primera juventud.

[76] Rudolf Steiner: Mein Lebensgang. GA 28. Dornach 2000, S. 64. El curso de mi vida. Epidauro Editora, Buenos Aires 1997.

8. Ética profesional y posición espiritual en la profesión educativa

Michaela Glöckler

Los 7 pecados sociales:
Política sin principios
Economía sin moral
Bienestar sin trabajo
Educación sin carácter
Ciencia sin humanidad
Goce sin conciencia
Culto sin ofrenda

Mahatma Gandhi[77]

La ética busca el bien, la buena acción. ¿Qué significado posee esto, para la profesión del educador? ¿De dnde proviene el bien?

El Siglo XX ha destapado las fuentes del mal, de un modo nunca conocido con anterioridad. Guerras mundiales a modo de lucha por el poder y la economía, fundamentalismo de derecha y de izquierda, socialismo colectivo, regímenes totalitarios, dictaduras militares y policiales, asesinato de pueblos y un odio abismal han marcado del destino de incontables millones de seres humanos. El bien y el mal tienen en común, que actúan desde afuera, pero, que asimismo, mas o menos concientemente, pueden ascender y cobrar acción, provenientes del interior. Es así, que desconcertados podemos hallarnos frente a ejemplos de corrupción y de mentiras, tal, como a diario son presentados por los medios, siendo que al mismo tiempo no notamos las tendencias de igual comportamiento en nosotros mismos, por el hecho de que una mentira piadosa o una "buena acción", realizada con miras a una recompensa, se nos figuran como algo natural e inofensivo.

Una nueva ética es solicitada –tiene que ser aplicada allí, donde tiene lugar hoy, la lucha por la humanidad: En cada uno de nosotros. Han pasado las épocas, en las cuales las decisiones fueron tomadas por los grandes y poderosos en un pueblo con minoría de edad. En las modernas democracias, todo depende de las muchas voces individuales, que finalmente deciden, quien toma el poder y que productos se consumen. El tomar esto en serio, es el comienzo de una nueva ética. Del mismo modo, como las acciones aisladas del terrorismo y empleos de la violencia pueden desestabilizar todo una sociedad, provocando estados caóticos, así también pueden ser neutralizadas y frenadas en cada persona, las consignas fundamentalistas, las opiniones grupales y las limitaciones. Y esa capacidad es la que los alumnos quieren vivenciar en su maestro. Se encuentran parados o sentados frente a él, con la pregunta no formulada: ¿Quién eres tú? ¿De qué manera dominas la vida? ¿Cómo ves al mundo? ¿A partir de cuales experiencias puedes hablar? ¿Puedes ayudarme a ser yo mismo? Tomando en cuenta lo expuesto por Rudolf Steiner acerca de la capacidad de desarrollo del hombre, nos puede generar optimismo, cuando en su manual de ejercitación [78] leemos: *En cada persona dormitan facultades mediante las cuales puede adquirir conocimientos acerca de mundos superiores*.

Toda persona puede aprender a ser mas humana, al hacer conciente dentro de sí misma, de los ámbitos existenciales divino-espirituales, "despertándolos". Dado que, evolución significa que lo posterior emane de lo anterior, que se transforme, que crezca mas allá de sí mismo, vale decir, de lo existente. Corresponde a los hechos concomitantes muy especiales del camino evolutivo esbozado por Rudolf Steiner, a que describa a la vida misma, como Camino de Iniciación. Formula claramente, que la adquisición de conocimientos, impulsos para un desarrollo superior, o los ejercicios de meditación son benéficos únicamente, cuando a los resultados de estos trabajos no los tomamos como finalidad personal, y en cambio, se los fecundiza para la vida cotidiana. La auto-evolución así entendida, significa tener experiencia de vida, lo que equivale a conocer a la vida en todos sus altos y bajos, descubrirlos y entenderlos. Dado que: Cómo podemos adquirir en definitiva cualidades del carácter, tales como

[77] Citado según: Reginald Földy/Clemens Heidack: La cultura de la negación. El no constructivo. Viena, Colonia, Weimar 2000, pág. 22.

[78] Steiner, Rudolf: ¿Cómo se alcanzan conocimientos de los mundos superiores? Obras completas GA 10. Dornach 1993, pág. 16.

veneración, calma interior, valentía y confianza, esperanza, lealtad, devoción, amor y veracidad, llegando hasta la autonomía – que también puede aceptar la autonomía de los demás- cuando estas cualidades no se aprenden de manera tal, que tengan duración en la vida cotidiana y quede de manifiesto *que la vida misma es el maestro* de estas cualidades. Esto a su vez significa, que no puede haber en realidad una instrucción "exenta de espíritu". Como pedagogo, nos hallamos frente al desafío de colocar la materia a enseñar, el método y la didáctica al servicio del desarrollo físico, anímico y espiritual. Para poder realizarlo, es menester un camino de auto-desarrollo, que lo posibilita y lo fomenta. Para tal finalidad, Rudolf Steiner ha descrito 7 cualidades del carácter. Quien en ello trabaja, prontamente podrá notar, que de esta manera adquiere un sostén interior y una clara orientación de su vida. Steiner denomina a estas posturas, posición en la vida, son "las siete condiciones" para el camino interior y acota al respecto:
Nadie puede cumplir plenamente las condiciones; pero, todos podemos tomar el camino en dirección a su cumplimiento. Todo depende de la voluntad y de la convicción de emprender ese camino.[79]

Las siete condiciones de una posición ética fundamental

Primera condición:
Orientemos nuestra atención al fomento de la salud física y espiritual. Naturalmente, en principio no depende de la persona misma cuan sana es. Ir en su busca, buscar un fomento en esa dirección, eso, todos lo podemos hacer.
Aquí, podríamos opinar, que está dada una indicación con respecto al egoísmo de la salud. A continuación se describe empero, como podemos encontrar la correcta relación hacia el goce –y hacia el deber. El cuerpo y el alma están sujetos dentro del trabajo diario y puede suceder, que a causa del deber, tenemos que dejar de lado la salud. Tal vez renunciemos a una comida, o tenemos que trabajar durante una parte, o durante toda la noche para que las cosas puedan funcionar. Vale decir, que a menudo el trabajo nos exige un no tomar en cuenta nuestra salud. Lo que de allí podría resultar enfermante, lo queremos equilibrar mediante la correcta relación con el goce. Podemos aprender a gozar intensamente, pero de manera tal, que ese goce nos brinda la fuerza para realizar nuestro trabajo mejor y con mayor satisfacción. Se trata, de buscar al goce nunca a modo de finalidad personal –que luego requiere de fuerza- sino, de aprender a gozar de manera tal, que a partir de allí se genere fuerza y nueva motivación para la vida y el desarrollo. Para las personas que no pueden gozar, disfrutar, es especialmente importante descubrir, que el goce es una condición para el mantenimiento de la salud, requerido por el cuerpo y el alma. El problema consiste únicamente en el poder guardar conciencia y poder acabar en el momento justo, según el proverbio: "Dejar de comer en el momento cuando mas nos está gustando la comida". Al disfrutar mas allá del punto culminante o con la ayuda de drogas dañinas para la salud o estimulantes, luego necesitaremos de la recuperación del goce…

Segunda condición:
Sentirnos como un miembro de toda la vida. En el cumplimiento de esta condición se encuentra encerrado un gran cúmulo de cosas. Pero, cada uno puede cumplirla solo a su manera. Si soy educador y mi alumno no se corresponde con aquello que de él estoy aguardando, entonces, mi sentimiento de reproche no debe orientarse en principio contra mi alumno, sino contra mi mismo. Debería sentirme tan consolidado con mi alumno que me pregunte: "Aquello, que no estamos logrando en el alumno, no es la consecuencia de mi propia acción? Y en lugar de orientar mi sentimiento en contra del alumno, en cambio me pondré a reflexionar, acerca de cómo podría comportarme, para que en el futuro el alumno pueda corresponder de mejor manera a mis demandas. A partir de tal manera de pensar, paulatinamente podrá cambiar toda la manera de pensar de los hombres. Esto, cobra validez tanto para los grandes como para los pequeños. A partir de esta posición por ejemplo, podré mirar de manera diferente a un delincuente como sin poseer esta postura. Me abstengo del juicio y me digo: "Yo soy solamente un hombre como éste. La educación que he recibido circunstancialmente, tal vez me ha protegido tan solo de un destino como el suyo". Y luego puedo llegar al pensamiento de que este hermano humano pudiese podido ser otro, si los maestros que en mí han colocado su esfuerzo, se lo hubiesen dedicado a él. Tomaré en cuenta, que yo he recibido algo, de lo cual él ha sido privado. Y entonces me habré

[79] Steiner, Rudolf: a.a.O., pág. 103.

aproximado a la idea, de que solamente soy un miembro en toda la humanidad y por lo tanto soy co-responsable de todo lo que acontece. [80]

Quien practica esta condición, notará –tal vez con alguna consternación- en que elevada medida ejerce poder sobre otros, mediante su comportamiento. Cuando alguien causa mi enojo y yo reacciono sobre el mismo plano, la situación fácilmente puede caldearse o provocar una discordia de larga duración. Cuando empero por la ofensa no nos dejamos llevar a una reacción en el mismo sentido, sino sale del acontecimiento con la siguiente pregunta: "¿Cómo tengo que comportarme para que esta persona pueda mostrar su mejor lado?" O: "¿Qué tuvo que haber pasado dentro de la misma, qué habrá vivido en su hogar para que su umbral de contención haya sido tan bajo y me haya dicho todas estas impertinencias?" A menudo, en sus acusaciones, la persona se está caracterizando a sí misma proyectando su propio doble dentro de la otra persona. Por tal razón, nunca deberíamos tomar de modo personal esas acusaciones, aun, cuando nos quieren tocar de un modo personal. Deberíamos dejar que quede allí y preguntarnos: ¿Por qué esta persona está buscando la vivencia del doble justamente en mí? ¿Qué puedo yo aportar, para que él pueda llegar al conocimiento propio, sin que la relación se caldée negativamente y yo mismo me sienta herido en mi dignidad? Aun, cuando estas preguntas no puedan ser respondidas de modo inmediato, ya el hecho de que las estemos planteando con sinceridad, sin poner en juicio y condenar al otro, o "pagar con la misma moneda", configura un paso importante. Al cabo de un esfuerzo tal, muchas veces sucede, que el otro, al cabo de un tiempo cambia su comportamiento o, al cabo de unos días venga, para disculparse.

Tercera condición:
Dice, *(...) que los pensamientos y los sentimientos tienen igual importancia para el mundo, como nuestros actos. Deberá se reconocido, que pernicioso de igual manera es, si odio a mi prójimo, o si lo golpeo. Esto me permite llegar a la comprensión, de que al perfeccionarme, no solamente hago algo para mí mismo, sino también para el mundo. De mis sentimientos y pensamientos puros, el mundo obtiene igual beneficio como de mi buen comportamiento.*[81]

Cuan efectivos pueden ser los buenos pensamientos y sentimientos con respecto a otras personas, lo sabe todo aquel que en su entorno tiene personas en las cuales piensa con amor, respeto y estima. Los niños, que van creciendo dentro de un clima de amoroso respeto, se encuentran rodeados de una valla de protección moral, que les permite afrontar los enojos cotidianos, vivencias inquietantes o peleas con los compañeros, con otra seguridad interior, como si no lo tuviesen. La misión es, tomar conocimiento, de que los buenos pensamientos conforman fuerzas germinativas de posibles buenos actos, que los sentimientos positivos son fomentadores de vida. En respuesta a una pregunta hecha por un visitante en el convento ruso ortodoxo de Sagorsk, donde los monjes las veinticuatro horas del día se van reemplazando en la oración por la paz de la tierra y que decía: "¿Y ustedes creen que esto aporta una ayuda? Hay tantos estados bélicos sobre la Tierra-, se le ha dicho: "¿Se imagina usted, lo que estaría pasando en la Tierra si no estuviéramos reunidos aquí en la oración?" La misión es, aprender a vivir con la conciencia, de que tenemos la misma responsabilidad por la cualidad de nuestros pensamientos y sentimientos que por aquella de nuestros actos. De esta forman se plasman el estado anímico y el clima, el "aura" de una situación.

Cuarta condición:
Aquí se trata *(...)del convencimiento, de que la entidad propiamente dicha del hombre no está dada en lo exterior, sino en lo interior. (...) Quien avanza hacia estos sentimientos, estará en condiciones de poder discernir entre el compromiso interior y el éxito exterior. Podrá comprender, que lo uno no puede ser medido de modo inmediato en lo otro. Es menester hallar el correcto punto intermedio entre aquello que determinan las condiciones exteriores aquello que entenderá como lo correcto para su comportamiento. Nada debe imponerle a su entorno, por lo cual éste no puede tener comprensión; pero tendrá que estar libre del fervor de hacer únicamente aquello que es reconocido por ese entorno. El reconocimiento para sus verdades las tiene que buscar única y exclusivamente en la voz de su alma sincera, empeñada en el hallazgo del conocimiento. Pero, tendrá que aprender de su medio circundante en la mayor medida posible, para poder descubrir lo que le es útil y provechoso. De esta manera podrá desarrollar dentro de*

[80] Steiner, Rudolf: a.a.O., pág. 105.
[81] Steiner, Rudolf: a.a.O., pág. 107.

sí mismo aquello, que se denomina (...) "la balanza espiritual". Sobre uno de sus platillos se encuentra un "corazón abierto" para las necesidades del mundo exterior, y sobre el otro, "firmeza interior e inquebrantable perseverancia.[82]

El cumplimiento de esta condición es, a su vez, medidor gradual de la medida de autonomía e independencia interior que ya ha sido conquistada. Vivenciar al maestro como incorruptible e independiente en su opinión y su juicio, cobra un efecto motivador sobre el alumno, de querer "ser así" también él. En definitiva, sobre este hecho se basa también la prevención frente a la droga: La dependencia se genera por la incapacidad de afirmación sobre sí mismo. No se está buscando la experiencia, la vivencia, sobre el camino del esfuerzo personal y el trabajo, sino, con la ayuda de estimulantes y de drogas. No buscamos la independencia de *nosotros mismos*, sino la independencia de sustancias, fuerzas o personas y cosas. Con la ayuda de la cuarta condición aprendemos a tomar conciencia de un hecho y comprender porqué en una cultura orientada en una medida tal hacia la superficialidad y el condicionamiento, el fenómeno de la dependencia y la pérdida de integridad pudo constituirse en el problema número uno. Dado que, en definitiva, una sola dependencia espiritual y emocional es "saludable", la dependencia de nosotros mismos.

Quinta condición:
(...) la firmeza en la realización de una decisión tomada. Nada debe obligarnos al no cumplimiento de una decisión tomada, únicamente la convicción de que había sido tomada equivocadamente. Cada decisión es una fuerza y aun cuando esta fuerza no tiene un resultado inmediato allí hacia donde ha sido orientada, cobra efecto a su manera. El éxito es decisivo únicamente, cuando llevamos a cabo un acto a partir de la avidez. Pero todos los actos que se practican por la avidez carecen de valor frente al mundo superior. Allí, lo decisivo es, únicamente, el amor hacia el acto.[83]

Realizar un trabajo por el móvil *interior* del amor hacia una causa o hacia personas y no a causa de la avidez por el dinero, o el reconocimiento o el éxito, esto, en la actualidad es como el mensaje de otro planeta. Así y todo, únicamente una moral de trabajo de esta índole puede consolidar el carácter de la perseverancia. Cuando el trabajo acontece por otros móviles, el Yo entra en dependencias que vulneran su estabilidad, que lo tornan manipulable y corruptible.
Una decisión guarda la fuerza de la realización. Al respecto, es una cuestión de la estabilidad, de la imperturbabilidad, del amor a la cosa, si la realización es lograda. Por otra parte es menester la fuerza, la fuerza del amor abnegado, para reconocer un error o para asimilar una decepción, saludablemente. También ello fomenta la estabilidad en la vida, evitando el "derrumbe" o el "caer de rodillas", cuando llegan un revés o la decepción, que el curso de cada vida contiene.
Cuando los alumnos se encuentran con maestros que están luchando por una estabilidad tal, la escuela se convierte en un segundo hogar. Obtienen parámetros para "aprender a vivir" y se sienten comprendidos y "aceptados", con sus propias inseguridades, ideales y decepciones.

Sexta condición:
Aquí se trata del *(...) desarrollo del sentimiento de la gratitud frente a todo aquello que le acontece al hombre. Tenemos que saber, que la propia existencia es un regalo de todo el universo. Pensemos en aquello, que es necesario, para que cada uno de nosotros pueda recibir su existencia y llevarla a cabo. Todo lo que le debemos la naturaleza y a otras personas. Quien no pueda entregarse a estos pensamientos, no podrá desarrollar dentro de sí, ese amor universal, necesario, para llegar a comprensiones superiores. Algo, que no estoy amando, no se me puede revelar. Y toda revelación tiene que colmarme de gratitud, dado, que me enriquece.* [84]

Justamente en la escuela, es tan necesario, prestar atención al hecho, de que el destino, los mucho y pequeños acontecimientos en la vida, en definitiva siempre son cordiales con la vida y brindan la oportunidad del aprendizaje a transformarlo en algo positivo, fomentar el desarrollo. Los alumnos vivencian a su maestro como artista de la vida, cuando trabaja en esta 6ª condición. La gratitud es *el* aire

[82] Steiner, Rudolf: a.a.O., pág. 108.
[83] Steiner, Rudolf: a.a.O., pág. 109.
[84] Steiner, Rudolf: a.a.O., pág. 109f.

anímico que respiramos; que compartimos los hombres. Nos sentimos libres y exentos de peso en un clima anímico marcado por la gratitud. El estado anímico de la gratitud reúne, promueve la apertura y la confianza. Rudolf Steiner describe a la gratitud también como puente hacia los difuntos. Puesto, que la gratitud es aquello que podemos destacar como lo imperecedero con respecto a todas las experiencias en lo terrenal, sujetas al espacio y el tiempo. Dentro de la gratitud, toda experiencia, aun la marcada por el dolor, de la añoranza, la difícil como la bella, halla su sosiego y su duración en el propio ser.

Séptima condición:
Todas las condiciones nombradas tienen que unirse en una séptima: Comprender la vida constantemente en el sentido como lo demandan las condiciones.[85]

De esta manera, la configuración de la vida propia obtiene un sello uniforme, una determinada integridad y unidad. A consecuencia de estos esfuerzos, crece la facultad del sosiego interior. Ser el polo fijo en el aula, es empero *la* condición previa para una práctica profesional constructiva y favorable. Quien aprende a comprender la vida en el sentido de estas condiciones convierte su vida en la *gran escuela*, a la que está yendo y cuyo maestro es el Señor de la Creación.
El descubrir que la Evolución del hombre, la Tierra y el Universo están relacionados, concordados entre sí, que existen el uno *para* el otro, el uno a *través* del otro, puede conducir a la experiencia de lo divino, mas allá de las confesiones, a la inter-religiosidad, al encuentro con el Logos creador dentro de nosotros, alrededor de nosotros. Concebir y manejar el plan de los estudios, el método y la didáctica en la escuela en este sentido, es la tarea y el encargo de la pedagogía Waldorf.

Las cualidades del carácter o bien, "posiciones espirituales" provenientes del trabajo en las siete condiciones son:

Sana configuración de la vida
Capacidad de integración
Sentido de la realidad
Autonomía e independencia interior
Paciencia
Confianza en el destino ('Amor-Universal')
Calma interior

Sobre la base de tal trabajo interior, la pedagogía, la profesión misma del maestro, se conforman en el prototipo del camino evolutivo del hombre.
Como hombres somos imperfectos y necesitamos aprender. Este hecho empero constituye nuestra capacidad de desarrollo, cuya particularidad es el *auto*-desarrollo. Humanidad puede ser aprendida únicamente cuando estamos dispuestos a pensarla, a sentirla, a practicarla y quererla, una y otra vez. No puede ser forzada, tampoco desde afuera, o, generarla "por naturaleza". Es el resultado del trabajo anímico-espiritual propio y llega desde adentro, "desde el corazón".

[85] Steiner, Rudolf: a.a.O., pág. 110.

9. Meditación y formación de la comunidad *Christof Wiechert*

Existen tres áreas en los que hoy en día el hombre necesita estímulos para su vida interior meditativa: Para el camino interior personal, para la profundización esotérica de la vida profesional cotidiana y para la conexión con los sucesos de su época, es decir, con la humanidad toda a la que pertenecemos. Si en uno de esos tres dominios no logramos encontrar cierta armonía tanto interior como frente a lo que la vida nos depara, en algún momento se originará una enfermedad o la consecuencia será una resignación y un decaimiento más o menos marcados.

No es de extrañar entonces que en ocasión de fundar la Escuela Waldorf, Rudolf Steiner no sólo haya enseñado la instrumentación metódica y didáctica correspondiente, sino que también encarara una fundación puramente espiritual de esa escuela. Rudolf Steiner impulsó la fundación de una comunidad de docentes que colaborara en bien de los alumnos y de la escuela en su totalidad. Rudolf Steiner brindó una imagen, una imaginación conductora. Caroline von Heydebrand describe en su diario la entrega de esa imaginación de la siguiente manera:

El día 9 de Septiembre a las 9 horas, el Dr. Steiner reúne a los primeros maestros Waldorf. Los invita a no olvidarse de la forma de trabajar de acuerdo con sus indicaciones. Esto significa trabajar teniendo siempre en cuenta la realidad del mundo espiritual. Rudolf Steiner dijo más o menos lo siguiente: A la noche después de vuestra meditación, rogad a los ángeles, a los arcángeles y a los arqueos que os ayuden en vuestra tarea del día siguiente.

A la mañana después de la meditación, os podráis sentir unidos con los espíritus de la tercera jerarquía.

Rudolf Steiner caminó hacia el otro lado de la mesa, dio la mano a cada uno acompañando ese gesto con una mirada larga y conmovedora por su seriedad.

Walter Johannes Stein escribe en su diario la siguiente escueta nota: *A las 9 horas, reunión. Dr. Steiner nos pide, mediante un apretón de manos, prometerle trabajar en común según sus indicaciones: a la noche, antes de la meditación, rogar a los ángeles, arcángeles y arqueos que nos ayuden en nuestra tarea del día siguiente. A la mañana, después de la meditación, sentirnos unidos a ellos.*

Esto tuvo lugar previamente al primer día de clase después de haber dado Rudolf Steiner las conferencias sobre la Antropología General, El Estudio del Hombre como base de la Pedagogía, sobre el aspecto metódico – didáctico y sobre el plan de estudios y las deliberaciones seminarísticas.

Estas breves notas son conocidas bajo el término "promesa". Imaginémonos la poderosa seriedad que la misma generó. Este hecho deja en claro que aquí no se trata de un suceso recordatorio que quizás se renueva una vez al año al iniciarse las clases, sino de un diario empeño por lograr una unión con la tercera jerarquía. Vemos aquí que Rudolf Steiner esperaba que los maestros llevaran una vida meditativa. Esto lo señalan sus palabras: "...antes y después de vuestra meditación". Este hecho cobra más importancia aún si consideramos que en el momento de origen de la escuela Waldorf las llamadas meditaciones para maestros, es decir, las meditaciones profesionales, todavía no habían sido dadas (ver pág. 112ff.).

La conferencia introductoria de la Antropología General, El estudio del Hombre como base de la pedagogía, contiene actualmente la información (en aquel entonces sin la versión taquigráfica) acerca de los efectos de la tercera jerarquía sobre el maestro cuando éste trata de acercarse a dicha jerarquía:

Detrás de cada uno de nosotros se halla un ángel posando suavemente sus manos sobre cada cabeza; este ángel os da la fuerza que necesitáis.

Por encima de vuestras cabezas flota la ronda de los arcángeles. Ellos llevan del uno al otro lo que uno debe dar al otro. Ellos unen vuestras almas. Ello producirá el valor que necesitáis.(Los arcángeles forman de ese ánimo un cáliz).

La luz de la sabiduría nos la donan los sublimes seres de los arqueos que no se cierran en una ronda sino que se manifiestan procediendo de los prístinos orígenes y desapareciendo en las remotas lejanías. Ellos sólo entran en este recinto cual una forma de gota. (Dentro de ese cáliz de ánimo el arqueo actuante deja caer una gota de la luz de la época).[86]

Tenemos delante de nosotros una imagen para ser meditada. ¿Qué significa esta imagen? Ella quiere estimularnos a vivenciar que no nos hallamos solos en esta manera tan nueva de introducir al niño, al ser humano en formación, en el mundo. Si tratamos de transformar esta imagen en una realidad interior, entonces nos ayudarán fuerzas desde el mundo espiritual del cual los niños proceden. Fuerza, ánimo y luz interior se transformarán en fuerzas anímicas que nos darán fortaleza.

[86] Rudolf Steiner: Antropología General. El Estudio del hombre como base de la Pedagogía. Obras completas GA 293. Dornach [9]1993, pág. 217.

¿Qué significan fuerza, ánimo y luz de la sabiduría para la profesión del pedagogo? ¿Dónde hacen falta esas virtudes? ¿De qué manera podemos vivenciar que son justamente ésas las cualidades necesarias en esta profesión?
La referencia a la fuerza nos lleva a la situación actual de la pedagogía. Nos damos cuenta de que la cuestión de las fuerzas vitales en general y de las fuerzas vitales para la actividad docente en particular es una cuestión actual. Se producen carencias allí donde no existen suficientes fuerzas para dominar la vida y la profesión. Es una característica de la antroposofía que ella *no* busque en lo físico el incremento de las fuerzas físicas sino en la región en que "moran" las fuerzas: En lo etéreo. Las fuerzas vitales son renovadas cuando el hombre se dirige hacia lo etéreo. La meditación es el camino que conduce a esa meta. Aquí rige la ley espiritual: En primer término hay que dar fuerza (a la meditación) para luego recibir fuerza. Aquí es necesario superar la primera valla hacia la vida meditativa que puede brindarnos fuerza, firmeza y dirección y que significa el comienzo de una autoejercitación.
La decisión de hacer la prueba y de transitar un camino meditativo no es difícil. Uno puede proponerse, por ejemplo, dejar actuar sobre sí mismo el texto de la meditación conjunta más arriba descripta o una de las dos meditaciones de R. Steiner para maestros (ver pág. 113) esto puede hacerse una vez por día (por lo general se presta bien el atardecer). Se buscará un momento tranquilo, a solas, para leer el texto elegido en voz baja con la mayor concentración y dicción clara. Experimentamos entonces que asociaciones de pensamientos nos "molestan" interiormente irrumpiendo como de manera automática en nuestras representaciones interiores. Se podrá volver a hacer la prueba ajustando los pensamientos aún más al texto de la meditación. Según la predisposición de cada uno se notará que todavía no se logra hacerlo correctamente. Pero el *haberlo intentado* ya produce sus efectos.
La segunda dificultad se presenta cuando se ha logrado comenzar con la meditación. Aquí se trata *de la fidelidad para con uno mismo*. Por propia decisión se ha comenzado. ¡Nadie tendría el derecho de exigirlo de uno! Ninguna reunión de maestros podría "ordenarlo". No se gana ningún "vale" en cuanto a reconocimiento exterior. Se trata de una decisión de un acto totalmente libre nacido del amor por el objeto mismo. Incluso se podría dejar de hacerlo; nada cambiaría exteriormente; nadie lo notará.
A través de esa libertad interior en la que nadie nos obliga a algo, es puesta a prueba la lealtad hacia una decisión tomada. En esta situación nos encontramos enfrentando las propias fuerzas volitivas disponibles. Si no estamos acostumbrados a emplear la voluntad en un campo libre de exigencias causales, necesitaremos un esfuerzo adicional para mantener la decisión tomada. Dicho brevemente: La posibilidad de quedar estancado delante de esta valla reconociendo con vergüenza haber renunciado a la meditación sin darse cuenta, no es insignificante. Significa una ayuda reducir al comienzo el tiempo para la meditación. Si esto se logra, podrá alargarse paulatinamente el tiempo para la misma.
La meta debería ser el hacer de la meditación una costumbre, un hábito, una costumbre anhelada porque se ha llegado a quererla igual que el encuentro con un amigo. Si esto se ha logrado, los efectos de esa meditación se presentarán tarde o temprano. Rudolf Steiner indica que por lo general los efectos aparecen con bastante rapidez, mas no estamos acostumbrados a prestarles atención. Es igual que cuando pescamos: De vez en cuando hay que levantar la red para ver lo que en ella se encuentra.
Nos animamos aquí a señalar algo de esos efectos; así podrá verse lo que quedó prendido de la red de las experiencias. Uno de los primeros efectos es bien común: Se constata una cierta satisfacción frente al hecho de haber decidido exclusivamente para sí mismo algo que se podrá mantener. Se notará, además, encontrarse en mejores condiciones frente a la vida despierta; se está más "presente". Esta capacidad puede aumentar y puede surtir el efecto de por ejemplo estar en determinado lugar en el momento oportuno para hacer algo que antes no se había pensado. Es como si alguien nos haya guiado hacia el lugar que nos correspondía en ese momento. Algunas cosas sorpresivamente "encajan". Es importante volverse consciente de esos pequeños "milagros" cotidianos. Se notará que no pasa un día sin que se haya producido semejante "milagro" mayor o menor, es como un tenue indicio de que el ejercitante vive con las fuerzas del más allá.[87] También es posible experimentar que las sensaciones, estimuladas por las percepciones del día, se intensifican notablemente. Todo lo que actúa sobre nosotros en el ámbito de pensar, sentir y querer, puede volverse más intenso.[88]

[87] Steiner, Rudolf: La muerte como transformación de la vida. Zürich, 16.10.1918: ¿Cómo encuentro yo a Cristo? Obras completas GA 182. Dornach [4]1996.
[88] Este efecto puede experimentar un refuerzo a través de los ejercicios correpondientes de "Cómo se alcanza conocimiento de los mundos superiores", Obras completas GA 10, y la continuación en "Gradas del conocimiento elevado", Obras completas GA 12.

Acotemos además que también la vida onírica puede modificarse. Uno se dará cuenta más rápidamente si un sueño es la consecuencia del almuerzo del día que pasó o si algo significativo quiere manifestarse en este sueño.
El don que compenetra la comunidad de maestros cuando se habla del *"ánimo que necesitáis"* nos puede parecer misterioso. ¿Cuándo y cómo necesitamos ánimo y valor para la profesión docente? Al final de la Antropología General, el Estudio del Hombre como base de la Pedagogía, Rudolf Steiner habla sobre *el "valor para la verdad"*, luego de haber dado a sus oyentes el ánimo para activar la fuerza de la fantasía, de la inventiva. ¿Será que Rudolf Steiner señale aquí las verdades que constituyen el fundamento de la realidad visible? ¿Señala las verdades que se hallan cerca de las fuentes? ¿O se trata del valor que una y otra vez necesitamos para salir airosos ante un "grado difícil" o para afrontar una delicada reunión de padres o una conversación desagradable? Si nos hemos entregado a estas preguntas, se formará una especie de abismo. No se sabe cómo acercarse "a las fuentes" de la verdad y cómo superar el "encuentro difícil".
A veces inclusive comenzamos a dudar de nosotros mismos. ¿Soy realmente apto para esta profesión? No se me ocurre nada, ¿Cómo habré de hacerlo? Ahora se genera la cuestión del ánimo. ¿Atravieso esta hondonada (con un resultado incierto) o abandono este proceso y actúo tal como mi colega me aconsejó o me valgo de un método cien por cien seguro? Podemos pensar aquí en el ánimo que el artista necesita para soportar la "fiebre de candilejas". Cuanto mayor sea su arte, tanto mayor será esa "fiebre" que, tal como sabemos, puede llegar a la desesperación. El artista de la educación se halla a merced de ese proceso, si bien en menor medida. A veces con total presencia de ánimo – a veces hacemos acto de balance sobre la cuerda. Quizás también con cierto humor nos demos cuenta de que en las escuelas Waldorf lo correcto casi nunca es lo habitual. Es bien sabido que se debe nadar contra la corriente para llegar a las fuentes; para ello se necesita el valor para el conocimiento.
¿Por qué aquí – en contraste con la pregunta por el origen de la fuerza – no se trata de un camino *individual* sino de un camino que conduce a través de las almas de la *comunidad* de los docentes? ¿Cómo hemos de entenderlo? En el círculo del cuerpo docente es plasmado el "cáliz del ánimo", aquel recipiente, aquel cáliz, aquel cuenco, formado por la sustancia de las cualidades de su trabajo que los maestros llevan al seno de la escuela. Esta percepción crea ánimo. Como consecuencia de esa percepción cada uno se siente como miembro del círculo y no como individuo que casualmente actúa en ese grupo de docentes. Se vivencia la unión recíproca y se sabe que a raíz de esa unión se ha constituido una comunidad de responsabilidades en la que aptitudes pueden complementarse y debilidades, equilibrarse (ver pág. 206ff.).
Así es despejado el camino para la vivencia de que el círculo de maestros es más que la suma de las personas presentes. Este círculo es en cierto sentido la condición para el actuar de los seres que ponen la "gota de luz", la sabia decisión a disposición del círculo de docentes. Muchos han experimentado algo así. Por ejemplo, debe llegarse a una decisión de mucho peso. Se lucha largamente para obtenerla. De pronto se despeja el camino hacia la solución. ¿De dónde viene? ¿La ha aportado alguien? En la retrospección los participantes se dan cuenta de que no fue una persona individual que pronunció la palabra salvadora. Tanto el camino como el reconocimiento fueron el fruto del diálogo, del esfuerzo *mancomunado*.
Dediquémonos una vez más a estas tres uniones de fuerzas y observemos en primer término la fuerza propiamente dicha.
Dentro del contexto de la física se habla de energía, aunque esta palabra también sea usada en relación con el ser humano: Tengo mucha energía; alguien actúa enérgicamente. Pero también se usa la expresión: Las pilas están agotadas, hay que recargarlas. Asimismo puede escucharse el término "reabastecerse" por "reanimarse". Es decir, en el lenguaje cotidiano la fuerza, la energía, es usada dentro del ámbito de la física. (Al igual que "curar" ya es confundido con "reparar").
En estos usos se expresa sobre todo el aspecto físico de la energía. Pero en el habla usual las expresiones citadas se relacionan por lo general con el aspecto vivenciado de la energía o del desgaste de fuerzas. En otras palabras: ¿Qué es aquí la fuerza o la energía? Investigaciones acerca de la tolerancia física de carga del ser humano ya han demostrado hace tiempo que el punto del real agotamiento corporal (hablamos aquí de habitantes occidentales) se halla mucho más allá de lo que suponemos.Dicho de otro modo: Normalmente no suele tratarse de un real agotamiento físico[89]. Más cerca se halla una *sensación* de agotamiento. De esta manera, la cuestión del equilibrio, de la economía de fuerzas se acerca más al

[89] Leber, Stefan: Comentarios a las conferencias de R.Steiner sobre 'Antropologia General como base de la pedagogía', Tomo I. Stuttgart 2002, pág. 362.

ámbito de lo anímico. Para entender la fuerza en el sentido de Rudolf Steiner debemos buscar en aquel lugar donde lo espiritual–anímico proporciona al cuerpo las fuerzas (ver pág. 33ff.). Esto es lo esencial y es también lo que para la pedagogía y para el autoconocimiento significa la clave para comprender la tercera conferencia de la Antropología General, el esudio del hombre como base de la pedagogía:

¿Qué es, dentro de la historia de la cultura, visto en un contexto amplio, esta ley de la conservación de la energía o de la fuerza? Es el gran obstáculo que impide comprender al ser humano. Mientras se crea que jamás se forman fuerzas nuevas, no se logrará conocer la verdadera naturaleza del hombre. Pues esta verdadera naturaleza del hombre justamente se basa en el hecho de que continuamente se van formando fuerzas nuevas por medio del hombre mismo. Sin embargo, dentro del contexto en que vivimos en el mundo, el hombre es el único ser en el cual se forman fuerzas nuevas y – como veremos más adelante – incluso sustancias nuevas. Mas dado que la cosmovisión actual no está dispuesta a asimilar semejantes elementos a través de los cuales el ser humano puede ser conocido plenamente, esta cosmovisión presenta la ley de la conservación de la fuerza. Esta ley, en cierto sentido no molesta si sólo se contemplan los demás reinos de la naturaleza: El reino mineral, el reino vegetal y el reino animal, pero ella extingue todo verdadero conocimiento cuando queremos acercarnos al hombre.[90]

El incremento de fuerzas no es de naturaleza material sino de naturaleza espiritual – anímica. En una ocasión Rudolf Steiner lo expresó de la siguiente manera: "Quien está lleno de entusiasmo no está cansado." Es un hecho que cada uno puede encontrar en su propia biografía. Quien realmente se entusiasma por algo, encuentra la fuerza que necesita.

Cuando buscamos aquello que brinda fuerza debemos dirigirnos a lo que despierta entusiasmo. Se trata en este caso de un entusiasmo renovable, pues no es posible vivir de manera duradera de un único entusiasmo aunque éste subsista durante cierto tiempo. Pero, ¿Dónde se hallan las fuentes de un entusiasmo renovable y duradero?

En la segunda conferencia de la Antropología General, el estudio del hombre como base de la pedagogía, Rudolf Steiner esboza el fundamento para comprender la representación (idea) y la voluntad. Este esbozo señala claramente que la actividad representativa es de naturaleza imaginativa por lo que no tiene carácter existencial. En cambio, todo lo volitivo, todo lo que es voluntad de actuar, tiene carácter existencial. A través de la acción los pensamientos en el mundo sensorio se vuelven reales. (En este hecho se basa la crítica de Rudolf Steiner acerca de la frase de Descartes "cogito, ergo sum"). La apariencia del pensamiento es llamada "subreal", la voluntad potencial en cambio, el germen de la voluntad, aquello que quiere nacer, es llamado "suprarreal". Podrá decirse que aquí se trata de mundos separados. Pero lo esencial, lo "real" y lo que inspira vida se halla en la unión de esos polos. En otras palabras: Representaciones y pensamientos, ¿Pueden ellos recibir tanta vida interior como para que se genere algo así como vitalidad? ¿Podemos "vivificar" un pensamiento con tanta intensidad como para hacer desvanecer su existencia irreal y se produzca algo así como realidad?

Que esto efectivamente se puede, nos muestra el llamado idealismo. Aquí un pensamiento (el ideal) es compenetrado por nuestra fuerza de voluntad; con ello otorgamos mediante *nuestra voluntad* existencia al pensamiento-sombra. El ideal se transforma en fuente vibrante y en inspiración de nuestra voluntad. La palabra "amor", por ejemplo, significa para una persona una palabra – para la otra, todo un mundo real. Lo mismo sucede con la palabra "niño" o "paz". Estos conceptos pueden tener contenido por medio de las experiencias de nuestra vida y por medio de nuestra manera de haber luchado por la comprensión de estas palabras. Si tomamos la palabra "alma" o "espíritu", el asunto ya se muestra más difícil. En este lugar entra en función la antroposofía. Ella nos da la posibilidad de convertir también estos pensamientos en ideales fervorosos que acogen la voluntad y que impulsan fuerza y realidad. Con ello, en el ámbito del pensar se generan gérmenes de vida que, empleados correctamente, no representan ilusión sino la fuerza de lo que deviene realidad.

Este hecho no sólo se refiere al proceso de la meditación sino también al del estudio. El término "estudio" significa aquí el proceso de interiorización y fortalecimiento de los pensamientos. Entonces no asimilamos un contenido que reflejamos separado de nosotros mismos y en cierto modo, de manera abstracta. Nosotros *mismos* nos convertimos en lo que pensamos, es el nacimiento de una autonomía plenamente consciente. Este proceso tiene hoy, cien años después del nacimiento de la antroposofía, una importancia decisiva. ¿Lograremos convertirnos en personas autónomas mediante la antroposofía como camino hacia el autoconocimiento en el pensar, sentir y querer? Entonces la antroposofía, es decir,

[90] Steiner, Rudolf: Antropología general. El estudio del Hombre como base de la Pedagogía. 3ª conferencia, 23.8.1919. Obras completas GA 293. Dornach [9]1992, pág. 47.

nuestra propia naturaleza humana, el "antropos" se convertirá en nosotros en una fuerza moral propia. Si lo logramos habremos dejado sin efecto la ley de Mayer referente a la conservación de la energía. Entonces habremos pisado tierra nueva.

Para aquél que fue educado a fines del siglo XX, este camino no es algo natural, sobreentendido, a no ser que ese camino le sea deparado por el destino. Por ello, es tanto más importante que los integrantes del cuerpo docente se ayuden recíprocamente para emprender ese camino. Pues el estudio de la antroposofía o del conocimiento antroposófico del ser humano es un camino para volverse consciente de *lo que en realidad se piensa y se podría hacer*. Pero es necesario encontrar las formas correctas para ello. Podemos experimentar que el diálogo en el cual mutuamente nos contamos cómo entendemos cierto pasaje de un texto o la vivencia de aún no tener acceso a determinado pensamiento, o la alegría de haber descubierto una asociación de pensamientos, constituyen una manera de trabajar más adecuada a la vida de la reunión de maestros que las "revelaciones" de aquel colega que "lo sabe todo". Aquí tocamos las posibilidades sociales de un cuerpo docente que impiden o bien posibilitan este trabajo[91]. De todos modos, era la idea de Rudolf Steiner, idea que él mismo expusiera decididamente: El cuerpo colegiado es un continuo lugar de perfeccionamiento por propia gestión.[92]

Para los maestros de la escuela Waldorf Rudolf Steiner expone explícitamente el carácter de ese camino, dado que sin ese camino de los maestros, los niños y jóvenes no pueden vivenciar una perspectiva de desarrollo hacia una actitud social. Pues ésta nos convence en la práctica a través del ejemplo real, vivido y constituye, junto con la idoneidad individual, el segundo pilar de la educación. ¿Cuál puede ser entonces el carácter de semejante trabajo colegiado? Rudolf Steiner recomienda:

El maestro debe asimilar, comprender por medio de la meditación y recordar antropología; el recordar se convierte entonces en vida viviente. No se trata de un recordar corriente sino de un recordar que genera impulsos nuevos desde sí mismo. El recuerdo brotará de la vida espiritual y nuestro trabajo exterior se transformará en lo que será la tercera etapa: A la comprensión meditada le sigue el recordar creativo que es al mismo tiempo una recepción desde el mundo espiritual.[93]

La tarea consiste en ponerse de acuerdo sobre el proceso de trabajo aquí esbozado y en ayudar a que esta meta se logre.

Se necesita valor para entablar con los demás una relación sincera. De esta manera puedo llegar a comprender que el valor no sólo tiene que ver conmigo sino con el entorno. Este entorno físico o anímico también puede animarnos o darnos coraje. Lo contrario es el miedo. Este miedo lo puedo llevar dentro de mí pero también puede manifestarse como reacción frente al entorno. Sabemos que el miedo es un mal consejero. ¿Qué tiene que ver esto con la profesión docente?

Lo excepcional de la primera frase de la Antropología General, el estudio del hombre como base de la pedagogía, de Rudolf Steiner radica en el hecho de que la actividad anímica de la profesión (intelectual, afectiva) es ampliada hacia lo espiritual – ético: *Mis queridos amigos, sólo lograremos cumplir con nuestra tarea si no sólo la consideramos como tarea intelectual – afectiva sino como una tarea ético – espiritual en el sentido más sublime*[94]. Lo espiritual ético sólo puede existir si el alma pone todo su empeño por sostenerlo, es decir, si asume su responsabilidad por sus actos. Todos conocemos la diferencia entre mover algo pensándolo o también acompañarlo anímicamente, como por ejemplo opinar sobre algo o sostenerlo y hasta enseñarlo o bien asumirlo a través de la propia acción. En este último caso se siente que

uno mismo es parte del proceso, que este proceso tampoco nos suelta al final del día, que uno se halla ligado al mismo. Es aquí donde necesitamos valor para la vida propiamente dicha y ánimo en la responsabilidad, justamente en esta profesión, pues los niños mismos son los que también a la noche ocupan nuestra mente.

Este motivo vuelve a aparecer, si bien en otra forma, al final mismo de la Antropología General, el estudio del hombre como base de la pedagogía, cuando Rudolf Steiner habla sobre el triple imperativo categórico del arte de educar:

---

[91] Schiller, Hartwig, Configuración de las conferencias de maestros, Stuttgart 2000, además: Zimmermann, Heinz: Hablar, oir, escuchar, comprender en procesos de cognición y toma de decisión. Stuttgart 1997.

[92] Steiner, Rudolf: El arte de educar desde la comprensión del ser del ser humano. 7ªconferencia, 19.8.1924. Obras completas GA 311. Dornach [5]1989.

[93] Steiner, Rudolf: Antropología general meditativa. 3ª conferencia, 21.9.1920. Obras completas GA 302 a. Dornach [4]1993.

[94] Steiner, Rudolf: Antropología general. El estudio del Hombre como base de la Pedagogía. 1ª conferencia, 19.8.1919. Obras completas GA 293. Dornach [9]1992.

Compenétrate con capacidad de inventiva,
ten el valor para la verdad,
agudiza tu sensibilidad para la responsabilidad anímica.

Es notable que en este contexto el valor sea unido a la fuerza de inventiva. Al final de la Antropología General dice: *En la pedagogía del siglo XIX se tenía temor de moverse libremente en el pensar, porque se creía que con ello se acogería en el alma la mentira. Por ello, el maestro deberá agregar a la compenetración con capacidad inventiva que recién señalé, el valor por la verdad. Sin este valor por la verdad no es suficiente su voluntad en el desempeño en la profesión, especialmente frente a los alumnos ya algo mayores. Pero lo que se desarrolla como valor por la verdad, por el otro lado debe estar unido con un fuerte sentimiento de responsabilidad frente a la verdad.*[95]
En el quehacer pedagógico aún estamos fuertemente arraigados en las formas de pensar del siglo XIX. Sentimos el miedo de activar la inventiva, la fantasía; sentimos hallarnos sobre terreno resbaladizo cuando confiamos en estas fuerzas en vez de contar con el apoyo de un bosquejo elaborado, de textos, de métodos, de ayudas didácticas. Todo esto es de valor pero nunca reemplaza al maestro que se nutre de su propia inspiración. A este panorama se agrega hoy en día el fenómeno de la enseñanza mediante la copia. Se puede defender la tesis de que hoy en día las actividades pedagógico-didácticas están más determinadas por la copia y la copiadora o por la presentación mediante "powerpoint" que por el contenido de la materia o por la situación del grado. En todo esto también se experimenta la cuestión del coraje.
¿Soy capaz de elaborar mi material didáctico de manera creativa a fin de que sea *mi* trabajo, *mi* camino hacia el tema, hacia los alumnos, sin violar la verdad pero original y fiel a mi mismo?
En este contexto quizás sea bueno señalar un detalle. Cuando al cabo de algunos años de funcionamiento de la Primera Escuela Waldorf, Rudolf Steiner observó el funcionamiento del mismo dirigiendo una mirada retrospectiva a esos años transcurridos, pudo elogiar todo lo que había mejorado dentro de la labor pedagógica. Sin embargo, formuló un pedido. Pidió a los maestros hacerle el favor de presentarse en clase ante los alumnos sin borrador, sin libro en la mano, pero hablando y actuando libremente.[96] Siempre se podrá decir que esto perdió actualidad o que carece de importancia. Pero también podrá preguntarse si ese modesto pedido no evoca la pregunta por la imagen arquetípica del ser humano libre. Este hombre libre deberá ser visible por los alumnos cada día, también en cuanto a un detalle como este. Si un maestro no maneja su material didáctico libremente, el alumno podrá tener la siguiente sensación: ¿Por qué he de saber yo algo que el maestro tampoco sabe?
Hasta ahora hemos considerado la cuestión del ánimo en la profesión docente, enfocando las relaciones anímicas palpables del maestro con sus alumnos y su material didáctico. Cerrando el tema quisiéramos señalar otro aspecto que requiere valor.
Universalmente vive en la educación la máxima de que sólo se puede educar cuando nos educamos a nosotros mismos. La práctica diaria muestra que esto efectivamente es así: Si me enfrento con migo mismo, observo en mis propias experiencias lo que debería cambiar en cuanto a la enseñanza y al trato con los alumnos. Dicho con otras palabras: El enseñar *puede* acelerar el autoconocimiento. La pregunta no resuelta acerca del autoconocimiento, es decir la pregunta no reconocida: "¿qué depende de *mí* y no de los colegas o de los alumnos?" desembocará tarde o temprano en una crisis.
Pero no debemos olvidar que el paso hacia el autoconocimiento y hacia lo que yo debería encarar para cambiar, para transformarme, también es una cuestión de valor. Aquí tenemos el aspecto interior del valor, el conflicto con migo mismo.
Con un nuevo enfoque nos acercamos ahora a nuestra relación con la comunidad. En la imaginación el ánimo aparece como un resultado de la comunidad. Quien transite el camino esbozado más arriba, también se transformará para la comunidad. El paso valeroso hacia el autoconocimiento me hará más visible y más vivenciable como colega en lo que en realidad quiero ser. Un ser humano en continuo desarrollo.

[95] Steiner, Rudolf: Antropología General. El estudio del hombre como base de la pedagogía. 14ª conferencia. Obras completas GA 293. Dornach [9]1992, pág. 203f.
[96] Steiner, Rudolf: Conferencias con los maestros de la Escuela Waldorf en Stuttgart. Bd. 2. Conferencia del 6.2.1923. Obras completas GA 300 b. Dornach [4]1975, pág. 257ff.

10. Dos meditaciones para los maestros y la relación hacia los alumnos *Christof Wiechert*

Al dedicarnos a nuestra tarea diaria, un enorme cúmulo de impresiones viene a nuestro mundo, impresiones, frente a las cuales reaccionamos con nuestro pensar, sentir, y querer. Según las circunstancias, consideramos que un día ha sido bien logrado, al obtener un equilibrio entre las impresiones y el modo de nuestra reacción. Hemos logrado ser dueños de la situación o, el día nos ha arrastrado consigo.

Podemos sentir también la necesidad de un contrapunto interior, una percepción interior, para guardar ese equilibrio. Para los maestros de las escuelas Waldorf, Rudolf Steiner ha dado tres ayudas que posibilitan crear un espacio interior, que brinda el respaldo necesario.

La primera se basa en las indicaciones ya presentadas en La Formación de Comunidad en orientación hacia el mundo angélico de la tercera jerarquía, la así llamada *imaginación* de los maestros. Las dos otras, son las así llamadas *meditaciones* de los maestros.

La primera meditación para los maestros ha sido entregada por Steiner el 30 de Septiembre de 1919, poco tiempo después de la fundación de la escuela. La segunda la entregó a los maestros en Otoño de 1923, al cabo de la breve serie de conferencias, que se ha publicado bajo el título *Hacia la compenetración interior de la profesión del maestro y del educador.*[97].

Son contenidos que –tal como es valedero para toda meditación- son adoptados únicamente por aquellos, que lo hacen a partir de un sincero deseo del corazón. Es por ello, que estas meditaciones son administradas por un responsable del cuerpo docente. Cuando un colega cambia de profesión, devolverá estas meditaciones al responsable. Puesto, que se trata de ejercicios de meditaciones dadas especialmente para el trabajo pedagógico, que se cultivan conscientemente, dentro del contexto para el cual han sido dadas.

Pertenecen a la sustancia espiritual de la escuela Waldorf y requieren –al igual que toda sustancia espiritual- de lugares de un cuidado conciente, para poder brindar su bendición. Esto cobra validez tanto mas para la época actual, cuando las meditaciones en el ínterin –a causa de la expiración de los derechos de protección de la obra de Steiner- han sido todas publicadas y por lo tanto están al alcance de todos[98]. Es así, que durante la preparación de los Congresos Kolisko del 2006, hemos decidido, ponerlas a disposición también para este contexto; tanto mas, cuando la demanda respectiva en los últimos años ha aparecido con mayor intensidad. A su vez, con lo aquí expuesto quisiéramos contribuir que se trabaje de una manera nueva y conciente en las condiciones previas de un adecuado cuidado de estas meditaciones.

A la *imaginación* y a las *meditaciones* le es inherente una intimidad espiritual-anímica que puede ser vivenciada por aquel que realiza la meditación. Y estas experiencias requieren de la protección, aun cuando estamos viviendo en una época "exenta de envolturas". El trato individual con ello lo encuentra cada uno en libertad. Se trata sin embargo de una ayuda y fomenta la formación comunitaria, cuando en el círculo íntimo y protegido del cuerpo docente se habla acerca de estos contenidos, llegando a acuerdos claros, con respecto a quien de los colegas se encarga de la administración para la comunidad de los escritos, con estos y otros contenidos espirituales.

Es justificado, confiar el resguardo de estas meditaciones a una persona del colegiado, que concuerda con el carácter del camino antroposófico. Quien toma a su cargo esta misión, *no* debería empero determinar, quien recibe las meditaciones. Se trata en cambio de una cuestión de tacto, el saber, cómo y cuándo se llevará al conocimiento del nuevo colega, sin que éste se sienta "atropellado" o, de alguna manera, limitado en su libertad. Por otra parte, deberá ser evitado, bajo todas circunstancias, que estas importantes ayudas para el trabajo profesional sean ocultadas a un colega, del cual se opina que no tiene el interés o el deseo por recibirlas.

Damos a conocer la existencia de las meditaciones, informando a los colegas nuevos o interesados, a quien tienen que consultar, para poder informarse con mayor precision al respecto. Nada se opone de esta manera a la protección, de la cual aquí se está hablando con respecto a la apertura frente a la existencia de estos lemas.

Ambas meditaciones para los maestros son meditaciones de la palabra. A modo de germen se encuentra oculto en las palabras, lo que mediante la actividad interior y exterior puede ser desarrollado, con la ayuda

[97] En: Steiner, Rudolf: Educación y enseñanza desde conocimiento del hombre. Obras completas GA 302a. Dornach [4]1993.
[98] Steiner, Rudolf: Lemas mántricos. Ejercicios del alma II. 1903 – 1925. Obras completas GA 268. Dornach 1999.

de los pensamientos y la acción, cuando permitimos que las palabras se expresen y cobren vida en el alma.
Es así, que podemos emplear una meditación, o ambas, para el diálogo interior del alma, con nosotros mismos. Como hacerlo, queda librado a la voluntad de cada uno: Es un regalo, poder descubrir uno mismo, las profundidades de la misma. Rudolf Steiner ha dado diferentes indicaciones con respecto a la esencia de la meditación: *Transformar al conocimiento en devoción*, o: *Reflexionar contemplativo* o *dejar vivir en el pensar,* o *dejar pasar por el alma* el contenido de las palabras*, revivirlo en el alma,* o: *Escuchar interiormente* lo que el espíritu nos va susurrando, con respecto a que quieren decirnos determinados pensamientos, determinadas palabras e impresiones sensorias. La afinación meditativa se corresponde con una postura anímica, que permite la veneración frente a la realidad del espíritu y también la devoción en lo pequeño y lo grande. La primera meditación se orienta mas bien a la relación del hombre-mundo y fomenta la búsqueda de la correcta iluminación para la enseñanza. La segunda en cambio tiene su punto esencial en el contraste de arriba-abajo, mundo espiritual-mundo terrenal y quiere llevar al ser del maestro en su orientación altruísta, libre hacia el alumno que le ha sido confiado, hacia una mayor experiencia propia

Primera meditación para maestros

En la apariencia del mundo sensorial
vive la voluntad del espíritu,
dándose como luz de sabiduría
y ocultando fuerza interior.

En el Yo del propio ser
aparece la voluntad humana,
como manifestación del pensar,
apoyándose en su propia fuerza.

Y la propia fuerza unida fuertemente
a la luz de la sabiduría del mundo
hacia el propio Ser,
me configura a mi
que me dirijo a las alturas divinas
buscando fuerzas que me iluminen.

Rudolf Steiner

Segunda meditación para maestros

Mirar espiritual
dirígete hacia adentro contemplando;
tactar del corazón
toca el tierno ser del alma.
En el mirar del espíritu que presiente,
en el valeroso tactar del alma,
ahí se teje el ser-consciente.

Ser conciente que, desde la parte
superior e inferior del ser del hombre,
une la claridad del mundo
a la oscuridad de la Tierra.

Mirar espiritual,
tocar del corazón
divisa, tantea,
en el interior del hombre
el tejer de la claridad del mundo.

En el obrar de la oscuridad de la Tierra
mi propio Yo,
concibiendo la fuerza formadora del hombre,
creando fuerzas,
portando voluntad.[99]

Rudolf Steiner

El mundo exterior nos rodea, nos hallamos insertos en medio de él, nos impone sus demandas, nos hallamos a su merced. El mundo interior tiene que ser recién edificado mediante la meditación, en el sentido de que tiene que generarse de modo *completamente independiente* del mundo exterior. Mas aun, *no* debe mezclarse con el mundo sensorio habitual, si jamás pretende constituirse en fuerza propia. ¿Qué significa esto en la práctica?
Significa, que para la vida meditativa tenemos que crear un espacio libre, que no permite el acceso de la vida diaria. Un momento de calma, organizado por mí mismo, del "estar solo", en el cual sin ser molestados, orientamos los pensamientos hacia donde queremos, por ejemplo, hacia el texto de la primera meditación. Por lo general, el final del día, cuando ya se ha realizado todo lo que debe estar hecho, es el momento adecuado. Otros, prefieren para ello justamente el comienzo del día, antes de comenzar el

[99] Profundizando en la Pedagogía Waldorf. Editado como manuscrito de la Sección Pedagógica de la Escuela Libre Superior de la Ciencia del Espíritu en el Goetheanum, Dornach. Edición Editorial Rudolf Steiner S.A. Madrid. Cuarta edicicón (revisada) 2003.

trabajo, y hay otros, que opinan, que ambos momentos en conjunto sean lo correcto. Sea como fuese, es menester crear ese espacio libre.
Una vez que ha sido creado, notaremos que tenemos que defenderlo: Siempre aparecerán argumentos, por los cuales nos vemos obligados a ceder ese espacio libre, a causa de 'asuntos urgentes'.
¿De qué manera configuramos ese momento de calma interior? Lo mejor es, que le demos forma nosotros mismos. Lo importante es, que desaparezcan los movimientos anímicos del día. Esto puede acontecer, al contemplar un cuadro, o, al entregarnos a un pensamiento determinado hacia el cual tenemos una fuerte relación interior, o, que intentemos llegar a un silencio en el interior. En el silencio, en la calma, diremos para nosotros, la meditación del maestro. Permitiremos, que el texto resuene dentro de nosotros, que se diluya. Dentro de esta calma anímica, puede empero también una palabra, una oración de la meditación constituirse en objeto del diálogo meditativo interior.
Si hemos tomado la decisión de realizar este momento de la calma interior a la hora del anochecer, es recomendable, hacer seguir una *mirada retrospectiva* al día que ha pasado. En muchas oportunidades, Steiner señala la importancia de la mirada retrospectiva. En la secuencia inversa, vale decir, desde el final del día hacia la mañana, dejamos pasar las imágenes del día transcurrido frente a nuestra mirada interior. *No*, los pensamientos y las emociones pertinentes. Tenemos que observarnos a nosotros mismos al 'retroceder' por el día. Cuando hemos alcanzado una cierta destreza al respecto, podemos intensificar ese ejercicio, haciendo pasar con toda precisión una fracción del día de momento en momento, frente a nuestra mirada del alma en esa 'vivencia retrospectiva'. Cuanta mas exactitud logremos, tanto mejor será.
Si en cambio hemos decidido, realizar los ejercicios al comienzo del día, cobra sentido, echar una breve mirada al día que está por venir. ¿Cuáles son las tareas, los deberes, qué me están aguardando, cómo será mi trabajo? Se trata de una visa general con respecto a lo venidero, a modo de una preparación a partir del yo. Breve, pero intensiva. La mirada retrospectiva interrumpe el curso terrenal del tiempo, la mirada hacia delante la acompaña. Cuando estos ejercicios se convierten en un hábito, podremos vivenciar la necesidad de su realización a modo de hambre y sed por alimento espiritual. Se ha generado un nuevo hábito, libre de las presiones del día, *solamente a partir de la fuerza de la voluntad.* Es razonable, no proponernos al comienzo demasiado de una vez. Lo importante es, que se genere un equilibrio entre aquello que nos proponemos y lo que estamos en condiciones de realizar al respecto.
Algo empero es seguro: Cuanto mas logremos llevar a cabo, conducir una vida interior activa, tanto mayor será la fuerza para el encuentro con las demandas diarias de la vida propia y con las necesidades del mundo.

11. Las siete virtudes del arte de educar *Christof Wiechert*

Cuando Rudolf Steiner ha llevado a cabo su fundamentación ética y profesional de un arte educativo espiritual mediante sus conferencias referidas al Estudio del Hombre, como base de la Pedagogía, lo Metódico-didáctico y los contenidos del Plan de Estudios, llamó la atención acerca de las siete virtudes con respecto a la profesión del maestro. En la actualidad, mucho se está hablando de perfiles de calidad, del desarrollo de la calidad, de la práctica de competencias profesionales. Las virtudes mencionadas por Steiner, por lo tanto, aquí son contempladas bajo el aspecto del desarrollo de competencia.
Lo caracteriza de esta manera:

Demanda de fantasía, sentido de la verdad, sentimiento de responsabilidad, estas, son las tres fuerzas, que conforman los nervios de la pedagogía. Y quien dentro de sí quiere recibir pedagogía, delante de esa pedagogía tendrá que anotar esta divisa:
Compenétrate con capacidad de fantasía,
ten la valentía de profesar la verdad,
agudiza tu sentimiento con respecto a la responsabilidad anímica.(...)[100].

Hoy quiero cerrar estas reflexiones, señalándoles una vez mas, aquello, que ciertamente quiero colocar junto a vuestro corazón; y es, que ustedes se atengan a cuatro cosas: (...)
Esto es lo primero: El maestro sea, un hombre de iniciativa en el todo mayor y en el todo menor (...)
Esto es lo segundo: El maestro tiene que ser una persona, que tenga interés por todo el ser del mundo y del hombre (...)
Esto es lo tercero: El maestro debe ser un hombre, que en su interior jamás entre en un compromiso con aquello que no es la verdad (...)
Y luego algo, que se dice fácilmente, pero que no se cumple con tanta facilidad, lo cual empero es asimismo una regla de oro para la profesión del maestro: El maestro no tiene que resecarse ni agriarse. Debe observar un clima anímico de frescura y plenitud (...)[101]

Lo primero que aquí llama la atención, es el hecho de la configuración. Podemos percibirlo a modo de una runa. La situación se produjo de manera tal que primeramente se hablaba de tres capacidades, luego, en el cierre del Estudio del Hombre, de cuatro. ¿Qué significan las "tres" y las "cuatro"? En la contemplación, en la observación del hombre: ¿Cuándo tenemos como punto central al tres y cuando al cuatro? Siempre, cuando se trata de facultades del alma, aparece la trinidad. Se trata de las tres fuerzas fundamentales del pensar, sentir y de la voluntad. Al tratarse mas bien del cuerpo, de la función corporal, se toman en cuenta cuatro aspectos básicos, en correspondencia a los cuatro miembros constitutivos suprasensibles del ser del hombre.
'Compenétrate con capacidad de fantasía', 'Ten la valentía de profesar la verdad', 'Agudiza tu sentimiento con respecto a la responsabilidad'. Esta trinidad concuerda con: fantasía-sentir, verdad-pensar, responsabilidad-voluntad. La referencia de las tres virtudes hacia las tres fuerzas anímicas se torna aun más evidente cuando, recordando el Cuento de Goethe, pensamos en tres cualidades, que, de todos modos donde se cultiva el desarrollo humano, conforman una cualidad importante: sabiduría, belleza, vigor. En la secuencia, como se lo menciona en el Estudio del Hombre, el conocimiento del hombre como base de la Pedagogía, debería ser: belleza, sabiduría, vigor.
En los tres verbos "compenétrate", "ten valentía", "agudiza tu sentir", se remarca al elemento volitivo. No se dice'desarróllate hacia', sino que el punto de partida es claramente: Todos tenemos dentro de nosotros estas facultades, 'competencias', es menester tan solo, tomar conciencia de las mismas, activarlas. Al abordar estas tres facultades, el alma se desarrolla hacia la sabiduría, la belleza, el vigor. Entonces, nos hallamos en evolución. Y esto, para el niño, el ser humano en evolución, es lo verdaderamente interesante y perceptible en el maestro: Se está desarrollando. *Eso,* lo imita el niño, lo toma como ejemplo.
Existió otro intento de aproximación hacia el enigma del tres por el hecho de que podemos preguntarnos, ¿Si de hecho para el pedagogo son estas tres cualidades que definen, si el maestro realmente será competente? A modo de prueba, podemos contrastar esta trinidad, con la trinidad que conocemos en el Nuevo Testamento como palabra de Cristo: 'Yo soy el camino, la verdad y la vida'.

---

[100] Steiner, Rudolf: Antropología general. El estudio del Hombre como base de la Pedagogía. 14ª conferencia, 5.9.1919. Obras completas GA 293. Dornach [9]1992.
[101] Steiner, Rudolf: El Arte de la Educación. Metodología y Didáctica. Palabras finales, 6.9 1919. Obras completas GA 294. Dornach [6]1990.

Todo aquel que imparte enseñanza, conoce la búsqueda del camino certero, efectivo, apasionante en la pedagogía. Es la pregunta referida a la didáctica, la inventiva en el curso de la clase. Todos sabemos, que en la pedagogía el camino, el *como*, es de inmensa importancia y puedo encontrar al camino únicamente, cuando la materia a trasmitir, para mí mismo se convierte en un objetivo de suma importancia. El maestro encontrará el camino únicamente, cuando ama la materia, cuando a partir de lo profano, santifica la materia. Y esto es, lo que renueva una y otra vez a la enseñanza, aun, cuando la materia es siempre la misma. Ese, es el campo de la renovación de las fuerzas, del vigor, en el maestro tanto como en el alumno.

¿Qué sucede con respecto a la verdad para el maestro? ¿Cómo nos comportamos nosotros mismos con respecto a la verdad dentro de nosotros? ¿Tenemos el valor de confrontarnos con nuestra propia verdad? ¿Qué puedo, que no puedo? ¿Dónde y cuándo soy otro que aquel que soy en realidad, frente a los alumnos o en el círculo de los colegas? ¿Cuándo, en el trato con los alumnos me mueve la añoranza del conocimiento para entenderlos realmente y de esa manera, poder ayudarles? ¿O, con mi intención de ayuda para el otro, aun me encuentro arraigado por completo en aquello que debería ser, según mis propias concepciones? Este campo es el real entrar en acción de aquello, de lo que me he apropiado en mi búsqueda de comprensión del estudio del conocimiento del hombre.

Cuando se dice, que la profesión del maestro no puede ser una tarea que se extiende de las 8 de la mañana hasta las 13 horas –o como dice lo Steiner- no debe ser concebido como "intelectualmente confortable", sino espiritualmente-moral, esto no puede significar otra cosa que la adopción y el guardar responsabilidad por todo aquello, que trae consigo esta profesión. Esto empero, es la vida misma –la vida de los niños y el entorno de su destino. Camino, verdad y vida, son los campos de aprendizaje de las tres competencias. Para el camino, necesito la fantasía, la verdad ya está plantada por si misma y la responsabilidad frente a la vida, es la responsabilidad central, de lo que se trata.

Podemos intuir entonces, que estas tres competencias, esas virtudes, proceden de un poderoso trasfondo. Cuando la sabiduría, la belleza y el vigor son conceptos que mas bien proceden de una tradición de misterio, en la cual estas fuerzas fueron desarrolladas puramente para el alma, podemos vivenciar el reflejo profano de los mismos en los ámbitos culturales del arte, la ciencia y la religión. Con respecto al arte y la ciencia, no es difícil percibir la familiaridad para con las dos primeras virtudes. Si abre la pregunta, si el "agudiza tu sentir con respecto a la responsabilidad" porta dentro de sí lo religioso. ¿Qué es la responsabilidad anímica? Por cierto, que debe ser el hecho de que el prójimo, en este caso el alumno, jamás me puede ser indiferente. ¿Acaso, no es una postura religiosa, reconocer al prójimo y –en la medida necesaria- asumir por él, responsabilidad anímica?

Así –inconscientemente- cada alumno puede tener la seguridad de que forma parte del conjunto, que es "llevado", que existe un real interés por su persona.

A continuación, nos orientamos hacia las cuatro virtudes. En un discurso, Steiner reflexiona acerca de proceso especial de la escritura, basándose en Teosofía [102]:

Al estar escribiendo mi libro "Teosofía", no pude ir acondicionando simplemente, cuerpo físico, cuerpo etérico, cuerpo astral y yo, tal como se puede resumir al estar en existencia el asunto, cuando lo dominamos en nuestro interior. Allí, tuve que coordinar, según el número tres: cuerpo físico, cuerpo etérico, cuerpo sensible, primera trinidad. Luego la trinidad entretejida con la primera, alma sensible, alma racional, alma conciente; luego la trinidad entretejida siguiente: yo espiritual, espíritu de vida, hombre espíritu, tres veces tres, entretejidos de esta manera, se convierte en siete. El siete empero es tres por tres, entretejidos. Y solamente, cuando contemplamos al estado actual de la evolución humana, obtenemos al cuatro, que en realidad, en el fondo es un número secundario.

1	*cuerpo físico*	*1*		
2	*cuerpo etérico*	*2*		
3	*cuerpo sensible*	*3*	*alma sensible*	*4*
		4	*alma racional*	*5*
7	*yo espiritual*	*5*	*alma conciente*	*6*
8	*espíritu de vida*	*6*		
9	*hombre espíritu*	*7*[103]		

[102] Steiner, Rudolf: Teosofía. Obras completas GA 9. Dornach [32]2003.

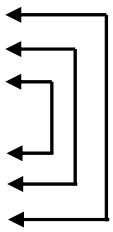
[103] Steiner, Rudolf: El ciclo anual como proceso respiratorio de la Tierra. Conferencia del 2.4 1923. Obras completas GA 223. Dornach [7]1990.

Esta exposición, no solo nos permite una toma de conocimiento del vivo proceso del pensar en el trabajo de Rudolf Steiner, sino que nos muestra con claridad, como actúa el tres dentro del principio de lo activo, de aquello que aun se encuentra en un proceso de formación: Es el proceso universal. El cuatro en cambio es como aquello que está configurado, terminado. Una vez que todo ha sido creado, comprendido, aparece el cuatro, que en realidad es un número secundario, o sea 2 x 2.
Lo mismo ocurre con los cuatro temperamentos. Resultan a partir de la cuádruple constitución, a modo de lo que ha sido realizado y requieren del tratamiento por parte del Yo. Tiene que ser "elevado", de modo tal que puede ser utilizado con sentido y objetivamente a partir del discernimiento de nuestro propio ser. De esta manera, puede constituirse en un instrumento, en una facultad manejable. Al contemplar la columna, podemos intuir la transición:

Colérico	:	tirano	-	iniciativa
Sanguíneo	:	distraído	-	interés
Flemático	:	pereza	-	fidelidad (ningún compromiso)
Melancólico	:	agrio	-	no agriarse

De esta manera puede ser transformado aquello que está fijado en nuestra constitución. Luego, llegamos a las cuatro virtudes.
¿Podemos levar estos siete puestos a una relación mutua? ¿Guardan acaso aun otra concordancia? ¿O, solamente tienen que ver con el tres y el cuatro? ¿Existe un contexto interior? Contemplemos de hecho ahora al tres y al cuatro a modo del siete. Entonces, resulta:

1 Capacidad de fantasía
2 Sentido de la verdad
3 Responsabilidad
4 Iniciativa
5 Interés
6 Ausencia de claudicación interna
7 No agriarse



Al comparar entre sí a estas facultades veremos que:

1↔7 : sin capacidad de fantasía nos agriamos
2↔6 : el sentido de la verdad fomenta internamente ser libre de claudicación
3↔5 : el sentido de la responsabilidad despierta interés, el interés despierta responsabilidad.
4 : en el medio, la fuerza del Yo. De allí, parte ella toda, nos convierte en ser humano, en hombre que en la vida se va convirtiendo en ser humano.

El hombre con iniciativa puede desarrollar la iniciativa para sí mismo o para un objetivo. Cuanto en mayor medida se logra actuar en pro de un objetivo, tanto mas beneficioso puede ser el efecto social del acto. Nos aproximamos al modo de actuar del Espíritu del tiempo. Según la investigación de Steiner, el tiempo actual se encuentra bajo la regencia, la potestad, del Arcángel Micael, quien ha ascendido a ser el Espíritu de nuestra época.
Cuando el hombre busca la libertad, sin alarde de egoísmo, cuando la libertad se convierte para él en amor puro para con el acto a realizar, entonces, tendrá la posibilidad de aproximarse a Micael; (...)[104].
Toda persona negará el estar actuando por egoísmo, al ser preguntado al respecto. En nuestra conciencia vivimos y actuamos "naturalmente" de manera altruista, a partir del objetivo. En la Tierra vivimos entre el aparentar y el ser. Paso a paso tenemos que liberarnos del aparentar, que en principio es conciencia. Tarda mucho y requiere de larga experiencia de vida hasta que nuestra conciencia posee correspondencia con los hechos y los hombres puedan vivir en nuestra conciencia así como son – como quieren llegar a ser.

[104] Steiner, Rudolf: Los pensamientos guías antroposóficos. Los pensamientos del mundo en el actuar de Micael y en el actuar de Ahriman. 16.11.1924. Obras completas GA 26. Dornach [10]1998.

12. Ayudas en la vida cotidiana *Christof Wiechert*

Por un cúmulo de causas, en la actualidad la profesión del maestro no es fácil. Hay causas de condición social (presión del tiempo, circunstancias de la vida, la instrumentación de un organismo escolar, elevadas exigencias, alto perfil de expectativas, la convivencia social, falta de dinero, etc.) y causas originadas en la vida personal. ¿Cómo encontrar una ayuda frente a todo esto? ¿Sobre qué podemos edificar, en qué podemos afirmarnos? A continuación esbozaremos algunas cualidades fundamentales y experiencias, aforísticamente:

Trato con los recuerdos

Sin largas reflexiones recordemos algo de nuestra propia época escolar. Sea lo que fuese que estamos recordando, algo es seguro, los recuerdos aparecen rápidamente, no es necesario reflexionar largamente o descender a profundas cavidades de la memoria. Los recuerdos yacen próximos a la superficie de la conciencia, no están lejos. ¿Acaso, se trata de un tono básico soleado, o hemos desplazado las vivencias muy desagradable? Es importante, clarificarnos el tinte anímico respectivo. Los recuerdos se encuentran íntimamente ligados a nuestro Yo, la participación anímica empero conforma una parte de la cualidad de vida. Es importante, tomar conciencia de las tendencias pesimistas circunstancialmente allí existentes, para aprender a obviarlas.
Charles Dickens ha logrado fijar este hecho, de un modo inimitablemente bello, en el último de sus Christmas Carols. Como se sabe, escribió cuatro de estas 'canciones'; como la primera de ellas alcanzó fama mundial, las tres restantes quedaron casi desconocidas. Justamente la última canción 'The haunted man' es de una belleza especial. Ya que relata como le ha ido al hombre en cuestión, al que, por un espíritu tentador le son quitados los pesados recuerdos de su juventud, con un buen, así llamado buen propósito. A causa de esta quita empero del tesoro de sus recuerdos, es presa de terribles cambios de su carácter. Por suerte empero, es una historia navideña y en el momento justo, todo se resuelve por el amor de una joven. En suma: '¡God, keep my memory green!'

La relación hacia el grado

¿Qué relación tengo con el grado, cómo me comporto? ¿Estoy contento y en armonía conmigo mismo, cuando los alumnos hacen exactamente lo que digo, lo que quiero o lo que tengo en mente? ¿Puedo soportar, que los niños exactamente no hagan aquello lo que me propongo, puedo guardar mi equilibrio, cuando los alumnos son impertinentes, desatentos y cosas por el estilo? ¿Puedo guardar la misma postura anímica, si a mi alrededor no acontece nada de aquello que había querido y esperado? ¿Cuántas veces hago un descanso? ¿Aún, lo se por mi mismo, o me encuentro en una situación donde ya no lo noto?
Quien solamente está satisfecho cuando los niños "se portan bien", se encuentra en tensión constante. ¿Cuánto tiempo durará? Quien se ha habituado a este sistema, está en peligro de dominar volitivamente a sus alumnos. En el grado entero hay una tensión de fondo, aún, cuando superficialmente todo parece estar bien. A menudo notamos, que esos grados luego 'espiran' fuertemente en ocasión de las clases especiales, lo cual luego a su vez trae problemas. Lo primero, que el nuevo maestro debería adquirir, es un ánimo soleado, que, independientemente de la situación en el grado, pueda seguir siendo pleno de sol. El "portarse bien", no es de por sí una meta.
Un ejemplo. Una maestra de quinto grado ha colocado todo su esfuerzo para enseñar a los alumnos una parte de Gramática. Pero, no hay caso, los niños no lo comprenden. Tienen la mejor buena voluntad, pero no lo comprenden. La maestra casi se desespera por la situación. Se decide sin vacilar, cambiar de tema y que los niños contentos (¡!) se olvidan del asunto. En la época siguiente lo intentan nuevamente. Una decisión de este modo tal vez no sea racional, pero es valiente. Salva el clima anímico, y, quien sabe lo que trae la época siguiente. Sabemos, que no tiene sentido realizar una carga moral a los alumnos, cuando no entienden algo.
Otro ejemplo del séptimo grado: Nuevamente se trata de Gramática, en este caso de oraciones compuestas. Un grupo de las niñas ha tomado la "decisión" de no comprenderlo. (¿Para que aprender eso?). Si no tenemos cuidado, esto se constituye en un desafío de poder, o en el juicio de que se trata de no-dotados. Podemos proponer empero, después de hablar con los padres, que nos encontramos cinco veces, después de finalizar la clase, para tomar juntos el té, cómodamente, oportunidad en la cual

trataremos de entender el asunto. Y he aquí, en el clima relajado después de la clase, se logra naturalmente, entender el asunto, y constituirlo en facultad. El único problema generado al cabo de esta experiencia es, ¡Que no quieren dejar de lado el privilegio de las reuniones de té!
Es normal que, cuando algo no se logra, esto ocasione el nerviosismo del maestro. Tendríamos que tomar conciencia de antemano de este peligro y no permitir que se genere este clima anímico. Así y todo, esa presión latente del "los niños no saben lo que yo quiero que sepan", es una amenaza real del clima de las clases. ¡Hay que estar prevenido!
Se trata de pequeñas cosas. Pero, en estos pequeños hechos de las clases radica una parte importante de la salud de la comunidad del grado y del maestro.

El trato con penitencias

Del modo, de cómo el maestro se maneja con las penitencias, contribuye en gran medida al clima saludable de una comunidad de grado. Ese trato con las penitencias es un indicio importante para nuestro auto-conocimiento, para saber de que manera estamos situados en el grado, de cómo estamos viviendo con los hechos del grado. Es sabido, que una impertinencia de los niños fácilmente despierta nuestro mal humor. Esa, es la primera trampa, dentro de la cual, como maestros solemos caer con facilidad.
El acto condenable, no debería tocar al maestro anímicamente. Debería conservar su libertad al respecto. Esto, se dice muy fácil, pero, no es fácil cumplirlo.
Luego, férreamente deberíamos atenernos al fundamento dado por Steiner, en el sentido de condenar al acto y no al actor (ya que se trata de niños). Dado, que el aprendizaje a partir de errores, es el modo mas humano para su realización. Aquí, comienza el actuar independiente. El alumno experimenta la conducta equivocada y la incapacidad –ambas circunstancialmente- dramáticas para él. La oposición y / o la vergüenza aparecen en su interior. Encontrarse entonces con un maestro, que ayuda a hacer lo mejor de la situación, aprender algo que vale la pena, algo, hacia lo cual mas adelante podemos retornar la mirada con gratitud, algo que *uno mismo* ha entendido, ha hecho, ha aprendido –esa, es la misión central del maestro. Los errores son necesarios para el aprendizaje –las "penitencias" están para posibilitar ese aprendizaje y no ser *castigo*, sino, transformación vivida, evolución, formación de capacidad. Por lo tanto es decisivo, que para la reparación de malas conductas e impertinencias podamos imaginarnos algo original. Lo original actúa a modo de una redención. Contribuye a lo viviente en el grado, cuando evitamos a evitar esquemas tales, como hacer copias, quedar después de hora o salir del aula. Es un ámbito, en el cual podemos examinar directamente, la fantasía propia. Un ejemplo:
Un quinto grado estaba afectado por una infección-chicle. El maestro piensa: ¿Qué puedo hacer? Profundiza el fenómeno y encuentra lo siguiente: Quien mastica el chicle, estimula en la boca todo aquello que es necesario para la recepción del alimento. Se pone en marcha el flujo de la saliva, no solamente en la boca, sino también en el estómago, se llevan a cabo secreciones, que se preparan para la prevista recepción del alimento. Entonces, a sus alumnos les contó lo siguiente:
"Queridos niños, escuchen esto. Imaginen, que están esperando en vuestra casa, la visita de un amigo, o una amiga. No solo está previsto el juego compartido, sino, que el amigo podrá quedarse y también para compartir la comida. Vuestra madre prepara una deliciosa comida, con mucho cariño, se cocina algo muy especial. Todo está preparado para la visita. Entonces empero sucede, que el amigo, o la amiga no llega. Tampoco avisa nada, simplemente no viene. ¿Cómo pueden sentirse ustedes entonces? Seguramente un poco vacíos, ¿Tal vez, un poco engañados? Todo esto lo experimenta vuestro estómago, cuando están masticando al chicle". No es importante, si de esta manera queda subsanada la infección. El 'acto' ha revelado su verdadera situación moral. En este caso, el hábito del chicle ha persistido. El maestro observó un paquete del chicle y vio, que debajo del título ingredientes estaba indicado un importante número de materias químicas. Entonces, tuvo una ocurrencia. Le dijo a los niños: A quien encuentro masticando durante la hora de clase, hasta mañana me aprende de memoria lo que está escrito en el paquete. Y eso ha sido lo efectivo.
Otro ejemplo: En el décimo grado (por supuesto) un varón se comportó de un modo imposible de soportar. La maestra perdió la paciencia y le dijo: ¿Se imagina usted, cuan difícil es dar una clase de Euritmia? En la próxima clase, usted se encargará de dar la mitad de la clase, exactamente, ¡25 minutos!". Ha sido una clase de Euritmia fuera de serie, inolvidable. Desde entonces, el alumno participó plenamente de la tarea.
También la fechoría puesta en evidencia puede conducir a una evolución del alumno y del grado, a una salida. Pero, también aquí únicamente, cuando el maestro conserva la calma.

A través de algunos rodeos, el maestro se entera de que un alumno reiteradas veces ha hurtado algo en un comercio de la vecindad. El maestro toma aparte al alumno en cuestión y le hace la pregunta al respecto. Al cabo de algún titubeo, confiesa. El maestro va al comercio y habla con el dueño. Se concuerda, que el niño durante algunos días ayude durante el mediodía en el comercio. Así lo hace, después de haber vencido su vergüenza y se genera una relación cordial entre el "pecador" y el dueño del negocio.(Yo también fui joven). A menudo se verá, que hace falta un hablar con los padres para relativizar el asunto, y no acosar al niño innecesariamente.

Temperamento y cualidad de vida

Mucho se habla acerca del temperamento del niño y esto con toda razón, dado que la comprensión del temperamento es para la calidad de vida del grado, lo que el aire es para la respiración; el aire es libre y podemos llegar a la comprensión, o, presionamos contra un muro invisible y no podemos pasar. Aquí, el conocimiento del temperamento propio, juega un rol importante. Ese conocimiento cobra la misma importancia, que el conocimiento del temperamento de los alumnos. ¿Conozco mi propio temperamento? Por cierto, que todos hemos escuchado en la conferencia pedagógica la presentación de un grado. El maestro se acalora, tratando de demostrar al cuerpo docente, que tiene un aula, un grado colérico. Los que están escuchando son invadidos empero de la leve suposición – Querido colega, estás hablando de ti mismo…
Deberíamos conocer al temperamento propio y tratar de equilibrar eventuales unilateralidades. ¿Cómo determino mi propio temperamento? Para ello hay muchos caminos. Podemos tener presente la figura de nuestro cuerpo, ¿Qué me dice? Esa figura es alta y regordeta, esbelta o mas bien regordeta? ¿Cómo nos manejamos con la pesantez, la dominamos fácilmente o en cada caso requiere un esfuerzo? Podemos preguntarnos (esto lo podemos emplear también cuando determinamos el temperamento de un niño) en todo caso, ¿Qué no soy? ¿Qué aspecto tiene mi escritura, es "levemente bordada", o muestra firmeza? ¿Es pequeña o grande, angulosa o redonda? Utilizando estos simples medios, ya avanzamos un buen trecho. Podemos emplear un camino mas sutil, al tratar de tener presente, que reacción tienen frente a nosotros los colegas, los padres. ¿Siempre surgen problemas en determinado punto de la comunicación?
En el caso del adulto aun deberíamos tomar en cuenta, que la base temperamental se puede manifestar de diferente manera en el pensar, el sentir y la voluntad. Según su naturaleza volitiva, alguien puede ser colérico y en cambio su pensar puede tener un tono claramente sanguíneo. Además en el ámbito del sentir puede estar dado un matiz melancólico. Un colega alto, esbelto, con donaire con una naturaleza plenamente sanguínea, puede ser un fuerte pensador colérico. En una persona adulta es poco frecuente un temperamento "monocromático", siendo, que es normal, la existencia de un temperamento dominante. Conocer nuestro propio temperamento nos ayuda a poder dirigirnos a los niños en su temperamento correspondiente.
En relación con el temperamento se plantea la cuestión a nosotros mismos, con relación a la movilidad interior. La movilidad interior es una elevada virtud en la convivencia con la comunidad del alumnado (lo que no debe caer en la discrecionalidad y la superficialidad). ¿Cómo podemos aproximarnos a ello? La siguiente observación de nosotros mismos, puede ayudarnos: ¿Cuán fuertemente estoy sujeto dentro de mis hábitos? ¿Casi me enfermo cuando otra cosa altera la vida de mis costumbres? ¿O tengo la costumbre de no tener hábitos?
Todos sentimos, que un maestro que se mueve con todos los vientos, tiene las mismas dificultades que aquel, que se aferra a sus propias costumbres y conceptos. Contemplemos la vida de los hábitos desde el punto de vista de la Antropología general, el Estudio del Hombre, como base de la pedagogía. Los hábitos 'habitan' en el cuerpo etérico. Ese cuerpo de fuerzas posee una parte accesible para el yo y la conciencia, el pensar. Posee, a su vez una parte no accesible para el yo y la conciencia, que son las ejecuciones de vida que son manejadas en forma autónoma por el cuerpo etérico. Entre ambos, en un ámbito de transición se encuentran radicados los hábitos. Son accesibles para la conciencia, pero no automáticamente. Es necesario una fuerte colaboración por parte del Yo, para llegar a los hábitos. El cambiar un hábito, lo percibimos como un asunto que no es fácil de hacer. Para algunos temperamentos le resulta ser casi imposible. Trasponer ese ámbito con las fuerzas del Yo, es una facultad muy beneficiosa para la profesión del maestro. Por lo tanto, al tratar de cambiar algún hábito, estamos trabajando en nuestra habilidad interior. Cuanto mas pequeño y simple en ese emprendimiento, tanto mayor será el

efecto. Consecuencia: Vivenciamos frescura y aumento de fuerza. El Yo alcanza una parte del cuerpo, al que poco acceso tuvo con anterioridad.[105]

[105] En muchas oportunidades, Steiner ha señalado este hecho, por ejemplo, en la conferencia: Nerviosidad y la entidad del yo, del 17.1.1912. In: Steiner, Rudolf: Erfahrungen des Übersinnlichen. Obras completas GA 143. Dornach [4]1994.

13. ¿Qué duración tiene la misión del maestro de grado?

Christof Wiechert

Desde un principio la escuela Waldorf estaba dispuesta de manera tal, que el maestro de grado debía permanecer con sus alumnos durante ocho años, la transición hacia el ciclo superior. Esto estaba dispuesto de un modo tan natural, que no es sencillo encontrar una clara postura al respecto en las publicaciones de Steiner. Representativamente, mencionamos a continuación dos breves acotaciones. La primera es notoria por su formulación abierta: *Nada es mas útil y fructífero en la enseñanza como darle al niño entre el 7º y el 8º año de vida un mundo de imágenes y mas adelante, tal vez a los 13 o 14 años, se retornará a las mismas. Justamente por esta razón, aquí, en nuestra escuela Waldorf se trata de que los niños queden el mayor tiempo posible con un solo maestro. Cuando los niños llegan a la escuela, a los siete años, son entregados al cuidado de un maestro, que los acompañará con los grados hasta donde se puede.*[106]. Al final de la Antropología general, el Estudio del Hombre como base de la pedagogía, en la conferencia 11ª (Obras completas GA 293) se habla, de cómo el maestro puede equiparar las unilateralidades de una comunidad de alumnos, mediante la visión conjunta a través de los años escolares: *Por esa razón, es tan importante, que el maestro se quede con los alumnos durante todos estos años, y por otra parte es una disposición demencial entregar a los alumnos cada año a otro maestro.*

Hoy, este tratamiento ya no es sobre entendido. Surge la pregunta, si esta demanda cobra validez también en la actualidad. (No tomamos en cuenta los reproches – que ocupan un primer lugar- que a menudo se escuchan: ¿Qué sucede, cuando un maestro, una maestra, no siente afecto por un niño del grado, o, cuando un niño no quiere al maestro?).

Las siguientes consideraciones pueden ser útiles con respecto a la permanencia del maestro de grado con sus alumnos. Se sobre entiende, que este deseo de Steiner posee muchos aspectos. Uno de los mas importantes por cierto es el hecho de que a causa del acompañamiento a través de los años con los alumnos y su evolución, también el maestro se va desarrollando a la par. Con ello queda asegurado, que también para el maestro, una y otra vez la enseñanza es nueva, tanto, con respecto a la materia a enseñar, como con respecto a la situación escolar. El maestro acompaña el crecimiento. No solamente va cambiando su conocimiento y capacidad mediante las materias que van cambiando, él mismo se va convirtiendo en otro, dado que para un primer grado necesita una postura diferente a la de un cuarto, sexto u octavo grado.

Esa inconsciente vivencia de capacidad de cambio del maestro es de eminente importancia para los niños. Consideremos tan solo como el tono del trato mutuo tiene que ir cambiando por el avance de la edad de los niños. Recordemos, de que manera hemos estado parados en el aula frente a los alumnos del cuarto grado y como ha cambiado ahora, que estamos en el sexto grado.

De esta capacidad de cambio se trata.

Cuando en el séptimo u octavo grado el asunto "ya no va", esto tiene que ver mas bien con la capacidad de cambio y no con la 'competencia'. Puesto que, con competencia nos estamos refiriendo generalmente a una competencia profesional. La competencia profesional va creciendo en el curso de los años, se mueve empero dentro de la vestidura del conocimiento general y no dentro de la específica capacidad profesional.

La demanda por conceptos del ciclo medio, es, en realidad una cuestión de la capacidad de transformación del maestro. Dado que, justamente en el así llamado ciclo medio tendríamos que evitar la trampa de impartir la enseñanza según las leyes de una materia. A esta edad se colocan las agujas pedagógicas en dirección a la pubertad. Con respecto a la pedagogía de esta edad, las indicaciones de Steiner son contundentes:

Y de la misma manera, como en la facultad de aprender a escribir y leer en los primeros años escolares se evidencia la 'dentición anímica', en todo aquello que es actividad de la fantasía y lo que está transpuesto por calor interior, se va anunciando aquello, que al final de la escuela primaria se irá desarrollando a partir del duodécimo, décimo tercero, décimo cuarto, décimo quinto año de vida (...) Aquello, que debe ser acrecentado en las últimas épocas de la escolaridad primaria, lo que empero es sumamente importante, es la convivencia, la vida en concordancia entre el maestro y los alumnos.[107]

---

[106] Steiner, Rudolf: El arte de la educación a partir de la comprensión de la entidad humana. Conferencia del 15.8.1924. Obras completas GA 311. Dornach ^{5}1989.

[107] Steiner, Rudolf: Antropología general. El estudio del Hombre como base de la Pedagogía. 14ª conferencia. Obras completas GA 293. Dornach ^{9}1992.

Según mi criterio, esta es la única oportunidad en la cual impone la demanda: Mantén con vida tu fantasía –a la cual denomina el categórico imperativo pedagógico- a la par de la acotación de que quien no está dispuesto a ello, se busque otra profesión.. Con ello queda caracterizado el rigor, justamente frente a la pedagogía del ciclo medio.
Tal vez esta acotación, se debe a los hechos de que la actividad de la fantasía, bien entendida, debe ser asumida de una manera nueva. En la actividad de la fantasía empero tenemos una cualidad muy cercana a la capacidad de transformación. Al contemplar la diferencia entre las clases inferiores y el ciclo del medio, obtendremos una vista general, obtendremos un espectro del accionar del maestro de grado.
Existe un hecho muy particular. En la vida económica, en la industria, en la vida profesional, mucho se está hablando de la flexibilización. En la actualidad, al lado de la capacidad social, se encuentra la flexibilidad. Tenemos que poder llevar a cabo cambios, reorganizaciones, modificación de tareas; ya no existe la ocupación laboral de por vida, tenemos que poder realizar, en cambio, la adaptación.
Al mismo tiempo sabemos empero, cuan difícil es esto. Quien no dispone de una naturaleza explícitamente sanguínea, tendrá que afrontar problemas con respecto a la capacidad de cambio, la flexibilidad. ¿Por qué sucede esto?
Rudolf Steiner caracteriza al cuerpo etérico, también como el cuerpo de los hábitos. Sin la existencia de un determinado fondo fijo de hábitos, difícilmente podríamos hacer frente a la vida. Todas las personas necesitan hábitos de acción, en el curso de su evolución han adquirido hábitos de sentir, y sobre todo también, hábitos del pensar y del hablar. La pregunta es: ¿Cuán sólidos son? ¿Son vivenciables para la persona, que a sí misma se percibe? ¿Podemos mirar a nuestros hábitos sin prejuicios, con imparcialidad? Al así hacerlo, ¿Podemos cambiar un hábito?
Con ello, entramos a un importante capítulo de la auto-educación, que sobre todo para el maestro puede decidir acerca del éxito o lo trágico en el trato con los niños en estado de transformación. Dado que, podrá ser un buen maestro, pero si no cambia sus hábitos a la par del cambio natural de los niños, de pronto, todo “no va mas”. La simbiosis con el grado, con su anterior buen funcionamiento, se altera, el maestro no sabe lo que pasa, duda de sí mismo, amenaza la proyección de una culpa hacia fuera y el peligro de un endurecimiento anímico, dado a la búsqueda de comprensión de lo sucedido y la incapacidad de hallarla dentro de sí mismo.
Un maestro puede exponerse al peligro de la carencia de capacidad de cambio, de transformación, ya a partir de su manera de dirigirse al grado. Quien en el cuarto grado saluda a los niños de la misma manera como lo ha hecho en el primero o segundo grado, en sí mismo y en la comunidad del grado está fijado a hábitos que sujetan, en lugar de liberar. Esto, lo estarán notando luego en primer lugar los maestros especiales: En un grado así, no encuentran entrada, tienen problemas, los hábitos son como un muro, que difícilmente puede ser superado.
De hecho, se trata de una realidad compleja. Dado que naturalmente, el maestro de grado tiene que ir “formando buenos hábitos” en la comunidad del grado. Pero, ninguno que genere dependencia. ¿Cómo podemos encontrar la diferencia? La diferencia yace el hecho, si los hábitos que el maestro de grado está llevando a la práctica, son buscados en libertad por él mismo, o si se trata de hábitos inconscientes, junto a los cuales sobre todo él mismo tiene que hallar el sostén. En lo externo apenas perceptible, de hecho empero mucho mayor en su diferencia, a causa del efecto que ejerce.
El cuerpo del hábito, el cuerpo etérico, tiene según el temperamento, la constitución y la educación, una determinada medida de movilidad. Esta movilidad se manifiesta en las fuerzas anímicas del pensar, sentir y querer y sus expresiones. Seguramente no nos equivocamos al afirmar, que las actuales condiciones de vida mas bien imponen trabas al cuerpo etérico en su movilidad. Podemos examinarlo en nosotros mismos, por ejemplo a través del hecho si al dar la clase dependemos de que se lleve a cabo exactamente, tal como lo habíamos planificado. Al presentarse una “alteración”, ¿Esto nos saca del concepto, o podemos asimilarla sin problemas?
Podemos llegar entonces a la convicción, de que la pregunta acerca de la duración de permanencia del maestro de grado con sus alumnos, es en definitiva la cuestión. Cuando el maestro no está en condiciones de ir cambiando a la par de los alumnos, se genera un “hoyo”, un hueco en su relación con los alumnos. Esto es percibido por todos los involucrados. Se intenta llenarlo con una mayor competencia profesional. Nos estamos aproximando entonces a un estilo del ciclo superior, a una edad, en los cuales los alumnos justamente dependen de una educación con plenitud. Una decisión muy importante, cuya equivocación acarrea graves consecuencias.
¿Cómo podemos educarnos hacia la movilidad interior? Una ayuda de importancia al respecto, es el arte. Toda actividad artística, también en el aula, cobra un efecto de vigor y de apoyo sobre el cuerpo etérico.

Otra ayuda procede de un determinado trato con el pensar que se ocupa con contenidos científicos-espirituales. Son justamente estos, los que promueven una movilidad del pensar. Ya hemos señalado las partes pertinentes. Sigue siendo empero, un ámbito complicado.
Recordemos la acotación de Steiner: *El (docente) luego asciende con los grados, hasta donde sea posible*.[108] Conformemos esta frase en un "caso ideal". Un maestro, o una maestra nota en el curso del sexto grado, que la enseñanza de manera creciente está costando un esfuerzo, ya no corre con liviandad, no fluye y se redondea. Podría ser que se trate de una indisposición temporaria, pero, queda en evidencia que persiste.
El maestro lo toma con calma y al cabo de una debida reflexión y tal vez un diálogo con un colega de mucha confianza, llega a la conclusión de que quiere presentar sus dudas al cuerpo docente. Tiene asimismo una buena relación con los padres y ha pedio consejo a algunos padres de su mayor confianza. En definitiva, lo plantea en la Conferencia de Maestros, diciendo, que al final del sexto año escolar quiere entregar el grado. Tal vez, los colegas estén asombrados, el maestro empero sabe, que su decisión es correcta
Se llevan a cabo los preparativos para un cambio de maestros.
Quien actúa de esta manera, lo hace a partir de una fortaleza interior y puede guardar la esperanza, de que, al cabo de una correcta decisión, para su grado se encuentre el certero colega nuevo. A ello se agrega de que, si la decisión es tomada con tiempo, estamos frente a un proceso completamente justificado, que no tiene "perdedores".
La correcta evaluación de nuestra propia situación, la madura decisión propia, nos fortalecen. Quien no puede realizarlo, no tiene porqué hacerlo. Por el contrario una decisión de esta índole evita a los alumnos, a los padres y a la escuela, un "sufrimiento" que acontece con demasiada frecuencia para los involucrados.
Para finalizar, podemos señalar lo siguiente: Del proceso aquí descrito no debe surgir la conclusión de que el aquí referido procedimiento debe convertirse en una norma. Se trataría de un desconocimiento de la pedagogía, si una escuela se decidiera a limitar el tiempo de enseñanza del maestro de grado a seis años, a causa de malas experiencias pasadas.

[108] s. Anmerkung 106.

14. Diagnóstico y terapia médico-pedagógica

I) La imagen profesional del médico escolar *Michaela Glöckler*

Ya en Enero del año 1920, Rudolf Steiner caracteriza la nueva disciplina profesional "Médico escolar / Médico especialista para la medicina preventiva" en su conferencia *La higiene como cuestión social*.[109]
Un ámbito social tendrá que ser influenciado de manera especial en relación higiénica, influenciado por un conocimiento humano adquirido, y es el ámbito de la educación, el campo de la enseñanza. Sin conocer al hombre de modo realmente abarcativo, no podemos darnos cuenta lo que significa, que los niños están sentados en la escuela con la espalda encorvada de modo tal, que constantemente su respiración se encuentra en desorden, o, que a los niños no se les indique hablar de modo bien audible y con claridad, pronunciando con precisión las vocales y las consonantes. Toda la vida venidera depende esencialmente de que al niño en la escuela se le indique hablar audiblemente y de modo articulado, respirando correctamente. En tales cosas –solo me remito a ejemplos, dado que en otros ámbitos, lo mismo vendría al caso- se evidencia la especialización de la higiene global con respecto a la instrucción pública y justamente en ello se muestra toda la importancia social de la prevención, vemos empero también al mismo tiempo, que la vida requiere que no sigamos especializando, sino que unamos lo especializado, formando una vista en conjunto. No necesitamos únicamente aquello, que al maestro lo capacita a saber, que según determinadas normas pedagógicas, el niño tiene que ser educado de tal o cual manera, sino que necesitamos aquello que capacita al maestro de poseer un criterio acerca de que significa, cuando a esta frase o aquella oración la hace recitar claramente articulada por el niño, o cuando deja tomar aire al niño, ya al cabo de haber pronunciado la mitad de la oración, y así en más, y no cuida que el aire se gaste mientras se pronuncia la oración. Por cierto, que también acerca de ello existen muchos puntos de referencia y reglas. Pero, el conocimiento correcto y el empleo de estas cosas hace su entrada a nuestro corazón recién, cuando medimos toda la importancia para la vida humana y la salud social. Puesto, que recién entonces, el asunto se conforma en impulso social (...)
Con otras palabras: No estamos necesitando al lado de los maestros, que solo trabajan a partir de una ciencia pedagógica abstracta, todavía un médico escolar, que, cuando mucho cada dos semanas da una vuelta por la escuela sin poder aportar nada importante, no, necesitamos una relación viva de la ciencia médica con el arte pedagógico. Necesitamos un arte pedagógico, que en todas sus medidas educa y enseña a los niños de un modo higiénico correcto. Y es aquello, que a la higiene la conforma en una cuestión social, dado que la cuestión social es, esencialmente, una cuestión de educación y la cuestión educativa es, esencialmente, una cuestión médica, pero, una cuestión de aquella medicina, que está fecundada científico–espiritualmente, una higiene, fecundada científico–espiritualmente.
En la práctica, esto significa que el médico escolar –en el caso de ocupar un cargo de tiempo completo, de trabajo pleno- se sitúa frente a las siguientes tareas:[110]

1) Revisaciones por el médico escolar, revisaciones anuales y revisaciones de los alumnos de un grado

Por encargo o en colaboración con los entes públicos de la salud, el médico escolar lleva a cabo las revisaciones escolares ordenadas por la ley y, mas allá de ello, de común acuerdo con los maestros y los padres, una que otra revisación anual intermedia. La meta es: El médico escolar está al tanto del estado de salud de los alumnos de la escuela en cuestión, pudiendo ser consultado por los maestros y los padres con respecto a las preguntas referidas a recursos pedagógicos que fomentan la salud, eventualmente, también complementados por medidas médicas terapéuticas–constitucionales.
Frente a esta imposición de tareas a menudo surge la pregunta: ¿No resulta ser excesivamente íntimo, si el médico como miembro del cuerpo docente posee un conocimiento tan diferenciado del estado de salud de los niños? ¿Acaso, no es asunto de los padres, procurar el acompañamiento médico y terapéutico de sus hijos? La respuesta es simple: El médico escolar, naturalmente, se encuentra supeditado al secreto

[109] Rudolf Steiner: Physiologisch-Therapeutisches auf der Grundlage der Gesisteswissenschaft. Zur Therapie und Hygiene. Conferencia del 7.4.1920. Obras completas GA 314. Dornach ^{3}1989.
[110] En el caso de que la actividad del médico escolar es ejercida al margen de su ocupación profesional, las tareas aquí mencionadas pueden ser llevadas a cabo únicamente hasta cierta medida y generalmente, tomando en cuentas las mayores urgencias de la escuela.

profesional y en las conversaciones referidas a los niños en el cuerpo docente puede emplear únicamente aquello que ha sido acordado con los padres o bien con el alumno. Asimismo, es evidente que el médico escolar no puede reemplazar al médico de familia. Puede empero ser un interlocutor importante del médico de familia, cuando este necesita una evaluación del entorno escolar y, a su vez, el diálogo con el médico de la familia es valioso asimismo para el médico escolar. Se sobreentiende, que en el caso de alguna duda, los padres tienen la última palabra, en el caso que se trata de consultar a uno u otro de los médicos con respecto al estado de salud o necesidad de apoyo a su hijo. En mi propia práctica médica escolar me ha pasado, que he sido llamada por el médico de familia de un alumno /alumna, cuando a su consultorio llegaban padres con preguntas que el colega en cuestión no podía contestar, en desconocimiento de la pedagogía Waldorf. Cierta vez, por ejemplo, la maestra le había dicho a la madre de una niña de 10 años, que "las fuerzas del Yo" de su hija eran muy débiles. A causa de ello, la madre consultó a su pediatra acerca del significado de estas palabras y a partir de que cosa se podía observar la fortaleza o debilidad de las fuerzas del Yo en su hija. Para mi, esto ha sido un ejemplo clásico con respecto a la problemática del lenguaje antroposófico interno, o bien de la "jerga Waldorf", que comprensiblemente se va formando entre los colegas maestros, que empero en todos los casos deberá ser traducido al lenguaje que domina el interlocutor. Aquí, el médico escolar puede aportar su ayuda, al elegir una expresión que toma en cuenta los términos profesionales médicos y antroposóficos, como así también sea comprensible para todos. Lo decisivo es, clarificar la evidencia de los fenómenos. Con referencia al ejemplo mencionado esto significa, que en la observación de las así llamadas fuerzas del Yo, primariamente "presencia auténtica", se trata de la presencia de ánimo en forma de atención, capacidad de concentración y de memoria, y fuerza de resistencia. Siempre es la mejor solución, describir lo mas detalladamente posible, lo que se observa en el niño y en la manera en la cual se lleva a cabo su actividad, en lugar de emplear términos y silogismos, que se refieren de manera abstracta a los hechos existentes que deseamos mejorar.

El médico escolar se confronta asimismo con preguntas tales como: ¿Existen problemas clásicos con niños fertilizados in vitro (IVF: fertilización artificial) en el sentido de: ¿Estos niños pueden ser tipificados, carecen de algo determinado? Al respecto, es provechoso explicar de que manera se realiza tal fertilización y que es exitosa, solo en el 10-15% de los casos. Ya a partir de esa condición previa estadística podemos deducir, que aquí se trata de una evidente decisión del ser humano prenatal de adoptar una posibilidad de encarnación tal, o no, dado, que en la mayoría de los casos es rechazada. Entre los niños que llegan al consultorio a causa de trastornos de desarrollo, no ocupan un primer lugar aquellos que proceden de una fertilización artificial. Sea cual fuese el trasfondo familiar psicosocial o constitucional; siempre podemos colaborar a *ver al niño individual* y aportar toda nuestra ayuda para que no sea tipificado, o declarado "no normal". Es la misión decisiva, mostrar que *cada* niño tiene el derecho de ser como es y que podemos emprender con él, un camino evolutivo individual y permitirle desarrollar en ese camino "su propia norma".

Al comparar entre si niños de la misma edad, resultan siempre las mas diversas coincidencias, frente a las aptitudes y carencias de aptitudes. Es así, que el súper talento en un ámbito puede estar equiparado con un infra talento en otro ámbito.[111]

2) Diagnóstico y terapia específicamente correspondiente al médico escolar

Desde el año 1978 existe la Comunidad de trabajo Internacional de los Médicos escolares que trabajan en las escuelas Waldorf. Ha tomado a su cargo la elaboración del cuadro profesional *médico escolar* y del diagnóstico y la terapia específica del médico escolar.[112] De esta tarea ha surgido asimismo una publicación cuatrimestral *La Conferencia Médico Pedagógica* (*Die medizinisch-pädagogische Konferenz*).[113] Lamentáblemente hasta la fecha no existen traducciones a otros idiomas. En esta revista tiene lugar un activo intercambio de experiencias, acerca de las medidas de apoyo y experiencias médico-escolares, que a su vez posibilita el acompañamiento de la formación profesional. Dado, que hasta ahora

[111] Götte, Wenzel: Sobredotados y la escuela Waldorf. Stuttgart 2005, y Glöckler, Michaela: Talentos e impedimentos. Stuttgart ^{3}2004.

[112] Un primer informe acerca de 20 años de trabajo se ha publicado bajo: Glöckler, Michaela: Salud y Escuela, Verlag am Goetheanum, Dornach 1998.

[113] Fischer-Wasels, Peter und McKeen, Claudia: Medizinisch-Pädagogische Konferenz. Email: med-paedkonferenz@gmx.net.

no existe una formación especifica como médico escolar, sino reuniones regulares para el perfeccionamiento de la mencionada Comunidad de trabajo de los Médicos escolares.[114]
El diagnóstico a continuación esbozado, muestra las esenciales orientaciones del trabajo. Por otro lado, se encuentran detalles con mayor profundidad, que cobran mayor interés para los maestros y los padres, y que por tal razón son de interés temático para los Congresos Kolisko.

a) Para el médico escolar tenemos en primer lugar, **el diagnóstico regular**, tal como se emplea en la práctica general y pediátrica.

b) A ello se agrega **la descripción del temperamento infantil y su constitución**, sobre la base del estudio antroposófico del hombre.

c) A ello se agrega **el diagnóstico pedagógico médico de los miembros costitutivos** suprasensibles del ser, al que aquí nos referiremos con mayor profundidad, dado que en la práctica cotidiana aun no ocupa la posición fundamental, que realmente le incumbe. Entre las exposiciones de Rudolf Steiner acerca de los problemas escolares, en vano buscamos dignósticos tales como ADHS, ADD, disfunción cerebral mínima, alteración agresiva del comportamiento, hiperkinesis, o, cambio reactivo al medio. Como contemporáneos que vivimos con esta terminología, en primer lugar tenemos que aproximarnos a tientas al modo como Steiner muestra los caminos de cómo acercarnos al Ser del niño. En la conferencia del 6 de febrero de 1923 [115] así como en las conferencias "Comprensión del ser humano y configuración de la enseñanza[116], el niño de cabeza grande o pequeña, el niño terrenal o cósmico, así como el niño rico en fantasía o pobre en fantasía. Estas unilateralidades, conjuntamente con lo expuesto acerca de los cuatro temperamentos, otorgan fundamentales indicaciones *pedagógico diagnósticas*. Cada niño quisiera aprender a expresar sus posibilidades de expresión en la medida mas amplia posible, para conformarse así en medida cada vez mayor "él mismo". Ayudarle en ese sentido, es la misión común de los padres, los maestros y los médicos. Las tres formas de expresión, polares esbozadas por Rudolf Steiner: *cabeza grande y pequeña, terrenal y cósmico, rico y pobre en fantasía*, brindan la posibilidad de poder describir al niño en su dinámica evolutiva. El propósito es, comprenderla y tratarla con *medios pedagógicos:*

Estado de encarnación en la organización física: Cabeza grande y cabeza pequeña

Físicamente toda persona se comunica de triple manera con el mundo circundante: A través de los sentidos, mediante la respiración y a través de la alimentación. En el ámbito de los sentidos, está completamente abierto a escuchar al mundo, gustarlo, olerlo, palparlo y mirarlo. En el ámbito neurosensorio, tenemos la facultad de percibir al mundo de manera tal, de dejar impresionarnos de manera tal, como el mundo es. La riqueza de la vida anímica es formada en amplia medida a partir de estas impresiones, y de los pensamientos y sentimientos que así se generan.
Algo muy distinto sucede con la relación hacia el mundo a través del sistema metabólico, a través de la boca, el canal intestinal y el ano. Allí, se recepcionan todos los diferentes alimentos, siendo radicalmente transformados, destruidos, "digeridos". Acontece exactamente lo contrario de lo que sucede en el ámbito neurosensorio. Cuando la digestión es buena, nada queda como era. Ya con los dientes comenzamos a "im-presionar al mundo" por nuestra parte. El mundo de los alimentos muere en su ser propio y conforma la condición previa para la edificación de la sustancia corporal propia. Aquí, tiene lugar un morir y un nuevo nacer. Del mismo modo como el hombre a través del conocimiento, la comprensión se convierte en "mundo", así, el mundo se convierte en "hombre" a través del trabajo de los órganos del metabolismo.
La tercera apertura hacia el mundo está dada mediante la respiración. Aquí, no se trata de sustancias líquidas o sólidas como en el caso de los nutrientes, tampoco de luz, aire, sonido, calor, como en el caso de las impresiones sensorias, sino de una apertura hacia el aire. Al aire respirado le extraemos alrededor

[114] Los informes acerca de estos cursos de perfeccionamiento pueden ser solicitados en la Sección Médica del Goetheanum, Dornach, Suiza.
[115] Steiner, Rudolf: Conferencias con los maestros de la Libre Escuela Waldorf en Stuttgart. Bd. II. Conferencia del 6.2.1923. Obras Completas GA 300 b. Dornach [4]1975.
[116] Steiner, Rudolf: Comprensión del ser humano y configuración de la enseñanza. Conferencia del 13.6.1921. Obras Completas GA 302. Dornach [5]1986.

del 4% de oxígeno y espiramos aquello que con respecto a CO2, dióxido de carbono que ya no necesitamos: La mayor parte del aire por lo tanto abandona el cuerpo sin experimentar cambio. Por tal motivo, con el aire espirado, dentro del cual se encuentra aproximadamente un 17% de oxígeno podemos revitalizar una persona que ha sufrido un colapso respiratorio. Mediante la respiración, el hombre y el mundo se encuentran en constante intercambio rítmico, en una mediación a través de la cual existe poco cambio.

La parte media del hombre, a su vez media entre el peso del cuerpo y su fuerza de erección, su impulso de elevarse, su liviandad. Correspondientemente, el sistema nervioso está expuesto en medida mayor al impulso ascendente y, a causa de estar rodeado por el líquido cefalo-raquídeo, parcialmente se encuentra eximido de la gravedad. En una persona delgada, por ejemplo de hecho el estómago está "colgado"; en cambio en una persona corpulenta aparece presionado hacia arriba a causa del panículo adiposo.

De modo similar vivenciamos las facultades anímicas, pertenecientes al organismo trimembre, triconfigurado. Las vivencias de la conciencia y los pensamientos los vivenciamos como luminosos y livianos, no materiales, no pesados. Aun, cuando tenemos pensamientos "pesados", son livianos en ese sentido. En la parte media, en la función pulmonar en el tórax constantemente existe una depresión, que aumenta al inspirar y que sigue existiendo al espirar, de modo tal, que los pulmones permanecen desplegados y no entran en colapso. Es así, que por un lado vivenciamos a la vida del sentimiento de un modo liviano y pleno de movimiento y por el otro lado, claramente en mayor medida sujeta al cuerpo que el pensar. La voluntad en cambio se encuentra sujeta por completo al cuerpo y su peso. Se desarrolla físicamente en la activa superación de la gravedad. Ante todo, es importante, contemplar a cada niño en el sentido de saber, de que manera se comportan entre si, los tres sistemas de funciones, el sistema rítmico, el sistema neurosensorio, el sistema metabólico-motor, formulando la pregunta: ¿Cómo puedo colaborar en cada caso, para fortalecer el centro, la base fisiológica y anímica para la consonancia entre las necesidades e intereses propios y los del mundo?

Al predominar en un niño la formación de la cabeza frente al tronco y los miembros, queda en evidencia, que el sistema neurosensorio no se encuentra integrado armoniosamente en los demás miembros [117]

Con respecto a ese tipo constitucional, Steiner acota, *que el cuerpo astral y el Yo del niño no muestran afinidad con el sistema neurosensorio,*razón por la cual estos niños poseen la inclinación de estar sumidos como en un sueño, alejados de lo terrenal, en lugar de participar de los procesos terrenales, atento y activo, a través de los órganos sensorios abiertos. Del mismo modo, como el cerebro se encuentra ampliamente separado de la gravedad terrestre, flotando dentro del líquido cerebral, resguardado dentro de la cápsula craneana, estos niños se encuentran en peligro de abandonarse excesivamente a esa dinámica propia del sistema neurosensorio. El hecho de la cabeza grande relacionado con ello, no es meramente un asunto de la medida externa (puede quedar en evidencia mas bien también en el tamaño de la cabeza), es sobre todo, una cuestión del predominio del pensamiento funcional del pensar, frente a un despierto captar del mundo circundante a través de la percepción sensoria, a causa de una carencia de integración de los procesos neurosensorios al resto del organismo.

Imaginemos **un niño de cabeza grande** en ese sentido. Está ensimismado, se mueve por el aula como sumido en un sueño. A menudo, lo vemos también parado, mirando a su alrededor, meditabundo. No tenemos la impresión de que esté observando las cosas con detención. Parece mas bien, que tiene una imagen en conjunto de aquello que acontece. Al llegar al aula a la mañana, podemos encontrar al niño ya en su lugar, o parado junto a la ventana y en invierno, preferentemente, junto a la estufa. La concentración le cuesta un poco y es mas bien superficial en lo que al escuchar y comprender respecta. No puede retener con claridad y disponer claramente en los pensamientos las cosas que le suceden. Lleva dentro de si, en cambio, un cúmulo de imágenes y sueños, es anímicamente rico y dotado de una apacible alegría. Su temperamento, predominantemente es sanguíneo-flemático.

La pregunta es: ¿Qué podemos hacer aquí, para lograr el equilibrio? Aquí, resultan tareas terapéuticas para el hogar de los padres y para la escuela. ¿Qué sentimientos, qué percepciones deben ser despertados, para estimular al niño a la diferenciación, para que se clarifique las cosas, "bajarlas al piso"? Sobre el plano físico esto recibe un apoyo, ayudando a que pueda sentir la diferencia entre el calor y el frío, sobre todo, la delimitación , sobre todo, la contracción frente al difuso calor, el choque, y el despertar frente al límite de la experiencia sensoria del frío. Decimos "frío cortante", jamás calor cortante. Además, podemos vivenciar de manera inmediata, que una cabeza fresca favorece una visión clara y sensata de las

[117] Steiner, Rudolf: Conferencias con los maestros de la Libre Escuela. Bd. II. Conferencia del 6.2.1923. Obras Completas GA 300 b. Dornach [4]1975.

cosas. Es así, que Steiner recomienda, provocar en estos niños de cabeza grande, sensaciones de frío y sobre todo, en el ámbito de la cabeza. En algunos niños es suficiente un lavado de cabeza con agua fresca por la mañana, otros niños necesitan que ese lavado se extienda hasta la cintura. ¿Qué sucede mediante ese lavado? Mediante esas percepciones sensorias despiertas, las percepciones de diferenciación entre calor y frío, la vida del pensamiento del niño adquiere una conexión a las funciones sensorias. El desequilibrio entre los sistemas se produce por el hecho de que el Yo y el cuerpo astral del niño se unen de modo titubeante con el instrumento físico del sistema nervioso. Cuando se ejercen empero vigorosos estímulos sensorios que incentivan la percepción diferenciadora, sacudiéndolo de su estar soñando desdibujador, se activan el Yo y el cuerpo astral para relacionarse con la actividad neurosensoria. Al proporcionarle al niño –cariñosamente- un lavado con agua fresca, le ayudamos a internarse al mundo sensorio, al mundo de la diferenciación, del frío, de la dureza, de lo nítido-definido.
En segundo lugar, Steiner recomienda apoyar ese proceso del despertarse para el mundo sensorio a través del metabolismo, mediante el suficiente salado de los alimentos, eventualmente, también médicamente y con la ayuda de plomo, Pb en finísima potenciación o, combinaciones de plomo.
En el caso del **niño con la cabeza pequeña**, tenemos un niño, en el cual el metabolismo no es dominado suficientemente, siendo, que el cuerpo astral y el yo del niño no intervienen suficientemente con ese digerir y transformar de la sustancia. ¿Qué sucede, cuando esa combinación no tiene lugar en la medida necesaria, cuando el metabolismo del niño no es "apropiado" en la medida justa por su individualidad? Entonces, tenemos frente a nosotros un ser, que constantemente se encuentra un poco bajo tensión y que debe imponerse frente a la dinámica propia y la fuerza propia de las sustancias y las materias que ingiere con el alimento. Se trata de niños, que a través de la nutrición y los procesos digestivos ciertamente son "propulsados". A menudo comen con avidez y presurosamente, según de que alimento se trate. Su digestión casi siempre es irregular. A veces tienen defecaciones masivas, no plenamente digeridas. A veces puede suceder que durante 2 días no tienen defecación alguna, luego puede producirse también una "soltura". Frente a la consulta detenida, observaremos, que también todo el comportamiento restante, posee algo así como una avidez, una propulsión: *Cuando un niño posee escasa capacidad imaginativa sintética, para la imaginación constructiva, cuando no puede representarse las cosas y cuando sobre todo en el arte es un pequeño salvaje, tal como a menudo sucede en los niños de la actualidad, entonces, esto es un síntoma del desarreglo del sistema metabólico-motor.* Aquí, el cuerpo astral no quiere intervenir correctamente en el organismo metabólico-motor y necesita una ayuda. ¿Cómo podemos ayudar a un niño así, a poder manejarse con las tendencias del metabolismo? ¿Mediante qué, el cuerpo astral y el yo del niño pueden ser ayudados en su trabajo integrador desde el metabolismo? Aquí, está indicado el calor, a la noche antes del dormir- En el lenguaje de la medicina actual se diría: El calor relaja el sistema nervioso vegetativo, estimula armónicamente los nervios de la digestión, por así decirlo, actúa de manera estimulante, descongestionante, fomentando la digestión. Steiner nos lo indica en forma imaginativa: *Los poderes espirituales-divinos promueven el calor en verano y el frío en invierno, se trata de efectos espirituales, logrados por los poderes divinos-espirituales a través de medios espirituales(...)* [118] También a estos niños se les puede ayudar adicionalmente, a través de la alimentación, estimulando al metabolismo mediante alimentos de fácil digestión con suficiente integración de azúcar. Medicamentosamente esto puede ser complementado por el suministro homeopático de plata (Argentum).
Por diferenciado que se configure el tratamiento de los niños de cabeza grande y cabeza pequeña en lo asistencial-médico en el hogar paterno, es en cambio un ***tratamiento*** unilateral en lo ***pedagógico***. Aquí, se trata de fortalecer el sistema del medio. El invierno y el verano se corresponden con el frío y el calor, la antipatía y la simpatía lo expresan en lo anímico. La vida anímica se mueve entre la *antipatía*, el encerrarse, el colocar las cosas delante de uno, el permeabilizarse y la *simpatía,* el abrirse y conectarse. Entre ambos, reside el equilibrio sereno. Correspondientemente, el sentir tiene su centro en la serenidad interior. Rudolf Steiner aconseja llevar en cada hora de clase a los alumnos al borde de la risa y luego, en seriedad y compasión, al borde de las lágrimas, de modo tal, que los niños son estimulados a una vivencia activa del contenido de la enseñanza. Son llevados a la ira, al enojo, la indignación para luego mancomunarse por completo en la simpática vivencia de lo dicho. *Una clase "comprometidamente-identificada" es el gran desafío para el maestro.* Esto es posible únicamente, cuando el maestro imparte su enseñanza *de memoria.* Steiner lo ha calificado como necesidad pedagógica-terapéutica. Solamente así, el pedagogo puede estar plenamente identificado con la materia que está enseñando. Cuando el maestro no posee una imagen clara del contenido de aquello que va a tratar, entonces no se encuentra "integrado"

[118] Rudolf Steiner: a.a.O.

en aquello que dirá, y no podrá generar el clima que el niño necesita para ligarse con interés a aquello de lo que se está hablando. Lo que tiene que decir el maestro, no tiene que estar figurando meramente en el libro y en el pensamiento del maestro. Tiene que estar presente asimismo en su vida volitiva y anímica, para poder entonces movilizar al niño, cobrando importancia e interés para el mismo. Lo que al niño le falta con respecto a atención (función nerosensoria) y concentración (empleo de la voluntad, que se apoya sobre el sistema metabólico motor) tiene que ser aportado adicionalmente por la elevada identificación del maestro. En la fuerte participación anímica e identificación, reside la concentración y el compromiso. De esta manera, el ser del niño puede encontrarse con el ser del contenido que se expresa a través del maestro. Lo asombroso es, como esta elevada exigencia cobra efecto sobre quien está impartiendo la enseñanza. Esta clase de identificación con el contenido de la enseñanza posee a su vez un efecto estabilizador sobre el maestro. El momento terapéutico que aquí queda en evidencia, y que yace en el contenido de lo que se está enseñando, ha sido formulado por Rudolf Steiner de la siguiente manera: *Deberíamos tratar de no llevar al grado al hombre particular que somos, sino, que deberíamos tener una imagen de aquello a lo cual nos convertimos mediante la materia que hemos de tratar en clase (...) El maestro debería sentir que, cuando por alguna razón se encuentra indispuesto, mediante el dar la clase puede superar la indisposición aunque fuese en cierta medida y entonces podrá actuar de una manera de lo mas favorable sobre los niños. Debería dar clase sintiendo: El enseñar es algo saludable para mi mismo. De un ser humano malhumorado, me transformo en un ser alegre.* [119]

Estado de encarnación en la organización etérica: el niño "terrenal" y el "cósmico"

Al haber fallecido una persona, o, cuando aun no ha nacido, la imaginamos puramente espiritual, perteneciente a la esfera cósmica. Cuando ha nacido, cuando ha llegado y comienza a gritar, a comer y a necesitar pañales, la vivenciamos muy terrenal, física, y a veces también como carga. No todos los niños llegan a ambientes, en los cuales se adecuan sin problemas a la vida cotidiana, a menudo tenemos que confrontar dificultades muy terrenales. El ser del hombre se encuentra empero ligado tanto a la Tierra, como así a todo el Universo. Por tal razón, puede tener también esa relación predilecta hacia el mundo celeste, el mundo espiritual, a modo de cualidad esencial. Cada ser humano trae consigo sus parentescos esenciales celestiales individuales a la Tierra. Estas están presentes en la configuración diferenciada de su cuerpo etérico.

Rudolf Steiner llama la atención de maestros y médicos escolares al hecho, de que la cabeza en su curvatura esférica, es una réplica del cielo. Allí, el pensar puede elevarse al espíritu del mundo, puede experimentarse en su propia espiritualidad su unión con el mundo. Hay niños que por el motivo de la formación especialmente plástica y armoniosamente dispuesta de su cabeza, llaman la atención, que se encuentra en determinado contraste con respecto a sus miembros. En las conferencias "Conocimiento del hombre y configuración de la enseñanza"[120] Steiner habla de la conformación plástica de la cabeza, que predomina en estos niños. Frente a ello, las formas de los miembros se encuentran menos desarrollados. Hay rostros infantiles, que nos dan la sensación de "típicas caras infantiles"; es difícil reconocer en la expresión facial, en la formación plástica de la cabeza, la forma llevada a cabo, lo compenetrado por la personalidad. Correspondientemente, podemos ver manos, con dedos redondos y blandos, las así llamadas "manecitas", con débil presión de la mano y nos podemos preguntar: ¿Aquí, ya está presente la persona, o vendrá mas adelante? De pronto, tal vez en el quinto grado, recibimos de un niño así, un fuerte apretón de mano, un auténtico apretón de mano y entonces sabemos: ¡Ahora has llegado!

Otros niños, en realidad siempre tienen manos sucias, a pesar de que los padres están muy atentos a cuidar que se laven las manos. Sucede, que con manos y pies están en todos lados; la tierra con todos sus pormenores, también el ruidoso, multicolor televisor que incentiva todos los sentidos, todo es fascinante. Los niños están enrredados a este mundo con manos y pies, están dotados para el debate con todo lo terrenal.

Las descripciones de Steiner con referencia a los niños, no son análisis de sus defectos que señalan aquello que le está faltando al niño o, lo que no está en orden, sino que se trata de descripciones de los talentos del ser, las particularidades del ser, los parentescos del ser. Tenemos niños dotados con lo terrenal, niños dotados con lo referido al medio circundante, niños orientados al mundo de los objetos,

[119] Rudolf Steiner: a.a.O.

[120] Rudolf Steiner: Conocimiento del hombre y configuración de la enseñanza. Conferencia del 13.6.1921. Obras completas GA 302. Dornach [5]1986.

que empero aun son poco juiciosos y que por lo tanto pueden hacer poco uso de su talento. Y tenemos niños dotados de cielo, que dentro de sí portan una riqueza, a la cual empero no pueden expresar aun fehacientemente, fecundando a la tierra.

Tratamiento pedagógico: Tanto la unilateral dote "terrenal" como la "celestial" puede ser regulada mediante un específico fortalecimiento de la vida del sentir. ¿Por qué? Porque mediante el sentimiento *por un pensamiento* (niño cósmico) o *un acto* (niño terrenal) esto recién se torna conciente para el niño. Recién mediante esto (mediante conciente percepción y sentimiento) el niño llega a manejar su dote unilateral poco conciente. La regulación o equiparación de un talento unilateral nunca supone su supresión sino su manejo, lo mas conciente posible.

Los niños "terrenalmente" dotados, poseen, independientemente de su temperamento –pueden ser melancólicos, flemáticos, sanguíneos o coléricos- poseen un leve tono secundario melancólico en su ser una cierta disposición al mal humor. Esto, puede promover naturalmente un gran número de los así llamados problemas de comportamiento. Esto proviene de una mayor determinación causada por su disposición genética. Cuando empero alguien ya está malhumorado por naturaleza y además se encuentra con un contratiempo, perderá el equilibrio con mayor facilidad que alguien , que por "naturaleza" posee buen humor. Como lo "cósmico" en estos niños no posee la suficiente fuerza, no puede compensar fehacientemente lo "terrenal" a la cual corresponde la disposición genética. Pedagógica-terapéuticamente aquí se recomienda, ir al encuentro de los niños al lugar donde se encuentran. Aquí, se trata de un fundamento, que, como maestros y médicos tenemos que tomar en cuenta una y otra vez, sobre todo, también en la psiquiatría infantil, en la psicología y en las clases de apoyo: Ir en busca del niño al lugar donde se encuentra, con las medidas correspondientes. Al existir un tono secundario melancólico, vamos a su encuentro con un clima de modo menor, trabajando paso a paso en su aclaración. Despertar en nosotros mismos, tales impulsos anímicos melancólicos, afinados en el modo menor, es la misión. Por lo demás, viene a nuestro encuentro, el expreso talento del movimiento de los terrenales. Es allí, donde fácilmente podemos ir a su encuentro. Movimiento interior es música, es cantar; movimiento exterior es gimnasia, es euritmia, es movimiento físico, es juego realizado mediante el canto y el teatro. Es así, que a la Música y a la Euritmia le corresponde un lugar clave en la terapia de los terrenales. Es este, un desafío, que son justamente estos niños que en euritmia se tiran al piso e inicialmente se niegan a participar. Si tenemos esta clase de "diablillos" en el grado, circunstancialmente podemos emprender algo, donde pueden retozar hasta saciarse, moviéndose casi sin limitación durante algunos minutos, sobre todo, si con anterioridad han estado en una clase donde han estado sentados quietos. Desde el movimiento libre, luego se llega a una práctica del movimiento, dándole, por ejemplo, a los niños terrenales la tarea de observar el movimiento realizado por un grupo de alumnos, que logra realizarlo bellamente. Guiamos su conciencia hacia la belleza y armonía de un movimiento. ¿Qué sucede así? Despierta una *percepción* con respecto al talento propio. Los niños aprenden a manejar con conciencia aquello, que han traído consigo a modo de talento de su ser, vale decir, moverse y contactarse con todo lo terrestre: Mediante la frecuente repetición de tales experiencias, una problemática unilateralidad puede convertirse en un importante talento básico para la vida: poder de reacción activa y atenta, y transformación.

De esta manera asimismo podemos despertar sensibilidad frente a la Música, con respecto a lo procesual. Una riqueza de sentimientos despertados de esta manera contribuye a despertar a la "cabeza aun dormida". Dado que, recién cuando tenemos una sensibilidad, cuando tenemos ganas de aprender algo, se nos ocurren pensamientos, ideas, lo que no sucede, cuando en el ámbito del sentir tenemos una zona gris. Son los sentimientos, los que pueden despertar a los pensamientos dormidos, de modo tal, que "los cielos"también pueden comenzar a decirle algo mas a ese niño.

El **niño cósmico** trae consigo la posibilidad, mover lo referido a los pensamientos. Aquí es menester orientar la mirada a toda la enseñanza contemplativa, Historia, Geografía, Estudio de la naturaleza, Literatura, Poesía. También aquí, el maestro se encuentra frente al desafío, de ir al encuentro del niño en el lugar donde está. Ahora empero es menester, presentar todo lo contemplativo de manera tal, que promueva fuertes tensiones en el sentimiento del niño. Un ejemplo: En la reunión de padres una madre relata, que su hijo –asiste al quinto grado- durante la época de Historia, todos los días le había estado contando, fascinado los sucesos que estaban pasando en Roma. Cierto día empero, había llegado a casa, sin pronunciar palabra alguna al pasar junto a la puerta abierta de la cocina, había arrojado al paso su mochila y desesperado había exclamado: "¡Mamá, César ha muerto!" Luego había desaparecido en su habitación, para no aparecer por un tiempo. Allí, el maestro había sabido promover tensiones en el sentir, que habían cobrado efecto aun llegando al hogar. Eso, es lo ideal para los niños cósmicos. Mucho menos importante es conocer la cifra del año en el cual ha muerto el César y así si todos los pormenores de su

muerte habían sido así exactamente, tal como en ese momento los había narrado el maestro: Su vestimenta, su sonrisa, su modo de caminar, por cierto, que esto es narrado de modo dispar en las diferentes escuelas. Todo esto no tiene importancia. Lo decisivo es, que todo aquello que del ser del César vive dentro del maestro y a través de él habla al niño, puede ser recibido por el niño anímicamente de modo tal que, de esa manera se genera una relación personal hacia el César y su época. Es menester despertar el interés, crear el fundamento sensible y la motivación para la adquisición posterior del conocimiento exacto.
El niño terrenal, así como también el niño cósmico necesitan de manera especial, el tratamiento artístico de los contenidos de la enseñanza. Dado, que en lo que al arte se refiere tiene que ver con percepción, sentimiento, vivencia, y: Una práctica que nunca termina. Necesita el maestro como artífice también dominar la representación dramática de aquello que cuenta, quien por ejemplo con participación personal puede describir las formaciones del suelo, como ser el granito: Lo que este experimenta en el curso de la evolución en las montañas nórdicas, junto al fiordo, lo que pesa sobre él, para qué está allí. Se trata del hecho, de que en el alumno se generen la referencia hacia la realidad y el interés por el mundo.[121]
Una enseñanza así orientada hace, que el niño cósmico pueda llegar a laTtierra, a percibir y sentir también aquello, lo que reciben en el pensar mediante los relatos del maestro. Así, puede despertar el interés por el mundo, por el medio circundante y a través de la así despertada percepción, encuentra conexión al sistema metabólico-motor, las manos y los pies. Y, a su vez: el niño "sin cabeza", dotado de movimiento, mediante la vivencia de la fuerza, de la belleza de una forma, del poder dominar un movimiento, puede llegar a sí mismo, para encontrar lentamente la conexión hacia aquello que como capacidad del pensar, como dominio espiritual ha traído de lo prenatal. La regla esencial en el tratamiento de los niños terrenales y los cósmicos es, según Steiner: Desarrollar sensibilidad frente al mundo. El mundo no consiste únicamente de luz y color y de lo que se cuenta, se compone asimismo de lo musicalmente movido, lo sonoro-terrenal. Y, la tarea es, captar todo esto, mediante el sentimiento. Muchos maestros podrán decir: "Es imposible, que haga algo especial para cada niño en la clase". Quien adopta empero como principio esta frase central: *Desarrollar sensibilidad frente al mundo*, y a partir de ello trabaja en sus gestos, en su expresión, en la melodía de su habla, en cierto modo podrá hacer justicia a *cada uno* de sus alumnos. A menudo, se formula la pregunta: ¿El tener cabeza pequeña no es identificable con el aspecto terrenal del niño y, correspondientemente, el tener cabeza grande con el cósmico? La observación nos indica, que no es así. Existen tantos niños con cabeza grande como así también niños con cabeza pequeña con un talento tanto terrenal como cósmico. El hecho de la cabeza grande o la cabeza pequeña es expresión de la disposición física y la acción conjunta del sistema neurosensorio y el metabolismo. El tratamiento por lo tanto también apunta a un apoyo de las funciones físicas, tales como nutrición y percepción sensoria. Algo diferente sucede en el caso del niño terrenal y el cósmico. Aquí apelamos a la constitución etérica. Únicamente el organismo compenetrado por el Yo, está capacitado a adaptar a su medida y transformar correspondientemente aquello que procede de la herencia. En el caso que esto no se logra fehacientemente, en el niño terrenal la constitución heredada ofrece una resistencia mayor. En el niño cósmico en cambio, predominan las fuerzas plasmadoras procedentes de la época prenatal.

Estado de encarnación en la organización astral: el niño "rico en fantasía" y el niño "pobre en fantasía"

"Pobres de fantasía" llama Steiner a los niños que tienen dificultad para llevar sus concepciones, aquello que imaginan, a la conciencia. "Ricos en fantasía" en cambio a los niños que tienen el problema de no poder desprenderse de aquello, que alguna vez ha entrado en su conciencia. Riqueza de fantasía figura por lo tanto aquí en el mas amplio de los sentidos por contenido de pensamientos de la conciencia también, por memoria y recuerdo. Recuerdos y memoria, formaciones de pensamientos proceden sustancialmente del organismo etérico; se tornan concientes empero, a través del cuerpo astral y son conducidos por el yo. Esa conducción, ese manejo de los pensamientos mediante el yo se logra únicamente en el caso de que la constitución físico-etérica esté bien desarrollada y la metamorfosis de las fuerzas del crecimiento a fuerzas del pensar ha sido llevada a cabo correctamente (Comparar pág. 8). Cuando esa metamorfosis se lleva a cabo de modo irregular o débilmente, el cuerpo astral tiene contenidos de conciencia que ya sea permanecen como fijados (metamorfosis irregular) o, en cambio fácilmente desaparecen dentro de lo inconsciente (metamorfosis muy débil, incompleta). Las así llamadas enfermedades mentales se

[121] Rudolf Steiner: a.a.O.

producen, según la investigación de Steiner de manera tal, que una metamorfosis de las fuerzas del crecimiento no madura, o bien fuera de tiempo es llevada a fuerzas del pensar. [122]

Un niño rico en fantasía, un niño, que no puede desprenderse de sus imaginaciones, no es en este sentido enfermo mental, se encuentra empero en la situación de que las fuerzas del crecimiento se están desprendiendo de una medida mayor a la que puede ser libremente manejada por el yo. Los pensamientos conservan la dinámica propia, que con anterioridad habían tenido en el organismo, a modo de fuerzas de crecimiento. Este hecho, lo podemos observar en los niños. Cuando, por ejemplo, hemos dicho algo que nos es importante, puede suceder, que esto es captado profundamente por un niño rico en fantasía. Hasta el final de la clase está reflexionando acerca de ello y ya no tiene apertura para todo lo demás que se habla en esa hora. En una manifestación así, ya está dada la tendencia para la enfermedad. Dado, que la enfermedad, está relacionada siempre con el fenómeno, que la integración de las muchas funciones y posibilidades de acción sobre el campo físico y anímico ya no pueden ser realizados por el yo, apareciendo en cambio, manifestaciones de aislarse y de fijación.

O tenemos el fenómeno contrario:Eel maestro dice algo y es, ¡Como si pasara por un colador! El yo es impotente en el sentido de guardar un pensamiento: A menudo sucede que estamos contentos por algún logro de conocimiento de los niños y no prestamos atención mayor al hecho si se trata de un conocimiento recepcionado con plenitud de vida. Tenemos que aprender a prestar atención a esto. Los niños, ¿En las diferentes etapas de la clase pueden asir y soltar? O, ¿Quedan prendidos en determinadas cosas? También aquí, tiene que producirse una respiración: Un recibir, fijar y soltar, para estar nuevamente libre para lo nuevo.

¿Cómo podemos ayudar al niño que no puede olvidar, no puede soltar sus concepciones? Cuando nosotros, los adultos tenemos la cabeza colmada de problemas y no sabemos como seguir adelante, salimos a correr, nos ponemos en movimiento y esperamos que así, y con la ayuda del aire fresco, también se ponga en movimiento algo en la cabeza. El movimiento es empero a su vez un remedio para los niños descriptos. Es bueno, tomar materias de enseñanza, en las cuales entrar en movimiento se practica concientemente, por ejemplo al escribir, siendo, que se presta atención que los niños no queden enganchados en determinadas letras y en cambio trabajen con fluidez.

¡También el Canto es una materia con Movimiento! Quien, por ejemplo, tiene miedo, también está siendo torturado por ideas de las cuales no puede desprenderse. Existen personas, que en tal caso, instintivamente, comienzan a cantar. También para el niño rico en fantasía, el Canto es una ayuda decisiva. Todo el cuerpo es transpuesto por la actividad propia, la vida imaginativa se descongestiona y entra nuevamente en movimiento. En el caso del niño pobre en fantasía, el maestro empleará todo su amor, todo su cuidado, para lograr que pueda emplear sus sentidos. Mediante la actividad sensoria deberá ser fijada la vida del pensar, conformándose en conceptos que pueden ser recordados. Los medios para lograr esta finalidad son: Presenciar, observar, cuando se pinta, la observación cuidadosa, el atento escuchar. También la Música Instrumental, donde se tiene que prestar gran atención, es una ayuda para estos niños. Steiner propone que los niños en una misma hora canten y hagan música instrumental, de modo tal, que pueda alternarse la práctica propia de la música y el escuchar música. De esta manera los mismos pueden efectuar un efecto higiénico mutuo entre sí, aun, cuando los unos tienen que ejecutar música (ricos en fantasía) y los otros tienen que escuchar (pobres en fantasía).

La Euritmia ocupa un lugar especial para el tratamiento de los niños ricos y pobres en fantasía. Esto cobra evidencia inmediata para los primeros, que no pueden desprenderse de sus ideas, sus imaginaciones. Para ellos se trata de una ayuda excelente, cuando entran en movimiento con todo su cuerpo, a través del correr, del caminar tripartito y del saltar. Un efecto especial para estos niños procede de las vocales. Las vocales viven en la corriente sanguínea, forman los órganos. Al ser practicadas en el caminar tripartito, en el moverse, cobran un efecto tranquilizante.

Sobre las imaginaciones emergentes en desmedida del organismo. Estimulan las fuerzas del crecimiento para la formación de los órganos y las fijan en ese lugar de modo tal, que no pueden desprenderse con tanta facilidad. Steiner señala en el Curso de Euritmia [123] de que manera las vocales estimulan la “toma de posesion de uno mismo”, la consolidación del desarrollo de la forma. Pero, también a los niños pobre en fantasía se les puede brindar ayuda mediante la Euritmia. Para ello lo indicado es, practicar las consonantes, prevalentemente, estando parados, vale decir, únicamente con los brazos. Las consonantes

[122] Rudolf Steiner, Menschenwerden, Weltseele und Weltengeist. Primera parte. Conferencias del 2. y 15.7.1921. Obras completas GA 205. Dornach ^{2}1987.

[123] Rudolf Steiner: Euritmia Curativa. Obras completas GA 315. Dornach ^{5}2003.

ayudan a disolver las formas rígidas, obran en contra de deformaciones, "nos sacan de nosotros mismos" y hacen fluir las fuerzas plasmadoras en dirección a la metamorfosis en actividad del pensar.
Conozco un bello ejemplo, dado por una maestra de euritmia, con respecto a como ha llevado a la práctica esta indicación de Rudolf Steiner. Se trataba de un alumno del ciclo superior quien, según lo informado por su madre, por la tarde estaba sentado durante horas para recordar las tareas tratadas en la escuela. Con buena disposición, este alumno accedió a participar de una representación eurítmica de un cuento, ofrecida por los euritmistas de la región. Los alumnos del ciclo superior ocuparon el rol de narradores y tenían que representar principalmente consonantes, estando parados. Esto, involucraba una práctica de una hora dos veces por semana. Hacia el final de aquello aun se agregaban ensayos extras, fuera del horario escolar, que fueron realizados por el alumno en cuestión sin protesta. Al ser consultado por la maestra, si este esfuerzo no era excesivo, le respondió: "De ninguna manera. Ayer, después del ensayo me sentí perfecto y todavía terminé la tarea en mi cuaderno de época".
La consecuencia propia, tan importante para el curso de la vida, reside entre el recordar y el olvidar. El yo, está llamado a ubicarse en el umbral de la conciencia como amo con respecto a su estar despierto y su estar dormido, su recordar y olvidar. Esta imagen (El Yo parado en el umbral y que es el guardián de su vida anímica) nos puede acompañar en cada clase de Euritmia, en cada clase de Música y en cada hora en el aula en la cual estamos tratando con estas cualidades.
Cuando en el niño de cabeza grande y en el de cabeza pequeña observamos el tamaño físico y la forma, nos encontramos frente a la huella de impresión del yo, en el cuerpo físico. El tratamiento, primariamente, está orientado al plano físico. En el caso del niño terrenal y el cósmico, no se trata del aspecto de forma, sino del proceso de generación de esa forma. La huella de impresión del yo reside aquí mas bien funcionalmente en lo etérico. Por tal razón, la terapia se ubica en el ámbito de lo anímico funcional. El despertar de fuertes sentimientos, incentiva a las fuerzas del crecimiento para la perfección de las formas, siendo que el yo, desde el cuerpo astral estimulado, puede orientar su trabajo hacia el interior de la constitución etérico-física. En el caso de los niños ricos y pobres en fantasía, la mirada se guía a los contenidos de la conciencia. De que manera el yo se maneja con aquello que el cuerpo astral lleva a la conciencia, lo que está presente al estar dormido y al estar despierto y que está presente en el yo, como recordar y olvidar. En el caso de los 3 pares constitucionales empero, lo importante es, fortalecer las fuerzas del medio equilibrador, el centtro del mundo del sentir de un modo específico en cada caso.

d) Anamnesis de la relación, del vínculo. Comprensión de la situación social del niño.
¿Qué posición ocupa en el grado? En el entorno familiar y/o entorno escolar, ¿Despierta simpatías o antipatías? ¿Cómo reaccionan los diferentes maestros frente al niño? En fin: ¿Dentro de qué cualidades de relaciones humanas vive y tiene que desarrollarse el niño?
Aquí, existe el desafío de configurar a la escuela de vida de modo tal, que las relaciones puedan actuar de manera de ser las mas positivas sobre el niño. En su Curso Pedagógico-curativo [124] , Rudolf Steiner ha desarrollado en la segunda y en la cuarta conferencia, la así llamada ley pedagógica, a través de la cual se explica, de que manera las personas –sobre todo, el adulto sobre el niño- pueden cobrar un efecto salutífero el uno sobre el otro. Es experiencia diaria, que la salud del cuerpo físico es determinada en gran medida por los hábitos, las costumbres de la vida, la comida, el trabajo y el sueño, vale decir, mediante cualidades del organismo etérico. La salud y la flexibilidad de las fuerzas etéricas en cambio dependen de cómo se siente la persona en cuestión, vale decir, si tiene motivo predominante de guardar emociones negativas, tales como miedo, envidia, ira, odio, aburrimiento, o, emociones positivas, tales como, alegría, esperanza, confianza, entre otras. En definitiva empero, nuevamente, la calidad y el modo de accionar de las emociones dependen de cómo el adulto, o un niño, logran manejarse con sus sentimientos. Tomar en cuenta, en que medida una persona puede ejercer un efecto sanador o enfermante sobre otra persona, según, si vive con la pregunta: ¿Cómo tengo que comportarme, para que en mi presencia puedas sentirte especialmente bien y cómodo, nos muestra, qué puede promover cuando un maestro se maneja concientemente con esta ley durante todos los años escolares y cuando no lo hace.
La *configuración positiva de las relaciones, del vínculo,* hacia el alumno y en el grado y entre los compañeros es *decisiva para el proceso del aprendizaje y para el resultado con éxito del aprendizaje.* Es tan importante, que en mi práctica de médica escolar hasta hubo un caso en el cual he aconsejado sacar un niño de la escuela Waldorf y llevarlo a la escuela pública, dado, que allí la red de las

[124] Rudolf Steiner: a.a.O.

relaciones podía configurarse de modo inequívocamente mas positivo para el niño, que en la escuela Waldorf.

e) Comprensión de la intencionalidad específica del alumno:
¿Dónde se encuentran sus lados fuertes y sus lados débiles? ¿Qué propósito tiene? Vivir con la pregunta: ¿Cómo puedo ayudarte, para que puedas tomar posesión de tu misión en la vida mediante el hecho de colaborar a crear las condiciones previas necesarias al respecto? El estar viviendo con una pregunta así, nos permite tener ocurrencias e ideas muy diferentes a como si esta pregunta no estaría presente en nosotros.

f) Anamnesis de las posibilidades reales de ayuda, dadas en la casa y en la escuela:
Con una postura de consulta tal, a menudo se encuentra relacionada la preocupación en lo social del médico escolar de la escuela Waldorf. Puede colaborar, por ejemplo, en la formación de un círculo de trabajo con miras a la salud en la escuela, con cuya ayuda luego puede ser realizada una colección de fondos, con el fin de un puesto adicional, para un maestro de apoyo, que posee una formación en las técnicas mas diversas, o, la euritmista de tiempo completo, por tanto tiempo buscada, u otros. A veces, se torna necesario un cuidado 1:1, al tomar contacto por ejemplo con un Seminario de Maestros o una Escuela Superior de Pedagogía en el lugar, donde puede ser organizada una práctica, en forma de cuidados individuales de determinados alumnos. A menudo se trata también de padres y, una y otra vez de maestros, que en tales círculos de trabajo ostentan asombrosa creatividad y disposición a la ayuda.

3) Colaboración –si fuese necesario- en Reuniones de padres, con respecto a cuestiones de desarrollo

4) Estudio del plan de enseñanza como instrumento para el apoyo del desarrollo anímico

Rudolf Steiner formuló la pregunta: *¿Cómo puede ser impartida la educación, siendo, que el hombre además ha perdido esa antigua relación medieval hacia la tradición y la memoria, tal como resulta que lo ha perdido en los últimos tiempos? Afuera, el hombre ha perdido la confianza a la tradición, en su interior el hombre quiere convertirse en un ser libre, que en todo momento quiere situarse sin prejuicios frente a la vida*. [125] El médico escolar necesita una ubicación segura dentro del contexto evolutivo histórico, a partir del cual puede evaluar, que manifestaciones de la época, o bien de la civilización, le son favorables al desarrollo infantil y cuales recién posteriormente, en la edad juvenil, o en la edad adulta deberían ser tomados en posesión. En la actualidad, la evolución anímica corre un peligro mucho mayor que el desarrollo físico o espiritual (ver pág. 61ff.).
Y, de hecho, la salud corporal y la salud espiritual en definitiva dependen del logro o del fracaso de la sana evolución anímica. A partir de esta perspectiva, las indicaciones dadas por Rudolf Steiner para el plan de enseñanza deberían ser estudiadas una y otra vez. [126]

5) Elaboración de una posición de confianza entre los alumnos

A menudo, los alumnos encuentran la posibilidad de expresar cosas, que no logran comunicar ni en su hogar, ni tampoco en la escuela a sus maestros. Su confianza puede crecer por el motivo, de que el médico escolar generalmente conoce tanto el entorno hogareño, como también el escolar y que de esta manera posee una vista general del mundo del alumno, en el sentido social.
Mediante esa posición de confianza, el médico escolar puede brindar esa ayuda del desarrollo en forma de diálogos, pláticas, charlas en la edad juvenil, ayuda, que en la temprana y posterior infancia ha podido brindar mas bien en el campo práctico-médico.

---

[125] Steiner, Rudolf: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Tercera conferencia. Obras completas GA 307. Dornach 1974.
[126] Stockmeyer, E. A. Karl: Indicaciones de Rudolf Steiner para la enseñanza en las Escuelas Waldorf. Editor: Päd. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1976.

II) La observación del niño, el ateneo, en la conferencia de maestros *Christof Wiechert*

En los primeros años después de haber sido fundada la escuela Waldorf, Rudolf Steiner a menudo visitaba la Conferencia de los maestros. Cuando un colega, por ejemplo, pedía un consejo por no poder ayudarle a un alumno, observó al niño en cuestión durante la clase, para brindar su consejo luego en la conferencia. Estos consejos eran escuetos, la observación de un niño generalmente no duraba mas que algunos minutos. A continuación vemos un ejemplo de la conferencia del 26 de mayo de 1920[127]:
Se habla de algunos niños del 5to grado, sobre todo de E.E.
El maestro: No puede seguir el paso. Está dotado en Lengua. Es astuto y es pillo.
R. Steiner: Tomando en cuenta su individualidad en la mayor medida posible, de vez en cuando deberíamos ocuparlo, incentivarlo. Luego debe haber una variación, una y otra vez debemos ocuparnos de él.
El maestro: ¿No debería ser llevado al grado de asistencia especial?
R. Steiner: ¿Qué podría hacer en ese grado? Es un apasionado presuntuoso. Cobraría mayor importancia para él, si pudiera confeccionar un par de zapatos. Autenticas botas para otra persona, suelas clavadas. E, en las tareas de manualidade, debiera hacer zapatos: Esto, sería lo adecuado. Es algo, que le gustará, colocar suelas, suelas dobles.
Miremos al ejemplo gráficamente: El círculo de los maestros, en el centro, Rudolf Steiner. Los maestros preguntan y reciben respuestas. Las preguntas llegan de la periferia, del centro llega la respuesta y es la respuesta de un dotado de conocimiento sobresaliente.
Luego, se produce la situación de que Rudolf Steiner ya no está a disposición, los maestros la tienen que resolver por cuenta propia, el "propio consejo". ¿Cómo es el procedimiento entonces? Vemos la imagen: los maestros están allí, tienen preguntas acerca de un niño, por ejemplo.¿Qué se encuentra en el centro ahora? En el centro se encuentra la pregunta, la periferia tiene que dar la respuesta.
Podemos preguntarnos, si es importante llamar la atención acerca de ese proceso. Yo soy de la opinión, de que aquí estamos frente a un hecho de suma importancia. Dado, que vivenciamos a la Conferencia de maestros como el alma de la escuela, a modo de corazón. También el corazón quiere aprender. No podemos considerar, el ateneo, la Observación del niño solamente como una necesidad para la ayuda de un niño y de su maestro, la Observación del niño es a su vez un *momento de aprendizaje por excelencia* para *todo* el cuerpo docente. *Puede* constituirse en " La alta escuela de la psicología", donde el círculo de los maestros constantemente sigue perfeccionándose. Para poder empero realizarlo, existen determinadas condiciones. La práctica ha mostrado, que estas condiciones facilitan el proceso de la observación; son merecedoras del esfuerzo.
Se encuentran en el ámbito social. Del mismo modo como es un hecho de que la consulta acerca del niño mismo no debe ser formalizada, también es un hecho que nos ayudará, tomar en cuenta lo siguiente:

- La Observación de un Niño necesita un guía, un conductor de la plática y no necesariamente tiene que ser quien preside la conferencia, ni tampoco el maestro de grado en cuestión. Lo importante es, que el conductor del diálogo posea la capacidad de poder establecer el justo equilibrio entre la conducción de lo hablado y el permitir su libre desarrollo. Debe tener la capacidad de guardar ese equilibrio. Para ello es necesario que el guía del diálogo intuya, en que dirección se mueve el diálogo, en el sentido del niño.
- Rudolf Steiner ha remarcado una y otra vez, que los maestros deberían cuidarse de ser especialistas. Para la Observación del niño esto significa, que es desatinado, dejarlo a cargo de especialistas. Vale decir, en la conferencia no deben participar únicamente los maestros que conocen al niño, deberán participar justamente también aquellos, que no conocen al niño. A menudo se experimenta, de que de personas que no participan de la enseñanza del niño, surgen consejos valiosos y preguntas orientadoras. Asimismo podrá ser creado un fundamento del clima adecuado, por los colegas que con gran interés participan de la conferencia como escuchas. Por lo tanto, la propuesta es, que todos los colegas participen.
- Lo siguiente, cobra una importancia especial. En todos los cuerpos docentes existen los colegas que han profundizado en mayor medida que otros, el Estudio del Hombre, como base de la pedagogía. En toda Observación de un niño hay colegas que saben mas que otros del niño situado en el centro.

[127] Steiner, Rudolf: Conferencias con los maestros de las Libres Escuelas Waldorf. Bd. I. Obras completas GA 300a. Dornach ^{4}1975.

Justamente estas dos categorías de maestros deberían imponerse reserva en la deliberación. Al ser tomado en serio la imagen del círculo, a partir del entusiasmo por la tarea, un colega puede cobrar una influencia unilateral sobre la orientación de la conferencia. Y lo importante es justamente aquello, que a partir de *todo el círculo de maestros,* quiere formarse como fundamento de la conferencia.

- Algo, acerca de la duración de la conferencia. Hay cuerpos docentes, que para la observación de un niño emplean dos conferencias, hay quienes que hasta se han acostumbrado a tener hasta tres sesiones. Ese intento es muy bueno, de hecho, el éxito depende por completo de la medida, en la cual los colegas logran ocuparse del niño a lo largo de una semana (o dos). Únicamente al ser logrado esto, ese emprendimiento cobra un sentido. La realidad empero es casi siempre esa, que, dadas las condiciones imperantes, es muy difícil mantener vivos los pensamientos en un niño durante toda una semana. En el caso de esta manera de proceder, se vivencia a menudo, que en ocasión de la segunda conferencia se ha alejado la imagen, de modo tal que deberá volverse al comienzo. Nosotros sostenemos la opinión, de que la Observación de un niño puede llevarse a cabo en una sola sesión en el curso de una hora y cuarto. Se trata también de una práctica de presencia de ánimo.
- A menudo se plantea la pregunta, si los padres del niño deberían participar de la observación del niño. Si le escuela puede evolucionar en una medida tal que los padres puedan estar presentes, esto sería bueno. Depende del clima imperante en la escuela. ¿Qué comportamiento observa el organismo escolar frente a los padres? ¿Existe una postura de fundamental apertura entre los participantes? ¿O existen aun, temores de roce? De estos factores se compone la respuesta a esa pregunta.
- De todas maneras, los padres deberían ser consultados con respecto a si aprueban que su hijo se encuentre en el centro de una conferencia infantil. Además, el maestro de grado sentirá el deseo de hablar con los padres con anterioridad.
- Para finalizar, algunas acotaciones higiénicas. Aquello, que es debatido en la Conferencia sobre un Niño, deberá ser dicho con la mayor responsabilidad frente al niño, tal, como si estuviera presente el niño. Un maestro, que en tales conferencias da rienda libre a sus afectos, debería guardar silencio preferentemente. Se sobre entiende, que lo debatido en la conferencia, no deberá ser discutido luego en la pausa del café. El espacio de tiempo de la conferencia infantil debe ser resguardado como algo "Sagrado". Un cuerpo docente colabora en adquirir seriedad, al pedir a un colega, tomar nota por escrito de los resultados de la conferencia. Cuando luego, al cabo de unas semanas se practica la mirada retrospectiva y esos resultados (que de hecho consisten en forma de tareas a realizar por los colegas), son mencionados, se podrán constatar dos cosas: ¿Se ha cumplido lo que se había propuesto y ha ejercido un buen efecto sobre el niño? Después de haber observado estas características de forma, seguiremos ahora el curso de una observación del niño tal, sin querer formalizar por esa razón. Cada niño crea la forma que necesita. Todo desarrollo rígido de un protocolo preestablecido, es contraproducente, adverso, a la esencia del asunto.

Todo aquél, que se ha ocupado de esta tarea ha vivenciado, que también aquí se produce –como automáticamente- un paso tripartito. Para no emplear innecesariamente términos médicos, podemos emplear estos conceptos.

Aquello, que crea la imagen, ¿Cómo puede producirse? El maestro de grado pertinente puede por ejemplo anunciar en la conferencia anterior al consejo (vale decir la semana anterior) que quiere presentar en la próxima semana a este niño, a causa de una determinada pregunta que él tiene y que no puede resolver solo. Ese preanuncio, no necesita ocupar mas que cinco minutos. Con anterioridad a ello empero, el médico escolar (eventualmente allí presente) ha visto al niño y el maestro de grado ha hablado con los padres.

Luego, comienza la conferencia. El maestro de grado expone al niño del modo mas escueto posible. Resulta ser una ayuda, componer al relato en una descripción de la figura espacial y la figura temporal del niño.

¿Qué aspecto tiene el niño? ¿Qué llama la atención a simple vista? ¿Puede observarse algo en la figura que justamente es notorio en este niño? ¿Cómo es su evolución en la figura del tiempo? ¿Qué ha vivenciado, o por qué cosas ha pasado ya en los años vividos? ¿Cómo se comporta, cuales son sus capacidades, sus hábitos? ¿No posee una figura notoria del movimiento? Y finalmente, ¿Cuál es el problema? No es una mala práctica o hasta una reducción de la libertad de expresión, si el maestro de grado intenta exponer todo, en el curso de un cuarto de hora. La concentración posee un efecto refrescante. Luego, el conductor de la plática, puede realizar una ronda por los colegas que imparten enseñanza al niño. Tal vez pueda decir inicialmente, que no es necesario repetir aquello, que ya se ha

dicho. Cuando el maestro especial dice por ejemplo “Yo he tenido la misma experiencia en mis clases”, eso bastará como información. Luego, el médico escolar puede agregar el parte médico, dado el caso, también la historia clínica, en el caso de su existencia. ¿Acaso el niño ha tenido la rotura de un brazo o de una pierna, o siempre ha tenido golpes en la cabeza? ¿Ha pasado por enfermedades graves, ha estado hospitalizado? En todos estos hechos, es conveniente mencionar la edad que ha tenido el niño en ocasión de un u otro acontecimiento. Es menester señalar aun, que es muy beneficioso para la observación, de mantener la imagen realmente “limpia”. Deberá dejarse de lado toda opinión o interpretación. De esta manera, se redondea el cuadro. Mientras que esto está sucediendo, puede ser observado algo peculiar en el escucha. Estamos escuchando. Tratamos de escuchar sin opinión propia con respecto a lo dicho. Tratamos concretamente, escuchar sin simpatía ni antipatía. A pesar de ello, notamos dentro de nosotros un leve juicio: ¿Aquello, que estoy escuchando, es esencial para el niño que está siendo referido, o, posee una importancia menor? ¿Un detalle del relato está señalando al niño en su conjunto, o sólo pasa fugazmente? Es el relato entero que debe mostrarnos los fenómenos. Pero, en un lugar dentro de nosotros se mueve algo que busca tales descripciones, que nos tornan atentos, que aguzan el oído frente al enigma niño. Cuando se describe una mano, o la voz, o una postura, puede tener ese significado, empero, no necesariamente debe ser así. De tal manera, estamos en la búsqueda de algo, que aquí llamaremos, lo sintomático. Esa leve búsqueda interior, puede acrecentar enormemente el interés por lo que se está diciendo. Esta es una actividad, que durante la primera parte y de modo imperceptible se lleva a cabo exteriormente en los escuchas del círculo y que es el comienzo del cumplimiento de la observación, a partir de la fuerza de la comunidad, de modo tal, que los escuchas poseen una actividad semejante a aquella de quienes hablan y exponen.

El conductor de la conferencia ahora tiene la misión de guiar la conversación, hacia el siguiente paso. Esto, no siempre es fácil, dado que generalmente se prefiere permanecer en las percepciones, ya que ofrecen un sostén, además de ser infinitamente extensibles. Hacemos notar empero expresamente, que este primer paso NO necesariamente debe ser completo, la imagen referida no tiene que ser completa hasta el agotamiento. Informes infinitos cobran un efecto paralizante. El guía de la conferencia por lo tanto formulará la pregunta, ¿Qué nos dice lo descrito, qué estamos viendo aquí del niño?

Rápidamente notaremos, que las descripciones del niño siguen, que tal vez la intención de respuesta a su pregunta es respondida con nuevas percepciones. No hay avance. Corresponde a la técnica de la Observación de un Niño, que debemos aprovechar lo anteriormente dicho, aun, cuando eventualmente se ha olvidado algo. Por lo tanto, se buscará la transición al próximo paso, y el guía de la conversación ruega, dar por finalizado la exposición de la primera parte. Entonces, se plantea nuevamente un hecho interior: De pronto, nos vivenciamos como perdidos. Hemos dejado atrás el piso firme de lo sensoriamente participable. Avanzamos a un terreno que ofrece poca seguridad exterior, el terreno de las causas. Es de importancia tomar en cuenta correctamente este hecho, no conforma una falencia del cuerpo docente, esa sensación marca la transición a un nuevo ámbito.

El conductor de la conferencia, por lo tanto repite su pregunta y los participantes indagan dentro de sí, para ver si encuentran algo, que pueda señalar algo acerca de la pregunta con respecto a las causas. Alguien lo intenta y opina que tal vez aquí estamos viendo que el organismo del Yo no se halla integrado plenamente en la esfera sensoria, o que se ha retirado un poco de la misma (se trata de una niña que está en la segunda mitad del cuarto grado, que de pronto se encuentra afectada por una miopía y por tal motivo está usando anteojos, que empero ya no muestra interés por nada y hasta parece ser un poco tonta, a pesar de haber dado la impresión de una criatura despierta y alegre). Ahora, se nos impone, mover este pensamiento. ¿No encontramos acaso, mas puntos de apoyo, que señalan en esa dirección? El conductor de la conferencia tiene ahora la misión especial, de seguir ese pensamiento en el ateneo, *sin* imposibilitar la aparición de otra idea, otro pensamiento. Esto, requiere gran sensibilidad, dado, que solamente pueden suceder dos cosas. La dirección tomada muestra ser la correcta, o no. Si no la es, uno que otro se sentirá requerido a abrir un nuevo camino. ¿Cómo podemos darnos cuenta empero, si es “lo justo”? Es una fina sensación, un sentimiento: Estoy en el camino correcto, o, si no es así, sentimos que “perdemos” al niño del cual estamos hablando. El asunto se torna abstracto y hemos perdido el contacto con una realidad anímica, que impera entre los participantes. Tampoco esto significa necesariamente un “error”. Mas importante es, que prestemos atención a estos sutiles procesos, que solamente tienen lugar dentro de nosotros y que tejen a modo de un clima *entre* los colegas y que tomemos conciencia de los mismos. Simplemente dicho: ¿Aparece una sensación de evidencia en el círculo de participantes?

De esta manera, este segundo paso nos puede conducir rápidamente a intuir el ser del niño y a la comprensión del mismo, tal como ahora se manifiesta, o, puede resultar un camino mas extenso en la

búsqueda. Puede suceder asimismo, que tengamos que decir, no lo hemos logrado, no encontramos el camino y tenemos que intentarlo nuevamente en una nueva conferencia. Esta, es una posibilidad que no debemos considerarla con melancolía, es un paso de aprendizaje. Puede pasar empero también, que tengamos el deseo de proseguir, dado, que los problemas del niño son de naturaleza urgente. Es posible, pasar del primer paso directamente al tercero. Cuando hay hechos externos que así lo indican, podemos intentarlo. Tenemos que tomar conciencia de que el segundo paso ha sido pasado por alto y que las eventuales propuestas puedan carecer de la cobertura de la esencia, del ser del niño. Aquí, quedará en evidencia asimismo, el estado de interiorización del Estudio del Hombre, como base de la pedagogía, logrado por el cuerpo docente. ¿Qué ha sido trabajado en las conferencias, cuanto hemos avanzado en el manejo del Estudio del Hombre? Este hecho queda demostrado en primer lugar a través de la entrada mas veloz o mas lenta –con pereza- que hallamos con respecto al ser del niño.

¿Es una cuestión del temperamento, una cuestión del "centro", o una cuestión de la relación del hombre superior e inferior, algo que puede manifestarse en la figura, pero también en la relación de las tres fuerzas anímicas?

Anteriormente, hemos caracterizado los pasos como creando imagen, encontrando causas, brindando ayuda. Podríamos decir asimismo, el primer paso se mueve principalmente dentro del pensar imaginativo, el segundo paso se mueve dentro del pensar pleno de sentimiento o, el sentir pensante y es de una naturaleza infinitamente mas delicada. En este lugar tenemos que intercalar una acotación, que puede ayudarnos. En este caracterizado segundo paso puede aparecer algo que podemos denominar el psicologizar *asociativo.* (El niño está tan cerrado, porque la tía es depresiva; la niña está perdidamente enamorada de los caballos, por carecer de amor en su hogar, etc.).

Partiendo del hecho que el segundo paso ha dado un resultado y tratemos de referir la última parte. Nuevamente, se produce la inseguridad en ocasión de la transición. ¿Cómo sigue? ¿Qué hacemos ahora? Habrá algunos malos entendidos nuevamente, siendo por ejemplo, que algunos aportes se ocupan todavía con el tramo anterior. Los escuchas empero pueden sentir dentro de sí, que para el siguiente paso se requiere una postura diferente. Es menester una referencia volitiva. La dedicación orientada hacia el conjunto del niño. ¿Cómo puedo ayudar a este niño? ¿Qué es lo que ayuda? Aquí, tenemos que mover un pensamiento, que mas tarde tendremos que seguir elaborando. En la pregunta, ¿Qué ayuda? Tiene que ser diferenciado, si el problema "se mueve" únicamente en lo anímico, o, si se expresa también en lo físico. En el caso arriba mencionado, sin lugar a dudas es recomendable la Euritmia Curativa para los ojos, en el caso de su existencia. Adicionalmente puede recomendarse también una ayuda de índole pedagógica. El maestro de grado aquí por ejemplo puede decir que utilizará la primera época de Geografía para despertar para todo el grado (por lo tanto también para la niña en cuestión) el interés por el medio circundante. El interés, de hecho es una fuerza en la cual las fuerzas del Yo descienden al cuerpo astral y se sumergen en él. Y es justamente la Geografía que tiene el efecto de diferenciar al cuerpo astral de modo correcto. Otro maestro tal vez tenga la idea, de poder ayudar, al hacer en las clases de manualidades no solamente las cosas previstas, sino que preguntará a los niños, que les interesaría hacer. O, el maestro de grado se propone darle al niño y al grado todos los días una adivinanza, cuya respuesta empero, deberá ser dada recién al día siguiente. Vemos, a partir de este ejemplo simple, que existe una ayuda mas bien terapéutica en el sentido propiamente dicho, además empero, también una ayuda anímica y esta parte de los maestros, de la pedagogía, en especial, del *efecto del material didáctico sobre el niño.* Allí, yace una gran oportunidad, de implementar al material de enseñanza, a modo de fuerza sanadora. Con otras palabras:Lla primera pregunta es este tercer tramo será: ¿Cómo podemos ayudar? En la actualidad, generalmente existe la tendencia de buscar rápidamente un especialista para tal o cual falencia. Circunstancialmente de hecho puede ser lo indicado. Pero *primero* debemos contestar la pregunta con respecto a qué podemos hacer los pedagogos, puesto, que esa es nuestra misión. Después de haber sido halladas algunas medidas que a través del círculo de colegas han sido llevadas a un correcto equilibrio, se podrá cerrar la Observación sobre un niño. Los hechos mas importantes han sido registrados, sobre todo deberá estar anotado aquello, que se ha propuesto realizar.

En el caso de que una escuela con mayor cantidad de alumnos logre realizar en cada conferencia una observación de alumno, al cabo de dos meses será bueno utilizar esta hora y cuarto para una mirada retrospectiva. ¿Qué resultado se ha obtenido? ¿Qué otra cosa se podría hacer? Justamente este mirar hacia atrás, al cabo de que las medidas han cobrado efecto, esas medidas que hemos conquistado, conforma un momento de esencial aprendizaje para el cuerpo docente. Muestra, como las fuerzas que hemos implementado, han cobrado su efecto correctamente. Nos puede mostrar asimismo, donde hay algo que aun debe ser modificado. También puede suceder, que determinadas medidas, por ejemplo no han sido

implementadas por las mas diversas causas. Puede suceder también, que se ha producido una notoria mejoría en el estado de salud del niño. Puede ser percibido asimismo, que a la mañana siguiente a la observación del niño, el niño en cuestión se encuentra como cambiado, que se muestra tal, como en realidad quisiera ser. Esa experiencia al cabo de unos días es cubierta nuevamente con el comportamiento habitualmente conocido. Sea como fuese, asegurarse mediante la Mirada Retrospectiva de las consecuencias de lo propuesto es correcto y ayuda a otorgarle la debida seriedad a la Conferencia dedicada al Niño.

III) El niño sobredotado *Michaela Glöckler*

El término medio estadístico de alumnos sobre dotados es calculado generalmente en un 2% y un poco mas, de un año. En casi 80000 alumnos Waldorf en Alemania, mas de 1800 alumnos pertenecerían a este grupo. Solamente de unos pocos sabemos, que se han convertido en "casos problemáticos". Puede suceder asimismo, que alumnos se alejen de la escuela, por no sentirse exigidos, o bien, que los padres son de la opinión de que sus hijos deberían ser exigidos intelectualmente en medida mayor(...). Hasta la fecha en este tema interfieren sentimientos, que nada tienen que ver con el tema. Se asocia una formación de elite. Requerimiento de roles especiales, falta de sociabilidad, y más. Esto es comprensible, puesto, que a menudo los maestros tienen un conflicto con ello, dado que quieren ser "superiores" a los niños y un pillo alguna vez sabe algo mejro que el maestro, hace un cálculo con mayor velocidad, o, hasta encuentra un error en lo hecho por el maestro. De esta manera, el maestro Waldorf y encargado de la enseñanza para la Pedagogía Waldorf en la Escuela Superior de Stuttgart, Michael Goette, introduce el tema en el libro presentado: *Los sobre dotados y la escuela Waldorf*. Es de esperar, que este libro pronto pueda estar disponible en el ámbito fuera del idioma alemán. Allí, podemos leer también, lo que ha sucedido a Rudolf Steiner siendo niño, a lo cual se refiere en su autobiografía *El curso de mi vida*[128]. Las muchas preguntas que movían al niño Rudolf Steiner *hacían, que siendo niño, era muy solitario.* Recibir enseñanza de un maestro al cual *el dar clase le resultaba ser una ocupación molesta* pasaba a ser para el alumno de primer grado *una molesta* ocupación. Interinamente, el mismo padre tomó a su cargo la enseñanza, cuando con el maestro de aquel entonces, a causa de una injusticia se había producido una grave discusión con el niño. Después de una mudanza por motivos paternos profesionales se integró nuevamente a la enseñanza escolar y, alrededor de los 9 años descubrió un libro de Geometría, perteneciente a un maestro: *Con entusiasmo estudié su contenido. Durante semanas, mi alma se colmaba de la congruencia, la similitud, de triángulos, cuadrados, polígonos; mi pensar trataba de descubrir el lugar en el cual se cruzan las paralelas; e lTeorema de Pitágoras me fascinaba.*

Como los sobredotados, pocas veces son alumnos "sencillos", sino, mas bien son individuales y también en lo social muestran ser "difíciles", es menester, en un principio tomar en cuenta este fenómeno. ¿Por qué esto es así? Los sobredotados piensan de manera diferente, mas veloz, sienten las cosas de manera diferente o bien de modo mas simple que al "término medio" le sucede, que también en su interior están ocupados con preguntas y preocupaciones, acerca de las cuales el adulto opina de que para ello son demasiado pequeños o jóvenes. Cuando menos empero se siente entendido un niño, tanto peor se siente y tanto mas difícil e inadaptado luego parece ser. Gise Kayser-Ganthner de la Comunidad Nacional del Trabajo de las Libres Escuelas Waldorf Baden-Württemberg resume el problema con ello relacionado en una discusión con los delegados nacionales de Baden-Württemberg de esta manera: *En la actualidad, los maestros no tienen tan solo el trabajo educativo a su cargo, sino que deben brindar una tarea de establecer relaciones. En una entrevista, un maestro Waldorf me ha dicho cierta vez:* ***Como maestro de grado acompaño a un niño durante 8 años, un lapso mayor, que la duración de muchos matrimonios en la actualidad.*** *También estas evoluciones tienen que ser tomadas en cuenta por el maestro en la actualidad.*

En este sentido, es indicado que los maestros tomen en consideración también los casos en los cuales tal vez sea necesaria la ayuda profesional. Tal ayuda profesional es necesaria de la misma manera, para los talentosos como para los impedidos, según como se encuentre el acceso personal al niño o no.

Como médica escolar, he sido involucrada una y otra vez, en cuestiones del destino, con respecto a un posible cambio de escuela, enseñanza de tiempo parcial en la Escuela Waldorf y paralelamente a ello, un apoyo para altamente dotados en la Escuela Superior de Música o la Universidad. Los casos individuales

[128] Steiner, Rudolf: Mein Lebensgang. Dornach ^{9}2000, S. 55f.

de esta índole en realidad siempre encuentran una solución sencilla, cuando colocamos al niño en el centro de los intereses. Mas difícil es, tratar la pregunta, si un niño debe ser extraído de su unidad escolar para saltear uno, o dos grados. Al respecto, a continuación contemplaremos algunos aspectos:

- A la unidad del grado con su correspondencia de la edad y su oscilación natural de un año de diferencia, le tenemos que atribuir una gran importancia. ¿Por qué? Porque entre los alumnos fortalece la sensación de la respectiva "generación" a la que pertenecen y –lo que es especialmente esencial- que contrarresta la de por si ya existente separación de procesos de maduración física y anímica.
- La entrega de tareas para el hogar de una exigencia mayor que a su vez le brindan la posibilidad al alumno de mostrar en el aula algo de aquello que ha logrado mediante su esfuerzo.
- Concertar ejercicios en competencia social, dando instrucción acerca de cómo podemos ayudar a un menos dotado en sus tareas de manera tal, que lo adelante y que al mismo tiempo este hecho conforme un apoyo significativo para el conjunto del grado.
- Deberá prestarse atención a que el alumno tenga un estado especial de *integrado*, pero no un estado especial general, de modo tal, que una armoniosa maduración de la personalidad encuentre un apoyo mayor.

Desde el punto de vista de la Medicina preventiva, se agrega un aspecto mas. He conocido muchos casos de manifestaciones de desintegración nerviosas centrales, incluso de la enfermedad de Alzheimer, que han afectado justamente a personas con inteligencia elevada, superior al término medio, y donde en la anamnesis a menudo se encuentra el caso de saltear grados. Asimismo, se conocen estudios, que establecen una relación entre la inteligencia en la edad infantil y la enfermedad de Alzheimer[129]. La pregunta es, si esto es casual, o si descubre una importante relación en el estudio del hombre, que vincula la fase de la encarnación en la infancia con aquella de la excarnación en la vejez.
Al tomar en cuenta al respecto, el Estudio antroposófico del hombre, con su ciencia referida a lo etérico, aquí, se está tratando de un claro contexto: Cuando la inteligencia es fomentada prematuramente, no se concede el tiempo suficiente al organismo etérico para llevar a cabo la tarea en pos del desarrollo y crecimiento orientada al cuerpo físico. La implementación prematura y extensa para el desarrollo de las diferentes formas de la inteligencia humana está ligada a su vez, con la actividad ya no sujeta al cuerpo físico del organismo etérico. Cuanto mas intelectual, vale decir, abstracto y con ello menos independiente del cuerpo es un proceso del pensar, tanto mas se encuentra en oposición con respecto a la actividad de construcción y regeneración del organismo. Es por esa razón, que en la escuela Waldorf se da preferencia a formas de inteligencia creativa, tal, como se las cultiva en al actualidad artística, pero, también el apoyo y el cultivo de imágenes interiores y actividad de la fantasía, practicadas en la clase principal; dado que, mediante la mayor implementación de sentimientos, fisiológicamente poseen una menor independencia corporal, que la abstracta actividad mental. Mediante este procedimiento le otorgamos al sistema nervioso por un lado una mayor posibilidad para su maduración sin perturbarlo y fomentamos por el otro lado, el trato creativo con la inteligencia. En este ámbito, es menester una investigación profunda, dándose el trabajo mancomunado de niños y médicos escolares, con internistas y gerontólogos.
Para mi ha sido siempre ejemplar para el apoyo de los altamente dotados, el caso de *Else Klink* en la escuela Waldorf, aun en la época de Rudolf Steiner. En aquel entonces se sobre entendía, que ya a partir del 10º grado, después de la clase principal podía iniciar su formación eurítmica, para crear así la condición previa para su posterior carrera como destacada artista del escenario. Así y todo, se hallaba aun plenamente integrada dentro de la unidad de su grado, correspondiente a su edad. Según mi experiencia ya es suficiente, cuando a los niños altamente dotados los fomentamos en uno o dos campos de su elección, separadamente, y por lo demás se le concede al grado la suerte de tener en su medio, un niño altamente dotado. Este hecho puede estimular a todo el grado enormemente y colmarlo con entusiasmo, y por otro lado puede brindar a los talentosos la posibilidad de adquirir además, las facultades ético-sociales, tan necesarias en la actualidad.

[129] Arehart-Treichel, J.: Inteligencia infantil conduce al riesgo de Alzheimer. Psiychiatric News, enero 19, 2001. Vol. 36, Nº 2.

IV) El aula de apoyo de Karl Schubert *Reinoud Engelsman*

Cuando en el marco de un grupo de mandato nos ocupamos de la pregunta de cómo obtener una imagen conjunta, estructurada, del fomento pedagógico-curativo en la escuela, hemos descubierto tres tipos básicos que pueden ser considerados como incremento terapéutico de campos ya existentes:

1. Las clases de fomento individual para el alumno (también Terapias Artísticas) es un incremento del principio del maestro especial.

2. La Euritmia curativa: Es un incremento de la Euritmia, que de hecho ocupa una importante posición media en el canon de las materias.

3. El grado de fomento, la "clase de apoyo", que abarca edades diversas: Es un incremento del principio del maestro de grado. (El grado de fomento, de apoyo, a modo de escuela independiente queda descartado aquí, dado, que para nosotros no es relevante por otros motivos).

1. y 2. están en existencia aquí con nosotros y prestan buenos servicios. 3. está sumido en el sueño de "La bella durmiente" y es poco conocido. La "imagen prototípica" del grado de apoyo lo hallamos a poco tiempo de la fundación de la Escuela Waldorf en el año 1919, instalado por Rudolf Steiner mismo y conducido por Karl Schubert. No conocemos escuela alguna, que tiene en función un grado así.

¿Qué es un grado, un aula de apoyo?
El grado de apoyo que abarca varias edades asombra en principio por su posición media formal entre los polos del fomento individual y la integración en la comunión del grado entre los de la misma edad. Tiene algo de ambos. Por un lado "Extraer" y por el otro lado, "Reunión para la comunidad del grado".
¿Qué significa eso: Tomar los niños aparte, pero no, aislarlos en las manos de expertos, sino entregarlos al cuidado y a la responsabilidad de un maestro de grado, que *como tal solamente está presente para ellos*? ¿Qué gestos y que relaciones podemos notar? Objeto de una fuerte crítica en el concepto de esta figura del grado de apoyo, de fomento, entre otros, la figura que en un principio da la sensación de soberbia de un maestro de grado omnipotente que, sin especialización previa ni posterior, que a modo de una "fuerza de apoyo sin estudios previos" debería ayudar a un grupo de niños de diferente edad, y que padecen de diferentes trastornos evolutivos. Este hecho, para muchos oídos suena por lo menos como un hecho sorprendente.
Karl Schubert comenta con respecto al inicio de aquel entonces: "*Tuve que comenzar, sin haber recibido directivas previas".* ¿Un principio, que de hecho renuncia por completo a conceptos programáticos profesionales? Al observar la historia inicial de aquella época, tenemos que decir: Sí. El importante proyecto de gran envergadura, sin concepto y sin competencia profesional no es algo descomunal y está destinado al fracaso. Toda iniciativa está supeditada a la inseguridad.

Existen tres posibilidades de variantes:
A) Rudolf Steiner concerto un acuerdo.
B) Karl Schubert era un titán, la situación es así que un aula de apoyo basándose en su ejemplo, sólo es realizable únicamente con titanes.
C) Está contenido un principio actual, relevante, que vale la pena investigar.

A pesar de que A y B no pueden ser descartados, suponemos que C sea la correcta. ¿Por qué? Nuestra época muestra síntomas que clarifican, de que no solamente podemos edificar sobre la capacidad de los expertos, sino que los contextos de la vida exigen una determinada complementación.

El principio complementario del grado de fomento, de apoyo,y su actualidad

En muchos ámbitos de la vida, y entre ellos también en el campo de la salud y la educación, observamos una figura evolutiva característica. Los contextos laborales y las tareas que de ellas se derivan, en medida cada vez mayor son vivenciados como complejos y de difícil manejo. Es comprensible, que se trate de responder a ese incremento de problemas complejos con un aumento asimismo constante de los

escenarios de tratamientos, estrategias, diferenciaciones y especializaciones, y en cierto modo, también es necesario.
Así y todo, los contextos de la vida revelan un peculiar "muro de resonancia" en la cual se destroza la efectividad de los expertos que *re*-accionan. De pronto, deja de funcionar. Eso, acontece a diario en lo grande y en lo pequeño. Luego, los resultados nuevamente son alcanzados por la dinámica de la complejidad, son descolgados, y la tuerca de la especialización sigue girando. Más y más...
El principio de la solución del "adicionar más" se ha fisurado, y desde hace alrededor de una década se encuentra en el puesto de ensayo. Incrementos de costos, anteriormente sigilosos, hoy dramáticos, que ya no pueden ser financiados ni siquiera en las ricas naciones industrializadas, han obligado a la toma de conciencia de que deben ser hallados otros caminos, mas "delgados".
Si no se trata del incremento y del aumento en lo exterior, ¿Dónde podría incrementarse y aumentarse?
En la actualidad, mas que nunca el interés está orientado a tales principios, que por tal razón promueven un ostensible acrecentamiento del trabajo, porque "pro-activamente" vigorizan la conciencia en el campo previo a una tarea y luego, a partir de una sustancia espiritual-humana, pueden reunir y realizar impulsos sanos y prácticos para la vida. Estos principios muestran como atributo característico, aquel de una "esencialización" en el actuar. Un cúmulo de correctas ideas, actos, en el correcto lugar, en el instante correcto –mas "Flow".
La orientación de la mirada hacia el sanar a través de la educación y un apartarse de la búsqueda de defectos y de una maquinaria de reparaciones cada vez mas costosa a través de ejércitos de especialistas hacia la pregunta referida a las condiciones exteriores e interiores con respecto a la salud, va en la misma dirección.
Refiriéndonos a una palabra de Christoph Strawes, en el Descubrimiento-del-Trial-and-Error de este principio y de la antroposofía acontece lo mismo que en el caso de "La Liebre y el Erizo": La Antroposofía ya había llegado; la esencialización es una de sus dádivas naturales. Ese hecho fundamenta su activa fecundidad práctica en todos los campos de la vida. ¿En que consiste ese principio? Dicho en resumidas cuentas: *Inhalar al trabajo práctico, nuevamente el espíritu viviente, el conocimiento antroposófico del hombre incrementa nuestra atención, nuestro amor por el trabajo y las posibilidades de poder ayudar adecuadamente al niño.*

La posición del grado de fomento, de apoyo, en la protección conjunta de la Escuela Waldorf

Conforme a una acotación de Heinz Zimmermann (Dornach, Suiza) podemos decir: Si nos preguntamos acerca de aquello que tienen en común las mas de 1000 escuelas Waldorf que trabajan en 50 países, se trata nuevamente del gesto antes mencionado: Aquello, que según Steiner no puede ser extraído de las clases de las Escuelas Waldorf a través de las "pasantías", lo que se genera, cuando los maestros se compenetran interiormente con el conocimiento de todo el ser humano en evolución, mediante lo cual pueden neutralizar los hoyos de su ego, tornándose perceptibles para el enigma individual del niño, dotados de la percepción necesaria para impartir enseñanza, fantasía, movimiento del corazón, el habla y la intuición.
Es este proceso digestivo espiritual, que crea esa capacidad pedagógica, fundamentando de esa manera, el éxito mundial propiamente dicho de ese método. (La objeción superficial, de que este hecho eleva la pretensión, exigiendo maestros especialmente dotados, es presa de un error conceptual. Naturalmente, que se sigue preparando el caldo con agua. El cambio de la dirección y el plano no significa, que también se eleva el gasto).
Tal como lo muestran las exposiciones de la actualidad, "El grado, el aula de apoyo" de la primera escuela Waldorf –tallada de esta pedagogía- ha entrado en gran medida en un estado de olvido.
Todo aquello, que aun ha sido desarrollado en la escuela Waldorf durante la época de Rudolf Steiner, puede ser examinado con relativa facilidad con respecto a la pregunta, si se trata de un compromiso necesario, delimitable históricamente con los hechos o de una forma pedagógicamente interesante junto a la cual pueden ser descubiertas las intenciones de Steiner, para continuar su desarrollo. Para el caso del grado de apoyo, cobra validez lo segundo.

Contenido, forma y carácter del grado, del aula de apoyo, del aula de fomento

Ya muy temprano -en 1919- se ha notado la necesidad de esta institución, definiéndose, a que alumnos debía servir: (*...) a alumnos poco dotados o con trastornos de desarrollo, síntomas patológicos, con defecto intelectual o anímico*. (Cita en: R. Steiner, *"Las Conferencias con el cuerpo docente de la Escuela Waldorf en Stuttgart*").
Se refería a alumnos de los grados de 2º a 8º.
La enseñanza, comparable en su forma, al pequeño grado existente en una aldea, que involucra diversas edades, (cuyas sinergias han sido mostradas hace poco, entre otros, por P. Petersen en una atractiva película documental francesa) requiere el tiempo de la clase principal, y abarca a 10-12 niños, que después del recreo mayor, se reúnen nuevamente con los alumnos de su propia edad, que en los grados superiores, en parte, no participan de las clases del idioma extranjero. El tiempo de asistencia al grado de apoyo varía fuertemente: desde algunas semanas, a varios años. En un primer plano no se encuentra el experto especializado, sino "*el maestro que atiende y cuida, quien busca nuevos caminos mediante el esfuerzo propio, en relación con el espíritu de la pedagogía"* (K.Schubert). Los caminos se generan al ser emprendidos y transitados, en íntimo diálogo con el encuentro del ser del niño, el estudio investigador, la fantasía profesional-práctica, y la inspiración espiritual, a partir de la postura de la pregunta: ¿Hacia dónde apunta?
Las clases de apoyo tienen la predominante característica, de que los niños durante la clase principal experimentan diariamente, la plena atención, la intensidad plena, el amor y la entrega de un maestro de grado en su trabajo de apoyo y fomento pedagógico. Son tratados como un grado y enseñados como tal; para el niño: A modo de una "cura" hasta finalizar la misma.
Este hecho, crea un clima especial.
Los maestros de la clase de apoto, de fomento –al igual que sus colegas- tiene libertad absoluta de la enseñanza y por un lado, orienta su instrucción según las indicaciones dadas por el plan didáctico correspondiente a la edad, en mayor medida empero se orienta según las necesidades del niño mismo y en aquello, que le comunican el maestro de grado, el médico y los padres. [130]

V) Ejemplos para las iniciativas de apoyo, de fomento

1) Experiencias desde la práctica del Instituto Bernhard Lievegoed *Ingrid Ruhrmann*

Desde hace 30 años, padres me presentan niños con trastornos de desarrollo. En el curso de los años hemos reunido en nuestro grupo de trabajo, sistemáticamente, fundamentos diagnósticos, procedentes de los trabajos de Rudolf Steiner [131] y de la literatura secundaria, de Walter Holtzapfel[132] , Karl Koenig[133] y Michaela Gloeckler[134].
En el curso de los años hemos podido complementar los datos allí reunidos, mediante la investigación de los fenómenos. De esta manera, se ha generado un conocimiento profesional diagnóstico diferenciado, con respecto a los dominios de:

- los seis tipos constitucionales pedagógicos.
- Las imágenes pedagógico-curativas.
- La patología de los sentidos basales corporales y las consecuencias deficitarias en la percepción social a través de los sentidos superiores.
- Trastornos de desarrollo, en el campo motor, en el lingüístico y en el ámbito de la inteligencia.

[130] Encontramos una reproducción completa de las expresiones de Rudolf Steiner, referidas a las clases de apoyo, de fomento, de ayuda, dichas en las Conferencias de maestros de 1919 a 1924, en la colección de Hellmut Hubers: De las condiciones de vida de una Escuela libre Waldorf, tomo III.
[131] Steiner, Rudolf: Curso pedagógico-curativo. Obras completas GA 317. Dornach [8]1995.
[132] Holtzapfel, Walter: En el campo energético de los órganos. Verlag am Goetheanum, Dornach [4]2000.
[133] Koenig, Karl: Desarrollo sensorio y experiencia corpórea. Aspectos pedagógico-curativos referente a la teoría sensoria de Rudolf Steiner, Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart. (Vergriffen, Neuauflage 2007)
[134] Gloeckler, Michaela: El niño en edad escolar. Tarea conjunta del médico y el maestro. Serie Persephone, Verlag am Goetheanum, Dornach [3]1998.

Cuando los padres piden una entrevista requiriendo consejo, les ofrecemos de una a tres pláticas, (90 minutos). Les enviamos una hoja de anamnesis para posibilitar el distendido desarrollo de la conversación con respecto a los datos de los diferentes pasos evolutivos del niño. Inicio la entrevista con el "¿Qué puedo hacer por usted? ¿Cuándo, en qué momento, ha adquirido utilidad para usted, realizar esta entrevista?" para poder así, hallar una meta. Según el deseo expresado, contestamos preguntas o comenzamos con el diagnóstico, mediante:

- La observación del niño.
- La observación de sus dibujos ya realizados.
- La contemplación de fotografías.
- La hoja de anamnesis, ya leída.
- La consulta hecha a los padres con respecto a los cuatro dominios arriba mencionados.

Mediante un lenguaje simple y gráfico le explicamos a los padres, lo que hemos visto en su niño. A partir de esa compresión vamos desarrollando, conjuntamente, ideas con respecto a una configuración de lo cotidiano con algunas variantes, que fomentará el desarrollo del niño sin mayores sacrificios y que puede restablecer la armonía familiar. Si los padres así lo desean, tiene lugar una segunda y tercer entrevista. Si lo desean y si nos liberan del secreto profesional, les ofrecemos una entrevista con el médico que lleva a cabo el tratamiento, la maestra jardinera o el maestro de grado. Para las consultas de los padres, les ofrecemos semanalmente un horario telefónico. A veces también proponemos una terapia extra familiar referida al movimiento, al habla y al aprendizaje.

Presentación de un caso

Jonas, de 3,5 años, me es presentado por inusuales temores a la separación para ir al jardín de infantes.
Es muy grande para su edad y a su vez, muy delgado. Sus manos y sus pies están secas y frías. La anamnesis aporta: Siendo lactante ha llorado frecuentemente, hubo problemas para poner fin a la lactancia, se negó a la aceptación de otro alimento. No mostró rechazo frente a desconocidos, a partir de los 18 meses, ataques iracundos de pánico en ocasión de cambios de ritmo en la vida cotidiana y con respecto a las comidas, no tiene lugar la fase del capricho y el nombrarse con "Yo" a los 2,5 años. Solo come pan con una determinada clase de queso, manzanas, zanahorias crudas y colinabo, mijo, papas y fideos sin salsa. Únicamente toma agua fría. La fase del quedarse dormido dura 1,5 horas. Duerme "como un arco tensado", con la nuca sobre extendida. El desarrollo de sus movimientos: Posición abdominal prematura con hiperextensión, deslizarse en el piso con ayuda de los codos, paso de oso, no gateo, caminar prematuro a los 10 meses, cae a menudo y no logra ascender solo por la escalera. Antes de caminar ya dijo otras palabras fuera de "mamá y papá" y ahora, constantemente está hablando en lenguaje de adulto. Está muy apegado a su madre y no se desprende de ella. Tiene temor frente a los niños de su edad.

Diagnóstico

Con respecto a la motricidad: Su desarrollo irregular y su postura al dormir están indicando la presencia de reflejos de la temprana infancia. Le pido, gatear como perro mamá y perro bebé y observo claramente el modelo de reflejo STNR y en las manos el modelo PALMAR.
Con respecto a los sentidos basales: Además de un trastorno del sentido del movimiento propio y del sentido del equilibrio, como consecuencia de reflejos no reprimidos, con la consecuencia en el sentido auditivo y del habla –no escucha lo que dicen sus padres-, Jonás padece, sobre todo, una disminución de su sentido de la vida. Es pálido, largo y flaco (el cuerpo astral y el Yo no se comunican con el ser metabólico motor), tiene trastornos para conciliar el sueño, un comportamiento reducido de la alimentación, una relación simbióticamente estrecha hacia su madre, siente temor frente a niños de su misma edad, me mira y de inmediato aparta la vista; el no rechazo de los desconocidos, la no existencia de la fase del capricho con el decir "Yo", en lugar de ello ataques de pánico a partir de 1,5 años y un modo de hablar inusual, selecto, indican un trastorno evolutivo medianamente grave. De ser mas grave, podríamos hablar de rasgos autistas.
No registra particularidades con respecto a la constitución y las imágenes pedagógicas curativas.

Decido comenzar con el sentido de la vida, dado, que allí yace el motivo del temor a la separación y a su vez es la consulta formulada por la madre. Mediante imágenes simples le describo a la madre las relaciones de las alteraciones de la madurez en el comportamiento de su hijo. Por un lado, está algo sobresaltada, dado, que al igual que todas las madres espera, que su hijo muestre un desarrollo adecuado en el tiempo, por el otro lado, siente alivio de que no se debe a su incapacidad pedagógica, o de que su hijo sea un tirano innato.
Ideas para la vida cotidiana: El sentido de la vida es sentido del sentirse bien, de sentirse a gusto. ¿De qué manera podemos acrecentarlo? Con baños de pies con infusión de lavanda, antes de acostarse, acompañado por una pequeña historia de rítmica repetición. Durante el tiempo de quedarse dormido, la madre se dedica a ordenar las cosas del baño, de modo tal, que se escuchen los leves ruidos de su quehacer a modo de una "suave música en el quedarse dormido". ¡La verdura "secretamente" se integra a una sopa crema gustosa! Los padres "trabajan" con el niño, compartiendo tareas en la cocina, en la huerta, en las reparaciones. A partir de esos procesos en los que interviene, Jonás a su vez aprenderá a jugar.
Concertamos una nueva entrevista para dentro de 4 semanas. Ahora, Jonás se duerme dentro de un lapso de 30 minutos, la madre ya no está sentada a su lado. Al cabo de dudas iniciales, ahora come la sopa, el trabajo compartido conforma una gran ayuda y la madre acompaña la actividad con un hablar en ritmo y Jonás ha dejado de hablarle todo el día. Recién después de las vacaciones, la madre volverá a traerlo al jardín de infantes. En el interin, regularmente recibe la visita de una mamá del jardín con su hijo que es compañero de Jonás. Todos estamos muy contentos y ahora avanzaremos un paso, en dirección a la terapia de los reflejos, que aun persisten. Yo le muestro a la madre los ejercicios del regazo (Schossübungen) de la terapia Rota (Rota-therapie)con mi muñeca. Jonás está jugando en el piso junto a nuestros pies.

2) Apoyo individual y su documentación en la escuela *Bernd Ruf*

Las Escuelas PARZIVAL. Aprendizaje de lo social mediante la integración en el ámbito de la vida escolar

Olivia y René, al igual que alrededor de otros 100 alumnos, asisten al Centro Escolar PARZIVAL en Karlsruhe, Alemania, que abarca una Escuela para el apoyo educativo (la así llamada pedagogía para las conductas con alteración), una Escuela de fomento (la así llamada pedagogía para los impedimentos de aprendizaje) y una Escuela para niños y jóvenes con necesidad de cuidados especiales en lo anímico (la así llamada pedagogía para impedimentos mentales).

Olivia y René. Dos ejemplos para hacer notar con cuales anomalías, alumnos que llaman la atención, recibimos en las Escuelas Parzival, derivados del Instituto de Ayuda para la Educación o a través de Instituciones de Psiquiatría para niños y jóvenes.

Olivia es grande, delgada y tiene cabello largo y oscuro. Tiene aspecto exteriormente cuidado y vestido a la moda. Tiene una carencia en la auto-estima, un afán de notoriedad y un fuerte deseo de reconocimiento. Olivia parece estar poseída de temores, es muy vulnerable y le cuesta soportar una crítica. Da la sensación de labilidad e inseguridad. Le resulta difícil atenerse a reglas y convenios. Coloca siempre en un primer plano, sus propias necesidades. En el trato con los demás, busca violar el límite. Su comportamiento es concientemente provocativo –en lo mímico, en los gestos, verbalmente. No puede admitir errores. Su conciencia de la injusticia está subdesarrollada.
Olivia tiene ahora 15 años y asiste al 8º grado de las Escuelas PARZIVAL. Allí fue recibida hace dos años, por recomendación del Centro de Psiquiatría infantil y juvenil.
Olivia ha nacido como tercer hija de su madre, a causa de la sobre-exigencia experimentada por la misma al poco tiempo fue adoptada por su abuela paterna. Desde entonces, no existe contacto alguno con la madre. El padre tomó contacto con Olivia recién a principios del 2004, en ocasión de su estadía en la Psiquiatría infanto-juvenil. Allí se encontraba internada a causa de un comportamiento de auto-lesión (múltiples fisuras en los antebrazos). El padre vive en una nueva relación, de la cual hace poco ha nacido un niño, lo que en Olivia ha provocado fuertes reacciones de celos. El padre no pudo cumplir su palabra empeñada, en el sentido de ocuparse en mayor medida de Olivia. Ella quisiera vivir con su padre, lo cual es considerado como poco viable por todos los involucrados.
Desde la internación en la Psiquiatría infanto juvenil, la situación hogareña de Olivia se ha agudizado. Sobre todo, sus discusiones con el abuelo se han vuelto mas intensas y han conducido finalmente a una crisis matrimonial de los abuelos.

En el interín, Olivia está huyendo en medida cada vez mayor del entorno hogareño, buscando amparo en las patotas juveniles. No toma en cuenta lo convenido, a menudo desaparece y entonces es buscada por la policía. Olivia no quiere recibir órdenes en su vida. La influencia educativa de los abuelos desaparece impetuosamente. Se sienten desvalidos, ya en el límite de sus posibilidades educativas. El rendimiento escolar de Olivia, es influenciado persistentemente por la situación de crisis personal. En las primeras semanas de su asistencia a las Escuelas Parzival, mostró ser una alumna esmerada y laboriosa, con cuadernos prolijamente presentados, llevando a cabo las tareas puntualmente y de manera satisfactoria. En el 7º grado su participación en las clases ha sido irregular en creciente medida. Olivia posee una marcada falencia ortográfica. La Gramática y la construcción de los textos a menudo muestran errores. En Matemáticas muestra considerables vacíos en la materia. Sus dotes se encuentran en lo artístico –creativo. Olivia ha logrado rápidamente, aprender la técnica de la pintura con acuarela, captar las tareas propuestas y plasmarlas en cuadros con colores bien logrados. En el dibujo Olivia muestra dotes especiales.
En el curso del 8º grado, el comportamiento de Olivia se ha desmejorado de modo creciente, con respecto al trabajo y al aprendizaje. Se distrajo con mucha facilidad. Tiene poca capacidad de resistencia, así como también poca voluntad de realizar un esfuerzo. En todos los trabajos necesita el intensivo acompañamiento y el apoyo constructivo. La auto-evaluación de Olivia es insuficiente. A menudo, niega por completo la colaboración.
René tiene 13 años y está en 7º grado. En su primera infancia, ha padecido grandes descuidos. Es así, que a la edad aproximada de 2,5 años, estando atado a su cama, tuvo que presenciar, como su hermano menor, un lactante, se moría de hambre, al lado suyo, en la cama. René mismo pudo ser salvado por la policía y llevado a un hogar. Desde hace unos 8 años vive en una familia adoptiva, recibiendo un apoyo intensivo.
René tiene una estatura normal. Posee un aspecto exterior cuidado y está bien vestido. Con respecto a su figura, llama la atención su cabeza angulosa con una frente marcada y mejillas hundidas. En el conjunto su figura impresiona como huesuda. Tiene las caderas marcadas del deportista y es un buen corredor. En la motricidad fina, René muestra inseguridades. Usa anteojos a causa de su presbicia.
En lo psiquiátrico, en René se ha diagnosticado un síndrome de tic (síndrome de Tourette). Temporariamente ha recibido tratamiento de triple medicación psicofarmacologica (Ritalina, Tapridex, Moclix). Además, recibió tratamiento ergoterapéutico y logopédico. René es alérgico (Paracetamol, polvo doméstico, gramíneas).
Durante el primer semestre, René apenas pudo incrementar su comportamiento de aprendizaje y trabajo. Su motivación es muy escasa y su constancia muy limitada. Casi no es posible aun, el trabajo cognitivo propio. Se distrae con gran facilidad. Su capacidad de prestar atención no es la propia de su edad. Su capacidad de perseverancia es limitada, así como también su voluntad de realizar un esfuerzo. René está acosado por un constante desasosiego interior. En todas las tareas necesita un intenso acompañamiento, dedicación personal y una postura constructiva de apoyo. A causa de la lentitud de sus actos, necesita mucho tiempo para la realización de sus tareas. En la ejecución de los servicios en el aula, ha adquirido mayor responsabilidad. Recién en estos últimos meses, René pudo seguir el contenido de las clases mas concentradamente. Participó entonces con interés en el acontecer y en las conversaciones.
En los campos de emocionalidad y conducta social, René muestra una percepción propia y ajena subdesarrollada. En ocasión de conflictos a menudo no puede reconocer su propia participación y pocas veces le es posible darse cuenta de la real causa de un conflicto, o bien su inicio.
Debido a su constante desasosiego, su carencia de atención y su poca perseverancia, le es difícil participar de procesos sociales.
René tiene una carente autoestima. No puede asumir todavía, una postura propia. En el grupo social se comporta como un "banderín en el viento". Quiere ser parte del mismo. Es así, que puede ser fácilmente manejado. Para impresionar mejor a los demás, puede provocar al maestro y ejercer violencia frente a los alumnos mas débiles.
A mitad del año escolar, René mostró una tendencia creciente hacia el acoso verbal y sexual frente a sus compañeras. Hacia el final del año hubo una mejoría al respecto. A René le resulta difícil, atenerse a reglas y a límites.
En lo que respecta a la situación del aprendizaje escolar, René muestra falencias en la materia del Idioma alemán en todos los campos de la corrección lingüística, sobre todo, en la Ortografía. Su imagen escrita es legible. Los textos simples los puede leer con bastante fluidez. Su comprensión del texto es satisfactorio, deficitario es en cambio, su estado de conocimiento en el estudio de la lengua. En Matemáticas, René muestra considerables vacíos. Esto involucra las cuatro reglas aritméticas (suma, resta, multiplicación y división) y las tablas. Hacia estados de cosas abstractas y complejas tiene escaso acceso aun. La competencia musical de René está satisfactoriamente desarrollada. Cuando logra concentrarse por un breve tiempo, puede desarrollar alegría con respecto al canto. Todas las tareas rítmicas le proporcionan serios problemas. En el deporte, en el caso de juegos en equipo, René muestra poco compañerismo y conciencia de las reglas.
René no ha logrado aun, aprender la técnica de la pintura con acuarela. También en el campo del dibujo en blanco y negro con carbonilla, a René le resulta muy difícil realizar las transiciones diferenciadas. Su gran interés se debe al Trabajo en la Huerta, para la cual muestra tener aptitudes especiales y trabaja con ahínco y por lo tanto le resulta fácil el aprendizaje de las tareas pertinentes. En los trabajos grupales y a causa de payasadas a menudo su comportamiento resulta ser desmotivador.

Desde el año 1999, las escuelas PARZIVAL, basadas en la pedagogía Waldorf, realizan exitosamente un modelo de integración especial: La enseñanza de niños con el comportamiento, así llamado, llamativo, difíciles de educar y con dificultades de aprendizaje, reunidos en una comunidad de aprendizaje.
De esta manera, los alumnos pueden tener la oportunidad de valerse mutuamente de las fuerzas de cada alumno y equilibrar las debilidades. Los niños con problemas de educación, que frecuentemente muestran peculiaridades en el terreno social-emotivo, pueden experimentarse allí, como socialmente valiosos, al ayudar a sus compañeros con el aprendizaje, a menudo con dificultades de motricidad, a resolver tareas, atándoles los cordones de los zapatos, al ayudarles a hallar el equilibrio, etc.
Los niños mas tranquilos, social y emocionalmente equilibrados a su vez contribuyen al curso de una enseñanza armoniosa, mediante su manera de ser.
En el año 2005, al Centro Escolar se ha incorporado una Escuela para niños y jóvenes necesitados de Cuidados Anímicos Especiales, que en lo pedagógico-cotidiano del espacio vital escolar, coopera de múltiples maneras con los demás tipos escolares.
A los alumnos se les ofrece una proposición con proximidad de vida y ayuda en grados homogéneos con respecto a la edad, con alrededor de 12 a 15 alumnos. La base de la concepción pedagógica está conformada por la pedagogía de Rudolf Steiner con orientación antropológico-psicológica de desarrollo, que subyace en las escuelas Waldorf.
El plan didáctico para la enseñanza de los niños y los jóvenes con diferenciada necesidad de fomento y de apoyo o ayuda, se orienta en el Plan de Estudios de las escuelas Waldorf. Además de las materias de conocimiento general, del tipo contemplativo –cognitivo (Alemán, Matemáticas, materias de las Ciencias Naturales, Historia, y muchas más.) prevé en mayor medida, materias referidas a las musas y las artes (Música, Pintura, Modelado, etc.) y materias artesanales –tecnológicas (Talleres en madera y metales, Manualidades, Ecología, Tecnología, etc.), así como materias orientadas al movimiento (Deporte, Euritmia). De ello se desprende, que se fomentan aspectos de aprendizaje integral: La cabeza (campo cognitivo-intelectual), el corazón (campo social emotivo) y las manos (campo afectivo volitivo), con un desarrollo equilibrado, ocupando un lugar central.
Todas las materias esenciales contemplativas, se imparten por el maestro de grado constante, a través de 9 años, en cuadernos de época con una duración de 2 a 4 semanas, en la así llamada Hora Principal / Clase Principal. La Clase principal es el portador de la continuidad, que va al encuentro del deseo de los niños de tener una. La forma de época posibilita una profundización en la materia a aprender y fomenta la perseverancia, la concentración y la capacidad de resistencia de los alumnos. Materias, que requieren una ejercitación regular, como por ejemplo la enseñanza de idiomas extranjeros, que ya se imparte desde el primer grado se da después de la clase principal.
Integrados a la vida escolar cotidiana, se encuentran los ofrecimientos de apoyo y terapia, coordinados, según las necesidades individuales de los alumnos. A ello corresponden en primer lugar, la Euritmia curativa (terapia del movimiento), terapia del arte, terapia de la música, terapia del habla, “Voltegieren” “volteretear”, formas terapéuticas referidas a los sentidos y medidas orientadas a las vivencias.

El trabajo con planificaciones de apoyo indiviaduales

Los ejemplos arriba citados de alumnos y alumnas en nuestra escuela en su dramaticidad evolutiva no son casos esporádicos en las Escuelas PARZIVAL. ¿Qué posturas de apoyo necesita René? ¿Cuál es el estado de desarrollo y aprendizaje de Olivia? ¿Qué ofrecimientos específicos deben recibir ambos en cada caso? Para posibilitar una planificación de apoyo, orientada hacia el alumno y asegurar de que los progresos evolutivos de todos los alumnos, niñas y varones, estén presentes en la conciencia conjunta del cuerpo docente, en las Escuelas PARZIVAL –como seguramente sucede en muchas otras escuelas- además de las conferencias para la observación de un niño y las conferencias de los grados, se trabaja con planos individuales de apoyo.
El apoyo individual pertenece a los propósitos pedagógicos centrales. En este caso, los planes de apoyo son colecciones estructuradas de informaciones, acerca de los procesos evolutivos de aprendizaje de un niño. Tienen como contenido, el aclarar la situación evolutiva-especifica final del niño, formular medidas de apoyo con metas de desarrollo a corto, medio y largo plazo. Al respecto, se intenta partir del *lado fuerte del niño.* Las planificaciones individuales de apoyo, vinculan la propuesta de apoyo específicamente evolutivas con aspectos didácticos de las materias. De esta manera, la enseñanza se conforma en ayuda de desarrollo. Además, los planes de apoyo contienen reflexiones acerca de la duración planificada de las medidas de apoyo planificadas, así como acerca de las demás formas

organizadoras. Los planes de apoyo tienen que contribuir a elaborar soluciones individuales para problemas individuales.

Observación como forma diagnóstica: Partir de la energía, la fuerza y el vigor del alumno – reflejarse a si mismo. Evaluar resultados y documentarlos

Para la elaboración de planes individuales de apoyo, son indispensables fundamentales reflexiones previas.
La intención principal de todo diagnóstico de apoyo es, obtener una comprensión del ser individual del niño. Es por ello, que corresponde a las condiciones previas fundamentales, de todo plan de apoyo, reunir todas las informaciones importantes para la comprensión del niño: Observaciones propias, descripciones del desarrollo que ha tenido lugar, certificación médico-psicológica, informe médico-terapéutico, información proveniente de las reuniones con los padres, testimonios, etc.
Un aspecto esencial, que contribuye a la comprensión del niño, es la comprensión de su mundo de vida y vivencias. Por lo tanto, es indispensable, que el maestro conozca los mundos de vida del niño. Las visitas al hogar y los diálogos con los padres conforman medios de apoyo esenciales, además de la comunicación maestro-alumno. Para la obtención de una planificación de apoyo es indispensable el diagnóstico del espacio de vida.
Justamente, muchos niños con necesidad de pedagogía especial de apoyo, han recorrido un largo camino de frustraciones, de dolor y fracaso, hasta que oficialmente se le concede un apoyo. Es así, que la edificación, o bien la re-estructuración de la auto-confianza es una misión central del apoyo. Al respecto, la acción debería iniciarse sobre la base del lado vigoroso del niño, en aquello que sabe y aquello que hace con gusto.
En un comienzo, los planes de apoyo tienen la finalidad de constatar el estado actual y la situación de aprendizaje y evolución del niño. El componente mas importante de esta forma de diagnóstico, por lo tanto no es la interpretación, sino la Observación, la Descripción y la Documentación. De estas competencias depende el logro de una planificación colegial de apoyo. Por tal razón, los maestros tienen que supeditarse a una formación referida a la observación y documentación exactas. Las primeras colecciones de informaciones acerca de lados fuertes y debilidades de los niños pueden ofrecer al respecto los así llamados protocolos de observación, que describen el comportamiento del niño en una determinada situación y que además registran el antes y el después. Dado que, como se sabe, no existen procedimientos de test-objetivos, que pueden aportar al aspecto de relación maestro-alumno, es importante además, llevar a la conciencia, la relación entre el comportamiento del niño y de la conducta propia. En la interacción maestro-alumno se repiten una y otra vez, modelos de comportamientos con semejanza el ritual en el caso con particularidades de la conducta, que deben ser descubiertos, buscando luego una solución. Esto, siempre es la tarea del maestro y presupone la auto reflexión. El aspecto del aprendizaje de la auto-reflexión también es necesario, para descubrir las tendencias propias de la percepción en la observación y la descripción de los niños.
El diagnóstico del apoyo debe ser extendido siempre a modo de proceso. No se trata de un test que se realiza una sola vez con el niño, a través de expertos médicos, psicólogos o pedagogos especiales, sino del acompañamiento evolutivo procesual. Es así, que los planes de apoyo deberían ser supeditados a una evaluación y un seguimiento alrededor de tres meses. Al respecto, deberán incluirse luego también las respuestas y reacciones del niño a los esfuerzos educativo-terapéuticos.

Pasos para la elaboración de un plan de apoyo

En las Escuelas PARZIVAL los planes de apoyo para cada alumno se elaboran cada tres meses, mediante los respectivos grupos docentes, en forma escrita. Estas conferencias de los grados, no reemplazan a las conferencias dedicadas a los niños, que tienen lugar en las conferencias generales.
Para la elaboración de planes de ayuda y de fomento, en el ínterin existen modelos extensos, científicamente afinados:

1. Datos del punto de partida.
   Nombre, datos del nacimiento, padres, hermanos, domicilio, personas de referencia, comportamiento en el tiempo libre, preferencias, biografía, enfermedades y trastornos, terapias, desarrollo escolar, grado, maestro, boletines.

2. Estado actual.
   Lados fuertes y débiles del niño.

3. Fijación del campo de apoyo, ocasionalmente, varios campos de apoyo –percepción-sensoria, motricidad, cognición-pensamiento, habla-comunicación, comportamiento en el aprendizaje y en el trabajo, emocionalidad, conducta social.

4. Fijación de los puntos clave de fomento.
   Cada ámbito de fomento posee varios puntos esenciales:
   a. Percepción-facultad sensoria: Sentidos inferiores, medios y superiores. Orientación corporal y espacial.
   b. Motricidad: Motricidad gruesa y fina, coordinación mano-mano; coordinación ojos-mano; manejo de movimientos, postura corporal; habilidad física, capacidad de reacción, esquema corporal.
   c. Cognición-facultad del pensar: Memoria, recuerdo, formación de concepto, capacidad de abstracción, comprensión de la tarea, capacidad de combinación, generalización, solución de problemas, creatividad.
   d. Habla –comunicación: Caudal de palabras, comprensión del lenguaje, capacidad de escritura y lectura, mímica, gestos, contacto visual, entendimiento no verbal, toma de contacto.
   e. Comportamiento con respecto al estudio y al trabajo: Motivación, perseverancia, concentración, compás de trabajo, impulso, capacidad de carga, independencia, postura, alcance y persistencia de los intereses, curiosidad.
   f. Emocionalidad: Percepción de si mismo y de los demás, empatía, sentimiento de auto-estima, confianza propia, tolerancia de las frustraciones, control de los afectos.
   g. Comportamiento social: Capacidad de contacto, capacidad de cooperación y de interacción, capacidad para jugar, tolerancia de las frustraciones, disposición para la ayuda a los demás, observación de las reglas, capacidad de crítica.

5. Metas de apoyo.
   Descripción de metas de largo alcance, mediano alcance y corto alcance, con respecto a los diferentes puntos de apoyo esenciales.

6. Forma de organización.
   Datos acerca de la duración del apoyo, la forma de trabajo, la cantidad de horas semanales, los maestros de apoyo, o bien terapeutas, la indicación del recinto, eventualmente la disposición de material de trabajo.

¿Qué podemos observar en el caso de Olivia y René?

Olivia

1. Estado actual.

Los lados fuertes: Capacidad de exaltación, creatividad, talento para el dibujo, le agrada limpiar. Debilidades: Agresividad verbal, agresividad contra objetos, temor, depresión, se lesiona, es afecta a manías, falta de respeto, alteración en la relación para con la autoridad, deambula durante la noche, no asiste a clase, egocéntrica, amenazante, autoritaria, manipuladora, en busca de límites, tendencia de negación de tolerancia.

2. Fijación de los campos de apoyo (1 ó mas).

Comportamiento durante el estudio y el trabajo, emocionalidad, comportamiento social.

3. Fijación de los puntos esenciales del apoyo.

Comportamiento durante el estudio y el trabajo: Motivación, impulso, postura, emocionalidad: Percepción de si misma y de los demás, sentimiento de auto-estima, tolerancia de la frustración, control de los afectos. Comportamiento social: Capacidad de contacto, capacidad de cooperación y de interacción, tolerancia de frustración., observación de las reglas.

4. Metas del apoyo.
Estabilización de la personalidad, edificación de una autoestima estable, reducción de los temores, apoyo de la capacidad de integración, fomento de la capacidad de conflicto, fomento de la percepción, propia y ajena, fomento de la estabilidad afectiva, y el control afectivo, fomento de la conciencia de reglas. Integración en el grado (arraigo) estabilización emocional.

5. Ofrecimientos de apoyo / forma de organización.
Orientación emocional especial durante las clases y en situaciones del recreo, inequívoca imposición de límites, conservación consecuente de reglas y convenios, marco claramente estructurado de las clases. Entrenamiento referido a las agresiones y terapia de conversación en el grupo de las niñas: Grupo de las menores 2 veces por semana. Euritmia curativa: apoyo individual 2 veces semanales 30 minutos, Músico-terapia: Apoyo individual 2 veces semanales 30 minutos, Clases de piano, enseñanza de apoyo en un grupo pequeño (o de niños pequeños) en los ámbitos: Alemán y Matemáticas 2 veces por semana 1 hora.

Evaluación:
Agudización en la situación general, negativa total en el hogar, en la escuela y en la terapia. Las medidas de terapia no han dado resultado, dado que Olivia se ha retraído a toda influencia, esquivando durante meses el entorno hogareño y escolar. Meta ampliada del apoyo: Acercamiento nuevamente a situaciones escolares.

René

1. Estado actual.
Lados positivos: Le gusta cantar, andar en bicicleta, ama el agua y los trabajos de huerta y el jardín. Debilidades: Ausencia de la conciencia de límite, la atención no es la correspondiente a su edad, su constancia es limitada, problemas de concentración, escaso aprendizaje cognitivo propio, ADHS, síndrome de Tourette.

2. Fijación del (o de los)campo de apoyo.
Percepción / facultad sensoria, pensar /cognición, conducta del aprendizaje y del trabajo, emocionalidad, comportamiento social.

3. Fijación de los puntos de apoyo esenciales.
Percepción / facultad sensoria: Sentidos inferiores. Pensar /cognición: Capacidad de memoria, capacidad de abstracción, estructuración. Comportamiento de aprendizaje (estudio) y del trabajo: Atención, concentración, capacidad de carga, perseverancia. Emocionalidad: Percepción propia y ajena, auto-confianza, tolerancia de frustración, conducta social, capacidad de contacto / interacción, observación de reglas, imposición de límites.

4. Metas del fomento.
Estabilización de la personalidad, edificación de una auto-estima estable, fomento de la capacidad de integración, fomento de la capacidad de conflicto, fomento de la percepción propia y ajena, fortalecimiento de la capacidad de concentración y constancia, fomento de la conciencia de reglas, fortalecimiento de la conciencia de límites, fomento del ritmo.

5. Ofrecimiento de apoyo / forma de organización.
Clara imposición de límites, observación consecuente de reglas y convenios, marcos claramente estructurados de la enseñanza, apoyo en las situaciones del aprendizaje escolar, elaboración de estrategias para la solución de confictos.
Einreibungen = frotaciones: Dar apoyo individual 2 veces por semana 30 minutos cada vez; Músico-terapia: dar apoyo individual 2 veces por semana 30 minutos cada vez; Formación del Habla: 1 vez por semana 20 minutos; Baños calientes y masajes se buscarán aplicar; Enseñanza de apoyo en grupos pequeños en las materias de Inglés y Matemáticas: 2 veces por semana 1 hora cada vez; Tiro con arco y flecha en grupo muy pequeño: 1 vez por semana 1 hora; Trabajos en la Huerta: 1 vez por semana 2 horas.

Evaluación:
Clara mejoría de la situación conjunta, se ha fortalecido la auto-estima, se ha fortalecido la estabilidad, aumento del grado de concentración y atención, retroceso de los síntomas del síndrome de Tourette.

Trabajo colegiado conjunto en la planificación de apoyo a modo de manejo de calidad

Al impartir enseñanza a niños y jóvenes que necesitan un apoyo pedagógico especial, es irrenunciable la colaboración de todos en el proceso educativo. Esto cobra validez sobre todo, para el ámbito del desarrollo emocional y social. Cuando cada maestro va en busca de metas diferentes, guardando expectativas distintas entre si, cuando no se celebran convenios y cuando no tiene lugar un intercambio pedagógico dentro del colegiado, los esfuerzos pedagógicos se neutralizarán mutuamente y se reducirá la calidad del trabajo pedagógico. A la larga, una carenciada tarea pedagógica conjunta, conducirá a conflictos sociales, contribuyendo a una persistente atmósfera escolar desfavorable.
Planificaciones de apoyo colegiadas en cambio, pueden constituir trasparencia y compromiso en la práctica pedagógica. Facilitan la cooperación colegiada de los docentes y elevan la eficiencia laboral pedagógica. Ante el trasfondo del dictamen facultativo médico-psicológico, o bien, pedagógico especial y las observaciones propias, estructuradas, se marcan campos de ayuda, se fijan puntos esenciales de apoyo, se determinan metas de apoyo, así como se desarrollan ofrecimientos de apoyo, examinándose su relevancia. El apoyo es documentado y evaluado. De esta manera, los proyectos de apoyo pueden convertirse en un instrumento del desarrollo de calidad y aseguran la calidad del trabajo de apoyo pedagógico.

3) EOS - Pedagogía de vivencia *Michael Birnthaler*

EOS- Pedagogía de vivencia e. V. Es una asociación de interés común, con asiento en Freiburg /Breisgau, para la pedagogía de la vivencia, sobre la base de la pedagogía Waldorf. Es portadora reconocida de la Libre ayuda a los jóvenes (S75 SGB VIII) y de la Formación del joven (SS 2 y 4 JBG).
El punto de partida para la fundación de EOS-pedagogía de la vivencia, ha sido la observación , que la avidez por imágenes y vivencias, sobre todo en las personas jóvenes, jamás ha sido tan elemental, vehemente e insaciable como hoy. Experiencias límite del mas variado tipo, parecen en la actualidad pertenecer invariablemente a la biografía del "joven". Aquí, no en último término están siendo llamados los pedagogos para hallar una respuesta a este tan propagado fenómeno de la época.
A partir del final de la década del 80 han sido en primer lugar los pedagogos, los que han hecho el descubrimiento, de los jóvenes "problemáticos", que, por ejemplo, habían entrado en el vértigo de una carrera de violencia o de drogas y que habían sido abandonados escolarmente. Sorprendentemente han podido ser restituidos y re-socializados mediante medidas pedagógicas.
Desde ese entonces la Pedagogía de las Vivencias a nivel mundial se ha constituido en un portador de esperanza. En muchos ámbitos profesionales, desde los jardines de infantes, escuelas, empresas, instalaciones para la ayuda de jóvenes, escuelas superiores, hasta los colegios y empresas, los pedagogos de vivencias son profesionales y colaboradores muy buscados. También desde el punto de vista de la pedagogía Waldorf quedan por revelar desconocidos tesoros al respecto y recursos. Recursos potenciales, que según nuestra opinión pueden tener en cuenta, la creciente avidez de experiencias de la joven generación de una manera especial.
También las últimas experiencias del Estudio P.I.S.A. y las investigaciones con respecto a los niños "Indigo" toman la palabra a favor de una pedagogía integral, orientada hacia la vivencia. Al respecto, EOS sostiene la convicción, de que en la pedagogía de la vivencia no primariamente se trata de la maximización de las vivencias, sino, en medida mucho mayor, del cultivo de la facultad, la capacidad de la vivencia. A ese nuevo principio de una sensible pedagogía de la vivencia, lo señalamos dentro del concepto de "Pedagogía de la vivencia". En ese sentido, diferenciamos ciertamente, entre la "dimensión del tener" de la mera "vivencia" y la "dimensión del ser" del "vivenciar".
En la esperanza a las posibilidades evolutivas de la nueva generación, y las posibilidades de la "pedagogía de la vivencia" correspondientemente hemos escogido el nombre de EOS . En griego "Diosa del crepúsculo matutino". Del amanecer.
Para poder investigar los fundamentos de una innovadora pedagogía de vivencia (espiritual) y para ofrecerla a los demás, ha sido fundado el "Instituto de la pedagogía de la vivencia". Allí se ofrecen

diversos cursos de formación y perfeccionamiento en la pedagogía de la vivencia, que en el interin ya son visitados por mas de 200 estudiantes, a su vez, a partir de febrero del 2006, comienza una formación de tiempo completo en pedagogía de la vivencia , que se extiende a través de 10 semanas (Ingresos en Febrero, Mayo, Julio y Agosto). Otros campos de acción de EOS son:
Campamentos de vacaciones.
Viajes de alumnos.
Outdoor-trainings, training de empresas, consejos, coaching, “management by spirit”.

15. Espiritualidad en la Ciencia, el Arte y la Religión

¡Ciencia, que cobra vida!
¡Arte, que cobra vida!
¡Religión, que cobra vida!
Esto, en definitiva es educación,
Esto, en definitiva es enseñanza.

Rudolf Steiner [135]

En un muy temprano artículo referido a la enseñanza, Rudolf Steiner cierta vez ha formulado:
No tenemos la misión de transmitir a nuestra generación en evolución convicciones. Tenemos que impulsarla a utilizar su propia capacidad de comprensión su propio juicio. Tiene que aprender a mirar al mundo con los ojos abiertos. Nuestras convicciones son valederas únicamente para nosotros. Las transmitimos a la juventud para decirle: nosotros, así lo vemos al mundo; fíjense, como se presenta a ustedes. Lo que tenemos que despertar, son facultades, y no, transmitir convicciones.
La juventud no debe creer en nuestras "verdades", sino en nuestra personalidad. Los jóvenes deben notar, que estamos empeñados en la búsqueda. Y tenemos que conducirlos a la senda de la búsqueda.[136]
Se trata de despertar facultades – en el campo científico, el artístico y el religioso.
Es fácil de comprender, que en el caso de las iniciativas científicas referidas a la atención (Formación sensoria), aprender a pensar uno mismo, para sacar consecuencias a partir de la observación, del experimento y obtener conocimientos. (Ver al respecto el artículo de Eugen Kolisko referido a la comprensión de la circulación sanguínea / cardíaca).
En el caso del arte estamos frente a la formación de una facultad con respecto a la comprensión de procesos, transformación y vivencia de integridades y "bellezas". Aquí, el plan didáctico Waldorf ofrece ricas indicaciones. (Ver al respecto pág. ...)
En el ámbito religioso en cambio, se trata de competencias sociales, tales como gratitud, amor al prójimo y responsabilidad. Aún cuando es evidente de que en el curso de la evolución, el talento natural espontáneo con respecto a lo religioso yace en la infancia, que la espontánea facultad artística está dada en la juventud y que la mayor disposición para el desarrollo de un criterio científico corresponde a la avanzada edad juvenil, es evidente que estos tres ámbitos de facultades necesitan ser tomados en cuenta y tienen que recibir cuidados, para que, al haber llegado al final de la época escolar pudieron convertirse en "hábitos " y con ello, una "facultad" real. El logro de este emprendimiento, es la meta declarada de la Pedagogía Waldorf. Solamente así, la meta evolutiva de la humanidad, puede constituirse en el núcleo básico de la pedagogía. Por esa razón, es el gran desafío para todo maestro y todo educador, trabajar en su propia posición y postura fundamental científica, artística y religiosa.
De hecho, en el contexto fundamental al cual aquí nos referimos, la religión no se entiende de un modo confesional. Se trata aquí del talento inherente a todo ser humano. Cuidarla y no dejarla languidecer, es la misión de toda sincera búsqueda del camino religioso y de todo trabajo cognitivo espiritual. Justamente en los países donde existe una separación legal entre la iglesia y el estado, cobra una importancia especial remarcar, que la Pedagogía Waldorf no ejerce una preferencia con respecto a ninguna comunidad religiosa, o que enseña "religión". Se trata en cambio del hecho de que en la infancia y en la juventud no caigan en el desmedro las facultades espirituales en general. (Ver pág. ...) Como en la actualidad este hecho es notorio en su necesidad, hemos incluido un aporte más bien exhaustivo con respecto a la didáctica de la religión.

[135] Steiner, Rudolf: En el discurso en ocasión de la inauguración de la Escuela Waldorf el 7.9.919 en Sturttgart .Obras completas GA 298. Dornach [2]1980.
[136] Steiner, Rudolf: Colección de artículos referidos la cultura y la historia de la época 1887-1901. Obras completas GA31. Dornach [3]1989, pág. 233f.

I) Respecto a la Ciencia

En el artículo de Kolisko, es metódicamente ejemplar por un lado, la consecuente pregunta por la relación dentro de la cual se encuentra una manifestación y por el otro lado, el método de realizar la comparación. Cuánto más se logra mostrar un determinado fenómeno como parte de un todo mayor, o, en relación de manifestaciones complejas, el alumno podrá experimentar la plenitud de su sentido, mientras que el conocimiento aislado, rápidamente pierde su sentido. Tanto el trabajo de colocar un pormenor dentro de un conjunto, o bien, ir en busca de su relación hacia ese todo, como así también el modo de trabajo comparativo, ofrecen las posibilidades más diferenciadas para la formulación de preguntas, incentivando automáticamente al alumno a preguntar en las más diversas direcciones. De esta manera, se despierta la voluntad hacia el pensar, se fomenta la libre formación de ideas propias y se ejercita al preguntar a modo del origen de todo descubrimiento científico.
El aporte de Kolisko no ha perdido nada de su actualidad, sólo, que ahora se encuentran a disposición, ejemplos más exhaustivos e impresionantes de la fisiología humana que prueban, por ejemplo, que el corazón ejerce importantes funciones perceptivas y es activo asimismo, hormonalmente y de ninguna manera es "una bomba"- (Hay traducciones al respecto).

No es el corazón que mueve a la sangre sino la sangre al corazón *Eugen Kolisko* [137]

Parabase
Muchos años hace,
que animadamente
esto buscaba investigar, saber,
de qué manera la Naturaleza vive creando.
Y es lo eternamente único
que múltiplemente se manifiest
pequeño lo grande es, y grande es lo pequeño
todo según su propio estilo
constantemente en transformación, fijo a su vez.
Así configurando y transfigurando –
Para asombrarme estoy acá.

J.W.v.Goethe

Parabase
Freudig war vor vielen Jahren,
Eifrig so der Geist bestrebt,
Zu erforschen, zu erfahren,
Wie Natur im Schaffen lebt.
Und es ist das ewig Eine,
Das sich vielfach offenbart;
Klein das Große groß das Kleine,
Alles nach der eignen Art,
Immer wechselnd, fest sich haltend;
So gestaltend, umgestaltend –
Zum Erstaunen bin ich da.

J.W. v. Goethe

"El corazón es una bomba, que mueve a la sangre". Esa, es una convicción que como inamovible se enseña en toda Fisiología y que todo niño tiene que aprender, a causa de la popularización de la ciencia. (...)
La circulación es un *fenómeno arquetípico de la vida*. No existe manifestación de vida, sin el fluir de líquidos. Hasta la simple célula la muestra. Las corrientes se orientan hacia las paredes de la célula, donde se encuentra en decadencia. Dado que, donde el organismo se está delimitando hacia fuera, en realidad existe un proceso de necrosis, hacia allí tiene que orientarse la fresca corriente alimentaria, para que la vida pueda perdurar. *La vida es un constante evitar la muerte*. Los humores reemplazan lo que hacia fuera va muriendo. Las amebas muestran en sus seudópodos en su interior corrientes centrífugas y en su exterior, corrientes centrípedas. Las interiores, conducen los nutrientes desde el interior de la célula, las exteriores, evacuan lo gastado. Esto, recuerda a órganos superiores.
Es semejante a un modelo celular de la circulación de las extremidades de los animales superiores y del ser humano. También la planta muestra corrientes de toda clase. Un alga, Chara, ha sido mencionada desde siempre, como un ejemplo maravilloso de la corriente. Nada puede observarse con respecto a un propulsor, o un motor. Desde allí, hasta las artísticas corrientes en los árboles conducen múltiples transiciones. Es el mismo fenómeno arquetípico de la vida, constantemente incrementado. En el fondo, las corrientes de savia son solamente la expresión de la diferenciación de la polaridad en la planta. Lo que crece con fuerza, también dispone de un aparato proveedor de savia. Crecimiento y provisión de líquido son inseparables.

[137] Gisbert Husemann: Eugen Kolisko. En la búsqueda de nuevas verdades. Editado por Gisbert Husemann. Verlag am Goetheanum, Dornach 1989, páginas 62-71.

El simple hecho de que la vida está relacionada con nutrición y respiración, promueve el desarrollo de una corriente nutricional y la absorción a través de las partes del organismo que constantemente mueren en su funcionamiento. Lo gastado se evacua, absorbiéndose oxígeno y nutrientes. Dado, que aquí ya está presente el fenómeno arquetípico del ritmo de la circulación. La vida, es la constante regeneración del organismo. La corriente de los humores es por lo tanto, *fenómeno arquetípico* de la vida (...)

Observemos a partir de este aspecto, el desarrollo de la circulación sanguínea en la serie animal. *La circulación está en existencia con anterioridad al corazón*. Primeramente, en los animales el intestino-cavidad abdominal (Coelenterates), el intestino mismo a su vez sistema nutricional y circulatorio. Distribuye el alimento. Estamos frente a un sistema gastro-vascular, vale decir, las partes del cuerpo absorben aún directamente en el intestino absorben el alimento para su función. Luego, cuando se forma una cavidad abdominal, la sangre circula en la cavidad abdominal, sin especiales vías sanguíneas. Entre los parénquimas que la colman, se mueve el líquido nutricional y sanguíneo. Partes quietas – a modo de islas – se encuentran rodeadas por partes en movimiento. Por lo tanto, la circulación existe con anterioridad a la formación de paredes. La formación de paredes se genera recién alrededor de la corriente de los humores. Cuanto más se destacan, se separan las partes corrientes de las partes quietas, en medida tanto mayor estas últimas se conforman en pared. También en el sistema de los vasos linfáticos, situado en un nivel primitivo, es determinante ese fluir sin transformación. Para los glóbulos sanguíneos blancos, la pared del vaso sanguíneo no conforma un obstáculo, la pasan sin dificultad.

En los gusanos "con anillos" (anélidos), que poseen una cavidad abdominal secundaria, esta desplaza a la primaria y ésta permanece a modo de sistema vascular independiente: Se observa un tubo sanguíneo alrededor del intestino, así como un vaso dorsal y abdominal. Más tarde se retrotrae el tubo sanguíneo que rodea al intestino y quedan únicamente algunos aros – vasos sanguíneos, lazos, que rodeando al intestino unen al vaso dorsal y abdominal. Tiene el aspecto de un imán rodeado de un alambre. Originalmente *toda* pared vascular es contraible. Algunas partes vasculares empero, luego se desarrollan más intensamente. Es así, que en la mayoría de los anélidos es contraíble en su conjunto, el vaso dorsal, en las lombrices, en especial, los *lazos* entre los vasos principales, en el pececito-lanceta, el precursor de los animales vertebrados, en cambio es contraíble el *vaso abdominal* en su conjunto.

Vemos así, que se generan formas del tipo – corazón, mediante la contracción de la sustancia rítmicamente contraíble, que originalmente abarcaba todas las paredes de la vía circulatoria. *Originalmente, todo el sistema circulatorio es corazón.* Como tal empero, aparece recién, cuando en *un* lugar puede hacerse valer plenamente.

Donde en un principio aparecen partes cambiantes, pulsantes, depende del desarrollo del *sistema nervioso*. En los gusanos y en los animales membrados, la sangre circula de una manera inversa que en el pececito lanceta y en los animales vertebrados. Los primeros, tienen al "corazón", o, más bien la región vascular más contraíble en el lado dorsal, los últimos, en el lado abdominal. ¿Por qué? Los gusanos y los animales membrados tienen al sistema nervioso en el lado abdominal, los animales vertebrados en cambio, poseen la médula espinal. Sucede, que el sistema nervioso es el transmisor de la conciencia, pero, con ello a su vez el portador de la muerte. Donde existe mucha conciencia tiene que haber menos vida. Con el creciente desarrollo de la conciencia en al serie animal, desciende la fuerza regeneradora. La sustancia nerviosa, es la que menor capacidad regeneradora posee de todos los tejidos animales. Es por ello, que la corriente de los humores es conducido hacia el sistema nervioso. La corriente de los humores siempre va de la vida hacia la muerte. Cuando el sistema nervioso está situado en el abdomen, la sangre tiene que fluir de la espalda hacia el abdomen, en el caso de que en su expansión principal se encuentra dorsalmente, la sangre fluye en dirección inversa. En los tunicados (animales con manto), existe un peculiar estado intermedio. La sangre fluye de modo alternativo, hacia delante y hacia atrás. Aquí, aún es poderosa la médula abdominal, a la vez que existen los comienzos de un sistema de médula espinal. Aquí, podemos observar a partir de un experimento realizado por la naturaleza misma, *que la circulación surge de la polaridad original de la vida y no es promovida por fuerzas mecánicas.*

El hecho de que la circulación se genera como compensación entre dos polaridades muestra asimismo el desarrollo del embrión. Existe una circulación de yema, antes de que pueda hablarse de un corazón o de un desarrollo de pared diferenciada. En un comienzo, se desarrolla el sistema nervioso del embrión. Se destaca en la yema nutriente. Comienza una circulación de yema entre las polaridades de sistema nervioso y el fundamento metabólico de la yema. La corriente nutriente sigue el embrión, que se eleva del seno de la vida. También aquí, existe una circulación preliminar al desarrollo del corazón. El corazón se desarrolla recién más tarde dentro de la sangre que circula.

La existencia de los tres cotiledones del embrión, está señalando en la misma dirección. Del cotiledón exterior del embrión, se genera el sistema nervio sensorio, conjuntamente con la piel; del interior, la base del sistema intestinal. Entre ambos cotiledones, se forma el cotiledón central y de éste, se forma la sangre. Así, se genera el sistema circulatorio, a modo de compensación del polo de la conciencia (nervios) y del polo del metabolismo de la organización humana. Es un resultado de esa polaridad en desarrollo. Lo que estamos viendo en lo más mínimo de la célula, el hecho, que la corriente de lo viviente corre en dirección de aquello que se encuentra en vías extinción, esto se muestra asimismo en lo mayor, en lo más complicado del organismo humano. Es lo "Eternamente único, que múltiplemente se manifiesta".

Pero también al contemplar el *aparato circulatorio ya formado* en el hombre, falla la concepción meramente mecánica. El intento de entender la circulación sanguínea sólo del modo hidrodinámico, ha fracasado. Al cabo incontables intentos infructuosos, en la actualidad hoy se reconoce, que por ejemplo una ley tal como la dada por Poiseuille, acerca de la resistencia en los capilares, no cobra validez para los cuerpos animales y humanos (...). *La corriente capilar es independiente*. Su velocidad depende de la intensidad de los procesos de vida en los tejidos y no de su estrechez o su amplitud. También las *arterias* muestran, aparte de su *tono, activos fenómenos de pulsación*. A favor de ello se pronuncian las corrientes de acción de las arterias, los movimientos propios de arterias avanzadas, la relación de las arterias del ombligo en el embrión, la continuación de la circulación durante algún tiempo después de la detención del corazón y el vaciamiento de las arterias que allí se produce, así como muchos otros fenómenos. *Existe una corriente independiente en las venas*. En pro de ello hablan los corazones-venas de algunos animales, la imposibilidad de explicación de la corriente en las venas mediante la sístole cardiaca y la aspiración toráxica sobre todo, en aquellas de las extremidades inferiores, etc.

El *tonus* de los vasos no solamente es una especie de tensión altamente desarrollada, sino, una *colaboración rítmica activa* en la circulación sanguínea. A partir de numerosas observaciones delicadas realizadas durante la práctica médica, Hasebrock muestra, con respecto a los cambios y el funcionamiento normal del sistema vascular, que a la parte extra-cardiaca del sistema vascular, le corresponde un rol igualmente importante como al corazón. (...)

Toda función de un órgano hace, que la sangre fluya hacia él. Y cuanto más intensiva se torna la función, tanto más se desarrollará el aparato de afluencia de la corriente. Tanto más asimismo se densifica la pared de la corriente, tornándose rítmicamente movible.

La función de los órganos absorbe la sangre. Suministra las fuerzas impulsoras de la circulación, no las paredes vasculares, que recién se generan a modo de aparatos auxiliares de la función orgánica. ¿Qué significa esto: La función de los órganos promueve la circulación? Significa, que la totalidad de la función de vida, el *cuerpo de vida* hace correr la sangre. Las partes activas del cuerpo de vida hacen fluir hacia sí la sangre. A cada órgano le pertenece su propio abastecimiento de sangre. Su desarrollo está seguido a su vez, por la formación simultánea de una vía de pulsación rítmica para la corriente nutricional. La sangre es *autónoma en su movimiento*. Nunca, puede ser pensada sumida en reposo, de modo tal, que recién posteriormente reciba el impulso de un motor, sino, que posee un *movimiento original*. Cuando mayor diferenciación existe entre los órganos, cuando mayor polaridad desarrollen, tanto más complicado tendrá que ser el aparato circulatorio y tanto más significativa, la complicación de la musculatura de las paredes.

Esto, a su vez nos conduce a la importancia del avance del desarrollo de los órganos, la circulación. ¿Qué es lo que diferencia al animal de la planta? En la planta cada órgano es hoja. Vale decir, que en realidad todos los órganos son equivalentes. Cada uno es similar a toda la planta *Todo es hoja*. Es así, que también cada órgano puede general toda la planta. La fuerza de regeneración es especialmente grande.*En el animal, cada órgano se conforma en una parte del todo*. A cada uno le falta algo del todo. Y justamente por no ser el todo, se conforma en un órgano realmente. ¿Dónde ha quedado empero la parte faltante, la posibilidad que falta de ser un todo, la similitud que falta con el todo?

En el animal, en lugar de ello, tenemos el desarrollo de las *vivencias anímicas íntimas*. Lo que al animal le falta con respecto a la fuerza exterior del crecimiento y la configuración, aparece como vida interior-anímica. Con ello empero recién se genera en el animal, la diferenciación en un polo nervioso y metabólico. Y luego, la circulación a modo de compensación entre ambos. Los órganos de los animales están señalando una diferenciación igualmente múltiple en lo anímico. De hecho, lo anímico no se encuentra separado de los órganos sino, que se vale de los mismos para la toma de conciencia. Por lo tanto, el desarrollo orgánico y el desarrollo anímico son lo mismo. Dado que, un determinado desarrollo de cada sistema orgánico, a su vez, está relacionado con un determinado desarrollo de las funcionan anímicas. En cuanta mayor medida se desarrolla un sistema nervioso, en tanta mayor medida de las más

primitivas vivencias anímicas puede surgir el desarrollo de algo similar a la *concepción*. Pero, a su vez también el *sistema metabólico* experimenta una diferenciación. Y acompañada por la misma, acontece un sutil desarrollo de la *vida volitiva*. Y en medio de ello, *la circulación*, que tiene que tornarse cada vez más complicada, para poder mediar entre los polos de la conciencia y la voluntad. El aparato circulación de máximo desarrollo es, a su vez, la expresión, de lo anímico máximamente desarrollado, donde la sangre es absorbida por todas partes y donde se genera la maravillosa construcción del corazón, de modo cada vez más refinado, como acción conjunta de los órganos de la periferia. *El corazón sólo puede ser comprendido desde la periferia*, la circulación sanguínea jamás desde el centro, desde el corazón. Ya que, del mismo modo como el corazón se *hiper*trofia cuando un órgano, por ejemplo la musculatura corporal en ocasión de un intensivo esfuerzo físico absorbe demasiada sangre, no sólo se ha generado de la periferia en su desarrollo *excesivo*, sino también en su desarrollo *normal*.

No puede asombrarnos entonces, que toda vivencia del hombre está íntimamente relacionada con los movimientos de la sangre. Alegría, dolor, ira, miedo, el sentimiento de la vergüenza, están relacionados con determinados movimientos de la sangre. Junto a estos procesos físicos de la circulación, nuestro Yo llega a una conciencia de estos procesos anímicos. También nuestras concepciones cobran un efecto sobre la circulación sanguínea. Al imaginar un movimiento de nuestros miembros, vemos una afluencia sanguínea, al estar pensando esforzadamente, la sangre fluye hacia el cerebro y los órganos abdominales, al imaginar un limón, funcionan nuestras glándulas salivales y también hacia las mismas se absorbe sangre. En fin, toda ocupación en la imaginación con respecto a un terreno orgánico, hace, que la sangre fluya al mismo. Lo anímico nuestro vive constantemente en los órganos y ya a partir de los meros fenómenos podemos decir: La sangre empuja. Los sentimientos y la ocupación con determinados campos orgánicos en la conciencia, por lo tanto están relacionados siempre con la circulación.

Por un lado, estamos viendo, como el desarrollo de los órganos en la serie animal es lo mismo como el desarrollo anímico y como así queda en evidencia, que es el desarrollo de lo anímico que torna cada vez más complicada a la circulación. Se dice comúnmente, que la vida anímica predomina en medida cada vez mayor, cuando más fuertemente se desarrolla el sistema nervioso. El sistema nervioso empero, muestra únicamente el grado de evolución de las partes de la vida anímica, orientadas hacia el lado sensorio y de la imaginación, conceptual, los otros órganos, aquella de la vida anímica restante. El desarrollo orgánico en su conjunto es a su vez la expresión del desarrollo del alma. Dado que, fuera de su importancia puramente *fisiológica*, que describe la ciencia de la actualidad, los órganos a su vez poseen una importancia, un significado *psíquico*. Al generarse, se libera lo anímico. Y sigue con vida dentro de los mismos. La circulación es la relación, la compensación rítmica entre los órganos del sistema metabólico y el sistema nervio-sensorio y con ello también entre las diferencias en lo anímico, entre imaginar y querer. En el hombre queda de manifiesto el verdadero impulsor de la sangre, el alma. Allí, queda en evidencia de manera inmediata, que lo anímico mueve la sangre dentro del cuerpo. Dentro del movimiento de la sangre en ocasión del miedo, la alegría y otras emociones del alma del Yo, se evidencia en el hombre, de qué manera su Yo se vivencia en la circulación sanguínea. En el restante mundo de los organismos, lo anímico se oculta detrás de los órganos entre los cuales se desarrolla la circulación. En el hombre se manifiesta por el hecho de que el movimiento sanguíneo se conforma en expresión de su más profunda interioridad.

El corazón puede ser comprendido únicamente mediante la acción mancomunada de la periferia en su conjunto. Miremos tan sólo la influencia que posee el desarrollo del pulmón sobre la conformación del pulmón. La subdivisión del corazón en el sentido vertical, es tan sólo la obra del desarrollo pulmonar. Cuanto más se respira el aire puro, tanto más se separa el corazón. Del mismo modo, la separación en dos cámaras muestra ser expresión de las polaridades en formación de arriba y abajo. En el caso de los Cyclostomata, Marsipobranchii, en gran parte parásitos sin mandíbula, marinos o de agua dulce, de los peces, en ellos la sangre y la linfa se separan, donde la cabeza comienza a formarse, es cuando primero se muestra esa separación. Arriba, se separa de abajo. Y cuando el aire proveniente del pulmón ha compenetrado la circulación, cuando la sangre ha quedado arterializada, entonces la parte derecha del corazón se separa de la parte izquierda. Conformaría una tarea especial, mostrar también la relación de este impacto de la respiración pulmonar en la circulación con el desarrollo anímico. De todos modos se evidencia también aquí como la configuración de la periferia genera al mismo tiempo al corazón en el centro, a modo de máxima obra de arte del organismo. En él, han trabajado todos los órganos; cuánto más polarmente se desarrollan los órganos, con tanta mayor evidencia se genera en el centro el compensador rítmico de esa polaridad, el corazón. Primeramente, falta la polaridad. En el organismo unicelular, en la no diferenciada masa del óvulo fecundado, aún no se manifiesta claramente, luego, aparece y

conjuntamente con la misma el primer movimiento rítmico de la compensación. En el hombre, es donde ha prosperado en mayor medida la diferencia entre los sistemas orgánicos, allí, aparece la maravillosa conformación y el funcionamiento del organismo del corazón.
Quien dice, que el corazón a modo de una bomba hidráulica impulsa la circulación, no está tomando en cuenta que esa así llamada bomba se genera a partir de la sangre misma. El concepto de bomba desaparece, cuando la bomba misma es obra del líquido bombeado. Quién así piensa, se asemeja a aquél, quien afirma: Cuando una persona es llamada por otra que pide su ayuda, y se acerca a ella, no ha sido el llamado de socorro, sino sus piernas que la han llevado. Por cierto, que puede ser mirado de esa manera, pero, se trata de entender, cómo un llamado de socorro tal puede llegar a actuar llegando hasta las piernas. Y, en el caso del corazón tenemos que comprender, que su funcionamiento, aparentemente mecánico, es obra de la polaridad de las manifestaciones de la vida, y, como la evolución del alma, que configura en medida cada vez mayor al organismo en un instrumento de su toma de conciencia, se expresa en el desarrollo de la circulación.
Todas las concentraciones, densificaciones de las paredes vasculares son consecuencia únicamente del aumento de las funciones orgánicas y la diferenciación de los órganos. Del mismo modo, como en la hipertrofia cardiaca la acrecentada función en la periferia genera una "bomba" más fuerte en el corazón, así todo el corazón se ha generado desde la periferia a causa de la corriente sanguínea más complicada. Del mismo modo como la función acrecentada genera capilares, y engrosa paredes arteriales, así, se ha generado todo el aparato vascular. Como el verdaderamente impulsor empero, vemos lo espiritual-anímico, que en definitiva puede llegar a la conciencia únicamente junto a un desarrollo orgánico polar, diferenciado. (...)
Hubo una época, justamente, cuando se describió la circulación sanguínea, en ella, con cierta naturalidad se había empleado los conceptos mecánicos al hablar del organismo humano. En ella, todo se quiso comprender a manera de *máquina*, también al hombre. Dado, que a la máquina se la puede entender. Puesto, que se conocen las leyes, según las cuales la máquina ha sido construida. Fueron necesarios los conceptos referidos a máquinas, para poder obtener libertad frente a los conceptos de la antigua medicina, que se habían vuelto intrincados. Hoy – independientemente de tales concepciones – el organismo humano puede ser comprendido nuevamente como portador de lo espiritual-anímico. El lugar de la teoría aniquiladora del alma del corazón a modo de bomba hidráulica puede ser ocupado por la verdad: *La sangre, es decir el alma, impulsa al corazón.*

II) De la actividad artística

a) Experiencias con el crear plástico elemental en los primeros tres años escolares

Hella Loewe[138]

Adicionalmente al Dibujo de formas y a la Pintura, en los tres primeros grados he trabajado el Modelado con los niños.
Este hecho, tiene la siguiente historia previa:
En el verano de 1986 he tomado a mi cargo por segunda vez un primer grado con 36 niños; en la Libre Escuela Waldorf Am Krähenwald. Todo maestro del primer grado sabe, que para los niños – aún, teniendo la experiencia del jardín de infantes – no les es fácil confrontarse con deberes diferentes. En este nuevo grado, rápidamente quedó en evidencia, que allí se habían reunido talentos múltiples, así como la influencia de diferentes pueblos, idiomas y religiones. A partir de esta mezcla multicultural surgieron visibles y perceptibles tensiones en la convivencia social, en algunos niños esto condujo a violentas agresiones. Debido a ello, otros niños recibieron serias lesiones físicas, aparte de la angustia anímica. El comportamiento de los niños aún no facultados socialmente, dificultaba y hasta impedía el trabajo pleno de sentido en la primera parte de la clase principal de 8:00 a 9:45 de la mañana en la cual se practica sobre todo, el movimiento rítmico en conjunto, el hablar y el cantar – en la mayoría de las veces en la ronda – También durante el recreo en el patio a menudo se produjeron situaciones extremadamente críticas. Los métodos pedagógicos tradicionales que he empleado, no dieron un resultado satisfactorio. No podía hacerme cargo de esta situación por un tiempo más prolongado. Por esa razón tuve la pregunta:

[138] Loewe, Hella: Modelado elemental. Formación de la voluntad mediante el captar de la forma en los tres primeros años escolares. Editorial NWWP Verlag, Stuttgart 2004.

¿Cómo puede ser desviada la agresividad acumulada, que se manifiesta en estas manos infantiles, empujando, golpeando, torturando, estrangulando lo cual no puede ser expresión de impulso infantil de acción, sino más bien de miedos y de inseguridad?
Como respuesta a esa pregunta tuve la siguiente idea:
Quería llevar a las manos de los niños, un material terrestre y compacto, con el cual debían trabajar – debía ser tierra, arcilla.
Quería modelar con ellos y con todos los niños del grado. ¿Por qué, justamente esa tarea del modelado? Me han preguntado más tarde. Como yo misma había realizado a menudo esta tarea con mucha alegría, sabía, qué aspecto benéfico, liberador, el crear modelando puede ejercer sobre quien lo practica.
Por esa razón imaginé el efecto sanador sobre los niños con problemas de ese grado, pudiendo derivar su agresividad acumulada y sus miedos al material para modelar, la arcilla, tan agradable al tacto. Asimismo conté con el hecho, que tendría un efecto positivo sobre los niños, si podían actuar plenamente con ambas manos, aprendiendo así, a sensibilizar las palmas de sus manos. Esperaba de que mediante una actividad volitiva guiada tal, podía brindarle una ayuda a todo el grupo de niños. Debía tratarse de ejercicios artísticos-terapéuticos para que presten ayuda, eso pensé.
Después de haber tomado esa decisión se hizo sentir fuertemente mi conciencia de responsabilidad frente al plan didáctico y frente a mis colegas. ¿Por qué?. Modelar con arcilla en un primer grado – según mi conocimiento- por entonces no era usual en la Escuela Waldorf. En la época navideña, algunos maestros preparaban pequeñas figuras de cera de abejas con sus alumnos de primero y segundo grado. El modelado de figuras y formas elementales que no representan objetos, de arcilla, era reconocido y practicado por muy pocos maestros en los primeros años escolares de tercero y cuarto grado como parte de la enseñanza artística – configurativa, y poco se practicaba. Frente a ese trasfondo, le debo gratitud al cuerpo docente de aquel entonces en la Libre Escuela Waldorf Am Kräherwald, que expresamente me ha otorgado la libertad de emprender ese camino no-usual con los niños en los primeros tres grados. Ha acompañado mi trabajo – sobre todo, en la fase inicial, con interés crítico y a su vez benevolente.
Hablé acerca de mi decisión con una experta docente del Seminario para la Pedagogía Waldorf en la Libre Escuela Superior de Stuttgart, quien antes de su actividad en el seminario, había dado clases a alumnos de todas las edades. Gracias a su iniciativa, poco tiempo después de que yo comenzara la tarea del modelado con los niños, se ha reunido un pequeño grupo de colegas, dispuestos a colaborar en un trabajo pedagógico de investigación en el campo de la configuración plástica en los tres primeros años escolares. Entre ellos hubo otros dos docentes de la Libre Escuela Superior de Stuttgart, que al igual que la docente antes mencionada, ejercía una actividad en el ámbito del modelado, de la plástica. Los tres me animaron a llevar a cabo aquello, que me parecía ser lo correcto para los niños que me habían sido confiados y, lo que la vida estaba exigiendo en ese momento, independientemente de aquello que era lo usual. Ese grupo de trabajo, al que inicialmente pertenecían también tres maestros de grado de otras escuelas Waldorf, por razones de tiempo pudo reunirse pocas veces en el curso de tres años. A pesar de ello, se ha logrado mediante el trabajo intensivo, abrir un camino metódico para el modelado de formas elementales con los niños en los grados inferiores, acorde en su sentido con las indicaciones dadas por Rudolf Steiner. En ocasión de cada nuevo encuentro del grupo se incluyeron las experiencias pedagógico-prácticas que había realizado con los niños en mi grado, en la búsqueda de las formas adecuadas. De esta manera, se desarrollaron formas claras y simples, fáciles adaptarse a las manos de los niños pequeños. En correspondencia a la edad de los niños se evitaron en esas formas, toda clase de aristas, puntas, huecos y espacios interiores. El resultado fueron formas rellenas de clara configuración. Para el camino buscado y emprendido, se descartaron los trabajos en relieve y los trabajos de construcción sobre una base firme. Durante esa época comenzó asimismo la búsqueda con respecto a indicaciones de Rudolf Steiner referidas a la configuración plástica para los niños de esa edad, siendo que así, poco a poco se hallaron datos importantes. De esta manera, se han generado los pilares básicos de esta serie de formas, que muestran de modo ejemplar, los pasos emprendidos guiados por la Antropología General, el Estudio del Hombre como base de la Pedagogía. Al respecto, se trata de una selección de formas del descripto proceso originario, complementada por algunas formas desarrolladas en el curso de los años siguientes por mí, pero, realizadas en el sentido del trabajo mancomunado, previo. Esta serie de formas puede ser de utilidad para los pedagogos interesados, pero, posiblemente puede servir de incentivo también a terapeutas y padres en su trabajo con los niños.
Del grado empero, que ha dado el impulso a estas investigaciones pedagógicas, brevemente puedo informar lo siguiente: El trabajo en el campo del modelado plástico se incrementó mediante el trabajo regular del modelado durante los meses del otoño y del invierno, manteniéndose en lo posible también el

día semanal de Pintura. El Dibujo de formas seguía siendo practicado por los niños en épocas de clases de tres a cuatro semanas. Esto, ha cobrado un efecto excepcionalmente armonizador sobre toda la comunidad. Los niños especialmente agresivos, en el curso del tiempo, se han integrado de modo cada vez mejor a esta actividad volitiva, de la creación plástica llevada a cabo consecuentemente, aprendiendo cada vez más a poner freno a su propia voluntad.

b) Con referencia al trato con el Habla y la Palabra[139] *Barbara Deanjean-von Stryk*

Quien al sentido del habla comprende
El mundo se revela
En imagen;

Quien al alma del habla escucha,
El mundo se abre
Cual ser;

Quien al espíritu del habla vivencia,
El mundo lo obsequia
Con fuerza de sabiduría;

Quien al habla puede amar,
Ella misma le otorgará
Su propio poder.

Quiero yo corazón y sentido
Al espíritu y al alma
De la palabra orientar;

Y en el amor
Hacia ella percibirme a mi mismo
Recién en plenitud.

Rudolf Steiner

Wer der Sprache Sinn versteht
dem enthüllt die Welt
im Bilde sich;

wer der Sprache Seele hört,
dem erschließt die Welt
als Wesen sich;

wer der Sprache Geist erlebt,
den beschenkt die Welt
mit Weisheitskraft;

wer die Sprache lieben kann,
dem verleiht sie selbst
die eigne Macht.

So will ich Herz und Sinn
nach Geist und Seele
des Wortes wenden;

und in der Liebe
zu ihm mich selber
erst ganz empfinden.

Rudolf Steiner

Al hablar ¿Sabemos, lo que estamos haciendo, al imprimir al aire nuestros pensamientos, sentimientos e impulsos volitivos, a modo de sonido y forma? El Habla es mucho más, que un mero medio de comunicación, puede conformarse en expresión de todo nuestro ser-humano. Al sumergirnos con conciencia y fuerza de vivencia en los procesos de la formación de las palabras, al tratar de recuperar la identidad mediante nuestro hablar podremos re-encontrarnos con nosotros mismos de una nueva manera. En el Habla y en el hablar se ocultan misterios, estrechamente vinculados con el enigma del hombre y el mundo.
La civilización de la actualidad padece del Empobrecimiento del Habla y Alteraciones del Habla. Cuando el hombre empero ya no encuentra una posibilidad, de expresar su alma a través del habla, solamente le quedan dos caminos a transitar: Puede replegarse dentro de sí mismo, encapsulándose dentro del mundo de sus propios pensamientos, o, intenta participar sus sentimientos a través de actos, aunque fuese mediante violencia. El autismo anímico y el caos pueden ser la consecuencia, cuando el habla ya no logra intermediar de un alma a otra alma.
Un modelo para un hablar humano apropiado puede ser únicamente, el yo-humano que está presente en el proceso del Habla. En la medida empero, en la cual la palabra hablada es sustituida por los medios, pierde sus fuerzas estimulantes del Yo, dadoras de equilibrio y conduce, en lugar de una compenetración con las fuerzas del alma del hombre, a una automatización de sus hábitos del pensar, sentir y querer.
Pero, no es solamente el alma, que en la palabra adecuadamente hablada puede hallar su correcta expresión. Los procesos del Habla actúan igualmente hacia el interior, fisiologizando configurando, cobrando un efecto sobre todos los órganos del cuerpo, mediante la respiración transformada por el

[139] Deanjean-von Stryk, Barbara: Habla, para que te vea... Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

Habla. Al ser modelado el cuerpo a través del Habla, se crea una condición previa con respecto a un desarrollo armonioso, individual. De esta manera, el hombre puede cobrar un efecto fortalecedor, o dañino sobre su organismo físico, anímico y espiritual, según, como se maneja con el Habla. Con ello, se crea una responsabilidad, que va más allá del destino individual y que concierne a toda la humanidad.
Es extraordinariamente difícil, poder captar los vivientes procesos del Habla y hallar una conceptualidad al respecto, hallando las palabras correctas para definir la esencia de la palabra. El Habla posee un movimiento tal, que no podemos captarla de modo completo, mediante el pensar habitual. Tenemos que mover a la par, los procesos inherentes a la misma, para poder captarla en su plenitud de vida. (...)
Quien habla acerca de la Lengua, no podrá hacerlo sin hablar al mismo tiempo acerca del hombre, dado, que lo uno condiciona lo otro. Las relaciones entre el habla y el hombre son evidenciables hasta dentro de las funciones del cuerpo. Por tal motivo, se ha tratado de orientar los diferentes procesos del habla y los impulsos del habla, según el estudio científico–espiritual del hombre. "Únicamente por el hecho de comprender de manera concreta el accionar de la espiritualidad en la existencia material, podemos conocer la existencia material". Los procesos bastante complicados para el no-entendido-en-la-materia, pueden ser captados con facilidad mayor al ser comprendido y acompañado en el movimiento según su gesto, con ejemplos diversos se brindan incentivos para un camino, que brinda una salida del callejón sin salida de la distorsión y el empobrecimiento lingüístico. Dado que, detrás de las muchas palabras que usamos diariamente, y habitualmente, se ubica La Palabra, que puede desarrollar sus fuerzas sanadoras, artísticas y espirituales, cuando el hombre está dispuesto a conectarse a las mismas del modo correcto.
El hombre puede aproximarse de diferente manera a la esencia de la palabra. Antes de estar dispuesto de interferir a modo de un cambio en su habla, y trabajar en el mismo, podrá crearse primeramente una base cognitiva, acerca de la relación del habla y el hombre. Escrituras religiosas, filosóficas o científico-espirituales referentes al tema, pueden estimularlo a una primera reflexión acerca del habla y el hablar, introduciendo así un clima de disposición receptiva, que puede tener como consecuencia, la formulación de preguntas adicionales y nuevas búsquedas. Estaremos asombrados, al enterarnos, que muchas personalidades importantes – desde la antigüedad hasta el presente – se han ocupado con los procesos lingüísticos, y de la respiración, y cuánto podemos aprender en este campo. Es así, que por ejemplo Platón desarrolla un estudio plástico y colorido del Tratado de los sonidos vocales. Paltón relata que Sócrates ha dicho lo siguiente:
"Vivenciar debemos, como Dios mismo es el autor de estas formas, de las poesías y de su presentación hablada. A los hombres, a los artistas, Dios empero los utiliza a modo de instrumentos, para, a través de ellos, llevarlo al sonido audible para nosotros".
A estas exposiciones pueden adherirse experiencias y vivencias propias con el habla y de esta manera, mediante el descubrimiento de los procesos del habla se crea la condición previa para la apertura del corazón con respecto a una temática que concierne a todos nosotros.
Sin un renovado escuchar, no es posible un hablar renovado. Podemos despertar ese escuchar atento y podemos practicarlo, al generar dentro de nosotros, la pregunta acerca del ser humano dotado del habla, una y otra vez, con plenitud de vida. En el hablar propio o en el hablar de otra persona, instintivamente vivenciamos agrado o desagrado; podemos tratar de descubrir ese hecho, a partir del sonido, de la impostación y la calidad de la voz, tomar conciencia de la misma y prestar atención, si el habla cobra un efecto rígido sobre nosotros o un efecto pleno de vida, si fluye, o se atasca, si nos mueve y nos lleva consigo o si nos deja indiferentes, si posee contornos y es articulado o es poco claro y confuso. Para poder percibir todo esto de modo acrecentado, tenemos que aprender, tal como podemos leerlo en el capítulo primero, a escuchar a través del contenido y prestar atención a cómo se está hablando. La conciencia de la cabeza deberá dormirse en parte, para despertar la conciencia del corazón. Al tomar en cuenta luego la fuerza creadora lingüística y el color tonal del alma del otro a modo de un acto artístico, entonces, de un modo especialmente íntimo nos encontramos con la persona que está hablando, aún, cuando por un instante dejamos de prestar atención a lo que está diciendo.
Frente al hablar propio, esto se torna más difícil, dado, que todo proceso artístico se altera al ser reflexionado. A nuestro hablar, por lo tanto, solamente lo podemos escuchar una vez que ha resonado, y preguntarnos: ¿Cómo ha sonado lo que hemos hablado en este momento, a modo de qué figura sonora vivenciamos en el eco de nuestras palabras, qué imágenes, qué sensaciones se mueven en el alma, cuando en la resonancia de nuestro hablar nos vivenciamos a nosotros mismos? Podemos investigarnos entonces, para saber si nuestra voz resuena a modo de una piada, un graznido o un alboroto, si una y otra vez la afonía nos obliga al susurro, o, si a causa del hablar velozmente constantemente nos atascamos y agotamos. ¿Qué modismos tenemos, después que alguna vez nos hemos habituado a ellos, siendo que

ahora los empleamos inconscientemente? ¿Hablamos, por no poder guardar silencio, o porque tenemos algo importante para comunicar? ¿El hablar nos resulta fácil, o vivimos el cambio del pensar al hablar, del pensar y sentir interior llegando luego a la palabra, cada vez como una dolorosa transición del umbral? Con benévolo humor, alguna vez también podremos imitarnos, sobrecargar aún más, nuestra voz de cabeza, nerviosa y demasiado alta, para luego descubrir como en un juego, la percepción de los sonidos más bajos.

Después de haber practicado durante algún tiempo, quedar *escuchando* aquello que hemos hablado, podemos complementar ese ejercicio mediante el *adelantarnos auditivamente* a lo que estamos por decir con nuestras palabras. En el acontecer cotidiano, por cierto, eso, no siempre es factible. Poco a poco podremos educarnos al respecto, para escuchar interiormente – al cabo de una pausa en la conversación – por ejemplo, la primera frase que queremos decir, *antes* de hacerla también audible para los demás. El habla y la respiración se calmarán y se ordenarán frente a ejercicios tales, y podemos comenzar a sentirnos responsables, frente a un proceso que comúnmente se practica rutinariamente. Así, dentro de nosotros se genera una nueva fuerza social, cuando aprendemos a ejercitarnos en un receptivo escucha, en lugar de tratar de ocupar constantemente un primer plano, a través del hablar propio.

El Cáliz, que recibió la Sangre del Crucificado y la Lanza, que le proporcionó la herida, son contenido del Misterio del Grial. En ellos, podemos vivenciar imágenes primarias del escuchar y del hablar. A través del oído, el hombre recibe la voz de quien está hablando, y escuchando percibe el Yo del otro. La palabra empero, puede herir, o sanar, al igual que la lanza, según, si es pronunciada desde la naturaleza inferior del hombre, o, si conducida desde arriba, supera la materia. El hablar y el escuchar tienen que vivir dentro de un equilibrio, de modo tal, que pueda generarse un proceso respiratorio social. Para un proceso del habla armonioso, son condiciones previas indispensables, el escuchar previo, el escuchar con atención y el escuchar posterior, qué trata de desarrollarse tanto individualmente en el hombre, como en la comunidad humana.

En todo correcto escuchar, el alma se abre como en un clima interrogante – interior y ello puede conducir a la decisión de aproximarse al habla propia no tan sólo de modo perceptivo, sino queriendo trabajar en la misma. Cuan difícil es, romper los hábitos del habla lo podemos experimentar, al querer desterrar de nuestro uso lingüístico alguna palabra o modismo. Pueden pasar muchos días, hasta que notamos esa palabra en el momento de pronunciarla, más tarde, tal vez podamos darnos cuenta de la misma justamente en el momento en el cual se nos ha escapado. A lo mejor, al cabo de semanas hemos adquirido la capacidad de vigilar el umbral de nuestra boca, para detener las palabras, que en definitiva ni habíamos querido decir. Es un ejercitarse en pasos muy pequeños, tal vez decepcionantemente lentos, que allí se inicia. Enormes son los procesos y cursos a realizar, hasta que podamos dominar nuestras palabras, lo que equivale a un dejar atrás de nuestra egoidad.

Otra posibilidad para el acercamiento al habla de un modo cognitivo y a su vez con el sentir, está dada en el tomar conciencia del real significado de un concepto desprovisto de alma. “Ya hemos aprendido a salir de la palabra con el sentimiento. Al entrar nuevamente con nuestro sentir en la palabra “Überzeugung”=Überzoigung=Convencimiento, convicción, aparecerá: Zeugung = Procreación, engendrar, generación reproducción, en lo corporal. La “Überzeugung”, el convencimiento, se conforma en un proceso similar en lo anímico. Lo que de hecho sucede en el alma, cuando se compenetra con una Überzeugung, “queda en evidencia” “con (ustedes) ven (ver, visible) (se colocado un) cimiento

Es así, que en la palabra “Alltag” lo cotidiano, la podemos vivenciar una abarcativa abundancia. (All = todo) , que podemos extender hasta llegar al “Weltenall” = universo. Aprendemos a percibir, que en la palabra “Behauptung” = aserción, afirmación, (Haupt=cabeza), nos estamos refiriendo a la organización de la cabeza, A ser... A firmar, dar mi firma, invulucrarme.

Al adquirir el hombre una sensibilidad mayor con respecto a los gestos del sonido y de las sílabas, poco a poco podrá experimentar, que en los pequeños prefijos tales como be- er -ent - o ver (pronunciación fer), se está expresando algo esencial: *Be*dächtige = bedaejtige= circunspecto; *Be*hutsamkeit = cau-tela (Hut es sombrero); *Er*hebendes = elevación, edificante (hebendes es algo que levanta); *Er*regendes: Con-movedor, emocionante; *Ent*fesselung: *des*-enfreno (sacar las Fesseln = las esposas, sacar el freno, sacar lo que impide), *Ent*schlusskraft: fuerza de decisión; o *ver*wischen= fervishen= bo-rrar; *ver*gehen= extinguirse/gehen=caminar, desapareser de caminar; se evidencian en estas sílabas aparentemente tan insignificantes, que adicionan gestos tan diversos a los verbos. Al comenzar a escuchar el gesto interior del pensamiento dentro del sonido, se enriquece nuestra vivencia del Habla, de la Lengua, del Idioma.

Al querer conectarnos con aún mayor profundidad con el habla, podemos intentar despertar la concepción hacia una plasticidad interior. Para ello nos sirven un lema, un proverbio, el verso de una poesía o un

fragmento de prosa literaria. En primer término, podemos leer las palabras, o pronunciarlas en voz baja, para tener presente al contenido. Al repasarlo una segunda vez, pueden abrírsenos mundos, cuando cada palabra es vivenciada a modo de una imagen, cuando el hombre comienza a *moverse dentro* de estas imágenes y de una imagen a la otra. De esta manera, una oración de Christian Morgenstern que muchas veces decimos antes de tomar una comida, puede experimentar así, una profundización y una vivificación:

Antes De Hablar	**Hablar**
Realizar una reverencia interior, viendo frente a nosotros un fragmento de tierra labrada, yendo en dirección a la misma:	Tierra,
Tomar una referencia hacia el mundo de las plantas y contemplar, como las mismas emergen de la tierra:	Esto tu gracia nos dio,
Amplificarnos en dirección hacia el sol, captando su fuerza radiante, su calor, su luz:	Sol,
Vivenciar, como las plantas se yerguen en dirección al sol, crecen, aportando hojas, flores y frutos:	Esto tu luz maduró.
Luego entregar al sol, por parte del hombre, calor y gratitud, que hacia él se elevan:	Sol amado.
Yendo nuevamente hacia la tierra, abrazándola con amor:	Amada Tierra,
Viendo a ambos astros frente a nosotros, rechazar a través de veneración interior los poderes del olvido:	Nunca debéis ser olvidados.

c) ¿Por qué Euritmia? *Helga Daniel / Ulrike Wendt*

La entrevista aquí reproducida con respecto a la materia Euritmia en la Escuela Waldorf, fue llevada a cabo por Ulrike Wendt, docente del Centro de Euritmia, Eurythmeum, en Stuttgart, Alemania, y Helga Daniel, docente en el Centro de Formación eurítmica en La Haya, Holanda /Países Bajos.[140]

Pregunta: ¿Por qué la Escuela Waldorf se permite la implementación de una materia no subvencionada, como lo es la Euritmia?
Un colega en Holanda ha constatado al cabo de una investigación de cuatro años, referida a la Euritmia pedagógica en los grados 1- 4: " Para el plan didáctico – Waldorf, la Euritmia es como la sal en la sopa". Con ello, queda definida la misión pedagógica de la Euritmia en su esencia. La Euritmia trabaja en la capacidad de concentración y en la voluntad de aprendizaje del alumno y, a través de la actividad artística, apoya la capacidad de aprendizaje en todas las demás materias.

Pregunta: ¿De qué manera, esto se logra concretamente? ¿Qué tareas y metas tienen las clases de Euritmia?
El habla y la música son facultades, que profundamente le son propias al hombre. En la Euritmia, son el fundamento del movimiento. A cada sonido, a cada tono musical, le corresponde un movimiento. Cuando, por ejemplo., resuena una "K", tiene que ser llevado a cabo el movimiento correspondiente. Tiene que ser realizada a la par con el sonido pronunciado. Ese hecho, requiere gran concentración por parte de los alumnos, para que de hecho pueda ser movido lo que se escucha. Sucede algo similar como en el caso de la ejecución del violín, donde también se puede escuchar la nitidez del sonido musical. Lo mismo cobra validez par los gestos del sonido, los intervalos, las armonías y todos los demás elementos en la música y en el habla. Por un lado, el alumno tiene que escuchar con gran atención, por el otro lado, tiene que dominar sus gestos de manera tal, que pueda realizarlos en el momento justo.

[140] Erschienen in: Sonderheft *Bildung* des ‚Rundbriefes der Freien Waldorfschule Stuttgart, Haussmannstr.'. März 2006.

Pregunta: ¿Al movimiento son llevados únicamente los sonidos y los tonos?El habla y la música poseen además muchos otros medios de expresión.
Lo mismo cobra validez para el ritmo y la dinámica en la música y en el habla. Aquí, son las piernas, que entran en actividad. ¡Caminar con mayor o menor velocidad, aceleran, o no, siempre acorde con aquello que se escucha!. Por lo tanto, simultáneamente, tienen que ser llevado a cabo dos actividades: La coordinación de brazos y piernas y realizar su impulso, a partir de la música o el habla escuchado. La actividad en los miembros tiene que ser realizada en sincronía con una percepción. Por un lado, esa doble actividad requiere un orientarse hacia el interior y llegar a la calma, vale decir, una enorme concentración, y por el otro lado, una acción plena de presencia de ánimo. Esto se logra únicamente, cuando el alumno conoce realmente a la música o al texto y tiene una relación hacia ambos, siendo, que lo interior ocupa un lugar destacado, para poder realizar simultáneamente el movimiento. Dado, que solamente entonces se produce esa sensación de "es lo correcto". Mediante la práctica de centenares de poesías y piezas musicales durante la época escolar, de esa manera se genera un acceso personal hacia el texto y la música. El alumno desarrolla una percepción interior con respecto al estilo y con ello también, una capacidad de discernimiento.

Pregunta: ¿Cómo se mantiene durante las clases el comportamiento individual en relación al conjunto del grado?
No se reduce a la actividad solitaria individual. La estructura de habla y música se reflejan en las diferentes estructuras grupales. Los alumnos se mueven de manera mancomunada, a la par que cada uno es responsable de un aspecto diferente. En una pieza musical puede ser dividida el modo mayor y el modo menor, o los diferentes instrumentos. Esto se logra únicamente, cuando todos realizan lo correcto en el momento justo y para ello es necesario, que el grupo tenga una visión conjunta del contexto de su movimiento. Aquí, se practican la visión conjunta y la competencia social. Además, en la euritmia el alumno experimenta, al igual que en otras materias, que a través del ejercicio constante, adquiere nuevas facultades. Tales vivencias de éxito, despiertan las ganas de aprender y conquistar nuevos campos.

Pregunta: ¿Por lo tanto, se trata de algo mas que una práctica instructiva del movimiento?
Más allá del aprendizaje de formas en el espacio y cursos del movimiento, la euritmia instruye acerca de competencias humanas en general en niños y jóvenes, entregándoles así, facultades que necesitan en todas las demás materias y también en la vida: Concentración, aprender a escuchar, percepción exacta, voluntad de aprendizaje, capacidad para aprender, sentimiento de estilo, sentimiento de la verdad, solidaridad, coordinación de piernas y brazos, presencia de ánimo, la acción rápida, la visión conjunta de grandes contextos, competencia social. Todas estas competencias en el ámbito de lo cognitivo, de lo emocional, y la capacidad de la acción, son requeridas de igual manera y con ellos son fomentado e instruido.
Se sobre-entiende, que para transmitir a los alumnos las experiencias mencionadas, es menester una gran capacidad pedagógica y sensibilidad intuitiva.

Pregunta: ¿De qué manera se articula esa imposición de metas en las diferentes edades?
En el Jardín de Infantes y en el ciclo básico, el trabajo con los niños se realiza en gran parte sobre la base de la imitación. Los niños viven en las historias del movimiento: Mediante la conexión de las imágenes interiores de una historia con el movimiento, que es impulsado por el habla, esta se diferencia en una multiplicidad incontable.
En el ciclo escolar medio, los niños conocen y dominan una gran parte del material del movimiento. Aquí, se trata de juego y de la variada implementación del mismo. Una fina capacidad de discernimiento con respecto al clima respectivo de la implementación de los elementos del movimiento, fomenta la alegría con respecto al movimiento y predispone a una sensibilidad general frente a lo artístico.
En el ciclo superior, los alumnos tienen la oportunidad de comprender la lógica interior del movimiento eurítmico, llegando así, a elaboraciones artísticas propias.

Pregunta: ¿Existen investigaciones referidas a la efectividad de la enseñanaza de Euritmia?
Según mi conocimiento, solamente existen los valores de experiencias. Dentro de muy poco tiempo empero, comenzará una formación – Master para Euritmistas, en la cual este puede ser uno de los muchos temas. En el caso, que se encuentre un euritmista, que quiera tratar esta pregunta, algún día se obtendrá un resultado de investigación.

Pregunta: Euritmia no es requerida por todos los alumnos. ¿Qué es necesario para establecerla como algo sobreentendido?
El rol más importante lo juegan el maestro de euritmia y el cuerpo docente. Cuando en ellos vive la conciencia de la misión pedagógica y las posibilidades de la euritmia, los alumnos experimentan a la euritmia como una materia naturalmente perteneciente a la Escuela Waldorf. En el caso de que el maestro de euritmia sea un artista eurítmico y a su vez un artista de la pedagogía, sabiendo, cómo aproximar a los alumnos según su edad a la euritmia, los alumnos aceptarán a esta materia como cualquier otra materia. En parte la amarán, se configurarán con la misma, o no tendrán ganas de practicarla. Tal, como suele suceder en la escuela. Dado, que empero por la euritmia pueden ser tocados en lo más profundo del interior, es asimismo la materia más difícil par ellos. No es posible hacer trampa u ocultarse. Sin máscara alguna el alumno se encuentra frente a los compañeros y frente al maestro. ¿Quién no intentará allí sustraerse a ello de alguna manera? Quién empero permite ser tocado, no tendrá duda de que la euritmia tiene que ver algo con él como ser humano – y, acerca de ello no se habla, queda guardado dentro de uno.

Pregunta: ¿Qué relación existe entre la Euritmia en la Escuela Waldorf y la presencia de Euritmia artística en el mundo? ¿Qué importancia pueden tener las representaciones artísticas para el alumno?
Es importante, sobre todo, que los maestros prosigan con su formación artística, mostrando lo conquistado a los alumnos, por ejemplo, en ocasión de las fiestas anuales. "Por lo menos, ese maestro domina, lo que pide que nosotros hagamos". Al presenciar luego una representación profesional de euritmia para los alumnos experimentan la diferencia existente entre esta y el esfuerzo realizado por sus propios maestros, para ellos se profundiza la dimensión que posee la euritmia. Puede producirse entonces, un real encuentro con el arte.

d) El método del la Antropología general, el estudio del hombre como base de la pedagogía, en lo plástico-musical-lingüístico *Rudolf Steiner*[141]

El método de la enseñanza y las condiciones de vida del educator
¿Cómo podemos comprender al hombre etérico? Para poder comprender al hombre etérico, es menester una preparación mucho más profunda a la que en la actualidad se está buscando para comprender al hombre. Al familiarizarnos con el crear plástico, al saber que una redondez será así, y una esquina de otra manera, eso sucede a partir de las fuerzas interiores. No podemos comprender al cuerpo etérico con aquello con lo cual se comprende las fuerzas naturales. Comprendemos al cuerpo etérico con lo que integramos a la mano, la mano espiritual, con ello comprendemos al cuerpo etérico. Por tal razón, no debería existir formación seminarial alguna, sin actividad artística procedente del interior del hombre, referida a la plástica, a la escultura. Si falta esto, es mucho más desfavorable para el educador como el desconocimiento de la capital de Rumania o de Turquía o , esta o aquella montaña, puesto, que eso lo podemos buscar en el diccionario. No existe empero aún, diccionario alguno mediante el cual podemos conocer aquella motricidad, aquel saber pudiente, aquel poder conocedor que debemos poseer para comprender a nuestro cuerpo etérico, que no procede según leyes naturales, que en cambio transpone al hombre en actividad plástica.
Y al cuerpo astral no podemos aproximarnos de ninguna manera mediante el conocimiento de la ley de Gay-Lussac, si conocemos a todas las leyes que aprendemos en la acústica y en la óptica. No podemos acercarnos al cuerpo astral mediante estas leyes abstractas, empíricas. Lo que vive y teje en el cuerpo astral, no puede ser contemplado de esta manera.

[141] Rudolf Steiner: Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. 3ª conferencia, 10.4. 1924. Obras completas GA 308, Dornach [5]1986.

Cuando empero en nuestro interior hemos comprendido lo que es una tercera, lo que es una quinta en Música, podemos vivenciar en nuestro interior esa relación – pero, mediante la contemplación interior – no de la manera como lo hace la acústica – podemos vivenciar interiormente la escala musical, entonces, vivenciamos aquello, que se encuentra en el ser astral. Dado, que el cuerpo astral del hombre es Música, y no, Historia natural, no, Ciencia natural, no, Física. Esto, tiene una dimensión tal, que también en la actividad de investigación podemos observar en el organismo humano, cómo la música del cuerpo astral crea, configura, dentro del hombre. Tiene su punto de partida aquí, entre los omóplatos, en el centro e irradia en un principio, hacia el unísono de la escala. Al avanzar hacia la segunda, forma el brazo y al proseguir al antebrazo, la tercera. Al llegar a la tercera, tenemos la diferencia entre el modo menor y el modo mayor. Quien observa la organización humana exterior tiene que llevar a cabo la Fisiología no como físico, sino como músico. Y tiene que conocer la música configuradora interior en el organismo humano. Seguid como queréis el curso de los nervios dentro del organismo humano y jamás podréis descubrir el sentido del curso de los nervios. Al seguir empero ese curso musicalmente, con comprensión de las relaciones – pero, todo ello, audible profundamente en lo interior y no mediante la acústica física, al hacer el seguimiento del sistema nervioso de esa manera, al contemplar al sistema nervioso de esa manera, con entendimiento musical, con entendimiento músico-espiritual, como esos nervios corren desde los miembros hacia la médula espinal donde se tensan y desde allí se propagan hacia el cerebro, al mirar esto musical-espiritualmente, mediante esa contemplación podeis obtener el más maravilloso instrumento musical del hombre, que está formando por el cuerpo astral, y sobre el cual actúa, ejecuta, la organización del Yo.

Se trata empero de que sepamos que dentro de aquel que está hablando, vive y actúa un viviente genio del habla, y ese genio del habla puede ser estudiado y cuando lo estudiamos, podemos conocer la organización del Yo del hombre.

En nuestra educación de la Escuela Waldorf, le integramos la Euritmia a la enseñanza. ¿Qué realizamos con ello? Allí, la euritmia se divide en una euritmia tonal y una euritmia del habla. En la euritmia tonal, promovemos en el niño aquellos movimientos, que se corresponden con la configuración del cuerpo astral. En la euritmia del habla promovemos aquellas configuraciones que se corresponden con la organización del yo. Al realizar lo físico, trabajamos conscientemente en la configuración del hombre-anímico. Un trabajo de esta índole puede empero proceder únicamente de una concepción real y total de la organización humana. Quien cree poder aproximarse al hombre mediante fisiología exterior, o mediante fisiología experimental, - que no es otra cosa que fisiología externa – no está tomando en cuenta de que, al querer provocar un determinado estado de ánimo en una persona, no será lo adecuado golpear meramente sobre una placa de madera y en cambio tenemos que desarrollar una música. De la misma manera, tampoco la toma de conocimiento, la comprensión tendrá que detenerse en las abstractas reglas de la lógica, sino, que ese reconocer tendrá que elevarse de manera tal a la comprensión de la vida humana, que no solamente pueda la naturaleza muerta o lo viviente, después de estar muerto, o que se presente una vez que está muerto. Cuando de esas reglas ascendemos hacia aquello que se configura plásticamente, que se configura esculturalmente como toda ley natural, entonces, conoceremos al hombre según su cuerpo etérico. Cuando comenzamos a escuchar espiritualmente en nuestro interior, de cómo el ritmo del universo, se expresa a partir del más maravilloso instrumento musical que procede del hombre a través del cuerpo astral, entonces conoceremos la naturaleza astral del hombre; y tendríamos que tener una conciencia de lo siguiente:

Primer período del aprendizaje: Conocemos de manera abstracto- lógica al cuerpo etérico. Y el tercer período: Como fisiólogo, nos conformamos en músico, miramos al hombre a modo de un instrumento musical, como un órgano, o como un violín, al contemplar dentro del mismo, la música llevada a la realización. De esta manera podemos conocer al ser astral. Y aprendemos a conocer no sólo superficialmente, utilizando la memoria en relación con las palabras, la organización del yo del hombre.

En la actualidad, imposible sería proponer en una reforma universitaria – por ejemplo del estudio de medicina – lo siguiente:

La comprensión debe ascender del aprender y llegar al modelado, a lo musical, a lo lingüístico. Los hombres dirían: ¿Cuánto tiempo duraría entonces el estudio?. De hecho ya es suficientemente largo. ¿Y se nos sugiere que aún debemos ascender al modelado, a lo musical y luego a lo lingüístico?

En realidad empero, el tiempo sería más breve. Puesto, que el largo tiempo de la actualidad se debe a algo muy especial. Se debe al hecho de que nos tenemos por completo la contemplación empírico-sensoria. Se comienza con el cuerpo físico. Pero, de esa manera, no se llega a explicación alguna. Y entonces, no se llega a final alguno. Se puede estudiar cualquier cosa, y se puede continuar con el

estudio hasta el final de los tiempos y no es necesario que tenga un fin, mientras que tenga una conclusión interior, cuando orgánicamente se lo edifica para el organismo corporal-anímico-espiritual. Por lo tanto, no se trata del hecho de que a través de Antroposofía agreguemos nuevos capítulos a aquello que ya tenemos. Podemos estar satisfechos con aquello que la ciencia exterior nos ofrece. No la estamos combatiendo. Sólo le damos las gracias, pero de una manera tal como sentimos gratitud al constructor del violín, que nos suministra ese violín. Pero aquello que es necesario a partir de la situación de nuestra época y la cultura actual, es, hacernos cargo del desarrollo, compenetrrlo con alma, cmpenetrarlo con espíritu, del mismo modo, como el hombre mismo está compenetrado de alma y de espíritu. Es menester que el elemento artístico, sobre todo en la cultura, no exista de modo tal, que acompañe la vida a modo de un entretenimiento de lujo al cual nos orientamos, aún, cuando de otro modo solemos tomar la vida espiritualmente, sino, tomarlo de modo tal, que compenetre por doquier al mundo y al hombre como una ley divino-espiritual.
Tenemos que aprender a decir: Tu te encuentras frente al mundo. Inicialmente te enfrentas al mismo con conceptos e ideas.
Lo esencial del mundo empero, adicionalmente le otorga algo a la naturaleza humana que procede de la plasticidad del universo, que actúa tanto proveniente de las esferas como también trabaja la gravedad terrestre desde abajo, desde el centro de la tierra. Y dentro de todo ello se va diversificando música universal, que actúa en el medio circundante. Del mismo modo como a través de la gravedad actúa la plástica desde arriba, la física desde abajo, así actúa en el movimiento de los astros en el medio circundante, la música del universo. Y aquello, que al hombre en realidad lo conforma en ser humano, aquello, que en épocas antiguas se intuía, cuando se tenía oraciones tales como: "En el comienzo primero érase la palabra y la palabra se encontraba junto a Dios y un Dios era la palabra, el verbo universal, el habla del mundo, es aquello, que también compenetra la entidad humana se conforma en organización del yo. Si queremos educar, tenemos que obtener conocimiento acerca del hombre a partir del conocimiento del universo y aprender a crear, a configurar artísticamente aquello, que se ha obtenido con respecto a conocimiento acerca del hombre, a conocimiento acerca del universo.[142]

III) De la Religión

Cualidades religiosas en la educación *Elisabeth von Kügelgen*

El elemento religioso-espiritual:
Al comienzo de una plática en el aula con un décimo primer grado recién tomado a cargo, en la enseñanza religiosa, un alumno pregunta: ¿Por qué tenemos que tener religión y no podemos elegir ética? Mi respuesta: ¿Por qué quieren tener ética, qué imaginan ustedes bajo ética?. Silencio. Vuelvo a preguntar: ¿Qué es ética?. Un alumno contesta: No lo sabemos con certeza. Al final del diálogo descubrimos: El atractivo de la palabra Ética es, que no podemos imaginarnos nada con respecto a la misma, es lo desconocido. Acordamos, de comprender ahora bajo enseñanza religiosa. "Estudio de la vida. Tratado de la vida". Se produce profunda satisfacción. Luego, hablamos del hecho, por qué la palabra religión posee un sonido tan negativo, tan "gastado".
Con la palabra "Religión" hoy asociamos diversas cosas: En la historia y en el presente pensamos por ejemplo en guerras, intolerancia, obligación, moralismo, iglesia, fundamentalismo, en "lo antiguo", en ausencia de libertad en muchas cosas que amedrentan. Al remitirnos al significado la palabra latina "religión", la mirada es guiada a otra cosa:Aquí, religión significa atadura, buscar unión, conexión, crear una relación, orden, compromiso, una ley que todo lo fundamenta; algo, que debe ser valorado, cuidado, respetado. Entrar en una ligadura, naturalmente puede significar obligación, puede a su vez significar algo muy diferente: Relacionarse con algo, entrar en una relación, descubrir contextos o promoverlos – y entonces, simplemente es una saludable postura de vida. Relacionarse con una cosa o con una persona, presupone interés, dedicación, confianza, o, los va edificando. Toda toma de conocimiento, amistad, etc. necesitan de ello. El orden crea la vista general, seguridad, lealtad. Ligarse significa entonces, asumir

[142] Estas exposiciones de Rudolf Steiner, conjuntamente con otras indicaciones de estudios de su obra de conferencias se encuentran en la nueva edición que prontamente publicará Armin Husemann: Ciencia-humana a través del arte. El estudio del hombre plástico musical-lingüístico, introducción, textos-fuentes, documentación. Editorial Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2006.

responsabilidad. Las relaciones deben ser cuidadas renovadas, deben poder crecer, de otro modo, quedan "dormidas".Esto, requiere de una actividad constante."Religión" en ese sentido, es lo más humano que existe.
Querer entrar en una relación, significa estar abierto frente a algo; significa desarrollar entrega, amor, respeto, poder sentir gratitud. Y la esencia de una relación es siempre un mutuo dar y recibir. Esto concierne también a nuestra relación hacia lo divino, sólo, que en este caso – como asimismo en otros casos – recibir/tomar (y pedir) nos es más cercano que el dar.
Si contemplamos el significado de la palabra, tal como la he descripto ahora, nos damos cuenta: Un comportamiento tal, a modo de "competencia social", hoy goza de una elevada valoración. La frialdad social refleja un mundo carente de seguridad y de religión, en el cual a un pedido recibido se presenta la pregunta: ¿Qué obtengo a cambio?.
¿Cómo podemos educar facultades sociales? El niño pequeño es inaccesible aún para las advertencias y los mandamientos. Los lactantes y los niños pequeños están extremadamente abiertos, orientados hacia el entorno y dispuestos a la imitación. Esa facultad de imitación es voluntad pura, es impulso de actividad. El niño, es un ser volitivo, se encuentra en movimiento constante, mucho es imitado, practicado. Ese gesto volitivo, en unión con esa apertura y esa entrega, mueven a Rudolf Steiner a hablar del hecho, de que el niño en su primera infancia vive en "religiosidad corporal";¡Todo él, es entrega, es búsqueda de relación!. Lo que el niño necesita es, que su medio circundante es de manera tal, que la imitación es valedera, que lo rodean personas, que realizan el esfuerzo de ser dignas a ser imitadas –en pensamientos, en sentimientos, en gestos, en obras. Como el niño recibe e incorpora sin filtrado – ruidos, colores, nuestra existencia – todo ello cobra un efecto inmediato, desarrollando el cuerpo, colmando el alma. En el niño pequeño, la relación al mundo es puramente sensorio, vive dentro del ojo, del oído, el movimiento; y no en la reflexión. Los pensamientos y los sentimientos son existentes, semejantes a las mesas. El alma y el cuerpo ejercen siempre una acción conjunta. Con respecto a la educación social, Rudolf Steiner llama la atención acerca de tres cualidades de vida, que deben ser desarrolladas: Gratitud, amor, voluntad de cumplimiento del deber (o, respeto frente al quehacer del otro y del trabajo propio). [143]
Surgen el uno del otro, es un triple paso, que puede ser coordinado a las tres etapas escolares, ciclo inferior, medio y superior a modo de tres estrellas-guías, hacia las cuales debería estar orientada metódicamente toda enseñanza.
En el primer grado, apelar a la voluntad de la gratitud, en el segundo grado, a la voluntad del amor, y en el tercero, la voluntad del trabajo, el amor hacia el trabajo, la responsabilidad.
La primera etapa abarca la edad pre-escolar y se extiende hasta la edad escolar de cuarto grado (el Rubicon). Si aquello que el niño imita y experimenta es digno de la gratitud fluye del niño hacia nosotros. Para ello, naturalmente es muy importante, que el niño puede vivenciar, que nosotros mismos somos agradecidos y que también lo expresemos. Que sentimos gratitud y alegría frente al calor, a la luz y el aire, la belleza de una flor, una palabra dicha con cariño, el alimento – pan de cada día – Una oración antes del comer tiene sentido, cuando realmente somos agradecidos. Entonces, nuestro sentimiento de gratitud colma a su vez al niño. Cuando decimos esa oración únicamente por el hecho que hay niños sentados alrededor de la mesa, generalmente el niño no querrá seguir orando al cabo de los 9 años, dado, que le hemos enseñado que el agradecer y la oración antes de la comida y antes del dormir, conforman una niñería. Entonces, equivale a seguir al ejemplo de los adultos, dejar de lado el agradecer y el orar, para avanzar en edad. ¿"Por qué rezamos?" Respuesta: "¡Por estar agradecido a Dios!" No: Porque otros padecen hambre, o, algo similar; dado que, entonces ya nos tendremos que agradecer, una vez que todos tengan para comer. ¡Deberíamos evitar, vincular la gratitud a condiciones! Al respecto, los cuentos son grandes educadores. En ellos, juega un rol importante la gratitud, y la ayuda, por el mismo hecho de ayudar. Se refiere a que no tenemos derecho a reclamar el obtener algo y que exista alguien que nos ayude y que trabaje por nosotros; a la gratitud le corresponde la entrega en libertad, la cordialidad, el "buen corazón", la disposición a la ayuda que no persigue fin alguno. Por ejemplo: En "Madre Nieve, María de oro y María de la brea", de los Hermanos Grimm. En definitiva, las estaciones: Se trata de una ayuda objetiva (sacar el pan del horno, sacudir el manzano y recoger las manzanas), la recompensa, es la gratitud. La lluvia de oro al final: "Porque has sido tan cordial y laboriosa", sucede sorpresivamente y el oro no es únicamente dinero en el cuento, sino equivale a sabiduría, a humanidad conquistada durante la vida. El libre dar y recibir pertenece a la gratitud, lejos de toda ética de finalidad. María de la brea parte

[143] Steiner, Rudolf: La práctica pedagógica desde el aspecto científico espiritual del conocimiento del hombre. Conferencia del 20.4.1923. Obras completas GA 306. Dornach [4]1989.

con el objetivo de recibir una recompensa. Es así, que finalmente tiene la mala suerte ("la brea") de no haber evolucionado. El "yo hago algo, para recibir algo", es la muerte de toda gratitud, del libre dar y recibir en la vida. Al recibir el niño: Esto tiene que provenir del corazón, simplemente así, proveniente de la libertad, por recompensa de Dios; tal como se lo llamaba antiguamente – entonces, puede desarrollarse la gratitud. En el primer grado, está presente, ese "clima de los cuentos" – en la clase de religión, como también en la enseñanza toda. Mediante la gratitud, el poder sentir alegría, entramos en relación al mundo, hacia el hombre, hacia Dios, sobre el fundamento de la libertad. En lugar de hacer una advertencia al niño, debemos brindarle la ocasión de vivenciar la gratitud. Dar las gracias a modo de un deber o una demanda moral, se contradice con la esencia de la gratitud. Tal vez nosotros mismos tenemos conciencia de que el día está lleno de obsequios y de milagros y no solamente colmado de stress. Sumergido en ese clima, el niño del segundo grado aprende a conocer todas las manifestaciones de la naturaleza y el mundo, a través de los así llamados cuentos plenos de sentido: Cuentos de las plantas, de los animales, y otros. Una flor, agradecida por la sombra, la lluvia, la tierra y el sol y a la noche, por las estrellas; el animal, que vive de la planta, que le ayuda al hombre. Al niño, todas cosas aun le hablan y de esta manera establece relaciones hacia el entorno, hacia el mundo. Las estrellas, el musgo, las piedras, la noche, el arroyo, el mundo se expresa al niño en su esencia, todo tiene su lugar, tiene sus tiempos, su misión, su sentido sabiamente ordenado (también el marchitarse y el perecer). El niño entiende su lenguaje, aprende a quererlo, a verlo – se familiariza en la naturaleza, en el mundo, se siente amparado, integrado. Gratitud, alegría, simpatía, devoción, respeto, amor, - esos, son los hilos que brindan esa relación, dándole al mismo tiempo terruño, confianza primaria en su existencia.
Otros ejemplos: La araña que teje su red frente a la entrada de la gruta que sirve refugio a la Sagrada Familia en su huída a Egipto frente a sus perseguidores, que, al ver esa red piensan: Hay tela de araña, nadie puede estar allí. De pronto, las arañas no sólo son aborrecibles. Las primeras flores que emergen de la nieve, - esperanza, alegría preliminar. La escarcha sobre la endrina (Prunus spinosa), que a esa fruta fina recién le otorga su dulzura, dándonos en invierno fuerza y salud a través de su jugo. El niño aprende a amar a la naturaleza, respetarla y responde con gratitud universal, con confianza. La naturaleza es vivenciada a modo de un gran organismo viviente, al cual pertenecemos, al cual estamos unidos, al cual podemos ayudar o dañar. Hay algo en el mundo, que me porta, me sostiene, se entrega a mí a modo de obsequio, me atiende y cuida, aún cuando a veces soy insoportable.
Desde esa gratitud, se enciende amor en el interior del niño, la gratitud, es la raíz del amor hacia la naturaleza, amor hacia los hombres, pero, también del amor a Dios. Ese sentimiento universal de la gratitud es la base para toda verdadera religiosidad del hombre.
Ese clima ha sido vertido por Rudolf Steiner al así llamado Lema Matinal para los primeros cuatro años escolares, que todas las mañanas es recitado por todo el grado en su conjunto. Allí resuenan los motivos básicos para la enseñanza toda:

El amor de la luz del sol
ilumina el día para mí.
El espíritu que late en mi alma
otorga vigor a lo que hago.
En el brillo de la luz del sol.
venero yo, Oh! Dios
la fuerza humana que tú,
bondadosamente,
en mi alma has vertido,
para que yo sea laborioso
y esté ávido de aprender.
De ti proceden, luz y poder,
hacia ti se eleven, mi amor y gratitud.

Rudolf Steiner

Der Sonne liebes Licht,
Es hellet mir den Tag;
Der Seele Geistesmacht,
Sie gibt den Gliedern Kraft;
Im Sonnen Lichtes Glanz
Verehre ich, o Gott,
Die Menschenkraft, die Du
In meine Seele mir
So gütig hast gepflanzt,
Dass ich kann arbeitsam
Und lernbegierig sein.
Von dir stammt Licht und Kraft,
Zu Dir ström' Lieb' und Dank.

Rudolf Steiner

Con el 9° / 10° año de vida, el niño vivencia al mundo más separado de sí, más "desnudo", más bien, desde afuera. Ese cambio en la vivencia de sí mismo y del mundo está acompañado por miedos, pero también por una mayor conciencia propia. Lo que ahora sostiene, es el amor, la confianza hacia el adulto.

También a él se lo ve más distanciado, su conducción, su existencia empero cobran una mayor importancia.
Lo que Rudolf Steiner denomina la "autoridad amada", al brindarle al niño ese sostén, esa conducción, ese apoyo, que necesita ahora. A esta altura es importante, y es correcto, que el niño aprenda por amor a su maestro y que tenga confianza en su conducción, en la imposición de sus tareas. Esa imposición de tareas debería ser formulada con claridad, plena de sentido e inequívoca. Cuando el maestro se encuentra ligado con amor a los niños, cuando él mismo controla sus actos, las tareas y los deberes con amor, los niños harán caso a sus indicaciones y este hecho podrá ser observado en la actividad: Amor hacia el quehacer. Se quiere realizar la tarea "haciéndola linda".
La seguridad con la cual se imparten las indicaciones, despierta confianza en la conducción, que aún no puede ser lograda por el niño mismo. Por tal razón, es importante la aprobación. "Esto, lo has hecho muy bien, realmente te has esforzado", o, "Yo sé, que esto lo puedes hacer aún más lindo y mejor". Incentivo a través del adulto hacia el cual se eleva la mirada. La actividad en común es importante. El niño quiere ser tomado en cuenta. El maestro tiene que darse cuenta también, cuando el niño no se ha esforzado. Los alumnos se dan cuenta rápidamente, cuando se trata de un elogio superficial. Sinceridad profundiza la confianza y capacita a la relación: El amor también perdona las imperfecciones. Cuando nosotros mismos tenemos ideales, ejemplos hacia los cuales elevamos la mirada, algo mayor que nosotros mismos, cuando nos esforzamos, entonces, el niño aprenderá a amar esos ideales a través de nosotros y aprenderá asimismo, a no tomar en cuenta nuestras debilidades, sin decepción. Todos los impulsos morales poseen sus raíces en el amor. ¡Lo que amo, lo aprecio por lo que es!
Esto, podrá conformar a modo de clima, la base del estudio por ejemplo. de las plantas y de los animales. La vaca ya no habla. Pero, la vaca tampoco existe para darme leche y carne, vale decir, ser útil. De otro modo bastaría tratarla solamente del modo tal que cumpla esa finalidad. Hablaremos del ser de un animal, del medio ambiente en el cual se siente a gusto, con el cual se relaciona. A un ser lo puedo acompañar con el sentimiento y con la compasión. El niño siente asombro frente a las facultades de la vaca: Esa indescriptible calma, paciencia, perseverancia; este ser íntegramente metabolismo, ritmo, repetición; el como el pasto va transformándose al pasar por los siete estómagos de la vaca mediante el rumear; voluntad serena. La voluntad es también dentro de nosotros el mago de la transformación. Estimular al niño, a participar de la vida con la naturaleza, la vida con el mundo humano participar del amor y del sufrimiento, despertar su asombro frente a la sabiduría que vive en la naturaleza; del asombro, se genera el interés, el amoroso seguimiento de un asunto. ¡Y, el vivenciar propio de aquello de lo que hemos sido informados, vivifica! Esto, lo pude comprobar en ocasión de una caminata realizada con un sobrino. El ascenso había sido llevado a cabo, ahora tenía lugar el largo camino del regreso. El niño estaba cansado, protestaba, se puso insoportable. ¿Cuánto falta? –"¡ Ya no puedo caminar más!." Desde la altura, estábamos viendo una pradera con vacas a nuestros pies: "Allá, descansaremos". La meta visible lo alentó. Llegado al lugar, se tiró al suelo. Al elevar brevemente la cabeza, su mirada cayó sobre una vaca que estaba rumeando. De pronto, el muchachito dio un brinco, soltando un grito de alegría. ¿Lo has visto? ¡Yo lo vi! ¡Yo lo he visto! Tal cual, como el señor S. (el maestro de grado) lo ha contado". Había acertado el momento en el cual la vaca había eructado la bola de pasto, para masticarla nuevamente. El cansancio había desaparecido. Una hora de descenso había sido salvado. Me narró detalladamente todo aquello que en la escuela se había hablado acerca de la vaca – y era lo correcto, él lo había comprobado. Esa comprobación, ese interés, hizo desaparecer el cansancio.
La naturaleza del hombre mismo, al aproximarse a la pubertad está dispuesto a capacitarse para el amor. La explicación referente al amor sexual, requiere del estar inmerso dentro de la dimensión social del amor general hacia Dios, hacia el mundo, hacia los seres humanos. El amor general hacia los seres humanos es el fundamento, para poder respetar la dignidad del hombre, para poder respetarla. Cada persona es un enriquecimiento, a causa de su ser-diferente.
En el lenguaje de la religión, la gratitud y la confianza primaria conducen al mundo divino-paterno, del cual yo soy una parte; que porta mi ser-humano y que es la fuerza impulsora de la evolución. A ello, se agrega el amor hacia el mundo de los hombres, relación y amistad de hombre a hombre. El conocimiento, de que existen las crisis, el dolor y los obstáculos, que pueden ser superados por el hombre. El descubrir, que cada persona tiene un destino y que los seres humanos pueden ayudarse los unos a los otros, es lo que ayuda al avance en el camino. En la terminología religiosa, es el Ser Crístico que está presente en ese amor humano y muestra ser su fuente, su punto de referencia. El amor puede sacrificarse, puede perdonar, puede brindar fuerzas y puede sostener. Esto, otorga confianza al sentido de la vida propia, confianza en el futuro y en la conducción del destino. La Festividad para la juventud y el Acto dominical para los

niños, dados por Rudolf. Steiner, así como la Libre Enseñanza Religiosa Cristiana tratan de estos temas que "contienen" los motivos básicos a los que se refiere la enseñanza en el ciclo básico.
Recién con el advenimiento de la pubertad, el hombre despierta hacia aquello que es destino y futuro propio. En el ciclo superior, se trata de la comprensión, del fundamento para la formación de un criterio sin prejuicios. Con la vida están relacionados las tareas, las misones, las metas, el trabajo. Rudolf Steiner denomina la misión educadora en esa etapa de la edad "amor hacia la obra", que está por ser desarrollada. La autoridad del adulto ocupará un segundo plano, el joven debe desarrollar confianza en su pensar y juzgar propio. La meta es: A0ctuar a partir del discernimiento, a partir del conocimiento, del entendimiento. Los alumnos perciben con toda claridad cuales son los impulsos para nuestros actos. El impulso más vigoroso para el actuar con independencia procede de los ideales auténticos de una imposición de meta emprendida espiritualmente, que quiero llevar a cabo en el mundo. Los ideales llevados a lo sensorio-imaginativo, a la narración es captado por el niño en la profundidad de su ser; el alumno de mayor edad los vivencia a partir de "auténticas" biografías de personas ejemplares. Esto, sigue vivo en el sentimiento, el joven está en la búsqueda de ejemplos. El alumno mayor y el adulto puede elevar su ideal a lo puramente anímico-espiritual. Quien posee ideales, quien puede vivenciarlos, vive religiosamente- , vale decir, ¡En el futuro! Los ideales describen la meta del desarrollo humano, la evolución de ser humano. Nos llevan más allá de nosotros mismos, contienen la fuerza de la transformación, vale decir, se apoderan de nuestra voluntad a partir de lo pensativo-espiritual. La fe en ello, "traslada montañas". Cuando dentro de nosotros viven ideales, se tornan innecesarios los mandamientos. A estos tres gestos básicos: gratitud – amor – "deber" (amor hacia la obra) subyace. Religiosamente hablado - lo Paternamente divino, lo divino referido al Hijo, lo divino referido al Espíritu. En la educación se manifiestan a modo de fuerzas formadoras del hombre. Del modo más puro empero, estos gestos son cultivados en el hacer religioso, practicados frente a lo divino – ideal mismo. Desde allí transponen la vida cotidiana a modo de facultades sociales. Esas cualidades se encuentran centralmente en cada esfuerzo espiritual, en cada una de las grandes confesiones religiosas.
Rudolf Steiner instauró la "Libre enseñanza religiosa" para todos los alumnos que no estaban "atendidos" por una enseñanza confesional, con puntos de vista puramente pedagógicos y no ideológicos: *Por lo tanto tenemos que desarrollar todas las aptitudes humanas. Esa es en definitiva, la forma más abstracta del punto de vista pedagógico. Cuando alguien está hablando del punto de vista pedagógico y dice, a partir del conocimiento del hombre que subyace a la pedagogía que el niño llega al mundo con una disposición religiosa, se nos figura, al querer reemplazar la enseñanza religiosa por enseñanza moral, que resulta ser lo mismo como sino quisiéramos desarrollar un miembro físico del hombre, una pierna, por pasar a la opinión: El hombre tiene que desarrollar todo, menos las piernas. Dejar de lado aquello que corresponde al hombre, puede emanar de un fanatismo, pero jamás de una pedagogía. En tanto, que aquí se sostienen por doquier los puntos de vista pedagógicos, surge la necesidad de la enseñanza religiosa, desde el punto de vista pedagógico*.[144]
Esta conducción religiosa básica es de naturaleza humana general y por tal razón cobra validez para la Pedagogía Waldorf en todo el mundo, en todas las culturas. Rudolf. Steiner ha expresado reiteradas veces, que la antroposofía como ciencia nunca quiere aparecer fundamentando religión. Al brindar empero las leyes del desarrollo del devenir del hombre como ser espiritual, anímico y corporal, describiéndolo, puede infundir nueva vida a aquello que se ha hecho tradición y que tal vez ha entrado en rigidez indicando caminos apropiados para la época, con respecto a una comprensión espiritual del mundo. Acerca de la relación de la antroposofía para con la religión, Rudolf Steiner expresó por ejemplo, en Londres lo siguiente: [145]
Esta ciencia antroposófica podrá plantar nuevamente en el alma humana verdadera vida religiosa (...) puede adicionar al desarrollo de la humanidad aquello: Que el hombre nuevamente obtenga un sentido religioso con respecto a todo, que el hombre reciba una nueva comprensión del Cristianismo (...)La antroposofía no quiere presentarse formando sectas, sierva quiere ser de las religiones ya existentes, una revitalizadora del Cristianismo quiere ser. Con ello, no quiere meramente conservar el antiguo sentido religioso, no quiere meramente ser llamada a seguir con el avance de la antigua vida religiosa progresiva, sino que quiere colaborar a la resurrección de la vida religiosa, puesto, que esta vida

[144] Steiner, Rudolf: La práctica pedagógica desde el aspecto científico espiritual del conocimiento del hombre. Respuestas a preguntas. Obras completas GA 306. Dornach [4]1989.
[145] Steiner, Rudolf: El misterio solar y el misterio de la muerte y la resurrección. Conferencia del 15.4.1922. Obras completas GA 211. Dornach [2]1986.

religiosa ha sufrido excesivamente a causa de la civilización moderna. Por ello, la Antroposofía quiere ser una mensajera de amor, y no solamente una revitalizadora del antiguo sentido religioso, sino una despertadora a la resurrección del sentido interior religioso de la humanidad.
En este sentido lo aquí expresado tiene validez para la Educación en el mundo entero, donde la Pedagogía Waldorf hoy, en todos los continentes y en todas las culturas, comienza a ser tener un hogar.

16. El estudio espiritual del hombre practicado

A menudo se pregunta: ¿Qué dice la medicina antroposófica con respecto al problema de la alergia? O: ¿Qué dice la pedagogía Waldorf con respecto a la escolaridad temprana, al fútbol, ...? Por mas justificadas que fuesen estas preguntas, es necesario a su vez, no solamente contestarlas a nuestro mejor entendimiento, sino, brindar posturas de ayuda con la finalidad de hallar las respuestas uno mismo. El fundamento para ello es la observación del problema por un lado y el estudio antroposófico del hombre por el otro.
El próximo cuadro esquemático muestra los efectos recíprocos de los miembros constitutivos suprasensibles del ser humano entre sí. Rudolf Steiner los ha escrito de esta manera en un libro de notas. Para la observación y la justificación resultan en consecuencia mas puntos de vista. Sea colocado el cuadro pues aquí al comienzo, como fuente de inspiración para las preguntas expuestas con relación al conocimiento de la configuración espiritual del hombre:

El cuerpo del Yo, otorga	En lo físico: la forma En lo etérico: el movimiento interior En lo astral: vida interior En lo espiritual: animación
El cuerpo astral, otorga	En lo físico: movimiento En lo etérico: desear-anhelar En lo astral: sentimiento En lo espiritual: pensamiento
El cuerpo etérico, otorga	En lo físico: vivencia propia En lo etérico: auto reconocimiento En lo astral: auto mantenimiento En lo espiritual: memoria
El cuerpo físico, otorga	En lo físico: la presencia del ego En lo etérico: concepción En lo astral: sensibilidad, sentimiento En lo espiritual: percepción

I) El niño y la técnica [146] *Michaela Glöckler*

La técnica y la cultura multimedia fascinan a los adultos y, consecuentemente, también a los niños. Un trato de evolución cordial se genera, con este mundo, cuando la importancia de la técnica se brinda para el desarrollo de la humanidad. Comenzando con la Revolución Industrial en Inglaterra a mediados del siglo XVIII, se produjo la transferencia del trabajo manual a la producción mecánica. La base para ello ha sido el desarrollo de la máquina a vapor, seguido por generaciones de motores a combustión.
Con el aprovechamiento técnico-mayor de la electricidad y la electrificación de los hogares, a las máquinas cada vez mas pequeñas y manuales, se fue agregando el cúmulo de instrumentos de medición. Es casi inimaginable el tiempo breve en el cual se ha expandido el aprovechamiento de la electricidad en forma global, si se toma en cuenta que la bombilla, descubierta por Heinrich Goebel en 1854 y optimizada por Thomas Edison, ha sido llevada al éxito económico recién en el año 1879. El descubrimiento del cinematógrafo, y la cápsula microfónica a carbón suceden en esa misma época.
Después de la Segunda Guerra Mundial, comenzó la tercera gran revolución técnica. Se desarrollaron máquinas, que pueden tomar a cargo trabajos de inteligencia: los sistemas de información y computación. Con ello, se han aliviado de carga la voluntad y la fuerza de trabajo humano, sobre el plano físico, anímico y espiritual. De esta manera, aparte de la pobreza, han aparecido de manera directamente epidémica, manifestaciones de una vivencia de ausencia de sentido, de resignación y depresión. Millones de personas no se experimentan como integrados ya, de un modo pleno de sentido, en la vida social.

[146] Gloeckler, Michaela y Goebel, Wolfgang: Pediatría para la familia.Verlag Urachhaus, Stuttgart [15]2005, pág. 470.

El problema que se ha creado con el desarrollo tecnológico, es la confrontación con la determinación de la finalidad y el sentido de la voluntad propia, del trato con la capacidad propia. Dado que trabajo significa a su vez desarrollo de facultades, de capacidad y una vivencia sensoria con ello relacionada. De ello surge una *regla de oro* para la educación, en el trato con la técnica: *en la medida posible, realizar la tarea uno mismo, vivenciarla, antes de entregarla a la máquina.* Del mismo modo, como en el curso de la historia el traspaso del trabajo humano a la máquina ha acontecido de modo sucesivo, así es necesario también para los niños y los jóvenes que aprendan a desarrollar y conozcan los diferentes campos del trabajo humano y la capacitacion para su realización, antes de que la máquina los tome a su cargo. La capacidad creativa se paraliza, cuando todo lo confiamos a las máquinas, y poco queda por realizar para nosotros. Nos educa a su vez en dirección a una postura de exigencias e ingratitud, cuando nosotros no hemos adquirido un parámetro con respecto a aquello que se nos ahorra trabajar, a causa de la implementación de la máquina.
Es importante enseñar a los alumnos a través de nuestro ejemplo práctico, que no se trata de un hecho que se sobre entiende, que a todo momento sale agua caliente de la canilla, y que, apretando un botón tenemos a nuestra disposición, tanto la luz como la energía a voluntad. Que beneficioso para un niño, si tiene oportunidad de pasar unas vacaciones en una granja apartada o en un campamento alejado de la civilización, donde la ropa se tiene que lavar a mano, donde el agua se calienta sobre el fuego o con la ayuda de un calentador a gas, de modo tal, que se aprende a valorar realmente, la bendición de las conquistas técnicas.
Es tan beneficioso, que los niños aprendan a cantar, a pintar, a crear, a bailar y representar obras teatrales, antes de que mediante el mundo de los colores, las imágenes y los sonidos, a causa de los medios acústicos y ópticos se encuentren en peligro de que todas esas impresiones paralizen su propia capacidad creativa.
En la escuela, la computadora de cálculos debería ser introducida recién, cuando la capacidad en el campo de los cálculos elementales, sobre todo el cálculo mental, ha sido desarrollado hasta cierto grado.
¿Por qué razón usar la computadora, constituyéndose en acompañante constante de los alumnos, antes de haber conocido y valorado los trabajos que toma a su cargo y antes de saber cómo funciona?
El trato con la energía y la técnica es necesario, mediante el cual puede saberse, que las fuentes de provisión no son inagotables y que la implementación de las posibilidades técnicas debería ser realizado únicamente en el caso de que de hecho es necesaria y tiene sentido.

...cuando la naturaleza, el hombre y el entorno social no se confunden con máquinas.
A la técnica le pertenecen perfección y optimización. Los defectos se reparan. Modelos ya inservibles o antiguos van al desguaze. Cuando el comportamiento así practicado en la técnica es trasladado al hombre y a la naturaleza, aparecen problemas. Estos se agudizan aún más por el hecho, de que niños y adultos en el trato con su "computadora" o su "tamagochi", encuentran ocupación durante muchas horas del día. Lo que las personas a menudo echan de menos en ocasión de sus encuentros –plena atención, interés por las reacciones, preguntas, penas y preocupaciones del otro- es dedicado con desconcertante naturalidad a la computadora. Cuanto mas se practica un trato anímico de esta clase con las máquinas, que reaccionan de la manera esperada, tanto mas se ensaya un comportamiento que frente a otras personas y sobre todo, frente a la naturaleza, muestra un fracaso. Puesto, que estos no reaccionan dentro de un esquema preestablecido, sino a partir de sus propias condiciones de vida y de desarrollo.
La convivencia humana requiere la capacidad de aceptar también errores y conductas equivocadas, aun, cuando estos no pueden ser "remediados" rápidamente, sino, que primeramente tenemos que aprender a convivir con los mismos. Tener apertura para con procesos de aprendizaje, frente a lo nuevo, lo no esperado, de eso depende. La convivencia tan estrecha con las posibilidades de la técnica, fomenta inconscientemente un comportamiento distanciado hacia el mundo circundante, de manera tal no debería asombrarnos que en medida cada vez menor "funciona" el trato con personas.
Clifford Stoll –astrónomo y especialista para la protección de datos y seguridad en computación- en sus libros *Huevo del cucú, El páramo internet y logout, Porque las computadoras no tienen que estar en las aulas* ha depositado su doble confesión: A favor, de un trato objetivo con la PC en la edad juvenil y adulta y en contra del uso en el jardín de infantes, en la escuela en el ciclo inferior y en el hogar. Dado que en esa época, le corresponde máxima prioridad a la edificación y al cuidado de las relaciones humanas. En el hogar, la calma y la paz juegan un rol sobresaliente, la reflexión, y la calidez –cualidades, por lo tanto- que no se nos ocurren primariamente, al pensar en home-computer. Al comparar el desarrollo de posibilidades creativas en el hombre con el desarrollo de la técnica, importantes concordancias llamarán

nuestra atención. Werner Schaefer, quien en la década del 60 actuaba con éxtasis como músicobeat notaba a comienzos de la década del 70, que algo "le estaba pasando": *Trastornos de la vida interior meditativa y del pensar, disminuciones perceptivas en lo social y con respecto a los procesos de la naturaleza*, eran lo que llamaron su atención. Al lado de otros artículos que ha publicado con referencia al análisis del efecto de los medios, existe asimismo un compendio con referencia a aquello que es menester como compensación emanado de la actividad creativa interior, para hacer uso de los diferentes medios técnicos. A continuación, reproducimos este compendio:[147]

Técnica	**Compensación necesaria a través de trabajo interior**
Fotos, por ejemplo, fotos para el recuerdo	Creación de una formación senso perceptiva activa, plástica de situaciones reales, cultura de la memoria, "recuerdo espiritual"
Diapositivas	Lo mismo, aun "transpuesto de la luz" de un sentido espiritual. Las conferencias de Rudolf Steiner en oportunidad del primer Goetheanum con diapositivas, o sus conferencias acerca del arte, (Obras completas GA 292) sirven de orientación.
Cine mudo	Vivencia de espacio y tiempo Micaélico, el dominio de auténtica, objetiva imaginación.
"La lupa del tiempo", películas retrospectivas	Dominio de la capacidad de contemplación astral, que corre "hacia atrás" (la causa sigue al efecto) y recibe una formación, por ejemplo, a través de la vespertina práctica a través de la "mirada retrospectiva a los sucesos del día".
Película sonora, TV	Dominio de inspiración auténtica, objetiva.
Espacio cibernético	Dominio de intuición auténtica, objetiva (en todos los planos)
"Backwardmasking"[148] (palabras y melodías ejecutadas en sentido inverso)	El imaginar retrospectivo claro, auténtico y exacto de melodías y palabras que se han conformado en costumbre y que puede ser llevado en cada momento. Esto es posiblle empero únicamente cuando son audibles, lo cual en backwardmasking casi nunca es el caso. Se graban exactamente debajo del umbral audible. Por tal razón, estos efectos se tornan "subliminales", vale decir, son introducidos mediante contrabando a la subconciencia física, esquivando a la conciencia, donde despliegan sus efectos. (En ningún "CD", etc. puede ser investigado sin un examen costoso, si contiene tales órdenes sugestivas o no)
Computadora, etc.	El dominio del pensar vivo, así como del pensar extra corporal, sobre la base de una personalidad plenamente madura, socialmente cordial en un sentido espiritual.

II) El niño y las drogas *Michaela Glöckler*

¿Por qué el uso de las drogas? [149]

¿Por qué, los adultos, los jóvenes y en medida cada vez mayor, los niños consumen drogas? ¿Cómo puede ser que se ingieren sustancias de las cuales se sabe con certeza que dañan al cuerpo y acortan la vida?

En los niños y en los jóvenes se trata casi siempre de curiosidad o de motivos sociales, que conducen al hecho. Por el rechazo de la droga no se quiere perder al amigo, o ser excluído del grupo. A menudo se

[147] Werner Schaefer gustosamente envía información acerca de su trabajo referente a la amenaza existente para la evolución humana positiva, a causa del uso impropio de la técnica: Werner Schaefer, Veitlahn 28, DE 95336 Meinleus.

[148] Buddemeier, Heinz: Die unhörbare Suggestion. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1990.

[149] Aus: Glöckler, Michaela y Göbel: Wolfgang: Pediatría para la Familia. Stuttgart [15]2005, S. 601ff.

trata empero también de motivos personales, claramente definidos, tales, como los podemos encontrar en el mundo de los adultos de cualquier edad:

- *Huída* de un mundo que se ha vuelto incómodo, de un medio hogareño marcado por la pelea y la incomprensión, de preocupaciones y problemas en la escuela o en el lugar de trabajo.
- *Miedo* al fracaso –en una relación, una profesión o en la escuela.
- *Añoranza* de calidez, luz alegría armonía, de proximidad y amparo en una comunidad en la cual por fin se pueda encontrar aquello que ha sido negado en la infancia y en la juventud, pero, también la añoranza de experiencia espiritual.
- *Curiosidad* por lo especial, lo peligroso, la aventura –el deseo de obtener "auténticamente algo de la vida".

Detrás siempre se encuentra la cuestión de la identidad y de dónde ella depende. Todas estas añoranzas, esperanzas, deseos, nombrados arriba, son tan comprensibles como la vida misma, y señalan esta anhelo de identidad en busca de seguridad en el propio ser y satisfacción.
Y hasta podría decirse, quien quisiera vivir sin ellos, en el fondo, no está viviendo. La pregunta es tan solo, si se logra mediante la educación y la evolución de las facultades anímicas y espirituales propias, disponer la facilidad de poder satisfacer esas añoranzas, esos deseos, mediante el trabajo interior y la actividad propia y no, mediante el consumo pasivo y el estímulo con sustancias.
Es necesario comprender, cuan naturalmente, el problema de las drogas pertenece a nuestro mundo de vida, dado que la emancipación y el aislamiento ya desde la edad infantil confrontan a cada persona consigo mismo y con la soledad. Este hecho, simplemente es insoportable, si no se encuentra una estrategia para la superación de los torturantes fenómenos que acompañan al desarrollo en la actualidad. Es por ello, que el problema de las drogas conforma el desafío con respecto a la educación en el sigloXXI. Es menester, comprender las vivencias que se transmiten a través de las diferentes drogas y preguntar luego, de que manera esas vivencias y experiencias pueden ser obtenidas en saludables vías de educación y desarrollo.
Por tal razón, a continuación resumiremos las vivencias y experiencias mas importantes, que pueden ser obtenidas mediante las drogas.

Alcohol
Cualidad vivencial aguardada y capacidad: sentimiento de comunidad; hablar con soltura en la charla compartida, dejar atrás las preocupaciones cotidianas, sumergirse en la alegría plena, consuelo en la soledad.
Algunos de los daños a consecuencia de ello: daños cerebrales, trastornos del sueño, transpiración, parálisis de los nervios, enfermedades del páncreas y del hígado, embriopatía alcohólica, o bien, daño del niño en el vientre materno.

Nicotina
Cualidad vivencial aguardada: capacidad de concentración, sosiego, tomar distancia, poder emprender nuevamente una cosa, hacer una breve pausa real y llegar por completo a uno mismo, no comer o beber algo a causa de un impulso nervioso, acumulando innecesariamente calorías, reunión placentera con una charla interesante, reducir la necesidad del sueño y poder prolongar la vigilia.
Algunos de los daños a consecuencia de ello: afecciones cardíacas, dolores de cabeza, enfermedades de las vías respiratorias, mayor riesgo de cáncer, deficiente irrigación de las extremidades, disminución de la fertilidad espermática, aumento de malformaciones embrionales.

Opio y su componente mas importante, la morfina así como la heroína y otros compuestos del opio
Cualidad vivencial esperada: profunda calma, poder dormir relajado y cálido, a pesar de dolores y preocupaciones, vivenciarse extracorporeamente, como ser que flota con pensamientos sin peso, que puede unificarse con luz y color y los seres del entorno, añoranza por la obtención de calma eterna y sueño, oscuridad, desaparición de la conciencia. "Estar en el paraíso", vivenciarse –al igual que al cabo de la muerte- en un mundo espiritual, alegría, y dicha eufórica, experimentar el "flash", que con la velicidad del rayo nos saca de la estrechez de la vida, de lo cotidiano.
Algunos de los daños para la salud a consecuencia de ello: debilitamiento del sistema digestivo, inhibición de las funciones sexuales, espasmos musculares, piel pálida, adelgazamientos, rigidez corporal,

de las articulaciones y las extremidades, finalmente, ruina de las funciones corporales y decadencia de las fuerzas, hepatitis infecciosa.

Cannabis y sus productos de elaboración, marihuana hachís (de la planta femenina del cáñamo)
Cualidad vivencial aguardada y capacidad: relativización de la realidad, situarse por encima de los apremios de la vida cotidiana con sus hábitos, compromisos, términos, stress, disgustos, vivenciarse "high", gozar de la risa, "estar de buen ánimo", experimentar los pensamientos, los sentimientos y las percepciones sensorias, así como el espacio y el tiempo de manera nueva y diferente como en la vida cotidiana. Muchas impresiones parecen ser mas elementales, como extraídos de sus contextos habituales, insertos dentro de una nueva perspectiva, o, acaso separados o aumentados de modo extravagante. Vivenciarse concientemente en un estado entre dormido y despierto
Algunos daños consecuentes: incapacidad para manejo de un vehículo, concentración reducida y menor capacidad para el aprendizaje, menor cantidad de células de semen en el esperma, irregularidades en el ciclo femenino, trastornos de desarrollo en los no natos, debilitamiento del sistema inmunológico, escasez de impulso.

LSD /cornezuelo del centeno-alcaloide
Cualidad vivencial esperada y capacidad: experiencias extra corporales, visiones en colores y alucinaciones, experimentar luz y colores, vivencia panorámica de la biografía propia, resurgimiento de experiencias y recuerdos largamente pasados, estar plenamente dentro de sí, y sin embargo, fuera de sí, en un mundo completamente diferente.
Algunos daños de salud, consecuentes: estados psicóticos pasajeros, alucinaciones, daños renales y hepáticos, imponderabilidad de las impresiones sensorias, flashback.

Cocaína y anfetaminas
Cualidad vivencial aguardada y capacidad: vivenciarse fuerte y capaz, sobre todo, con pensamiento extraordinariamente claros e inteligentes, añoranza por esfuezo espiritual y excitación con respecto a lo tan especial de la misión propia, una grandiosa autoestima y soberbia frente a los demás, orgiástica sensación de dicha, tener un rendimiento físico ilimitado, poder sobreponerse a los límites normales del cansancio, estar despierto y fuerte.
Algunos de los daños de salud consecuentes: irritabilidad, intranquilidad y desasosiego, stress, dolores de cabeza, taquicardia, miedo, insomnio, espasmos de abdomen, mareos.

Éxtasis(XTC) Y drogas-Designer (combinación de anfetaminas, efedrinas, cafeína sobre la base de la nuez moscada (aceite –Safrol)
Cualidad vivencial aguardada: cambios en la vida anímica, poder abrirse, poder mostrar los sentimientos, reducción del miedo, aumento de la disposición a la conversación y a la relación. Experimentar intuitivamente el estado anímico del otro, derribar inhibiciones en todo sentido, abrirse, mostrar al otro los sentimientos propios, tal como son –desenfrenadamente y directos.
Algunos daños de la salud consecuentes: desorientación, alucinaciones, miedos depresiones, agotamientos, insomnio, palpitaciones cardíacas.

Para todas las drogas en común cobran validez los siguientes daños consecuentes: envejecimiento prematuro, alteraciones de la función del Yo y del autocontrol sobre el plano físico, anímico y espiritual.

Prevención y terapia
En lugar del Yo se llama el libro del terapeuta de drogas holandés y psicólogo Ron Dunselmann[150], muy recomendable para ser leído, en el cual describe de manera diferenciada, los efectos físicos, anímicos y espirituales de las drogas. Realmente es así –como también se desprende del cuadro señalado- que la droga en cuestión, ocupa el lugar del Yo, reemplazando la actividad propia, transmitiendo determinadas vivencias y experiencias, sin que para ello se ha tenido que realizar la necesaria tarea de desarrollo. También la psicoterapia lucha con este problema. Cuanto mas fácil es, tomar un somnífero o una pastilla tranquilizante, en lugar de aprender, por ejemplo, a rezar o emprender un camino meditativo, mediante el cual uno mismo puede hallar la calma interior. O, llegar mediante la meditación a descubrir que la

[150] Dunselmann, Ron: An der Stelle des Ich. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996 (TB 2004).

naturaleza está compenetrada de espíritu, que nuestra propia vida de los pensamientos y sentimientos se torne mas colorida y mas real. Cuanto mas fácil es, tragar pastillas que nos protegen o euforizan, en lugar de llevar a cabo ejercicios necesarios para la autoeducación, para poder soportar de mejor manera, las circunstancias de la vida. Por otra parte es asombroso ver, que dimensión de dolor algunas personas están dispuestas a soportar, para lo cual realizan un trabajo interior, y cuan rápidamente bajo determinadas circunstancias –por no poder soportarlo- extiende la mano hacia la droga.
Si ahora a continuación se mencionan algunos aspectos con referencia a la prevención y a la terapia, esto acontece en la conciencia de que todo esto cobra sentido únicamente, si hacia el afectado puede ser establecido un contacto auténtico, firme y humano. Dado, que el hombre puede ofrecer resistencia a cualquier tentación, cuando se trata de una acción por amor a sí mismo o a alguien, cuando desde su Yo busca el dominio en su pensar, sentir y querer. Al respecto, por cierto son los asistentes y terapeutas mas talentosos, los que a partir de su propia vida conocen situaciones en la cual han estado a punto de valerse de la droga, o quienes la han probado y han podido dejarla atrás, a partir de la experiencia de que se trata de un camino sin salida. El consumo de droga y dependencia de droga –al no llegar una ayuda efectiva- es el camino hacia la enfermedad y creciente desconexión de la actividad propia y con ello, del Yo. Las señales para ello son, falta de impulso y de voluntad, vaciamiento de la vida del sentimiento, la socavación de una ordenada actividad del pensar.
Como la desorientación, las dudas, los sentimientos de odio frente a la injusticia y la maldad del mundo, así como el miedo existencial y las preocupaciones aumentan a nivel mundial y tampoco se detienen frente a los jóvenes y los niños, es comprensible, que cada tercera a quinta persona consuma alcohol a nivel mundial y que cada décimo a decimoquinto se encuentre en peligro –bajo la presión interior o exterior correspondiente- de valerse de la droga. Es comprensible asimismo, que cada vez se están sumando las voces que reclaman la legalización de las drogas, queriendo colocar el trato con las mismas en la responsabilidad individual. Dado que, ¿Cómo puede prohibirse efectivamente aquello, que un número cada vez mayor de personas consideran como algo normal, porque lo "necesitan"? En una época, en la cual las fuerzas sociales y las tradiciones religiosas no son percibidas como soporte y en la cual no se han desarrollado aun suficientemente la estabilidad personal y nuevas fuerzas de soporte, evidentemente tienen que producirse tales manifestaciones de crisis como las que estamos experimentando en la actualidad. Pero, en lugar de rendirnos y declarar saludable lo enfermo, queremos motivar, implementando *todo* lo posible, para que el lugar de la droga pueda ser ocupado por el activo Yo del hombre, que puede aportar su ayuda, a sí mismo y al mundo que lo rodea, en el camino evolutivo.
Los niños y jóvenes adictos al alcohol y la droga, a menudo son mas sensibles que otros. No están en condiciones de hacer frente a las durezas de la vida diaria. Esquivan los problemas, o tratan de resolverlos a la fuerza; les cuesta confrontarse día tras día con los mismos, hasta poder resolverlos.
Por tal razón, la terapia puede ser exitosa únicamente, a través de un gran esfuerzo individual y un entorno que brinda su apoyo. Aquí, podemos mencionar únicamente los elementos mas importantes de una profilaxis de la adiccion a través de la educación.

Profilaxis a través de la educación:

- Brindar consecuentemente la posibilidad de ser activos, de "hacerlo uno mismo" (ver página 7ff.): lograr ser "dependiente de uno mismo"
- Amamantar en la época de la lactancia en lugar de nutrición con biberón
- Auténtico interés por los pasos evolutivos del niño
- Cultivo de los sentidos del niño
- Cultivo de buenas costumbres en el curso diario, incluyendo la regularidad de las comidas
- Evitar la ingesta de alimento entre comidas en forma de golosinas
- Colocar límites, encontrar un camino intermedio entre la severidad y el aflojamiento, de modo tal, que el niño puede sentirse seguro
- Fortalecimiento de la fantasía mediante la narración de cuentos y la lectura por parte del adulto de historias con contenido importante, leyendas y biografías
- Protección frente al consumo de imágenes y contenidos de vivencias prefabricadas
- Educación espiritual y comprensión religiosa no dogmática.

III) El niño y la televisión, juegos de la computadora y comics *Michaela Glöckler*

¿Por qué razón, justamente el medio televisivo daña de manera tan perdurable el desarrollo del sistema nervioso y los órganos sensorios en la infancia?[151]

Proceso visual no fisiológico y desintegración de las actividades sensorias.
Al mirar la televisión, los ojos se encuentran rígidamente orientados a la pantalla, mientras que allí se está moviendo la imagen. El niño se encuentra sentado en la misma posición muscular-rígida fascinada, delante de la pantalla, sobre la cual, velozmente se desplaza una corriente de impresiones sensorias visuales. La rígida posición muscular ocular, se transmite a toda la musculatura corporal. El proceso de la visión se lleva a cabo así, anormalmente, dado que en la visión normal, los músculos de los ojos se mueven de un modo muy diferenciado, "recorriendo" el objeto de lo observado. Además, ningún color, ninguna proporción concuerda con la realidad, lo espacial se proyecta sobre la superficie. Solamente dos sentidos pueden comunicarse: ojo y oído, mientras que los demás sentidos casi no reciben estímulo alguno, fomentándose de esta manera, la desintegración de sus funciones. Gráficamente expresado podríamos decir: no solamente la parte del ojo, sino el cuerpo en su conjunto, es colocado dentro de un "yeso". Ese hecho, se aprovecha en las clínicas de ojos, por ser la única posibilidad terapeutica para mantener quieto al ojo al cabo de una operación. Mirando televisión permanecen en quietud los músculos oculares, lo cual es una ayuda importante para su curación. ¿Qué sucede empero entonces, cuando a lo largo y a lo ancho del mundo, incontables niños entre tres y doce años miran televisión entre cuatro y seis horas? En oportunidad de ocho horas de sueño en término medio y el tiempo necesario para las comidas y la escuela, un niño de doce años tiene aproximadamente un tiempo de seis horas para el juego libre, actividad propia y el movimiento. Allí, tienen lugar los procesos de fomento evolutivo mas importantes. Si partimos de un tiempo calculado mas bien escaso de dos horas diarias, podríamos considerar que un niño de doce años en su vida actual se ha encontrado casi todo un año de su vida "enyesado".

Elaboración nerviosa-central, estimulada a una recepción pasiva
La elaboración de las impresiones de la pantalla en el cerebro, no acontece de la manera como es el caso en el proceso visual activo, en el cual los ojos se encuentran en movimiento constante, observando, percibiendo los mas delicados matices de los colores y los objetos reales, empleando todos los sentidos. Además, el flujo informático, suministrado por la pantalla, supera en mucho la capacidad receptiva del niño para elaborarlo. Recepciona ya esto, ya aquello y a menudo no puede establecer la relación entre las imágenes recibidas y las frases captadas. El cerebro es incentivado a cursos de pensamientos entrecortados y asociativos, lo que tiene que cobrar efecto sobre las finas combinaciones nerviosas del cerebro, aun en vías de desarrollo. Posee así una menor capacidad para el pensar creativo propio.

Fomento del comportamiento inquieto-agresivo
Después del consumo televisivo a menudo se produce una inquietud del movimiento no natural, del mismo modo como durante el mirar se había producido una quietud del movimiento no natural. No está relacionado en primer lugar con aquello que se ha visto (si ha sido cruel, tonto, o pleno de sentido) sino con esa manera forzada de quietud del movimiento frente a la pantalla, de modo tal, que durante un tiempo, después de mirar televisión los niños están desganados inquietos, no saben que hacer y tienen tendencia a la agresión.

Otros síntomas y experiencias
- Los niños que regularmente miran televisión, llaman la atención por el hecho de que :
  - Se acercan a otras personas con poca distancia y respeto
  - Tienen dificultad en establecer un contacto personal
  - Suelen hacer muecas y no pueden mirarnos a los ojos
  - A menudo dan respuestas superficiales o estereotipadas y que su interés en los objetos no es profunda
  - Que leen menos, prefiriendo las representaciones en imágenes, casi siempre en comics o non-books
  - Tienen poca capacidad para elaborar lo leído o lo visto

[151] Aus: Glöckler, Michaela y Göbel, Wolfgang: Pediatría para la Familia. Stuttgart [15]2005, S. 610ff.

  - Tienen una mayor debilidad de concentración
- Se fomenta la inclinación hacia la dependencia de alcohol, medicamentos y drogas, dado, que los niños se acostumbran a obtener incentivos para el alma y el espíritu sin esfuerzo propio, por así decirlo: Apretando un botón
- El desarrollo volitivo se altera por el hecho de que los niños están sentados inmóviles frente a la pantalla y no pueden entrar en actividad e imitación.
- El desarrollo lingüístico se retrasa, comprobadamente

A menudo se objeta:

- También hay programas para niños, que son vistos por todos los compañeros. ¡No es posible excluir a mi hijo!
- Ya no puedo hacer nada al respecto; hoy, la televisión pertenece a la vida cotidiana de una familia normal. Además, necesito las horas televisivas de mis hijos para dedicarme plenamente a mis propios asuntos.
- ¿Cómo puede ser, que exista entonces la televisión escolar, las PC para niños y los programas infantiles, si de hecho es tan dañino?
- De hecho, es mejor mirar televisión en casa, que en la casa del vecino...
- Es necesario estar orientado, y los niños también quieren saber, etc.

Al respecto, tan solo acotamos: Al mirar programas televisivos para niños, vemos, que en la mayoría de los casos consisten de representaciones fantasiosas, ajenas a la realidad, cuyas imágenes a modo de caricaturas –distanciadoras- se imprimen en el alma del niño.
Esta construcción de un mundo de ilusiones ajenas a la realidad, debería ser restringido en la mayor medida posible y reemplazado por imágenes de fantasía de producción propia, tal como se generan en oportunidad de narrar y leer historias y cuentos. La infancia es un irrestricto mercado de crecimiento, explotado por la industria de los bienes de consumo mediante perfectamente lanzados medios publicitarios. En los Estados Unidos se ofrecen programas de computadora, ya desde la edad de bebé. Por tal razón, ahora mas que nunca depende, que el adulto reflexione acerca de su comportamiento de consumo y el consumo de sus hijos, edificando su propia competencia de decisiones. De hecho, mas tarde los niños podrán valorar, que han sido educados hacia la actividad propia y una sana conciencia propia. Que han aprendido a implementar a los medios en el lugar necesario y no, depender de los mismo. Y: Que su espacio anímico no está ocupado por todas esas caricaturas y seudo-experiencias del mundo virtual.

Los niños educados libres de televisión, son compañeros preferidos para los juegos
¿Qué es lo que fomenta en medida mayor al desarrollo a la independencia: el no diferenciarse de los demás, estar totalmente "integrado", o, tener el coraje y decir: "En casa no tenemos televisión, preferimos jugar". Los niños educados sin televisión ni video son preferidos compañeros de los juegos, y son invitados gustosamente por el hecho de que los hijos propios entonces dejan de mirar televisión.

- Tal vez el vecino se pone contento cuando usted invita a sus hijos para jugar y a su vez acepta el ruego suyo, que tampoco en la casa del vecino miren televisión en ocasión de una invitación.
- ¿Qué pierden sus hijos, cuando no conocen a la naturaleza, al ser humano y la vida social a través de la caricatura y el trucaje, en cambio, a partir de la vivencia propia o las narraciones, con respecto a las cuales han podido realizar sus imágenes e ideas propias? El juego, el movimiento corporal y como compensación, un cuento, esto despierta en el niño facultades que son de duradero valor para toda la vida.
- Y, ¿Quién financia y fomenta la industria del entretenimiento, a costa de los niños?
- Los niños educados libres de televisión son mas sanos[152]

Pedagogía de los medios
¿Cómo aprenden los niños el manejo del televisor –a modo de prototipo de los medios ópticos- acústicos? Cuando los padres comienzan a permitir que sus hijos miren televisión, lo mas importante es, que

[152] Vergleiche: Manfred Spitzer: Cuidado, visor de imágenes. Editorial Klett, Stuttgart 2005.

inicialmente los acompañen frente al televisor. Solamente así se garantiza, que el televisor se prenda y apague concientemente. También es decisivo, que los programas se elijan conjuntamente, acordando qué se ve, durante cuanto tiempo y porqué, para aprender así, el trato independiente. Lo que se ha tomado pasivamente, *luego* podrá ser elaborado mediante el diálogo, siendo, que por lo menos posteriormente podrá activarse lo pasivamente captado. Mas tarde, los padres por lo menos tendrían que saber, -y pedir que se lo cuenten- lo que sus hijos están viendo. Dado que aún entonces a menudo es necesaria la elaboración, para que lo visto cobre sentido.
Después de la pubertad, todo cambia. Si hasta ese entonces los jóvenes han recibido suficientes incentivos de otra índole, la televisión no ejercerá una mayor fascinación sobre ellos y mas bien se convertirán en personas emancipadas de la televisión.
Los adultos deberían ubicar a los medios por ellos utilizados en una habitación a la cual los niños no tengan un acceso indiscriminado. Los niños aceptan, que hay cosas, que "solamente son para los adultos".
Muchas posturas del lado pedagógico y el lado médico parten del criterio de que las condiciones imperantes deberían ser reconocidos como hechos dados, que meramente deben ser corregidos en sus extremos e impedir el acrecentamiento. Esa postura no favorece a niño alguno. Solamente conduce al encubrimiento del problema y los hábitos siguen, con todas sus consecuencias.

Ayuda proveniente de América [153]
Existe esperanza, de que los libros, las conferencias y los work-shops del especialista norteamericano en computación y en internet, Clifford Stoll marquen el comienzo de un movimiento popular de esta índole, de un trato dignamente humano con la cultura multimedia. Alguna de sus afirmaciones conmocionantes las reproduciremos literalmente:
La computadora cambia el medio ambiente del aula. Es fácil entender, que los niños aman a sus computadoras y que el ruido provocado en el jardín de infantes se asemeja en medida cada vez mayor a una timba y también tiene ese aspecto. Las máquinas ocupan el centro del interés y desplazan la plastilina, la tiza - y al maestro (...)
Alguna vez se supone, que la computadora es "buena", por ser interactiva y no tiene bloques publicitarios, y que la televisión es "mala" por ser pasiva y mostrar mucha publicidad. Por lo general, también los videos son "buenos" porque no contienen propaganda. Yo opino, de que esto no marca una decisiva diferencia para el niño. Los tres medios tienen la pantalla multicolor, los tres muestran al protagonista favorito mediante clips acelerados y proporcionan muchas horas de excitación espiritual en ocasión de un mínimo esfuerzo muscular. Supongamos, que queremos fomentar trastornos perceptivos. No puedo imaginar un camino mejor, que ofrecerle a los jóvenes, veloces video-clips o juegos de computación con carreras de auto, luchas entre naves espaciales, tiroteos o mucho ruido de explosiones, colores estridentes y muchas informaciones incoherentes de diferentes fuentes, medios post-modernos con hiper-links, en lugar de historias narradas. O los incentivamos a escribir programas de Turtle-graphics, en lugar de tocar con las manos tortugas reales. En fin, ¡Los encerramos en un aula electrónica!
Es indiscutible, que los sistemas multimedios suministran imágenes estimulantes. Casi todo software para niños lleva el sello, ¡Excitante! Pero la carencia de excitación no es un problema básico de los niños; por el contrario, mediante la televisión, los videos y nintendo están expuestos a un exceso de imágenes movidas. Muéstrenme un programa de computación, ¡Qué incentive a la serena reflexión!
Existen asimismo muchos programas de computación con contenidos, que de modo convincente ostentan una presentación pedagógica, dejando de lado gags económicos. La poderosa directiva del medio es sin embargo: Le enseñamos a los niños a investigar al mundo a través de la computadora –y no con las manos y los pies y mediante la fuerza de la imaginación (...)
Difícilmente, puedo imaginarme un lugar menos indicado para una computadora, que un jardín de infantes o un establecimiento preescolar. Lo que mas necesita el niño de los tres años, es amor, dedicación personal, cuidado individual. Los niños de cuatro a cinco años, tienen que desarrollar sus facultades sociales: ¿Cómo podemos entendernos mutuamente en armonía? Deberíamos jugar con objetos reales, no, con imágenes virtuales. (...)
Para calculadoras y computadoras, todos los errores son triviales: Cuando un alumno recibe una respuesta incorrecta, dejará de lado al mismo con un: "Ah, parece que apreté una tecla equivocada", en

[153] Stoll, Clifford: Log out. Porque el computador nada tiene que hacer en el aula y otras l High-Tech-Herejías. Frankfurt al Meno 2002.

lugar de intentar saber, si ha tomado un camino equivocado para resolver el problema. Cuando un alumno comete un error, un buen matemático querrá revisar todos los apuntes para constatar, si no ha entendido la tarea o si solo ha cometido un error de cálculo. Evaluará por lo tanto, el camino hacia la solución y no el resultado. Al usar empero una calculadora, no existe un rastro del curso del cálculo y ninguna información con respecto a que error ha sido cometido. Ningún maestro podrá brindar su apoyo. (...)

¿Qué efecto tienen las computadoras sobre la enseñanza de matemática? En los últimos quince años en los seminarios universitarios ha crecido de modo asombroso, el número de cursos auxiliares para matemática. Los principios de la álgebra, antiguamente materia para los alumnos del séptimo u octavo grado, ahora se enseñan en la universidad. Dos tercios de los principiantes de los estudios se inscriben en cursos, que en realidad pertenecen al High School, a la secundaria, al polimodal (...)

En la década del treinta se creyó que mediante la electrificación en el campo se podrían sustentar las empresas familiares en la agricultura. Al cabo de tres décadas de intensivos esfuerzos, todas las granjas estaban cronectadas a la red eléctrica. Y, ¿Dónde están las empresas familiares? Ya no existen.

En la década del cincuenta, la televisión era glorificada como bendición para la formación. Llevaría los mejores maestros a las aulas y así llegarían también a los hogares mas humildes. Originalmente, funcionó de esa manera, por el hecho, de que el gobierno invirtió mucho dinero en televisores y programas instructivos. ¿Pero, que sucedió con la formación presagiada?

A comienzos de la década del ochenta, se anunció de un modo muy hábil, de que los satélites de la comunicación a través de la difusión a nivel mundial de los programas, llevaría a un mundo unido –tal vez un mundo unido bajo MTV. Por cierto, que percibimos otras culturas: Sin esfuerzo alguno, en la televisión, o, mediante una fugaz mirada a través del ojo de la cerradura de internet. Esto, trae imágenes a la casa, pero no contribuye a que se entienda algo. En lugar, de achicar realmente al mundo, el superficial sistema de información electrónica, distancia aún más a las culturas ajenas. (...)

Jamás se ha podido obtener credibilidad, autenticidad y la capacidad de transmitir confianza por medio de internet y ni dentro de cien años se podrá aprender en la computadora, como conducirnos con las personas. Todo lo contrario: las horas, que navegamos en internet, son horas, en las cuales nuestra capacidad de tener un trato con los demás se atrofian. Quien busca un mundo con personas aisladas entre sí, y una sociedad en la cual los hombres no tienen un trato compartido, lo mejor será deshacerse de sus hijos enviándolos al ciber espacio, diciéndoles, que sólo tomen contacto entre sí, electrónicamente.

Tampoco los juegos de la computadora son inofensivos

Tan pronto que observamos a un niño que juega en la computadora mirando por encima de sus hombros, nos daremos cuenta, de que el descuido del desarrollo corporal no se diferencia esencialmente de aquel, que tiene lugar frente al televisor. La diferencia consiste en el hecho de que no tiene en la mano el control remoto, sino el mouse. Con mínimos movimientos de la muñeca y el índice, virtualmente pueden ser llevados a cabo la totalidad de los movimientos físicos (jugar al fútbol, luchar, saltar, etc.)

Cuando a una niña de diez años durante los juegos frente a la computadora le hace cosquillas a un dragón en el desierto, ese hecho es elogiado por los creadores del programa, como "ocurrencia creativa". Los contenidos de la mayoría de los juegos de la computadora son: Fútbol, guerra, ciencia ficción, persecución de delincuentes, viajes en automóvil y similares. Todos tienen en común, que los encuentros de los hombres y los mundos se reducen a acción y reacción; que los actos y también la así llamada creatividad se limitan a los esquemas preestablecidos, previstos por la computadora. ¿Qué efectos positivos de aprendizaje se producen al respecto? Sin lugar a dudas, se fomenta el estar despierto y la disposición a la reacción, pero, ¿A partir de que contenidos? ¿Cobra sentido, ejercitarlos, por ejemplo, a partir de un ataque extra terrestre a nuestro planeta, o, en el hecho de ultimar delincuentes? El niño o el joven es inserto en un mundo ilusionario, desfigurado, que poco concuerda con el mundo circundante real. Se promueven la altanería, el deseo de manipulación, el cinismo y las ganas de burlarse de los demás. Se provocan de modo unilateral reacciones inteligentes, estrechamente ligadas a las manifestaciones visuales. No se fomenta, sino que se reprime, la inteligencia plena de fantasía y creatividad –puesto que no se encuentra aun fijada objetivamente o plásticamente- que emerge del interior. En un medio de gozosa distancia hacia el objeto, una escena irónica –gag, o una crueldad fascinante o competencias cargadas de tensión, no puede desarrollarse. Necesita momentos de silencio y calma, del poder escuchar, del poder mover las impresiones en el interior, para poder generarse.

Los comics y el mundo de las imágenes
Los comics dejan su huella en el mundo imaginativo. Cuando le pedimos a un niño que haga un dibujo en la sala de espera del consultorio mientras que estamos hablando con la madre, es conmovedora la pobreza y los estereotipos con los que nos encontramos. Nubes bordeadas, conocidas caricaturas y esquemas aparecen, sin originalidad especial. Estos niños tampoco pueden formarse imágenes propias en ocasión de escuchar un cuento, sino, que aparecen caricaturas prefabricadas. ¿Por qué motivo, estos niños pueden ser fascinados de esta manera de las figuras, aún antes de poder entender las respectivas burbujas con su contenido escrito? Porque su pensar propio no se inclina hacia lo abstracto-excento de imagen, siendo en cambio un pensar en imágenes saciado mediante las imágenes del mundo de las percepciones. Es así, que se sienten atraídos por todas las imágenes y también al ver un libro, lo primero que miran son las imágenes. Y así, como intensamente absorben las imágenes del medio circundante, también tienen una afinidad especial hacia esas configuraciones, que se ofrecen en vivos colores y marcados contornos. Estas empero, no dejan en libertad al alma, como de otro modo sucede con las impresiones sensorias. Sino que las sujetan a la capacidad imaginativa, dentro de su conclusión y su fuerza sugestiva.
El adulto, puede distanciarse con mayor facilidad de los comics y de las imágenes televisivas, con la ayuda de su capacidad abstracta del pensar, puede desprenderse de los mismos; el niño no puede.
El desarrollo de su fantasía se paraliza y se agobia al igual, que su desarrollo anímico. A ello se agrega, que a menudo se relaciona con la caricatura contenidos ideales, moralmente valiosos. De esta manera, se fijan a las caricaturas ideales y conceptos puros.

¿Por qué los dibujos animados y los comics corresponden a las producciones mas leídas y vistas?
Al preguntar a los jóvenes porqué razón les gusta mirar esto, dicen: “Con eso me puedo relajar de una manera tan agradable”, o, “Es tan tonto y puedo reírme con ganas”, o, “Ya se sabe que es majareta, así y todo, a menudo es supercool”, y similares. El motivo para la fascinación empero, yace mas profundo. Con mayor o menor conciencia, los diseñadores, artistas y literatos de nuestra época, están buscando respuestas a fundamentales interrogantes evolutivos.
Al contemplar el curso y el contenido de estas películas animadas, y la correspondiente literatura-comic, llama la atención, que hay tres ámbitos que ocupan un primer plano:
Representación de deseos ocultos, fantasías y miedos, añoranza, por conocerse a sí mismo: Crueldad, ira destructiva, deseo de burla, cinismo –los héroes, que se persiguen mutuamente, se aventajan, destruyen, se asaltan, se aman y se ayudan, en la mayoría de los casos son figuras que se asemejan a animales, como por ejemplo Alf y Bully, laucha y elefante, gato y perro, perros y gallinas o similares. Es como si se estuviese representando la naturaleza del instinto del hombre aun no humanizada y elevada a la conciencia, en una especie de auto conocimiento a través de la caricatura. También aquello, que en psicología se denomina el doble se está buscando aquí, como instintivamente: El encuentro con el propio ser inferior y la búsqueda de modos de procedimiento para un debate conciente.
Una realidad no sensoria es llevada a la imagen: Ni el curso de los movimientos, ni el lenguaje, ni el color, ni las relaciones del tamaño de la representación se corresponden con la realidad, que se ofrece a los sentidos –sin tomar en cuenta, que los héroes en la mayoría de los casos son extra terrestres y son trasladados a la tierra desde un planeta conocido o desconocido. Tal, como si la inconsciente añoranza de la humanidad por un traspaso del umbral se estaría abriendo paso aquí en dirección a un mundo espiritual y un abandono del mundo sensorio, queriendo crear una caricatura de sí mismo, para llamar de esta manera, por lo menos, la atención de los hombres con respecto a esta otra dimensión de la existencia.

IV) Misiones de la educación en la pubertad *Christof Wiechert*

Ya en el 1919, la Escuela Waldorf trajo al mundo un claro impulso en dirección a la coeducación. Esto, es un hecho que fácilmente se olvida y es tomado poco en cuenta dado, que en la actualidad para nosotros es un hecho totalmente natural que los varones y las niñas practiquen juntos la gimnasia, la natación, que tanto los varones como las niñas practiquen esgrima, todo esto es natural.
Las escuelas Waldorf colocan empero aun otro parámetro en la dirección inversa de este ámbito: los varones tejen, aprenden a coserse una camisa y en los grados superiores los podemos ver en una vestimenta (que deja de lado el sexo fuerte) ataviado con tules, moviéndose al lado de las jóvenes damas, en una representación euritmística.
En el ínterin, el panorama formativo ha adoptado mucho de las escuelas Waldorf: la enseñanza en épocas, lenguas extranjeras en los ciclos inferiores, la valorización del arte y de lo artístico en las escuelas,

trabajos de cierre, práctica y otros. Lo que empero hasta ahora no ha sido copiado, es la inclusión de ámbitos tradicionalmente femeninos a los ámbitos masculinos. Es un paso de difícil realización.
La coeducación en la escuela Waldorf no solamente significa "que las niñas participan en aquello que hacen los varones", sino también "que los varones participan en aquello que hacen las niñas".
¿Puede ser, que este principio nos revela, que los sexos se han polarizado *en desmedida*? ¿Se vuelven demasiado grandes los contrastes? ¿En lugar de la complementación por el otro, se genera un abismo, en lugar de unificación, contradicción insalvable? ¿Esto concuerda con un desarrollo orientado hacia lo humano? Al contemplar el hecho, de que 8 de cada 10 casos criminales por lo general son cometidos por jóvenes masculinos u hombres, vemos, que la coeducación no funciona.
Me atrevo a afirmar: A pesar de la coeducación implementada en términos generales, *se encuentra orientada en desmedida hacia lo masculino*. Los alumnos y las alumnas durante su escolaridad se confrontan con cualquier cantidad de "*macho*", para lo cual *fun, geil, gras, cool, fucking gut* son tan solo las expresiones verbales de los jóvenes mismos. La escuela lo complementa con *enseñanza orientada al rendimiento, cursos para el logro de rendimiento, clausuras, entornos orientados a la instrucción, aberturas de tiempo, con cualquier cantidad de cálculo con respecto a los resultados obtenibles*, en fin, los baluartes del racionalismo y de la eficiencia se encuentran al servicio del espíritu masculino, orientado hacia aquello que vendrá. Quien no puede soportar esto, se encontrará con problemas, puesto que el racionamiento de la explotación neurodidáctica de la juventud se encuentra recién en sus comienzos. Y se trata del pensar puramente masculino.
A partir de la imposibilidad de la reforma del sistema formativo podemos experimentar también la escarcha que impera en las estructuras. Aquello, que debería ser modificado, se orienta, va precisamente hacia aquella dirección, de la que justamente debemos alejarnos; no se trata de una estabilización de lo existente, no se trata de *mayor* control, *mayor* seguridad de rendimiento, *mayor* supervisión, sino, justamente de accionar en contra de todo esto, para orientarnos en el niño, en sus fortalezas y sus padecimientos.
Cuanto mas *frío* se torna este clima, tanto mas *cálido* tendrá que resultar la equiparación. Esta cálida equiparación frente a una burocracia formativa despectiva de lo humano, según mi criterio conoce diversos rostros. Una cara es la disposición a la violencia, extremismo de derecha es otra. El extremismo de derecha es a su vez también un producto de nuestras costumbres de formación, como resultado del predominio del procedimiento de selección, que muestra tener aun, raíces fachistas. Una tercera cara es una configuración del tiempo libre, que padece de toda cualidad del medio: ya sea, que uno se pierde por completo en el escenario de las party y disco, se desarrolla en un zombi de la computadora de la red del Lan. Una forma cultural dominantemente masculina. ¡Inténtese hallar una joven en un party-Lan! El puente entre estos contrasentido por cierto únicamente es el alcohol. El escenario es iluminado por una vida económica omnipresente, que "intuye" con exactitud lo que la juventud precisa.
Desconcertados, constatamos, que es un milagro, que niños y jóvenes aparentemente sigan estando tan normales. ¿Acaso, de hecho aun lo son? ¿*O será que nosotros estamos perdiendo el parámetro de lo normal*?
Dentro de estos panoramas exteriores e interiores van creciendo los jóvenes, llegando a la madurez que los faculta a tener a su vez hijos. Rudolf Steiner nos habla de *madurez terrenal*, señalando con ello, que se trata de algo mas que la mera procreación. Caracteriza la *madurez terrenal* como la posibilidad generada, *de amar al mundo*, auténticamente, vale decir, desde el fondo de nuestro ser, sin guía ni causante exterior.
Según el parecer de Rudolf Steiner, la facultad del amor sexual es una parte de la *facultad del amor general por el mundo*. Para que esa facultad de amor pudiera prosperar saludablemente, era misión de la educación, conducir a los jóvenes púber de manera tal hacia el mundo, que su interés principal estuviese orientado hacia ese mundo y no, hacia ellos mismos. Debiera ser evitada una excesiva *orientación hacia sí mismos.* En el caso de presentarse en el varón – así decía Rudolf Steiner- esto conduciría al apetito de poder y al erotismo. En las jóvenes en cambio, a un cerrarse frente al mundo, a una vida excesivamente ocupada con ellas mismas.
Según la concepción de Steiner de la década del veinte, la misión principal de la educación a la edad del púber, era la procuración de un *justo equilibrio* entre el afuera y el adentro. El 'estar orientado hacia el mundo' se encuentra frente al 'estar orientado hacia si mismo'. A modo de puente entre ambos, era considerado la materia de enseñanza. Mediante la fuerte referencia hacia el aprendizaje, el mundo interior y el exterior se hallarían en un equilibrio. En la década del veinte del siglo pasado, el capítulo pubertad era tratado como algo al que debía prestarse atención y no como un campo problemático, dos

conferencias dedicadas a este ámbito, consecuentemente llevan el título: *Cuestiones educativas en la edad de la maduración*, y no "*Problemas* educativos en la edad de maduración".
Hoy, la llegada a la madurez terrenal a menudo (no siempre) está relacionada con problemas que el alumno tiene que pasar, y en los cuales, la escuela juega un rol importante. ¿Qué puede aportar el principio de Steiner en la actualidad? ¿Qué importancia posee el adentro y el afuera en la pubertad? ¿Qué significa, poder amar al mundo? La percepción de los niños comienza a cambiar. El doceañero mira algo con un interés general, y hasta casi objetivo, despierta su curiosidad, quedando libre empero, del alma que siente y vivencia. Esto se evidencia en el trato con los hobbys. El coleccionista de estampillas está sumergido en su especialidad. Dispone de poderosos conocimientos de detalles y está en condiciones de emitir juicios fundamentales acerca del valor y la rareza de una estampilla. Algo en su alma lo ah impulsado hacia ese hobby, casi nunca sabe, que ha sido. Solo sabe, que quiere esto, y lo colma en lo que sabe de si mismo. Quien empero lo está observando, vé: no está *adentro* del todo, algo queda afuera. Tiene el aspecto de un *pre ejercicio*. El alma busca objetos elegidos, para relacionarse con ellos en pureza dentro de un marco definido, pero con elevada especialización y conocimiento. En las jóvenes podemos estudiar esta primera *entrega* al mundo, en un marco limitado, cuando por ejemplo se enamoran en caballos y en la equitación. Hacen la prueba de familiarizarse en un pequeño ámbito del mundo, abarcable con la visión y lo hacen con toda la intensidad que está a su disposición. Así y todo, no están completamente insertas, es como si estuviesen observándose a si mismas. Y es asombroso ver, como este familiarizarse desaparece al cabo de algunos años y no se le guarda tristeza, la fascinación terminó, sonríen un poco al recordarla.
Algo completamente diferente muestra la situación del varón en edad púber. La distancia hacia el objeto no solo desaparece, en nada se trabaja y nada se vivencia, que no es querido por el joven mismo, con seguridad instintiva. Ya sea que se trate de las tareas para el hogar ordenadas por un maestro "bobo", o cool, el cuidado de amistades o una experiencia de la sexualidad incipiente.
El erotismo y el pudor adquieren un nuevo contenido, ardiente. El radio de lo vivenciable se agranda poderosamente. El alma pasa por bajones temibles, para ascender luego, a vertiginosas alturas. Ofensivos y vulnerables a la vez, los jóvenes se precipitan de vivencia en vivencia. Según el temperamento en cada casa, el entorno es partícipe intensivo. El joven tiene que hallar su camino en un mundo interior, que tiene un doble requerimiento: en una parte del alma busca idealidad, amor, entrega y por tal razón también sucesión, que se expresa en el atavío de la identificación. En otra parte del alma tiene que debatirse con Eros
y con sexo. Antiguamente, ese debate era de índole mas bien interior, con exclusión de público. Hoy, de los techos resuena el grito que llega a cada transeúnte: La vida del hombre consiste de la veneración del sexo. También aquí, surge la pregunta con respecto a la compatibilidad mediante una reciprocidad mutua. Para muchos, se conforma en un dilema.
Cierta vez, Steiner lo ha caracterizado de la siguiente manera. Habla acerca de la relación de la cabeza hacia el cuerpo, diciendo, que esa relación originalmente había sido diferente, para agregar luego: Por este hecho empero, se ha producido algo muy particular, (...) *se ha originado de que el hombre justamente en los órganos, que comunmente llamamos los órganos de su naturaleza inferior, es réplica de los dioses. Solo, que esa réplica de los dioses, tal, como el hombre es sobre la tierra, se ha pervertido. Justamente, lo que es lo supremo en el hombre, lo que debería ser espiritual, desde el cosmos, justamente eso se ha constituido en su naturaleza inferior. Por favor, no olviden, que aquí se trata de un importante misterio del hombre. Aquello, que ahora es la naturaleza inferior del hombre es inferior por la ingerencia de Lucifer; en realidad, está destinado a ser de naturaleza superior. Eso, es lo contradictorio en el ser del hombre. Esto, es algo que resuelve incontables enigmas del mundo y de la vida, si lo comprendemos de la manera correcta.*[154]
Tratemos de comprenderlo de la manera correcta. ¿Podemos utilizar este pensamiento como base del estado anímico de nuestro propio comportamiento como maestro? Podemos vivenciar, que lo sagrado y lo profano se sitúan muy próximos el uno del otro, también en nuestra propia vida y que aquí, la educación en el sentido directo sobre todo significa proceder con tacto frente al joven? ¿Acaso, aun conocemos al tacto a modo de medio educativo para los jóvenes?
Estamos dispuestos a considerar de que manera nosotros mismos estamos insertos en este asunto, o, lo hemos estado en nuestra juventud? ¿Podría acaso ser esto una ayuda en el trato con los jóvenes?

[154] Steiner, Rudolf: Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt. Der Sturz der Geister der Finsternis. 6. Vortrag, 8.10.1917. GA 177. Dornach [5]1999.

Entonces, no solamente obtendríamos el respeto necesario con referencia a las expresiones de esa edad, obtendríamos asimismo la fuerza y la sinceridad de encontrarnos con los jóvenes amigos, no solamente a partir de la antipática postura de la corrección. No tenemos que apostar tan solo sobre las estrategias de la evitación y la prevención, sino al acompañamiento. ¿Tal vez reconoceremos algo de nuestra propia juventud?

En un campamento de verano de la Comunidad de Cristianos, llamó la atención de los padres, el libre trato imperante entre los varones y las jóvenes. Al ser consultado el sacerdote que estaba a cargo del campamento, este respondió de modo lapidario: *si pasa, mejor acá que en otra parte.* Una sabia afirmación. Los afectados y el medio circundante experimentan este período a modo de un proceso universal reducido, al que uno mismo ha conocido y por el cual se ha pasado.

'Comprensión', de hecho es una palabra gastada, ¿no será mejor amar a estos jóvenes en 'padecimiento'? ¿Intensamente, según el lema de Steiner que dice, que el maestro se diferencia de otras personas por el hecho de que tiene *mayor* capacidad de amar?

Es un hecho la impresión, de que por el lado pedagógico (padres y maestros) se va al encuentro de la pubertad *invadido por el miedo*. El miedo ha sido siempre, un mal consejero. Cuantas veces está anunciado el temeroso desconcierto, que luego, con toda seguridad, conduce a las medidas equivocadas

Cuando la escuela, los padres y los maestros logran, que el alumno puede seguir de alguna manera *intencional* con el material didáctico, en la mayoría de los casos será suficiente como para trasponer esta época. La conexión intencional con el material didáctico impone empero a su vez, un máximo esfuerzo a los maestros, justamente cuando la corriente común afirma que en el ciclo superior el trato debería ser mas objetivo, dado que ahora los alumnos poseen un criterio propio. Justamente lo contrario es el caso. Lo indicado no es la objetividad en la enseñanza, sino la lucha mas intensiva por despertar el interés de los alumnos. Todos los maestros lo saben: justamente en estos años no hay orden ni concierto.

Al respecto, Rudolf Steiner trasmite un consejo en la última conferencia del Estudio del Hombre, al señalar que justamente en la edad entre los 12 y los 15 años *requiere en alta medida de un acercamiento pleno de fantasía de los maestros, una capacidad de fantasía por parte de los maestros.* ¡Justamente a esa edad! Podemos complementar diciendo, que todo el trato debe ser ingenioso, libre y exento de temores, con una mirada hacia los alumnos, como seres humanos en evolución y no como proveedores de rendimientos. En 5º y 6º grado aun sería posible proceder así, allí, la producción del rendimiento aun está libre del alma abocada a si misma.

Un alumno de 10º año ha fumado (siendo prohibido) en la escuela. ¿Recibe el castigo estipulado, o, se nos ocurre algo ingenioso? En tales procesos banales, circunstancialmente se definen destinos. El castigo estándar en realidad dice: de hecho no eres nuestro alumno, sino un sujeto que necesita corrección. Un maestro empero, que tiene una ocurrencia, que compromete al alumno a una descripción exacta, botánica de la planta del tabaco a modo de ejercicio retórico, va al encuentro del ser humano en vías de elevación. A un "castigo de esa índole nos recordaremos por el resto de la vida, embargados por una delicada alegría. El castigo estándar en cambio tratamos de eliminarlo cuanto antes de nuestra memoria; de algún modo, es un desconocimiento del ser humano.

Notorio es aun el siguiente hecho que constituye un importante camino de ejercitación para el maestro. En las significativas conferencias referidas a este tema en el tomo "Toma de conocimiento del hombre y configuración de la enseñanza", Rudolf Steiner describe con magnifica sensibilidad, que el joven a esta edad, *exteriormente* se muestra de manera diferente a como es *interiormente*. Ahora se presenta la pregunta, ¿Cómo reacciono yo, siendo el maestro, frente al joven? El mundo exterior de los hechos, por él vivida, es la única referencia, o trato de concentrarme en lo *no* expuesto por el joven?

Tengo que proponerme, de formular *siempre* la pregunta, ¿Qué *aspecto posee interiormente?* Este comportamiento burdo-ruidoso no es el testimonio de una inseguridad interior, o, del pedido por un *encuentro*?

Una chicuela traviesa había elegido a la maestra de inglés para causarle problemas durante la clase. Como la colega conocía a esta niña según su ser interior, pudo impedir siempre la confrontación. Cuando cierto día la colega perdió la paciencia, la niña reaccionó profundamente afectada y dijo: "Pero, *tu* me conoces".

Con respecto a esta desigualdad de lo exterior hacia lo interior, tenemos que estar despiertos, justamente en el caso de los varones. Su ruidosidad es expresión de gran inseguridad interior, dado, *que en el hombre en formación, el Yo se reunirá mucho mas tarde con el cuerpo astral.* Por tal razón, durante largos tramos quedan sin orientación y sin sostén. Justamente por ese hecho, su sentimiento anímico *propiamente dicho* es casi exactamente lo opuesto a lo que viven.

Todo lo contrario sucede en el caso de las jóvenes durante la pubertad, *el Yo se une fácil y tempranamente con el cuerpo astral,* mediante lo cual muestran una capacidad de criterio y una madurez que es engañosa. Mucho antes que los varones despetarán la impresión de ser mas de lo que son realmente. Una fuerza que puede deslumbrar y que a veces también es deslumbrante, se ostenta. Pero, esa seguridad, al ser requerida, *también* puede derrumbarse.
Estos modelos básicos del desarrollo humano son tapados por la civilización. Tenemos por lo tanto, la tarea, la misión *doble*, de no solamente interpretar la apariencia del joven y comprenderlo, sino que además tenemos que quitar el velo de la civilización para poder avanzar al auténtico alumno. No es una misión sencilla. Pero, quien ama a sus alumnos, puede lograr mucho mas.
Y, allí se impone la pregunta Margarita (del Fausto) de la pedagogía en la edad de la madurez: ¿*Podemos amar a estos jóvenes*? ¿Podemos ir a su encuentro con un amor inmaculado, reservado, por otra parte, activo, un amor humano? Por supuesto que la convención dice: Sí, naturalmente. La práctica muestra algo diferente.
No es fácil requerir esta facultad. Cuando en el recuerdo retornamos a nuestra infancia en la escuela, teniendo presente a los maestros, con respecto a el ciclo primario recordaremos sobre todo , si la maestra o el maestro *nos han querido*, o no. Allí, la competencia o la autenticidad no han dado una impresión perdurable aun. Al tratar de recordar maestros del ciclo superior, la imagen del recuerdo resultará ser muy diferente. La impresión duradera está dada por *el saber hacer* en armonía con la *autenticidad*. La manera, como el maestro o la maestra han tratado la materia, de que manera han logrado que la materia actúe sobre nosotros, en que medida pudieron despertar nuestro entusiasmo, la alegría por realizar la tarea, ha sido esto, lo que ha dejado su huella. Y ha sido esto, lo que ha marcado nuestra relación para con el maestro. Todos, hemos tenido esta experiencia o similares. Hubo maestros junto a los cuales podíamos distendernos, permitirnos ciertas libertades. Hubo diversión, pero poco respeto. Hubo otros maestros, frente a los cuales sentíamos que podíamos ir al *asunto* y hablar objetivamente, puesto, que eran auténticos. En estos maestros, la personalidad se hallaba en completa armonía con la materia que debía representar. Esto cobra un efecto sanador; a ellos podíamos confiarnos.
Estos son encuentros, que se conforman en fuertes experiencias y que pueden brindar también un apoyo interior a los jóvenes en la pubertad. No es casual, que la elección de unas cuantas orientaciones de estudios post escolares se remiten a tales encuentros con una materia, dada por el maestro ‘amado’.
Esta empero, es una cualidad que no solamente puede ser caracterizada con la capacidad del amar. Un efecto *pedagógico* tal se logra únicamente, cuando el maestro de hecho ha adquirido la autenticidad en su vida y esto, es una facultad del Yo.
En esta caracterización se confirma la ley principal: Lo que parte del maestro, actúa sobre el miembro constitutivo suprasensible próximo-inferior del ser humano. Un encuentro, que inflama el alma de los jóvenes, por lo tanto tiene que proceder del ámbito de la individualidad.
Como esto se busca a modo de principio, no necesitamos reglamentos para el ciclo superior, que determinan la conducta de los jóvenes, dejando de lado la responsabilidad propia. Cuando como principio se realizan tales formas de la auto educación de los maestros, también los jóvenes hallarán el camino, para poder platicar, dialogar con *sus* maestros aquello, lo que debe ser hablado en el curso del llegar a la adultez.
Tal vez aun tengamos una oportunidad de poder transmitir a todo aquello que tiene que ver con el despertar sexual, el lugar correcto en las biografías de los alumnos, compenetrada por un profundo conocimiento del ser humano. Algo me parece ser absolutamente cierto: Esto depende de un *mayor* arte educativo.

V) Preguntas con respecto al trato con la sexualidad y su esclarecimiento *Michaela Glöckler*

La aclaración, la ilustración tiene lugar en la vida misma y traspone al plan didáctico de la escuela Waldorf en su conjunto. Así y todo, nos muestra la experiencia diaria, que a pesar o tal vez justamente a causa de la omnipresencia de los temas y los modos de actuar sexuales, el mutismo y la falta de interés frente a las preguntas planteadas y las situaciones existentes conforman problemas candentes. Por tal razón, a continuación nos referiremos a algo de aquello que a menudo se pregunta.
En el jardín de infantes los niños juegan aquello que traen de sus casas, incluso, las así llamados juegos del doctor. Aquí, es importante observar el acontecer y en oportunidad de conductas especialmente llamativas recurrir a la ayuda y el consejo profesional (pediatra, asistente social).

En el primer año escolar prosigue la narración de los cuentos. Según la situación de la consulta en el grado o en el trasfondo hogareño, se puede integrar algo, aun de modo muy concreto, en el modo de contar el cuento, algo, que le ayude al niño a contestar sus preguntas a menudo inconscientes.
En el segundo año escolar, las leyendas de los santos brindan un rico material para mostrar, como un hombre que ha pasado por experiencias de "las prostitutas y el alcohol" y una "juventud entregada a los vicios" –tal como ha sucedido con Francisco de Asis- así y todo, puede convertirse en un santo. En el relato referido a la vida con anterioridad a la santidad, puede ser integrado algo de aquello o ser remarcado sucesos que este o aquel niño ha tenido que vivir en su casa paterna. Podrá experimentar de esta manera, una objetivización y una orientación positiva.
En el tercer año escolar, en el marco del tratamiento del Antiguo Testamento es referida la Creación del Hombre y la diferenciación de los sexos, y Adán y Eva así como la serpiente pueden ser dibujados mas o menos detalladamente. Cuando los niños de esta edad –3º, 4º año escolar- ocasionalmente preguntan a sus padres acerca de su procedencia, en realidad no aguardan una explicación biológica, sino que a menudo solamente quieren saber, si realmente son el hijo de estos padres. Puesto, que a esta edad los niños vivencian por vez primera –en el Estudio del Hombre de Rudolf Steiner se denomina la vivencia del Rubicón- que son individualidades y no simplemente parte de la familia o del contexto de la vida, dentro del cual hasta ese entonces se han sentido como el pez en el agua. De pronto se siente, que se es muy diferente a los demás y consecuentemente en realidad puede imaginarse que se ha llegado también a esa familia como niño expósito, o, de "otro lado". Por un lado, los niños preferirían escuchar la respuesta: Eres realmente nuestro hijo, y por el otro lado también sentirían una profunda satisfacción interior, si el adulto dijera de pronto: Querido niño, ahora tengo que decirte la verdad...
Al cabo de estas perspectivas de aclaración de orientación mas bien social y espiritual en el 5º, 6º y 7º año escolar le sucede la temática que tiene lugar mas bien en lo anímico interhumano, en forma de la mitología griega, donde el casamiento entre si de los dioses, entre dioses y héroes y entre los seres humanos, en relación con guerras y conclusiones de la paz, juegan un rol importante. Puede ser tematizado todo aquello que a modo de emociones puede suceder entre el hombre y la mujer.
Sigue luego, el desarrollo de la historia temprana, así como la primera época del estudio de los pueblos, eventualmente también acompañado por las canciones populares y las danzas que remarcan lo masculino y lo femenino.
En el 8º, 9º, 10º y 11º año escolar las épocas de Biología ofrecen espacio para la iluminación de diferentes aspectos de la aclaración sexual, siendo que el estudio de las células y el desarrollo embrional son materias del décimo primer año escolar, seguido por la evolución de las especies, incluyendo el nacimiento y el desarrollo del niño en los tres primeros años de su vida. A modo de acompañamiento, se llevan a cabo reuniones de padres y en general se celebran consejos con los padres, en el sentido de que las preguntas biológicas técnicas sean tratadas en el hogar sobre la base privada, para colocarlas bajo la responsabilidad del maestro y del médico escolar en el caso de que en el hogar no exista un clima adecuado para el tratamiento de estas preguntas. Cuando a veces se alega de que en la escuelas Waldorf las teenager quedan embarazadas con frecuencia mayor que en otros lados, esto por cierto no está relacionado con el plan de estudios y los puntos de contacto con este tema, sino, en todo caso con una carencia de contacto entre padres e hijos en el hogar y entre maestros y alumnos en la escuela. A ello se agrega además, que los padres de las escuelas Waldorf se expresan en contra del aborto y que por tal razón se conoce y se lleva a término el embarazo. Y: que los teenager hoy saben con toda certeza de que se trata. De hecho, es una consecuencia de la "sexualización"de nuestra época, que esta temática tan tempranamente se transforma en tema predominante también entre alumnos, de que de hecho se convierte en símbolo de estatus tomar la píldora, o bien, arriesgar un embarazo. Frente a esa situación es interesante que el Plan de Estudio Waldorf justamente en el ciclo inferior, dilucida los aspectos sociales y espirituales de lo masculino y lo femenino y el niño, remarca al hombre en su desarrollo individual, independientemente de su condición de hombre y de mujer. A ello se agrega, que la intensiva actividad artística y la implementación de incentivos multilaterales tienen como consecuencia, que la conciencia de los niños y los jóvenes no se fije o limite prematuramente al ámbito de lo sexual.
Hoy no obstante cobra validez, que una niña se debe haber enterado de parte de su madre o de una persona de confianza, de todo aquello que "se debe saber prácticamente", antes de que en término medio a los 11,5 años tenga su primera menstruación. Al respecto, es importante, que sienta una alegría por ese acontecimiento de convertirse en mujer –lo mismo cobra validez para el padre y el hijo, aproximadamente, un año mas tarde. Con la pubertad, crecen las demandas hacia los jóvenes, dado, que el desarrollo corporal se produce constantemente a menor edad. En 1860, la edad media para la primera

menstruación se ubicaba aun en los 16,5 años, en 1920 en 14,5 años, y se supone que en el año 2010 ya se ubicará en los 10,5 años. También la edad de la primera relación sexual se adelanta claramente. El 50% de las jóvenes de 15 años ya la han pasado y el número de los abortos en las jóvenes menores de 18 años ha aumentado un 75% entre los años 1996-2002 en ocasión del retroceso observado en general con respecto al aborto. Por tal razón, existe por ejemplo en Alemania, sin necesidad de receta, la "píldora del día después" en las farmacias. Por tal razón es necesario, que en un lugar apropiado pueda hablarse de prevención, del instinto y del amor, de la responsabilidad y la pareja, la homosexualidad, pero también el aborto y la fecundación in vitro, las enfermedades que pueden ser trasmitidas por el sexo, la violación y la pornografía. Al respecto es decisivo empero, que el modo en el cual el adulto se refiere a estos temas, integre aspectos sociales, anímicos y espirituales del tema. El estudio sexual jamás debería referirse aisladamente. Por el contrario, debiera quedar en claro, que la sexualidad y el trato con la misma es parte de una postura de vida, representando una posición importante dentro de las cuestiones del desarrollo en la edad juvenil y en la adultez. Ya que en el último tiempo el tema homosexualidad es el mas demandado, le damos aquí un mayor espacio a su amplio espectro.

Homosexualidad

La erótica y la añoranza homosexual en la pubertad aparece como inclinación pasajera en casi todos los varones y niñas, hasta que quede conformada la orientación sexual definitiva en el sentido de la sexualidad hétero u homosexual. Recién al cabo de esta fase transitoria queda demostrado en quien se impone la tendencia duradera de la homosexualidad. Para estas personas es entonces, el "estado normal". Al respecto, puede tratarse de hecho, de personas de un alto nivel espiritual y ético y hasta de personas sobresalientes. Desde el punto de vista del diagnóstico evolutivo empero puede decirse, que constitucionalmente no han llegado a la madurez plena y que durante toda su vida conservan un algo juvenil. De ello nos habla el hecho, de que la orientación sexual de estas personas puede experimentar un cambio en el curso de su vida. En estos casos persiste la ambivalencia de la edad juvenil de manera latente. No solamente existen situaciones en las cuales una persona con disposición homosexual mas adelante pueda entrar en una relación heterosexual, fundando una familia, sino también puede suceder lo opuesto: al cabo de 10 a 15 años de matrimonio, con uno o varios hijos se llega a la separación y un integrante de la pareja sigue viviendo una relación homosexual, o, tal vez ha sido uno de los motivos de la separación. Visto de esta manera, la homosexualidad puede ser considerada a modo de una persistente forma adolescente de vida.

¿Existe un destino de la homosexualidad?

Si. Dado, que aquí son imaginables muchas causas posibles, por los cuales el sexo propio puede ser atractivo, mientras que el opuesto deja "frío". Puede haber asimismo causas del destino para compenetrarse con un profundo rechazo frente al sexo masculino o femenino. Quien a lo mejor por causas políticas u otras ha estado obligada como mujer a entregarse una y otra vez a hombres, lo ha vivido tal vez como una humillación y deshonra tal, que a su vez se ha desarrollado una profunda aversión del ser-mujer. Correspondientemente, es imaginable a su vez con motivo de su incapacidad de manejarse con su sexualidad de modo compatible con lo social ha dañado a una mujer o a muchas mujeres que –a lo mejor al cabo de su muerte- le ha causado una profunda antipatía frente al sexo masculino. Como, según lo afirmado por Rudolf Steiner, se alternan las encarnaciones masculinas y femeninas, es imaginable que en tales casos en ocasión de la siguiente encarnación se buscan condiciones previas hereditarias y sociales, que a la persona en cuestión la confrontan con la homosexualidad. También podríamos estar considerando un destino de forzada abstinencia sexual (por ejemplo en el claustro), u otras formas de vida unilaterales en el sentido sexual. Al atractivo sexual propio de la procreación, se agrega casi siempre el componente en definitiva decisivo, personal, siendo, que la persona o las personas que durante una vida amamos de manera especial, se encuentran encarnadas en un cuerpo masculino o femenino. Es menester, hallar las personas con las cuales estamos ligadas a través del destino para solucionar nosotros mismos o en comunidad con esas personas, las preguntas formuladas por la constelación del destino.

¿Qué ayuda podemos prestarle a los niños y también a los padres, quienes ocasionalmente pueden sentirse profundamente afectados, al notar, que su hijo muestra una predisposición homosexual?

Es difícil referirnos de modo breve a este complejo de preguntas. Lo decisivo es saber, si el interés por la personalidad del niño, por el ser humano en el niño o el joven es lo suficientemente fuerte. Dado, que el desvalimiento frente al hecho de la tendencia homosexual se basa justamente en la realidad de que (aun)

no se ha llegado a la aceptación de las circunstancias del destino y no se ha logrado la identificación con el cuerpo o de la inclinación sexual. Cuando la idea normativa de la "mujer correcta" o, el "hombre correcto" cobra una importancia mayor que la búsqueda de la identidad eterna que es percibida con claridad mayor que con aquello que como ser humano justamente en *este* cuerpo y en *esta inclinación sexual* queremos vivenciar en nosotros mismos, aprendiendo algo nuevo, entonces, se producen problemas de identidad de profundo alcance. Solucionarlos, a menudo es imposible sin la ayuda profesional. Por tal razán, la recomendamos decididamente en este lugar. Cuando el maestro no tiene el interés primario puesto en el niño ni en su individualidad, tampoco el puede aportar su ayuda. Cuando puede empero elaborarse un concepto de individualidad eterna del ser humano, de la esencia de la personalidad que reúne experiencias en las situaciones mas dispares de la vida, en cuerpos masculinos y en cuerpos femeninos en la infancia, la juventud y en la vejez que cobran importancia para el avance del desarrollo, podrá aportar buenos consejos.

¿Qué sentido podría tener, vivir como homosexual viviendo su biografía, por así decirlo, "en el ser diferente" que los demás?
Por cierto, que esta pregunta posee diferenciado peso en el destino individual. Del mismo modo como existen diferentes maneras de encarar la propia sexualidad tampoco puede ser comparado, el cometido impuesto por el destino de una persona con aquel de otra persona. Lo que empero siempre viene al caso, es el "ser diferente". Ya que es –sea hombre o mujer- *diferente* a la mayoría. ¿Qué significa empero, pertenecer a una minoría, tener conciencia de ello? ¿No formar parte de la gran sociedad, tener que luchar por el reconocimiento de *su* forma de vida? Lo positivo de una situación tal del destino es, por cierto siempre, que de esta manera la conciencia de la personalidad propia, el afirmarse en uno mismo, tal como se es, experimenta un fortalecimiento. Cuan fácil es en cambio, ser "normal" y flotar adaptado en la gran corriente de los contemporáneos. Mientras que el pertenecer a una minoría significa siempre, llamar la atención, tropezar, tener que justificarse, admitir, confesar, -para ser aceptado- hacer mayores méritos que otros. Es menester mucho valentía y un amor verdadero, vivir una relación amorosa y llevarla a cabo, cuando en negada por el reconocimiento de la sociedad, o dificultada por la misma. Es por tal razón que puede despertar nuestra alegría especial, cuando una pareja homosexual envía la participación de su casamiento, por que se sabe, que detrás de ello se encuentran años de lucha y del temor de "que se sepa".

¿En que situación se encuentra un joven que en si mismo descubre inclinaciones hacia el mismo sexo?
Si esto acontece en un medio pedagógico comprensivo, esto no debería ser diferente a cuando el joven desarrolla por vez primera, una seria inclinación sexual hacia el otro sexo. Se trata de una vivencia de profundo alcance, y puede llegar a algo así como un shock que se apodera del joven.

¿A quien puede confiarse un joven o una joven en el caso de que le medio tiene un expreso rechazo frente a la homosexualidad, tal como en la actualidad aun se observa en el caso de muchos padres y maestros?
Sería deseable, que por ejemplo médicos escolares y terapeutas en las escuelas Waldorf pudieran asumir el papel de escuchas y consejeros, o también una que otra personalidad docente, esto cobra validez asimismo, para la sexualidad en general. También los jóvenes heterosexualmente dotados tienen preguntas con respecto a la sexualidad, referido a las cuales no encuentran la suficiente comprensión en el hogar, siendo de incalculable valor, si encuentran una persona de su confianza en la escuela. Al respecto tenemos que acotar, que también existen jóvenes –ya sea heterosexuales como homosexuales- que sienten con toda claridad que quieren adoptar ellos mismos toda la responsabilidad con respecto a su sexualidad y prefieren hallar la aclaración sexual a través de la vida misma o una lectura en lugar de hallarla a través de personalidades de su confianza. De todos modos debiera tematizarse en la formación de los docentes, de que manera los niños y jóvenes potencialmente o efectivamente homosexuales pueden experimentar una confirmación positiva. La manera mediante la cual se hace referencia acerca de este tema –despectivamente o positiva-objetivamente- puede ser a veces decisivo para toda una vida. Debiera ser mencionado en la enseñanza asimismo, la orientación homosexual de personalidades famosas. Si este hecho no es pasado por alto cobra un efecto benéfico y tranquilizador sobre los pocos alumnos afectados por este problema en el grado. A partir de una acotación en este sentido, tal vez un afectado a atreve a entrar en una plática con el maestro. Por la manera como se expresan estos hecho, los personalmente afectados se sienten condenados, despreciados, o, entendidos y aceptados y hasta afirmados. Y ese sereno diálogo con los alumnos es mucho mas importante que "el hablar acerca de todo".

¿De qué manera podríamos aliviar dentro del contexto escolar el arreglarse consigo mismo y con su medio circundante de los afectados? ¿En qué lugar de las clases podría hablarse de la homosexualidad y otras cuestiones de la sexualidad? ¿Cuál sería el momento adecuado?
El momento adecuado está dado siempre, cuando determinadas preguntas mueven a los alumnos. Solo entonces es el momento justo para abocarnos a esta temática, aun, cuando circunstancialmente no tiene cabida en el contenido de aquello que estamos enseñando en ese momento. La sexualidad es algo tan universalmente humano y llega de la esfera biológica a través de la anímica hasta la esfera espiritual, a través del trato con la misma, de modo tal que no puede ser situada dentro de una sola materia. En definitiva, toda la manera de enseñanza del maestro, debería tener un efecto aclarador, revelador sobre los alumnos. En el modo como comenta los procesos de la vida, como explica esto y aquello, su trato con los hombres y las mujeres, con los alumnos y las alumnas, -todo eso es revelador en el mejor sentido de la palabra y crea confianza y la base para poder referirse a cuestiones delicadas- casi siempre individuales.

¿Qué aspecto tiene la situación de maestros y maestras homosexuales? ¿Constituyen un peligro para los alumnos?
La pedofilia es inconciliable con la profesión de maestro, no así la homosexualidad. El trato con la homosexualidad –independientemente de su forma- tiene que ser aprendida y manejada individualmente por cada ser humano. Cuando esto no se logra y se llega a perversiones o comportamientos inaceptables que perjudican a la pareja y a los hijos, tiene que tener lugar una intervención social o terapéutica. Cuando el desarrollo empero se lleva a cabo de manera saludable, el adulto puede controlar sus inclinaciones sexuales y vivir con la pareja por él elegida. Y del mismo modo, como la homosexualidad no es idéntica con violación de menores y seducción de menores, así la heterosexualidad no es sinónimo de un comportamiento impecable en lo moral y en lo social. El límite de aquello que debe ser evaluado críticamente se sitúa siempre en el lugar en el cual el ser humano pierde el control de sus actos, la pareja se siente privada de la libertad o un niño es expuesto a malos tratos o violado. Justamente en la profesión del maestro sucede una y otra vez que alumnos –sea cual fuese su orientación sexual- se enamoran de su maestro y que el maestro es requerido a contestar ese amor de manera apropiada, ese amor juvenil exaltado; este es un problema fundamental, mas allá de la homosexualidad y heterosexualidad. Lo que atrae a los hombres, en amor y en el odio –se encuentra siempre fundamentado en el destino de los involucrados y en la vida terrenal pertinente requiere de la elaboración consiguiente, el saludable esclarecimiento y también del renunciamiento de deseos egoístas, para poder fomentar al otro en su camino, en la medida en la que no es posible.

¿No existe un modelo de explicación específicamente antroposófico en el Estudio del Hombre con respecto a la aparición de la homosexualidad? ¿Esto tiene que ver algo con el así llamado cuerpo etérico masculino y femenino?
En principio, para el concepto del cuerpo etérico masculino y femenino: El nuevo paradigma médico-pedagógico, que ha sido integrado por Rudolf Steiner al respecto de la investigación de la evolución, es el paradigma de la doble naturaleza del organismo etérico, vale decir, la identidad de "vivir" y de "pensar", de inconciente vida corporal y conciente vida del pensar, que en el curso de la evolución infantil se diferencian la una de la otra (ver página 7ff.).
Nada existe con respecto a la dinámica del pensar y funcionalidad, que no pueda ser hallado también como dinámica y funcionalidad dentro de las funciones del organismo. De un modo muy significativo es elaborado por Rudolf Steiner con respecto a la maduración de la corona de esmalte en relación con la primera salida de los dientes permanentes. Las fuerzas de crecimiento, que promueven la madurez de las coronas de esmalte, luego se retiran por completo del órgano terminado, razón por la cual los dientes nunca mas pueden regenerarse, sino, en el caso de averías, obligan a la persona a consultar al odontólogo. Paralelamente con ese proceso de maduración de las coronas de esmalte, el maestro puede observar un dramático cambio en la vida anímica de los niños: Donde antes hubo una memoria infantil rítmica-sanguínea, ahora aparece la abstracta facultad de recordar y memorizar, por así decirlo, el "mordisco" espiritual. Esto puede ser observado perfectamente en un primer grado, donde hay niños a los que se llenan de brillo los ojos cuando se anuncia la narración de un cuento, por "volver a escuchar" ese amado cuento y otros niños que también lo conocen, reaccionan desganados, diciendo: "Pero a ese cuento ya lo conocemos". La diferencia entre la fuerza etérica en el pensar, que procede de la maduración de las coronas de esmalte y las fuerzas y posibilidades de función de otros órganos es solamente aquella, que con respecto a los otros órganos –para que puedan conservarse con salud- siempre tiene que quedar

“encarnada” una suficiente actividad etérica, para poder regenerar el ámbito orgánico en cuestión y mantenerlo con vida. Las fuerzas, que empero proceden del crecimiento, al finalizar el crecimiento pueden ser metamorfoseadas para la actividad del pensar, así como también las fuerzas que proceden de la actividad de regeneración del organismo en vías del envejecimiento y –cuanto mas viejo se pone el organismo- en medida cada vez menor están a disposición para la actividad vital regeneradora. Es así, que la maduración y el crecimiento del pensar-espiritual se empalma de modo inmediato a lo físico-corporal y puede tener una duración de por vida. Este paradigma nuevo excepcionalmente útil en medicina y pedagogía, constituye a su vez la posibilidad de comprensión para el estudio del así llamado cuerpo etérico masculino y femenino. Ya que es un hecho procedente de la embriología, que hasta la séptima semana del embarazo, el embrión masculino y femenino está dispuesto bisexualmente, vale decir, que se forman ambas disposiciones sexuales, indiferentemente del propio sexo cromosómico. Recién al cabo de este tiempo, se retrotrae el otro sexo y se produce la maduración del organismo típicamente masculino y femenino. En el hombre permanecen en existencia solo mínimos rudimentos de las disposiciones de procreación femeninas y, a la inversa, en la mujer rudimentos de la disposición masculina. Esos rudimentos remanentes empero muestran, que la plena capacidad etérica que hubiese podido servir para la formación del sexo opuesto, aunque no es utilizado físicamente, etericamente sigue conectado al organismo, quedando capacitado para el funcionamiento. Correspondientemente, el dotado con clarividencia con respecto al aura humana puede ver en la mujer, las etéricas fuerzas etéricas del hombre, activas y libres del cuerpo dentro del aura y a su vez en el caso del hombre, aquellas de la mujer. De esta manera, el hombre y la mujer son diferentes no solamente en el sentido físico, sino diferenciadas asimismo, en el sentido anímico-espiritual.

Condicionado por la metamorfosis de las fuerzas del crecimiento en fuerzas del pensar, por un lado, se desarrolla el respectivo sistema, masculino o femenino de los órganos sexuales. En el pensar empero, predomina la dinámica funcional del sexo opuesto. Vale decir, tanto el hombre como la mujer, en lo etérico son “plenamente humanos”. Tienen a su disposición las fuerzas etéricas del sexo propio en lo físico y aquellas del sexo opuesto en lo espiritual. En la dinámica funcional masculina del pensar impera por lo tanto –al igual que en los desarrollados órganos sexuales femeninos- la capacitación para la maduración regular y calma de los pensamientos. Unido a ello se observa una mayor inclinación hacia la sistemática, hacia el crecimiento espiritual, una facultad para dejar reposar los pensamientos y sobre todo, un talento para llevar en mayor medida los pensamientos hacia el interior y no soltarlos con facilidad, “pulverizándolos”. Lo completamente opuesto ocurre en el caso de la mujer: Su vida del pensar es mas flexible, pensar espontáneo, reactivo, “pulverizado”, en cambio, menos continuo, constante. Un ejemplo de la vida cotidiana: Es evidente, que una mujer raras veces hace una lista de los productos que va a comprar, antes de salir de su casa, mientras que los hombres generalmente prefieren hacerlo. Correspondientemente, los hombres vuelven relativamente pronto a casa, con aquello que habían anotado, mientras que las mujeres “ya saben lo que necesitan”, y además reciben un estímulo durante la realización de la compra, a través de aquello que están viendo y a veces hasta pueden volver a casa sin el producto por el cual habían salido de compras...

¿Qué puede aportar una reflexión de esta clase con respecto a la homosexualidad? Por un lado, el hecho por el cual justamente en la edad juvenil la mayoría de los jóvenes vivencia fases de atracción homoerótica. Dado, que el cuerpo etérico es el asiento de la atracción erótica, mientras que el cuerpo astral lo lleva a la conciencia, manteniendo la avidez a través de la vivencia del deleite, que a su vez acrecienta la atracción erótica. Como la definición constitucional aun no ha madurado, ni ha alcanzado solidez, la constitución femenina eróticamente es mas sensible para la fuerza de atracción masculina en lo espiritual etérico de la otra mujer y, a la inversa la masculina, para la fuerza etérica femenina espiritual del hombre. Como la constitución del homosexual –si se interpreta homosexualidad como fase de desarrollo persistente de la adolescencia- permanece de pro vida dentro de esta condición no del todo encarnada, se produce la atracción homo-erótica primaria en ambos sexos. Esta luego se acrecienta adicionalmente por los parámetros fisiológicos-cármicos asociados y conduce, mas temprano o mas tarde, al “coming-out”, vale decir, a la homosexualidad, concientemente aceptada y vivida.

Sexualidad e Identidad

De que manera se vive también el amor corporal: Es un acto de identificación con el otro, que se vivencia mas intensamente, cuando el compañero también está cerca anímica y espiritualmente y “concuerdan”. De igual manera son traumáticas las vivencias de separación, cuando una parte se quiebra, se separa de la vivencia de comunidad con la pareja. De la misma manera en el caso de las crisis matrimoniales, los

consejos de pareja, o en las pláticas o convesaciones con respecto a una separación, en lo posible cordial, en el caso del divorcio matrimonial, la cuestión de la propia identidad se encuentra a menudo en el centro. Dado que, ¿En definitiva, qué es lo que torna tan dolorosa la imaginada o efectiva separación del otro –en el caso de que lo hemos amado realmente?
El hecho de haberse identificado fuertemente y en demasía con el otro.
La vivencia de la propia identidad en el otro y por ello efectuada por el otro en el trato con la sexualidad es tanta, que una ruptura de la relación –por lo menos transitoriamente- puede asemejarse a una pérdida de identidad. Es esta la situación, es catastrófico para el involucrado. Así por mas que podamos lamentar la rotura de la relación y la pérdida, y en algunos casos por años podamos padecer por la misma, no existe un medio mejor para contemplar la cuestión de la identidad de una manera diferenciada, en su confusión de amor propio y el amor hacia otra persona, como a consecuencia de una separación concientemente elaborada. Cuando aquellos que piden nuestro consejo nos cuentan, que la vida sin el otro ya no tiene sentido, que uno se siente vaciado, que el mundo es gris sobre gris, o, que una y otra vez aparece una terrible ira, y un odio contra el otro, naturalmente no es posible decir de manera lapidaria: *Todo esto, son señales del amor que sientes por ti mismo –no es el otro al que estás echando de menos, sino que es la pérdida de tu elevado sentimiento propio, que has vivenciado junto al otro, lo que ahora hace, que sientas esta ira, esta desesperación. Es tu amor propio, que se había encendido en el otro. Has proyectado a ti mismo y tus necesidades hacia el otro, de modo tal que ahora, cuando aparentemente, o realmente se separa de ti, experimentas este estar vacío, estar hueco, lo sientes como la pérdida de ti mismo.* Una verdad de esta clase es, en un principio, totalmente indigerible. Generalmente, es necesario un proceso mas bien largo de diálogos y de acompañamiento hasta que la persona misma llega a esta conclusión, y –en el lenguaje de Parzival de Wagner- puede cerrar la herida con el mismo arma, mediante la que fue originada: a partir de la fuerza del Yo.

Perversiones sexuales
De especial oscuridad e impenetrabilidad muestran ser los acontecimientos de las así llamadas perversiones. En la sexología clínica[155]. en la actualidad se ha llegado a un acuerdo, de que no existen descripciones de modelos de comportamiento sexual, que podrían ser clasificados como perversos, o no perversos. Mas bien en la actualidad es vivenciado y considerado como perverso todo acto sexual que es llevado a cabo en la pareja sin su consentimiento. Esto comienza ya en un contacto cariñoso o un beso al que el otro no puede responder y por lo cual se siente acosado. Los aborrecibles escenarios de violencia pueden hasta finalizar con el asesinato con motivación sexual. Queda empero la pregunta, porque está en la esencia de la sexualidad que pueden presentarse estas aberraciones, este desliz abismal y del ejercicio del poder desenfrenado sobre otros. Rudolf Steiner coordina a ello también al nacionalismo y al odio con el relacionado a los "extraños" y a los "otros". Dado que el cuerpo astral activo, sujeto al cuerpo físico, actúa en los apetitos y en los instintos, sujetos a la constitución del cuerpo y del pueblo, y en las de allí procedentes relaciones sanguíneas. En lo anímico, el cuerpo astral vive en la tensión entre simpatía y antipatía. Es el portador de la vida de la percepción y del sentimiento, en parte sujetos al cuerpo físico y en parte libres del mismo. Ocasiona movimiento en el cuerpo físico, atracción y rechazo, tensión y relajación. Al actuar con excesiva fuerza, puede desplazar la conducción del Yo, cuando esta no pudo desarrollar la suficiente competencia propia mediante la educación y la vida: entonces el hombre está en condición de reacciones hacia las cuales lo incentiva el entorno respectivo. Cuanto menos seguridad de identidad posee en lo espiritual, tanto mayor es la añoranza por amparo y estabilidad en lo anímico-corporal. La necesidad de amparo en el grupo, la añoranza de ser reconocido o el temor de ser excluido pueden conformarse entonces en móvil para comportamientos destructivos. En el nacionalismo y en el fanatismo se evidencia una identidad colectiva de sustitución, que ocupa el lugar de la no existente o solamente débilmente existente identidad personal. Toda forma de desarrollo grupal, basada sobre ideologías, alberga por lo tanto el peligro de la pérdida de personalidad y de identidad y fomenta la búsqueda del goce de los instintos sexuales. Apoya la des identificación y la entrega y la dependencia de otros, ocupando el lugar del Yo individual. A menudo, estando frente a una persona, nos parece imposible que haya cometido un asesinato, una violación o algo similar. A menudo dan el aspecto de ser tiernos, sentimentales y están marcados por la auto compasión, allí, en el cumplimiento de la pena. Pretensiones infantiles frente a la vida y temor de si mismos se encuentran en crasa contradicción con respecto al comportamiento frente a sus victimas. Lo que afirma el antiguo proverbio: *Cuando los dioses abandonan*

[155] Hertoft, P: Sexología clínica. Deutscher Aerzte-Verlag, Colonia 1989.

el templo, entran a imperar los fantasmas, cobra validez también en este caso para el cuerpo humano: Cuando el Yo se retrotrae o no puede encarnarse debidamente otras potencias ocupan su lugar. Pensamientos, sentimientos y motivaciones son realidades –ya sea que lo reconozcamos o no. El mundo espiritual, con sus fuerzas y sus seres se yergue dentro del alma humana, que es el escenario del desarrollo del espíritu humano, o, tal como Schiller siendo aun joven lo hace decir en su obra "Los Ladrones" a Karl Moor: *Yo mismo soy mi cielo y mi infierno.*[156] Se da cuenta, que depende de él y de la actividad de su Yo, en qué imperio anímico o espiritual se mueve.

[156] Schiller, Friedrich en: Obras completas en alemán, tomo I. Winkler Verlag, Munich 1968, pág. 153.

17. Campos de trabajo en comun con padres y alumnos

Stefan Langhammer

Como un elemento fundamental para todo aquello,
que en la Escuela Waldorf consideramos como nuestra misión,
tenemos que contemplar el trabajo mancomunado con los padres...

Rudolf Steiner[157]

Los padres y los maestros comparten un objetivo: mbos quieren lo mejor para "sus" niños. Mas , ¿Qué es "lo mejor"?.
Aquí, las opiniones a menudo divergen ampliamente. ¿Lo mejor es aquello, que causa alegría al niño? ¿O aquello, por lo cual tiene que esforzarse realmente?
¿Acaso, no deberíamos dejar en paz completa al niño, para que pueda desarrollar aquello que lleva dentro de sí? ¿O, acaso no deberíamos darle claras formas dentro de las cuales debe moverse? - Notamos de inmediato, que aquí puede comenzar el trabajo de los padres. ¿Qué deseo para mi hijo? ¿Y, por qué ?
Trabajo, cultivo de los padres no puede empero significar "trabajar a los padres", o persuadir; Los padres y los maestros deberían entrar en cambio en un espacio de vivencia y comprensión compartido: ¿De qué manera, el niño puede madurar, constituyéndose en un ser humano interiormente libre, con determinación propia - apoyado por la casa paterna y la escuela? ¿Con qué medios podemos apoyar esa madurez en las diferentes fases evolutivas del niño? Pero también: ¿Qué necesita este niño aquí, y ahora?.
Y, ¿Cómo puede contribuir el niño mismo a la configuración de su destino en la escuela?

Desarrollar la comprensión por la Pedagogía Waldorf

La conversación acerca de la Pedagogía Waldorf, que tiene como finalidad, despertar la comprensión de los padres con respecto al trabajo en la Escuela Waldorf, ya en 1923 era considerada como una tarea central:

Lo que empero necesitamos para nuestro trabajo de la vida diaria en nuestra escuela, es la comprensión de aquellos, de los cuales en un principio depende, aquellos que nos confían sus hijos en la escuela. Sin esta confianza, de hecho no podemos realizar nuestro trabajo. (...) Tenemos que desarrollar fuerza de impacto para los ideales de nuestra escuela; fuerza de impacto en el sentido de poder reconocer, cuán profundamente arraigado en las más importantes demandas culturales del presente y del futuro próximo se encuentra aquello que hace su aparición en las ideas de la escuela Waldorf. Es por ello, que tenemos que estar en la búsqueda de que aquello que queremos realizar, pueda ser llevado dentro de una clara visión frente a las personas del presente, que pueden aportar una comprensión (...)
Es así, que sobretodo quisiéramos establecer esa relación de la escuela hacia los padres, que no se basa en la creencia de autoridad. Esto, no cobra valor para nosotros. Tiene valor únicamente aquello que con comprensión hasta con los mínimos pormenores viene a nuestro encuentro con respecto a aquello que buscamos realizar.[158]

Mediante conversaciones y diálogos, en diferentes planos, podemos trabajar en dirección a esta comprensión señalada por R. Steiner. En principio está allí la gran necesidad de los padres, que simpatizan con la escuela Waldorf, que empero aún se encuentran afuera de la misma y quieren conocer las metas de la Pedagogía Waldorf.
Una pedagogía que de manera más o menos radical se orienta en el desarrollo del niño, lospadres la tienen que *querer*, la tienen que desear y no en último lugar por el hecho de que esta pedagogía contiene la demanda, que todos aquellos que participan de la educación, de hecho, se interesen de este desarrollo. Dado que sin este trabajo mancomunado el trabajo educativo ostenta deficiencias claramente perceptibles.

[157] Steiner, Rudolf: Rudolf Steiner an der Waldorfschule. Elternabend, 9.5.1922. Obras completas GA 298. Dornach ^{2}1980, pág. 124.
[158] Steiner, Rudolf: Rudolf Steiner an der Waldorfschule. Elternabend, 22.6.1923. Obras completas GA 298. Dornach ^{2}1980, pág. 188, citado según: Dietz, Karl Martin: Padres y Maestros en la Escuela Waldorf. Heidelberg 2002.

No es lo ideal, cuando los padres meramente "hacen entrega" de su hijo en la escuela Waldorf. Así y todo, aún esto conforma una no desdeñable señal de confianza, que debería ser debidamente valorada por los maestros. Todo sentimiento de valoración entre la casa paterna y la escuela edifica en un clima, en el cual el alumno siente bienestar. Mucho mejor aún es naturalmente cuando los pedagogos y los padres mancomunados emprenden el camino de la aventura de la educación. Con cuanta mayor alegría esto sucede de parte de los padres, tanto más cordial será el trabajo compartido. Por lo tanto, en primer lugar se tratará de presentar la definición específica-escolar de una manera tal, que la voluntad de los padres pueda tener la posibilidad de contactarse con la pedagogía Waldorf.

Ha dado un buen resultado, ofrecer conferencias referidas a la pedagogía Waldorf para la comunidad escolar y para los interesados, dentro de un ritmo anual. Si para ello invitamos oradores expertos en conferencias, esto puede cobrar interés también para los padres ya conocedores de la pedagogía Waldorf y para los maestros. Así mismo es muy bueno, realizar conferencias directamente desde el cuerpo docente de la escuela. En el caso de que algún colega cobre valor - y podría ser conjuntamente con otro colega - para brindar una exposición de 45 a 60 minutos, seguida luego por la posibilidad de discusión, esto tendrá "efectos colaterales" positivos en muchos sentidos. La audiencia no solamente se entera de algo de la pedagogía Waldorf, sino también de aquello que ha cobrado vida de esta pedagogía en esa escuela. Así, podrán conocer también a maestros de los cuales hasta ese entonces solamente han escuchado hablar.

Los maestros oradores empero no solamente encontrarán motivo para la observación concreta de sus preguntas y sus ideas, sino que se encontrarán así mismo frente a la demanda colegial en lo social: Una conferencia así, ofrecida por dos colegas, tendrá que ser preparada también por los dos, siendo que el uno puede aprender del otro a partir de la riqueza de experiencia de ambos.

Más allá de ello, es necesaria la constante concientización acerca de la pedagogía Waldorf en todos los ciclos, mediante las Reuniones de padres. Aquí, en primer lugar se trata de lograr una mancomunada comprensión de la situación evolutiva de los niños, mediante la reunión de percepciones del ámbito hogareño y escolar. Esto es importante por un lado, para poder comprender porqué *ahora* en la escuela se está tratando tal o cual contenido, tal o cual práctica es adquirida justo *ahora.*

Puede clarificar empero a su vez, que el grado, en su actual fase evolutiva está demandando algo , que no está contenido en el plan didáctico, que así y todo es necesario. Es así, que un ciclo medio, que es rápido para el aprendizaje, que empero es lento para entrar en acción, puede necesitar por ejemplo una nueva práctica.

Por otra parte, esta comprensión es importante para el trabajo educativo de los padres en el hogar.

Cuando me doy cuenta, de que la frialdad de mi hija para conmigo no es tan sólo un capricho, sino expresión de un proceso de sustitución propio de la prepubertad, que tiene lugar en otras casas paternas del mismo grado, de manera similar, podré manejarme con mayor calma y con una distancia más comprensiva.

Todas estas cuestiones educativas que, provenientes de la vida cotidiana preocupan a los padres, corresponden estar presentes en el contexto de estas disgreciones en las reuniones con los padres: La pregunta acerca del trato con la computadora o del pedido del "handy", del teléfono celular, a modo de obsequio navideño, así como la observación en el grado con respecto a las marcas obligadas, del hurto o de las primeras experiencias con el alcohol. Al respecto existen dos posibilidades, lamentablemente a menudo practicadas, con respecto a estas preguntas: El maestro perora y genera oposición, o, pide a padres de ocuparse del tema y mantiene distancia al respecto; a menudo, el resultado es un intercambio de ideas, cuya vivacidad alegra, cuya esencia empero no satisface. Lo fecundo puede ser empero, cuando el maestro y algunos padres se preparan para el tema en cuestión, por ejemplo el celular, el handy, de una manera mancomunada, para lograr así, una visión lo más amplia y objetiva con respecto al problema, para luego poder transmitirla. Una tarea así, de un grupo reducido, a continuación de informes breves, sirve luego al intercambio de experiencias con los padres acerca de sus problemas y preguntas. Cuando al final de una reunión con los padres en el círculo conjunto se reúnen resultados importantes, concentrándose finalmente a resultados centrales, tendremos el fundamento para el próximo encuentro en el cual de modo similar puede ser debatido de manera pedagógica el tratamiento del tema. De esta manera se ha despertado la atención, de modo tal que en las semanas siguientes puede estar presente, la pregunta acerca de la consecuencia pedagógica y no ya, un concepto de solución. Al respecto es importante empero también, que paralelamente con este trabajo en el Cuerpo docente se trabaje en una postura hacia el tema en cuestión. Se trata de una experiencia frecuentemente observada: No es la solución lograda intelectualmente, la que soluciona el problema.

Un efecto mucho mayor cobra el trabajo conjunto de la percepción y de la comprensión con miras a un accionar pedagógico razonable, lo que ayuda a los niños de una manera inmediata.

En el centro: El niño individual

Otro plano de la conversación pedagógica entre maestros y padres es el diálogo acerca el niño individual. Esta conversación conforma una oportunidad del desarrollo para el niño, cuando los participantes se preocupan por una comprensión compartida. Como adultos, lo sabemos muy bien: Esa sensación que parece darnos alas, cuando otra persona nos comprende de verdad, que percibe y afirma aquello que nosotros mismos estamos buscando en nuestro interior. Una conciencia, que amorosamente contempla lo que como ser humano se desarrolla en el alma propia, nos ayuda de modo mucho mejor que cualquier crítica a hallar el camino hacia nosotros mismos. Los maestros y los padres deberían sentirse llamados a desarrollar mancomunadamente, esa conciencia para el niño. Cuando más diversos son los campos perceptivos de padres y maestros, cuánto más interés le proporcionamos a las expresiones del niño, tanto más impregnados de realidad podrán ser esas percepciones al respecto, es una ayuda para los padres, poder vivenciar a su hijo en el contexto escolar, al comienzo y al final del día escolar, dentro del edificio escolar o, jugando con los compañeros. Del mismo modo, el maestro podrá comprender de mejor manera al niño, después de haberlo visto en su entorno hogareño. Justamente el principio de la Pedagogía Waldorf de no seguir una teoría abstracta, sino desarrollar la pedagogía con actualidad a partir de la realidad del niño, conduce al deseo de querer conocer también la casa paterna.

El espíritu de la pedagogía Waldorf toma en cuenta todo el ser humano dentro del niño. Como está tomando en cuenta a todo el ser humano, pero no tiene a todo el ser humano sino solamente al niño durante las horas escolares y tal vez en algo reducido a continuación de las clases, tiene que tener la necesidad interior de entrar en un íntimo contacto con la casa paterna, que tiene al niño en el tiempo restante.(...)
Por el hecho de que esta escuela quiere ser una escuela con su espíritu y no con la teoría, no con la abstracción, no del rígido principio teórico, sino de la plenitud de vida, de la plena realidad, busca el camino hacia la realidad de la casa paterna.[159]

No solamente, que el niño en ocasión de tal visita al hogar vivencia de manera inmediata el interés del maestro, queriendo mostrarse de su lado más positivo- aquí, el maestro puede sumergirse un poco en el clima dentro del cual el niño está creciendo, pudiendo captar algo de las circunstancias físicas, anímicas y espirituales, que acompañan la vida cotidiana de su protegido.
Allí está, por ejemplo, el conejo, cariñosamente cuidado y mostrado de inmediato, un poster de Harry Potter en la pared sobre el escritorio, la misión del lavado de los platos de la cena que es ejecutado con toda naturalidad, el televisor frente a la cama. De modo inmediato, el maestro podrá comprender determinadas actitudes del niño. (“Aha, t.ambién en la escuela son llevados los mandados a cabo cuidadosamente y con responsabilidad").
O causar sorpresa ("Epa, este tono petulante como aquí frente a los padres, no lo he conocido en la escuela") Mediante tales percepciones podrá ser hallado un cúmulo de motivos de diálogos para hablar acerca de lo observado.
De hecho, deberíamos estar despiertos frente a nosotros mismos, para no caer en la evaluación y la condena, sino, mantener una postura compartida de consulta.
Un televisor al lado de la cama es apropiado para provocar el escalofrío de muchos maestros Waldorf y es plausible expresarle a los padres la opinión propia de que ese televisor tiene que desaparecer de inmediato de este lugar, de una manera bien fundamentada. Cuando esa exposición empero no está motivada por una pregunta de los padres, este intento puede ser interpretado - posiblemente con toda razón- como interferencia nada apropiada en la esfera privada, lo que puede perjudicar de inmediato una situación de diálogo inicialmente abierta. Pero, también el "tragarse" este tema crítico, el rodearlo, esquivarlo hábilmente, no conduce a nada y en cambio genera barreras interiores. ¿Cómo podemos manejarnos con esta situación, cuando evidentemente chocan conceptos opuestos con respecto a aquello que le hace bien al niño?

[159] Steiner, Rudolf: Rudolf Steiner an der Waldorfschule. Elternabend, 1.6.1924. Obras completas GA 298. Dornach ^{2}1980, pág. 214 und 219.

También los padres por su parte pueden entrar en un conflicto. En casa, por ejemplo, realizan el esfuerzo para lograr que el hijo una y otra vez pueda superar la propia pereza, para llevar a cabo, lo que realmente es capaz de realizar. En la escuela empero, el maestro parece estar satisfecho con tareas consistentes en tres frases, además, deja pasar la "configuración" desprolija del cuaderno de época y ni siquiera coloca una nota respectiva al pie de la tarea. El juicio se toma de inmediato: ¡Aquí, se trata de la comodidad del maestro! Tendría que realizar un esfuerzo mayor, exigiéndole a los alumnos, un trabajo acorde a su edad. También aquí, la postura anímica de que el otro tiene que cambiar, no favorece al trabajo en común. En realidad, este juicio ya constituye un bloqueo anímico, que impide el libre diálogo y a su vez únicamente genera bloqueos.
Todo intento de querer "educar" a un adulto, está condenado al fracaso. Únicamente el adulto mismo puede educarse. Es así, que tenemos que elaborar y disolver estos juicios al descubrirlos en nuestra alma y darnos cuenta de su destructividad en pro de una fructífera tarea compartida. Rápidamente podremos descubrir entonces, que "comodidad" por cierto es una interpretación solamente unilateral del comportamiento del maestro. ¿No habrá que tomar en cuenta acaso un temperamento expresamente sanguíneo, las múltiples tareas de la auto-administración en la escuela, y de la situación actualmente difícil de la familia, de la cual nos hemos enterado?
Y, en el curso del año ya hubo dos épocas que habían despertado el sumo interés del hijo, motivándolo para tareas realizadas con mucha dedicación. Y luego podemos recordar cuadernos de época, que han tenido un comentario absolutamente diferenciado. Un pre-juicio - aún si fuese justificado - es como un cristal que se aísla mediante claros límites y distancia hacia su medio circundante. Podemos arrojarlo a la cabeza del otro, con mayor o menor cuidado. La reacción de aquel que ha recibido el golpe es previsible. cuando empero se logra disolver al cristal, la cualidad de la sustancia no se pierde, sino que entonces tal vez pueda nutrir, generando crecimiento.
Es así, que también con respecto a la televisión, es menester, no devanar conceptos propios, tal vez ya un poco solidificados, sino, desarrollar una postura interrogante interesada, o bien, desarrollarla: ¿El niño ha pedido tener ese televisor? ¿Qué programa prefiere mirar? ¿Hay limitaciones por parte de los padres? ¿Cómo se siente el niño después de haber estado mirando televisión? Entonces, fácilmente podrá quedar en evidencia si con el televisor en la habitación del niño están relacionando preguntas, o hasta una cierta actitud indefensa de los padres, que a su vez puedan constituir el punto de partida para un trabajo con el tema, a continuación , o, en la próxima Reunión de padres.
Con todo ello, no estamos promocionando la arbitrariedad o la "diplomacia". También el temor puede ser el impulsor de una comunicación sin compromiso, temor a la confrontación. Frente a ello puede poseer un carácter del despertar, el referirnos directamente y sin ser preguntados, a los peligros de la televisión, o, confrontar directamente con ello al maestro en cuestión, hablándole de aquello que nos causa problemas a los padres. Pero, cuanto menos reactivamente e irreflexivamente eso sucede, sino a partir de la percepción de aquellos que son nuestros interlocutores, tanto más beneficioso y saludable podrá ser la confrontación para todo el proceso. El estar despierto aquí y ahora, ayuda a llegar a las intuiciones correctas en el sentido, de cómo actuar debidamente en cada situación.
En la vida cotidiana solemos actuar muchas veces a partir de un primer impulso, con referencia a una finalidad o también con torpeza de esta falta de reflexión. Aún, cuando en un primer momento pueda causar sobresalto o pueda ser molesto, tomar conciencia de aquello que hasta entonces no ha sido conciente - para la persona que quiere evolucionar, no hay camino que no pase por allí. Las deficiencias y los errores son potenciales evolutivos, son posibilidades creadas por la vida, en las cuales puede ser implementada la auto-educación. Solamente una persona, que decididamente no quiere cambiar, se opondrá a todo aquello que podría cuestionarlo y , el cambio que él mismo no lleva a cabo, lo estará exigiendo entonces constantemente de las demás personas.
En transcurso de la época escolar, la Conferencia-observación-ateneo sobre el escolar ofrece una posibilidad de intensivar las "conversaciones evolutivas", llevadas a cabo bajo la mirada de cuatro con sus ojos orientados al niño, en el momento que parece ser necesario. En una observación tal del niño, se reúnen ordenadamente las percepciones que posee el cuerpo docente del grado o el cuerpo docente en general con respecto a un determinado niño, según determinadas perspectivas de preguntas. Con ello se intenta una aproximación al Ser del niño y sus posibilidades de desarrollo (ver pág. 136ff.).
La consecuencia de una conversación así es, que se desarrolla la atención acerca de este niño en el cuerpo docente. Cada uno de los maestros prestará mayor atención al niño, en el encuentro actual, así como también en al preparación de las clases y la evaluación posterior, por lo cual la presencia pedagógica y la capacidad intuitiva del maestro frente a ese niño se acrecentarán . Ha mostrado ser positivo, integrar

también los padres de este niño a la Observación infantil, cuando entre los padres y el maestro de grado se ha conformado una situación constructiva surgida del diálogo. Mediante esta participación de los padres se hace posible integrar en la Observación los primeros siete años de vida, así como la perspectiva hogareña, de un modo auténtico. Cuando la formación de las ideas pedagógicas se lleva a cabo también conjuntamente con los padres, además se garantiza que los padres toman conocimiento inmediato de las intenciones de los maestros y así pueden seguir los mismos impulsos en su campo educativo, tal como lo hacen los maestros en lo escolar.
En una Reunión con los padres del año 1923, Rudolf Steiner señalaba una plática de índole especial. Se trataba de los boletines. Un boletín de la escuela Waldorf no tiene la finalidad de formarse un juicio del niño ni de evaluar su rendimiento. Los maestros en cambio tratan de caracterizar los talentos y las dificultades del niño, para que en lo futuro sea posible un tratamiento constructivo con los mismos. Sucede que así y todo, un boletín así en la mayoría de los casos es una "vía de una sola mano". El maestro lo escribe, los padres, y más adelante también los alumnos toman conocimiento del mismo, con mayor o menor agrado. Al respecto Steiner nos dice:

En segundo lugar, el maestro tendría que estar seguro de que en la casa paterna sobre estos boletines se situará un amoroso interés y creo que, si los padres lograsen escribir una pequeña respuesta a aquello que el maestro ha descripto en el boletín, eso, representaría una enorme ayuda. Si esto se podría introducir como regla, no cobraría importancia, cuando en cambio sucedería como necesidad por parte de los padres, cobraría una enorme importancia pedagógica. Tales escritos serán leídos por cierto con extremada atención en nuestra escuela Waldorf; serían sumamente importantes, aún en el caso que contengan errores ortográficos, serían más importantes con toda seguridad, que muchos relatos culturales reconocidos de la actualidad. De esta manera podríamos echar una profunda mirada dentro de aquello que se necesita; si no se es un maestro a partir de ideas abstractas, sino a partir del impulso de la época. (...)
A partir de aquello, que los padres podrían participar al maestro a modo de entrega, podría fluir poderoso conocimiento del ser humano y no exagero cuando digo, que más importante que para el niño es el boletín, sería el contra-boletín para el maestro.[160]

Esta propuesta no-convencional nos muestra una vez más: ¡Los padres de la escuela Waldorf están llamados para su participación! Los padres no tienen que sellar en silencio con su firma el monólogo del maestro, sino que pueden participar en la configuración de la imagen del niño, confirmado, aprobando o relativizando o cuestionando. Este efecto espejo por parte de los padres puede conformar una ayuda para el maestro, para estar más despierto frente al niño y también frente a sí mismo, desarrollando de esta manera una mayor vitalidad interior.

Espacios de iniciativa para los padres

A los padres de la escuela Waldorf, más allá de las conversaciones referidas al niño se les brinda muchas posibilidades para el trabajo mancomunado, tanto en el campo pedagógico como en el organizativo, el plano de la administración y de la responsabilidad. La colaboración de los padres en el contexto del grado es indispensable en oportunidad de emprendimientos mayores: ¿Qué haría el maestro, si en ocasión de la época de talleres o de la construcción del tercer grado no tuviese a su lado padres entusiastas y comprometidos?. ¿Qué haría el maestro de Euritmia, si antes de la fiesta mensual no se cosiera o planchara con laboriosas manos? ¿Qué haría el maestro de grado en ocasión de una salida con 35 alumnos vivaces y activos en cuarto grado, sin la fuerza de apoyo y ayuda por parte de los padres? Esta colaboración le posibilita a los padres tanto la adquisición de experiencias propias y competencias así como también muchas oportunidades perceptivas: ¿Cómo es la comunidad del grado? ¿Qué tareas le impone al maestro? ¿En qué lugar, yo u otros pueden prestar su ayuda, también en lo futuro?
La colaboración a menudo trae a consecuencia la co-responsabilidad. Los padres, que han ayudado activamente en las tareas y que han vivenciado la dinámica de un grado, casi siempre observarán una mayor cautela en sus juicios. Podrán apreciar mejor aquello que se pudo lograr a pesar de las dificultades y ayudar allí, donde se presentan problemas. Y no en último término esa colaboración ayuda, a que el

[160] Steiner, Rudolf: Rudolf Steiner an der Waldorfschule. Elternabend, 22.6.1923. Obras completas GA 298. Dornach ^{2}1980, pág. 193f.

conjunto de los padres puedan, activamente, ir formándose en una comunidad en la cual cada uno desarrolla la disposición de aportar algo de aquello que sabe y puede hacer y que beneficia al conjunto.
Para que esto pueda suceder, y no en último término depende del maestro de grado y del cuerpo docente. Un maestro que todo lo quiere hacer solo, no tendrá que asombrarse, si en el curso de los años el conjunto de padres se torna pasivo y crítico. Del mismo modo, un colega, que constantemente apela a la ayuda de los padres, a la larga paralizará su iniciativa y despertará su espíritu de protesta. También la iniciativa de los padres debe ser cultivada y cuidada - también, o , justamente por la razón- de que proviene del corazón. ¿Los padres tienen el espacio suficiente para aportar su iniciativa (Y, este hecho es de su conocimiento)? - y no tan sólo como órganos ejecutivos, sino, a modo de con-junto copartícipe ?. ¿El trabajo de los padres recibe reconocimiento individual, es percibido - no sólo tácitamente - y valorado? ¿No son exigidos en demasía, como puede suceder en el caso de padres con varios hijos en diferentes grados? Muchos padres de la escuela consideran como gran oportunidad, poder colaborar en la configuración de la pedagogía de la escuela de sus hijos.
Para que esto no se convierta en un compromiso agobiante, el cuerpo docente hará bien en aclarar a los nuevos padres que ingresan, lo que de ellos se aguarda a modo de compromiso (Por ejemplo la regular asistencia a las Reuniones de padres) y qué opciones de colaboración y de tareas en conjunto existen además.
En toda escuela Waldorf en algún momento se forman Círculos de trabajo con función de consejo o con competencia de decisión, que se dedican a diferentes campos de trabajo y de responsabilidad. Así existe por ejemplo, un Círculo de Construcción, que se dedica a la nueva construcción y al mantenimiento del edificio escolar, un Círculo del Bazar que toma a su cargo la organización y la configuración del Bazar Anual y un Círculo de padres y maestros en el cual se debaten temas tales como por ejemplo, la creación de una guardería o la instalación de una cocina escolar, entre representantes de los maestros y los padres. Al existir una Asociación de representantes de la escuela, el trabajo administrativo es un trabajo comunitario importante en la configuración de la escuela, realizado por representantes de los padres y los maestros. El situarse dentro del impulso escolar y a su servicio, - impulso escolar formado por padres, maestros y alumnos - y, por ejemplo, procurar una sana base económica de la escuela, requiere competencia, sensibilidad social y la actitud opuesta al deseo de poder: Una actuación a partir de aquello, que hace falta. En los gremios mencionados, los padres se comunican con la escuela de una manera que va más allá de la preocupación por el hijo propio, aportando un trabajo de integración de lo interno y lo integral de la escuela. Y este trabajo ya comienza en lo muy pequeño, cuando por ejemplo en la conversación con padres de otras escuelas, de pronto uno se ubica en representar la propia escuela o de todo el movimiento, cuando recibe la pregunta: ¿Por qué envías a tu hijo a una escuela Waldorf?

El trato de los conflictos

Por supuesto, que se trataría de cerrar los ojos frente a la realidad, al opinar que el trabajo conjunto entre maestros y padres puede ser realizado siempre sin llegar a conflictos. Y aún, cuando en infinidad de oportunidades nos hemos dicho que los conflictos sirven para nuestro desarrollo - en la vida cotidiana, la emoción y el estar afectado personalmente y hasta el amor propio, son más poderosos que esa comprensión. Los conflictos entre los maestros y los padres a menudo se generan a partir de diferentes posturas con respecto a la educación (liberalidad y rígida severidad) o a partir de problemas comunicativos, así como a causa de diferenciados requerimientos del rendimiento de los alumnos (dejarlos en paz - exigirlos). Las tensiones no resueltas a menudo cambian de plano: Lo que en realidad debe ser resuelto por los adultos, de pronto es llevado a cabo a través del niño. (Ver al respecto : Michael Harslem, *'De que manera se realiza el trabajo conjunto de padres y maestros'*, Stuttgart 1999, página 63 f). El niño tendrá que soportar entonces, las tensiones entre los padres y "su" maestro - lo cual, posiblemente, le ocasiona una enfermedad.
Del mismo modo, como una relación afirmativa entre los padres y la escuela vigoriza la salud del niño, la relación tensa ocasiona perjuicios corporales: Dolor de cabeza, dolor de vientre, falta de fuerza y otros malestares, son la consecuencia . Frente a ello, ¿Qué podemos lograr pedagógicamente, cuando las diferencias, las tensiones interhumanas pudieron ser superadas con la ayuda de colegas con experiencia y de padres, surgiendo nuevos impulsos de desarrollo para los adultos? El niño, o bien el joven, vivencia entonces de modo inmediato, que los adultos no se resignan frente a sus problemas, sino, que se esfuerzan por darles forma y superarlos. Este hecho es reconocido y puede brindar orientación para la vida.

Una gran ayuda al respecto será afrontar activamente los conflictos abiertos o latentes, encontrar padres y maestros, que en el marco de un gremio de conflictos puedan actuar de mediadores. También en este caso es deseable el accionar conjunto, pleno de confianza, de padres y maestros representantes - en el caso ideal, un representante masculino, y uno femenino-, para que ambas partes puedan sentirse representadas en el conflicto. Según la experiencia, a algunos padres no le resulta fácil hablar libremente frente a un gremio ocupado únicamente por maestros. Quien alguna vez ha experimentado cuan paralizante puede ser no tener un interlocutor para sus problemas, por el hecho de que tal vez su relación con el maestro de grado no es la mejor y no existe otra persona competente, podrá vivenciar una delegación tal, como una gran ayuda. Al igual como sucede en otras delegaciones, también aquí es importante, definir los ámbitos de las tareas y las responsabilidades, además, de describir los caminos a emprender. Porque de otro modo podría suceder que tengamos un interlocutor con la mejor buena voluntad posible y muy competente, pero, finalmente el proceso queda "colgado", frenado en alguna parte, por el hecho de que no hay competencia y autoridad de decisión. Y esto genera nueva frustración para los involucrados.

La colaboración de los padres en diversas fases del desarrollo de la escuela

Cuando con anterioridad se ha hablado del "Gremio de los conflictos", del "Círculo del bazar", del Círculo de la construcción" o "Círculo de los padres y maestros", para completar tenemos que agregar, que en una escuela muy joven, en vano estaremos buscando estos gremios. Toda fundación de una escuela está portada por un gran entusiasmo, por gran disposición al sacrificio. Y, en oportunidad de estar íntegramente presentes y con unos pocos de igual disposición anímica se trabaja día y noche, impera el espíritu de pioneros y plena identificación con el asunto: Una diferenciación en diversos gremios y competencias sería un asunto artificial y no realizable en lo personal.- A menudo es la instalación del ciclo superior, que pone fin a esa *Fase de los pioneros* (Ver B. Lievegoed, *Organización dentro de la transformación*, Berna/Stuttgart 1974), exigiendo una distribución de las tareas, a manera de una formación orgánica *(Fase de diferenciación*). Van llegando más padres y más maestros, que ya no están tan íntimamente ligados al impulso inicial de la escuela, y consecuentemente observan una distancia mayor al acontecer de la escuela; razón por la cual buscan estructuras de trabajo más claras. Con los maestros del ciclo superior, llegan al cuerpo docente personas que, como especialistas, tienen otra mirada con respecto a la enseñanza y a la escuela que el abarcativo maestro de grado - todo ello tiene que llegar a la concordancia y para ello,¡ Son necesarias las formas, las estructuras! Al cabo de unos años de la fundación de la escuela el número de padres y maestros ha crecido tanto, que al igual como en un organismo en crecimiento, se torna necesaria la membración y la distribución de las tareas.
A menudo, un maestro de grado logra recién en su segundo curso, armonizar los contenidos de las materias. Cuando en los primeros 8 años más bien estaba "luchando" para imprimirle a cada época una forma apropiada a los niños, ahora, más bien a partir de una vista general y abarcando materias puede coordinar diferentes contenidos y concentrarlos. Desarrolla ahora una mayor conciencia con respecto a como se sitúa cada parte con relación al conjunto de la curricula. Es así, que también en el organismo escolar es menester el curso entero de 12 años, para que la experiencia y la competencia de los colegas que comparten el trabajo sean las suficientes para poder encarar nuevas metas de mayor alcance para el conjunto escolar. La conciencia orientada al logro del trabajo diario, puede abrirse ahora en medida mayor, para el futuro de la escuela. Si se logra llevar la orientación interior de la comunidad escolar hacia una formulación con la cual pueden relacionarse los padres, los maestros (y los alumnos), será posible que por ese hecho el trabajo en los diferentes gremios obtenga una orientación conjunta, con lo cual se conseguirá una mayor integración (*Fase de integración*). Una orientación volitiva conjunta tal, en forma de una imagen guía, hoy es importante con miras a la pregunta acerca de qué posición deben ocupar los exámenes estatales, en el conjunto escolar. Sobre ese plano, hoy viven y actúan muchos temores, un marcado pensamiento de prestigio y convención no reflejada, ¡Tanto en la comunidad de los maestros como en la comunidad de los padres! Tendríamos que tomar conciencia conjunta de este hecho, para que no desarrolle una inoportuna vida propia, determinando la configuración escolar, en medida cada vez mayor.
Este desarrollo del organismo escolar estará acompañado siempre por el esfuerzo de la integración de la escuela al medio circundante social de la comunidad, de las asociaciones, de las iglesias, etc. Nuevamente serán los padres que pueden actuar, ayudando, apoyando, aprovechando sus relaciones hacia la vida pública, iniciando y cultivando así, una activa tarea compartida.

El trabajo compartido con los alumnos

En cada hora de clase, el maestro comparte el trabajo con los alumnos. No podemos tratar aquí, la manera del trabajo compartido, a través de las diferentes edades.
Se tratará aquí en cambio de la pregunta qué posibilidades de colaboración en lo pedagógico, en lo organizatorio-escolar y administrativo pueden hallar los alumnos en una escuela Waldorf.
Con ello, nuestra mirada se ha orientado hacia la edad juvenil de la pubertad. ¿Qué es lo característico para esa edad? En su transición del segundo al tercer septenio, el niño lleva a cabo un cambio fundamental.
Exteriormente, esta fase de la pubertad se muestra por ejemplo, en el inicio de la madurez sexual, del desarrollo de los contornos físicos típicamente masculinos y típicamente femeninos, ("Características sexuales secundarias") y el cambio de la voz, sobre todo, en el varón. El niño ha llegado plenamente a la Tierra, "en sus huesos". En relación con ello, cambia asimismo la vida anímica: El pensar, sobre todo el de los varones sigue más y más a la lógica causal y se refiere en medida cada vez mayor, al querer comprender la vida exterior. En las jóvenes se profundiza y se sensibiliza a menudo en primer término notoriamente la vida del sentir; de modo creciente, la vida interior se vivencia de modo más diferenciado, lo cual suministra inagotables temas de conversación. A esta edad a ambos sexos les es común, que el ser propio es vivenciado con una profundidad nunca vista con anterioridad. A esta edad se experimentan preguntas acerca del sentido de la vida, del “de dónde y hacia dónde”, o la esencia de auténtica amistad. De esta manera aumenta empero también la distancia hacia el mundo circundante portante hasta ese entonces, ahora se agranda y conduce, no pocas veces, a decididas delimitaciones: Una postura, a partir de la cual, en lo que hasta entonces ha sido familiar, se descubren las imperfecciones, siendo causa de crítica sin piedad.
Y a partir de estos pocos detalles queda en evidencia, de que con el cambio del niño hacia el joven, también la postura de la educación tiene que experimentar un cambio fundamental. Afortunadamente, este cambio no acontece repentinamente, sino sucesivamente, a modo del acontecer en el grado, aproximadamente, a partir del 6° grado. De modo creciente, la autoridad del adulto es cuestionada y el adulto hace bien en no querer mantenerla aferrándose a la misma, la que hasta entonces le había sido concedida naturalmente por el niño. Resultaría todo lo contrario, y el adulto ofrecería una amplia superficie de ataque para divertidos "intentos de desenmascarar" su verdadera personalidad. Ya que es esto, lo que a esta edad quiere ser experimentado: ¿Quién eres en realidad? ¿Qué preguntas tienes frente a la vida, por qué estás trabajando, luchando? ¿Cómo te manejas con tus imperfecciones, tus errores?. ¿Los estás escondiendo, o te esfuerzas en enmendarlos? ¿Y, cómo te comportas cuando "te estoy examinando"? El joven quiere participar en la lucha del adulto con el mundo, y aprender, de qué manera uno puede seguir siendo uno mismo, o bien, como llegar a encontrarse consigo mismo en medida cada vez mayor. Con otras palabras: En este tramo de la vida, en el cual la vida anímica se abre paso, inicialmente de un modo muy caótico, liberándose, dentro de él asimismo despierta el deseo de orientar esa vida anímica hacia el mundo, con determinación propia, conduciéndola. y esa conducción, esa cualidad del yo, es la que el joven ahora quiere aprender del adulto.- no, a través de la docencia, sino auténticamente, compartiendo la vivencia. Rudolf Steiner solía hablar al respecto, de los tres rostros del maestro, que el alumno quiere conocer: El maestro en el grado, que maneja la enseñanza, el maestro como colega y la manera como trata con sus colegas. Luego empero también el maestro, que es "un hombre particular común": Lo encontramos casualmente en la ciudad, haciendo compras, consumiendo un helado, o con su hijo en la sala de espera del médico.
No raras veces, este cambio demandado por el niño en el comportamiento educativo conduce a serias crisis y discusiones, tanto en el ámbito hogareño como también en la escuela, a partir del 5°, 6° y 7° grado es importante en medida cada vez mayor, de involucrar a los niños en los procesos y compartir las decisiones con ellos.
Esto puede ser el caso en la planificación y ejecución de una salida del grado, una demostración de lo trabajado en el grado, para los padres, la configuración del aula, etc.
De eminente importancia es, tomar en serio al niño y no querer como adulto, desde un principio "saberlo todo mejor".

Hablar con el alumno y no acerca de él

Cuando un alumno del 9° grado ha hecho "otra de las suyas" interrumpe las clases, o cuando sus trabajos dejan de desear, siempre debería haber una plática que de oportunidad al alumno a tomar conciencia acerca de su comportamiento y expresar el motivo del mismo, la causa. El maestro, seguramente sólo puede ordenar "consecuencias", con ello empero pasa de alto una importante oportunidad pedagógica. Las "consecuencias" a partir del 9° o del 10° año escolar deberían tener en medida cada vez mayor, carácter de acuerdo. La conversación con el alumno debería tener como meta, a partir de una comprensión de la situación, convenios concertados que posibilitan un constructivo trabajo en conjunto. Al convenir asimismo conjuntamente las sanciones, para el caso de incumplimiento, del no cumplimiento de lo acordado, estas podrán ser aceptados por el alumno con mayor naturalidad que las "consecuencias " prescriptas. De esta manera, en el curso de la juventud, la educación se irá transformando en auto-educación. Aunque el educador tendrá que cuidar en amplia medida que se cumpla lo convenido, que las consecuencias se trasladen, el contenido de esas consecuencias habrá sido configurado en comunidad con el joven.
En un diálogo así, con el alumno, a menudo se revela algo, que aporta su ayuda al auto- conocimiento del maestro o del cuerpo docente. La excesiva sensibilidad por parte del maestro impide en cambio la intuición pedagógicamente fecunda. Como educador, indiferentemente si se es padre o maestro, se hará bien en cultivarlo en nuestra alma, para que nos proteja de endurecimientos y que pueda establecer nuevamente una relación humana directa, en situaciones difíciles y críticas:¡El humor, el buen humor!
En algunas escuelas Waldorf con el advenimiento del ciclo superior, o, a partir del 10° año, tienen lugar las así llamadas “Padres, maestro y alumno en conversación". Independientemente de las necesidades puntuales, se lleva a cabo en particular un diálogo con cada alumno del grado, de la cual participan los padres, el coordinador del grado y uno o dos maestros especiales. Es esta conversación para el alumno se trata principalmente de ejercitar activamente la autoreflexión: ¿Dónde estoy parado? ¿Qué debo, o bien, qué quiero aprender aún en el tiempo escolar restante? Tomar conciencia de los talentos propios, y reflexionar con respecto a perspectivas futuras, todo esto puede impulsar considerablemente la voluntad de trabajo del alumno. Y cobra validez sobre todo para aquellos alumnos en una fase evolutiva en la cual les cuesta entusiasmarse por los contenidos de la enseñanza, tratando de pasar escurriéndose, y por lo tanto no pueden obtener la motivación para su trabajo del asunto mismo.
Aquí, esta autoreflexión, estimulada desde afuera y el acuerdo tomado acerca de pasos, acerca de como se puede llegar a metas de corto o largo plazo, puede asumir el carácter del despertar, pudiendo promover una notoria firmeza en el comportamiento del aprendizaje - de hecho, empero solamente en el caso de que todo no quede tan sólo en el acuerdo y se pase a la implementación del mismo.

Asumir responsabilidad pedagógica

El llamado a la responsabilidad y la iniciativa se efectivizará de manera especial, cuando como alumno del ciclo superior se tiene la posibilidad de asumir una actividad pedagógica. Una buena posibilidad es, dar a un 9° año, el padrinazgo de un primer grado. Cada alumno del noveno año "recibe" como ahijado a un alumno del primer grado, al cual asistirá en los primeros meses en este nuevo campo de vida "escuela", a veces avasallador: en los recreos, en las salidas del grado, en la primera fiesta mensual. En una edad, en la cual domina la auto-vivencia, el alumno del 9° año es llamado a ser él mismo un "grande" y tiene que intentar de ver al mundo con los ojos del alumno del primer grado, para poder ayudarle. Al alumno del 9° año tal vez por vez primera le llegue a la conciencia, que él mismo es ejemplo para los pequeños, que es imitado y que con aquello que hace, toma responsabilidad frente a otros seres humanos.
Otra posibilidad de responsabilidad pedagógica ofrecen los días de Proyecto o la implementación de Cursos de asignatura opcional.[161] Ha probado dar un buen resultado, que los alumnos de mayor edad, ocupados con su trabajo anual, puedan dar un curso con referencia a ese tema. Una alumna, que está escribiendo por ejemplo un trabajo acerca de arte escénico, ofrece un taller de teatro y asiste al ensayo de la obra en el grado; otro alumno, en encuentros semanales ofrece a la discusión importantes ideas con respecto a una ayuda de desarrollo de largo alcance en África; reuniendo preguntas e ideas de los participantes para estimular el avance de su obra. Puede ser además expresamente fecundo, cuando los alumnos ponen a disposición de los demás, sus propios talentos. Es así, que por ejemplo un Curso de

[161] Ver: Peter Elsen: Pisar tierra nueva. En: Erziehungskunst. (Arte del educar) Ejemplar 6/05.

apoyo en Matemática, impartido por un versado alumno del ciclo superior puede brindar ayuda a otros alumnos - pero, no solamente a ellos. Cuando el maestro especial de la materia acompaña el curso como mentor en un primer paso, el alumno puede adquirir un fundamento, "saber como hacerlo", metódico, mediante lo cual el maestro, o bien el cuerpo docente especial, durante la duración de estos cursos tiene a su lado, una notoria ayuda. Pero también otros contenidos, no directamente referidos a la enseñanza en el aula, tales como tocar el tambor, o la danza, la construcción de modelos, o , una tercera lengua foránea, pueden constituir matices de color motivadores en lo cotidiano de la enseñanza, en el marco de unas Clases de Proyecto organizados por los alumnos, al estar acompañados por el entusiasmo y la alegría de realizar un experimento. La vivencia del reconocimiento de sus talentos y el poder implementarlos en el proceso de vida de la escuela fortalece anímicamente y crea confianza para la vida posterior a la escuela: Yo sé algo y por saberlo, puedo ayudar (a otros).
De hecho, el cuerpo docente no debería aprovecharse de esta posibilidad de colaboración por parte de los alumnos. Esto acontece por ejemplo en el caso de que los cursos dados por los alumnos en el ámbito recién señalado, pasan a reemplazar la enseñanza regular, por faltar horas en emolumento de especie. Un alumno solamente podrá transmitir una capacidad estrechamente delimitada - y pocos alumnos podrán tener la facultad de configurarlo de modo interesante, a lo largo de semanas. Un alumno no podrá trabajar a partir de una comprensión del ser humano en desarrollo y no podrá manejar la materia a enseñar con una vista general de modo tal que a través de la misma se incentiven procesos anímicos del desarrollo. Además, la competencia profesional generalmente es muy limitada. Por tal razón, la enseñanza regular debería ser impartida por aquellos que han recibido una formación al respecto y que aportan la experiencia respectiva: Los maestros. Pero, muy bienvenidas son las situaciones de práctica y de experimento en las cuales pueden ser ensayadas situaciones de enseñanza por alumnos a alumnos - colateralmente a la enseñanza regular.

Co-administración por los alumnos

¿Un tablero de anuncios para los intereses de alumnos? Cajoneras con cerraduras para alumnos, para no tener que llevar consigo todos los elementos durante todo el día?.
¿Un día de deporte invernal para toda la escuela? ¿Un baile de Carnaval para los alumnos del ciclo superior? ¿Ventas para estómagos hambrientos durante el recreo? ¿Quién puede ocuparse de todo esto? ¡Lo mejor será: Los involucrados mismos! Es así, que en muchas escuelas, - también en las escuelas públicas - se han instalado co-administraciones por los alumnos. Los delegados del grado y otros alumnos con iniciativa, dispuestos a la colaboración del ciclo superior, se encuentran en espacios de tiempo regulares con el maestro o los maestros de enlace y exponen aquello que a modo de deseos y necesidades, o bien preocupaciones y temores vive en el alumnado. Tomemos por ejemplo el deseo de una sala de estar para las horas libres y la pausa del medio día: Al ser expresado tal deseo por muchos alumnos, puede ser discutido en el Círculo de la co-administración de los alumnos y será examinado. Será estudiada la posibilidad de realización, se concretiza el propósito para luego enviar un pedido a la Conferencia de los maestros. En el caso de ser aprobado, puede ser planificada la realización, el espacio puede ser instalado por voluntarios y ser configurado. Por lo tanto, el gremio de la co-administración de los alumnos es un órgano, que percibe impulsos en el alumnado y ayuda a la realización de los mismos. Esto puede referirse asimismo a objetivos relacionados con la enseñanza, como p. ej. la realización de un encuentro del alumnado del ciclo superior, para debatir en conjunto, un suceso de la época actual, pero también necesidades que van más allá de la enseñanza escolar, como por ejemplo la organización de un baile de verano, pero también asuntos constructivos, como la colocación de un cesto para basket. De esta manera se practica lo que se necesitará en la vida: Concretizar ideas, llevar los propósitos a la decisión, planificar con exactitud la realización, y llevarla a cabo. Este trabajo, acompañado por la ayuda de los maestros, puede además, hacer crecer, una elevada identificación de los alumnos colaboradores con "su" escuela.
Los aspectos mencionados muestran, que la escuela Waldorf, a partir de sus intenciones está orientada hacia un estrecho trabajo compartido, tanto con los padres, porque existe un compromiso de educación compartido entre padres y maestros, que puede ser llevado a cabo únicamente en estrecha colaboración mutua, y con los alumnos, porque la enseñanza llega a los jóvenes allí, donde sienten ser formados en serio, reconocidos y entendidos en sus preguntas más profundas.

18. El cuerpo docente como comunidad de trabajo en responsabilidad para la conducción de la escuela *Michaela Gloeckler*

Aspectos espirituales

Donde fuera que se realiza el trabajo compartido, su éxito depende del hecho, de si cada uno de los participantes puede sentirse allí, como activo emprendedor, o no. Independientemente de su posición o la misión que ocupa dentro de la empresa o institución, tiene que poder considerarse espiritualmente responsable y partícipe del trabajo en común. Vale decir, la conexión a la imagen-guía o la imposición de la tarea a cuyo servicio se encuentra la institución tiene que estar dada para cada uno de los colaboradores, posibilitando la participación interior en la tarea compartida. Con ello empero está señalado a su vez, lo que conforma en definitiva la conducción: Parte de la imagen-guía misma, de la idea, de la finalidad, la meta dentro de la cual se ubica una comunidad humana, una institución, una empresa. Es así, que en definitiva son *metas espirituales* en las cuales todos participan, que a aquellos que han tomado a su cargo misiones de guía, le otorgan mandato y orientación. Visto de esta manera, en realidad no son hombres los que guían, sino la meta, a la cual un grupo de hombres pone a su disposición su fuerza de trabajo. Es así, que la fuerza de trabajo no "se vende", sino que es dedicada a un asunto. Es menester honrar a esa dedicación –que en realidad no puede ser "pagada", remunerada.

Cuando en una empresa, por ejemplo una escuela, vive una conciencia tal, que mediante la misma puede ser despertada la fraternal conducta, que brinda la oportunidad a cada integrante, a entregar su aporte propio –tal vez humilde- al logro de la causa común. Para el apoyo de esto, es correcto que en la institución exista un gremio donde, de libre manera pueda expresar sus opiniones con referencia a las metas de la empresa y por otra parte, asimismo tiene oportunidad de escuchar la opinión de los demás con respecto a importantes cuestiones de la configuración de las tareas. Será aliciente y demanda de su capacidad propia de emprendimiento, cuanto de lo escuchado y elaborado, él mismo puede hacer fecundo en su propio círculo de acción y el campo de sus tareas. Solamente, cuando cada uno sondea de manera cada vez mejor de cómo a través de su trabajo y el modo de trato con sus colegas fomenta de modo mejor la meta común, se genera un clima de trabajo marcado por un sentirse libre y por el fomento recíproco. Posee en cambio un efecto paralizador y generador de sospecha cuando envidiamos el trabajo del otro y su influencia –y cuando para compensarlo- lo criticamos abierta y ocultamente. El potencial de crítica que puede acumularse en una comunidad que no trabaja en armonía, que finalmente puede afectar a todos y a cada uno, se corresponde con la fuerza de iniciativa bloqueada, o bien, el espíritu de emprendimiento bloqueado de cada uno de los colaboradores. Quien reconoce este hecho e invierte el asunto y en su propio lugar de trabajo espera todo de sí mismo y aprende a mirar con gratitud aquello que los demás pueden, aporta positivamente, está trabajando al mismo tiempo, en su emancipación social. De esta manera, se torna creativo y beneficioso para la comunidad. Cuantos problemas, que obstruyen la próspera tarea en común, tienen su causa exclusivamente en el hecho de que se espera de los demás que hagan esto o aquello, exigiendo a su vez que aquello que nosotros mismo hacemos, debería tener un mayor reconocimiento.

En una conferencia escuché las palabras de un maestro que decía con respecto a un problema referido a la relación maestro-padres: "Todos nosotros podemos desarrollar fantasías con respecto a lo que cada uno puede aportar para equiparar las debilidades de los demás, de modo tal, que queden en mayor evidencia, sus lados fuertes". Nada cobra un efecto mas destructivo en un contexto escolar, que el hecho de que un maestro frente a alumnos o a padres a costo de otro remarque su posición favorita , su posición, provocando, que el prestigio de otro disminuya aún más de esta manera, por sus palabras y su conducta. Cuando los padres y los alumnos en cambio vivencian al conjunto de los maestros a modo de una comunidad solidaria y constructiva, que debate y elabora con apertura y justicia los problemas que se presentan, podrán mirar con mayor respeto y confianza la labor educadora de los maestros. Cuando los maestros se ayudan y se respetan mutuamente y así y todo, los problemas con los padres y los alumnos no son "barridos bajo la alfombra", sino que son debatidos abiertamente, entonces, la escuela se convierte en un espacio de vida, donde puede tener lugar el desarrollo para todos los participantes. De esa manera puede ser prevenido asimismo el martirio social: "Todo lo que yo tengo que hacer..., mientras que los otros la están pasando muy bien". Dado, que cada participante de esta manera cobra libertad y sabe lo que puede y quiere aportar para el todo, hace, lo que considera objetivamente lo correcto, por impulso propio,

sin realizar comparaciones con lo que hacen los demás. Se convierte en su "propio patrón", su propio superior, aún cuando eso –exteriormente- es la administración escolar.

Aspectos legales

¿Qué derecho tiene cada persona dentro de la comunidad? ¿Cuáles son sus obligaciones? ¿Dónde la igualdad de derechos y la codeterminación no solamente cobran sentido, sino son absolutamente necesarios y que obligaciones surgen de ello? ¿Dónde cobra validez entonces, tomar la responsabilidad de asuntos en cuya generación no hemos participado? ¿Y en qué ocasión esto no debe cobrar validez?
La percepción de justicia se enciende en todo aquello, en lo cual como ser humano no vivenciamos igualado. En una institución en la cual trabajan personas, por encima de ello existen derechos y deberes, que se basan en los convenios, necesarios para el curso mas efectivo y sin obstáculos del trabajo en la institución. Es así, que en una escuela tendrá que acordarse, qué estructura temporaria requieren los cursos de las tareas, dónde y cuándo es necesaria la presentación puntual, qué estructura social y de conducción es necesaria, a la cual ponemos a disposición la fuerza de nuestro trabajo. ¿En qué lugar sirve a la causa, o bien, es necesaria la guía, el mandato para las tareas o la delegación? ¿Qué delimitación horaria cobra sentido para esta o aquella comisión ¿Qué organización de control para la calidad y el rendimiento debe haber? Con cuanta mayor claridad todo esto ha sido acordado, debatido en común y decidido, tanto mas armoniosamente cada integrante podrá insertarse en su proceso de trabajo, sin sentirse tratado injustamente. Cada nuevo integrante tiene la posibilidad de estudiar estas condiciones de trabajo y dar su aprobación a estos derechos y obligaciones, o, no aceptar en este lugar, si rechaza estas condiciones. La solidaridad y la confianza pueden generarse, cuando todos aceptan ese ámbito de los derechos y deberes y de tiempo en tiempo, conjuntamente con los gremios competentes, delibera acerca de posibles mejoras al respecto. En este plano legal, cada participante tiene el mismo derecho dentro del proceso democrático del voto, lo cual es indispensable en interés del conjunto. Tanto para la óptima distribución del trabajo como aquella del dinero, es menester la aplicación de reglas a las cuales todos los participantes tienen que atenerse durante un lapso de tiempo fijado, hasta que nuevas experiencias tal vez hagan posible o exijan la revisión de algunos puntos.
Un campo especialmente importante de los convenios se refiere al control de la calidad, el asegurar el rendimiento convenido. Tiene que haber personas que gozan de la confianza y el mandato de todos –o, por lo menos de la mayoría- naturalmente por un tiempo limitado, para poder elevar reclamos, exigir el debate de problemas, recibir el planteo de preocupaciones, para llevarlos frente a los responsables respectivos. Tienen que haber "capacitados sociales", personas con capacidad social, que por ejemplo tienen el mandato de calificar falencias inaceptables o acciones fallidas. Cuando al respecto tiene que procederse a un despido o un cambio de tareas, esto podrá ser necesario, con total comprensión del implicado, a partir de causas objetivas. De otro modo, la calidad y el reclamo de la institución se corresponderían en medida cada vez menor con la meta estipulada.
Cuanto mejor se encuentren acordadas las reglas de juego para las acciones sociales, de esta índole, y todos los participantes pueden orientarse en las mismas en el caso de trasgresión, proceder a la corrección y pedir las explicaciones del caso, tanto mas constructivo podrá ser desarrollado el curso del trabajo. Dado que, de esta manera no solamente el trabajo gana en calidad y continuidad, sino que cada persona tiene un apoyo para su propio camino de formación en la comunidad, al aprender a respetar funciones y mandatos, aprender el poder-hacer errores y el cumplirr-posiciones, después de haber sido conferidos, compartirlos y prestar ayuda, sin cuestionar al portador del mandato, o bien, de atacarlo por la espalda. Posee crédito durante el tiempo convenido y posee la confianza necesaria para el óptimo cumplimiento de la misión, además de la postura de ayuda de los demás.
Por el hecho de que las estructuras de las empresas son trasparentes, de modo tal, que cada persona puede sentirse unido con el conjunto y con el modo como corren los procesos de decisión y se entregan las informaciones, se asegura, que puede sentirse aceptado como ser humano y acorde a ello, podrá involucrar todas sus fuerzas.

Los aspectos económicos-sociales

Nada es tan "injusto" como la realidad social de la vida. Cada ser humano trae consigo su propio espectro de talentos e incapacidades y, por lo tanto tiene diferenciados reclamos ante sí mismo y ante la comunidad en la que vive y trabaja. Tan diferenciado como los talentos, a menudo son las necesidades. Una persona, por ejemplo llega al límite de su capacidad en su desempeño como maestro, o las tareas de la oficina, y hasta a veces se siente sobre exigida. Mientras que a otra persona mas allá del mismo trabajo realizado, le quedan fuerzas libres y puede dedicarse a un hobby o puede tomar a su cargo otras tareas superiores para la institución.

Para el desarrollo de cada persona cobra validez de que tiene lugar dentro del constante desafío, dado mediante la tensión entre los límites individuales del rendimiento y de la tarea a ser llevada a cabo. No exigirnos mas de aquello, que aún podemos realizar con una cierta alegría, tiene que ser aprendido al igual como la movilización de todas nuestras fuerzas en un caso necesario. El límite entre la salud y la enfermedad a menudo corre, intangiblemente allí, donde perdemos las ganas y la referencia de sentido hacia el trabajo, actuando bajo presión o por obligación. Para prevenir tales tendencias hacia la enfermedad, es necesario, interesarse por el mayor número de colaboradores y sus posibilidades individuales. Es una gran ayuda, en ocasión de la evaluación o la apreciación del trabajo de un colega: No se mide con la capacidad de rendimiento de uno mismo o comparándolo con aquel de otros colegas, sino únicamente con aquello que hace este colega, medido en aquello por lo cual ha sido contratado, como se ha insertado y ubicado al respecto. Únicamente sobre esta base es posible, que el otro pueda sentirse comprendido y reconocido. Esto a su vez, es una base esencial para sentir alegría por el trabajo.

Al aparecer disconformidad o prejuicio frente al trabajo de otro es necesario, apelar directa o personalmente al problema con el colega en cuestión y no tratar con otros acerca de él y aquello que no se hubiese hablado con él, o pudiese ser tratado con él. Si nos falta el coraje o si sentimos que el otro no podría tolerarlo, entonces, no ha madurado el tiempo como para encarar los problemas que con él tenemos. En ese caso, tendríamos que renunciar a esa conversación aclaratoria, o, dirigirnos a él, o a los colegas que tienen el mandato (y ojalá también la capacidad) para el tratamiento de preocupaciones que se refieren a la calidad del trabajo en la institución. Los métodos de supervisión y la evaluación de la calidad hacen su entrada en casi todos los ámbitos de la vida. Lo ideal sería, si estos proviniesen de un compromiso tomado en libertad para un progreso de la formación, *por libre decisión y auto demanda.* Al respecto, es ventajoso, si la supervisión puede ser nombrada desde los colaboradores de la misma institución. Esto fomenta la confianza entre los colaboradores y la continuidad de los trabajos. Aún, cuando la ayuda "desde afuera" parece ser mas atractiva, a causa de la mayor anonimidad y supuesta objetividad, la experiencia muestra sin embargo, que los problemas planteados se solucionan de mejor manera por aquellos, que tienen que afrontar las consecuencias prácticas de las soluciones.

De mayor flexibilidad muestran ser siempre aquellas estructuras que fueron elaboradas por uno mismo en cuya adaptación constante a los requerimientos de afuera y las necesidades sociales y posibilidades se trabaja desde adentro. A las necesidades de un constructivo trabajo conjunto pertenece asimismo que, quien critica el trabajo de los demás –ya sea justificadamente o injustificadamente- a su vez aprenda a aceptar crítica y aceptar para él mismo lo justificado, rechazando interiormente y también exteriormente lo no justificado. De Steiner se trasmite la expresión: "Frente a las iniciativas, tenemos que contar con críticas. Siempre habrá crítica –sólo, que no debe ser justificada". Esto último empero podemos y debemos descubrir nosotros mismos y conducirnos luego acorde a ello. La capacidad y la radiación de una institución son determinados por el modo como las personas logran implementar sus mejores facultades al trabajo mancomunado. Es por tal razón, que a la *edificación de una jerarquía de talentos* y a una respectiva distribución de competencias le corresponde una preponderante importancia. Al respecto, deberá ser asegurado, que el "poder" de los capaces, de los talentosos, se limita al marco estipulado específicamente para su trabajo y que mas allá de ello no existe un reclamo a importancia y peso superior de la propia voz, en cuestiones que se encuentran fuera del ámbito de la competencia propia. Cuando una escuela tiene por ejemplo un respetable "espíritu rector", este tendrá que aprender a implementar su autoridad también en protección de las competencias de los demás, en lugar de socavar la competencia de los demás dada su propia autoridad.

Por relativamente fácil que es, decirlo y formularlo, tan difícil es, realizarlo realmente: "vivir". Sin la voluntad del desarrollo, la voluntad del aprendizaje, no puede ser logrado. Al respecto existen las dos fuentes para los procesos del aprendizaje: El aprendizaje mediante la toma de conocimiento y comprensión y el aprendizaje a través de la experiencia, mediante la vivencia de deficiencias y errores, o,

por posibilidades y ejemplos. Al respecto el aprendizaje a partir de errores no sólo es esencial para el trato con nosotros mismos, sino sobre todo para el trato con los errores de los demás, los colaboradores y los colegas. De ellos podemos aprender lo mismo que de los nuestros. A menudo acontece el milagro de que estos errores desaparecen del mismo modo que los nuestros y son superados por la persona en cuestión, al igual que los nuestros, cuando a partir de ellos hemos estado aprendiendo por el tiempo suficiente, trabajando con los mismos. Al vivenciar esto, de ellos puede surgir una profunda confianza en la conducción del destino. Podemos tomar conciencia, de que la vida nos ha colocado justamente en este lugar en el cual podemos hallar las condiciones de desarrollo para poder proseguir el camino. Cuando a causa de estructuras imperantes, por condiciones de poder o por las competencias de otros nos vemos impedidos hacia fuera, nos vemos impedidos a colocar nuestra plena fuerza laboral a disposición de la institución , aun así tenemos la posibilidad de hallar metas y misiones para nosotros mismos y tomar iniciativas fuera de la institución. Mientras de que en una constelación diferente de las condiciones nos podemos orientar sobre todo a esta única institución y su entorno social. Todas las instituciones, también aquellas que –como las escuelas Waldorf- llevan a cabo (deberían hacerlo) una consecuente auto administración, necesitan formas sociales, que por un lado brindan la posibilidad de que la fuerza de iniciativa a cada integrante pueda desarrollarse para la misión de la comunidad. Por el otro lado tienen que asegurar asimismo, que en provecho de la misión común, que aquellos que tengan mayor capacidad, se ocupen de las misiones directivas. Aquí, a menudo se objeta, que las esenciales misiones de guía pueden ser llevadas a cabo mediante la administración colegial. Al ser practicado empero, tarde o temprano llegará el momento, en el cual a causa de la gran cantidad de sesiones necesarias y sobre todo a causa de la enorme implementación de tiempo ligado a ello, y que a menudo conduce al descuido del trabajo propio, todos comienzan a lamentarse. Por necesarios que sean los colegiados y círculos consejeros para las diferentes posibilidades que puede y debe desarrollar una persona sola al servicio del conjunto, cuando se trata de realizar un buen trabajo. Cuan necesario es por ejemplo en una escuela o en una institución social-terapéutica, que los padres puedan tener personas claramente definidas como interlocutores, a los que pueden responsabilizar con respecto a determinadas decisiones o conductas. Claras competencias y la posibilidad de poder decidir con rapidez y flexibilidad y actuar de la misma manera, son cualidades que posibilitan de manera especial de manejarnos cuidadosamente con el tiempo y la fuerza de los colaboradores. Esto se garantiza por el hecho, de que por un lado se debate conjuntamente, lo que aconsejablemente debería ser realizado en interés de la tarea. Por otra parte, el funcionario designado por la comunidad luego tiene competencia de decisión en el marco definido, sin tener que pasar cada vez, por largas sesiones y debates.

Conciencia de umbral en la vida social

Las cuestiones de poder y conducción tocan el nervio vital de muchas personas. Puesto, que se encuentran afectado por ello, directamente en su desarrollo y les cuesta manejarse con ello interiormente y/o exteriormente. Puede ser de ayuda entonces, tomar conciencia de que la antigua sociedad del poder con su estructura jerárquica piramidal y la sociedad democrática actualmente en boga, son formas, para cuyo manejo han sido suficiente ciertas capacidades personales y buenas reglas de juego y aun siguen siendo suficientes. Esto cambia en ocasión del paso a la conciente colaboración en una institución o en una comunidad de personas en el sentido de la auténtica sociedad de servicios, llamada *Sociedad Común* por Steiner.[162]. Este paso es posible tan sólo cuando cada persona está dispuesta a colocar su *voluntad de trabajo voluntariamente* al servicio, por ejemplo, de la imagen guía de la institución. Esto empero requiere, una y otra vez, del dominio sobre sí mismo, de manera tal, como debe ser practicado cuando no se teme el pasar "el umbral hacia el mundo espiritual", y cuando se siente comprometido no solamente frente al otorgante del trabajo, a los colegas o bien frente a su trabajo, sino también frente a la meta espiritual misma al servicio de la cual se encuentra la institución.
Al mismo tiempo puede evidenciarse el peligro que parte de una postura en tal medida idealista, cuando a modo de imperativo moral es aguardado y prácticamente exigido de los colaboradores a modo de "sacrificio desinteresado". Este peligro puede ser contrarrestado efectivamente tan sólo, al tomarse en cuenta el principio básico decisivo del estar parado en el umbral y con ello, también de la conducción en el sentido de la sociedad común: *que aquí cada uno puede decidir por sí mismo.* Estructuras, que

[162] Rudolf Steiner: Futuro Social. Conferencia del 29.10.1919. Obras completas GA 332a. Editorial Antroposófica, Buenos Aires 1989.

posibiliten la práctica del poder en el sentido del sistema jerárquico antiguo, o tales que hacen posible la democracia y la codeterminación pueden ser instaladas, organizadas y ser impuestas con medios externos. Eso no es posible en el caso de la estructura de conducción de la sociedad común. No puede ser "impuesta" "desde afuera". A tal osadía se opone la voluntad de cada uno de los colaboradores, hasta tanto no se ha decidido individualmente y por libre albedrío, a participar en el trabajo, en el sentido de una estructura tal. Por esa razón, conducción y colaboración en el sentido de la sociedad común no significa primariamente la instalación y la aceptación de determinadas estructuras sociales, sino la *vida de una determinada postura del trabajo y frente a los colegas.*

Por parte de personas que han estado próximas a la muerte o que ya han tenido una experiencia extra corpórea se informa, que muy a menudo han retornado a la vida, transformados. Transformados en el sentido de que a partir de entonces perciben cada instante de su vida como algo precioso, de que pueden realizar valorizaciones y consideraciones del sentido de las cosas muy diferentes, en lo que a encuentros con seres humanos, metas y posturas frente a tareas en la vida respecta. De pronto pueden apartar la mirada de sí mismos, orientándola con mayor interés hacia los demás. Han obtenido una impresión de aquello que se encuentra mas allá del umbral de la muerte y pueden apreciar la vida y su sentido, a la luz de esta experiencia.

Ya aquel, quién consigo mismo pueda realizar el experimento de la idea: ¿Cómo viviría el día de hoy, si ya estaría muerto y una vez mas, por este día, pudiese volver a la vida? ¿A qué prestaría atención? ¿Qué sería lo esencial, que trataría de ordenar todavía? De inmediato notaría como las perspectivas y las prioridades de inmediato cambiarían con respecto a cómo se había vivido y sentido naturalmente con anterioridad. De esta manera, el trabajo de la realización de una sociedad común, orientada hacia el futuro, comienza ocultamente en cada persona que se ha dado cuenta de la necesidad de una estructura social de esta índole y quiere colaborar en su realización. Independientemente de la posición exterior y el rango exterior, independientemente de la estructura social, o bien de la conducción actualmente imperante en una institución, podemos comportarnos en el sentido de la sociedad común, pudiendo ejercer a partir de ese comportamiento, una influencia salutífera sobre el entorno social.

Los problemas y conflictos globales que hoy están afectando a la humanidad y con respecto a cuya solución podríamos sentir real desesperación, tomando en cuenta la velocidad de determinados desarrollos de índole ecológica y económica, podrán comenzar a resolverse de modo inesperado y bajo condiciones y tal vez una velocidad no calculada, cuando a partir de una comprensión interior e impulso interior una cantidad de seres humanos lo suficientemente grande comienza a integrarse a la vida social en el sentido de la sociedad común. Las personas que se deciden a ello, están trabajando con el cambio cultural, hoy tan imperiosamente necesario, de reemplazar los valores sociales, edificados por completo sobre el egoísmo individual, por valores que pueden crear las condiciones previas para una cultura de fraternidad, del amor al otro y del amor a la tierra y sus reinos naturales y sus condiciones del desarrollo. Desarrollan un modo de pensar emprendedor no para su vida personal y profesional, sino para el emprendimiento del desarrollo humano en el siglo XXI.[163]

El camino del desenvolvimiento, del desarrollo a través de la Iniciación hacia lo humano, es al mismo tiempo el punto de inicio saludable para la equiparación de la valorización del hombre y la mujer, en los siguientes campos: El espirtual, el del derecho y en el económico-social . Lograr las premisas educativas para ello también es un central compromiso de la Pedagogía Waldorf.

163 Ver: Gloeckler, Michaela: Poder en la interrelación humana. Johannes Mayer Verlag, Stuttgart 2001.

19. Vida y obra de Karl Schubert *Elisabeth von Küegelgen*

Karl Schubert, * 25.11.1889 Viena, † 3.2.1949 Stuttgart

Mediante la fuerza de la palabra
erguirse en lo físico,
sanar en lo etérico,
perdonar en lo astral,
y consolar en el Yo.

Karl Schubert

En la serie *Pioneros de la Antroposofía* se editó el artículo *Karl Schubert, imágenes y apuntes*, escrito por Hans-Jürgen Hanke. Esta obra muy meritoria de Hans-Jürgen Hanke me ha dado un buen estímulo y ha conformado la base para un aporte acerca de Karl Schubert en la Reunión Anual de la Sociedad Antroposófica en Stuttgart, el 16.3.2005. Todos aquellos, ocupados en la educación y en la pedagogía curativa podrán encontrar los apuntes de Karl Schubert, y mediante la ocupación con esta biografía sobresaliente, podrán hallar para su propio trabajo impulsos valiosos y fecundos. Por tal razón este aporte es ofrecido aquí de manera escrita, acompañado por el deseo de que el libro de Hans-Jürgen Hanke *Pioneros de la Antroposofía* encuentre una amplia propagación.
"*Rudolf Steiner siempre me ha dado tareas, que yo mismo no quería realizar. Hubiese preferido dedicarme a cosas muy diferentes. Y si hubiese sabido, que alguna vez tendría que ser maestro Waldorf, ya hace 330 años atrás hubiese comenzado a prepararme.*[164] En estas palabras de Karl Schubert, que ha dirigido a dos seminaristas del Seminario para Docentes en 1945/46, no se evidencia tan sólo el humor de profundo alcance de Karl Schubert (hay mucho anecdótico acerca de Karl Schubert), sino también una profunda asignatura de su biografía: Rudolf Steiner le impartió tareas que de hecho no había ni habría podido buscar, dado, que no habían existido: Como ser maestro Waldorf, pedagogo curativo, maestro de la Libre Enseñanza Religiosa Cristiana y ejecutor del Acto Dominical Cúltico para los alumnos, dado por Rudolf Steiner.
Cuando Rudolf Steiner en la conferencia del 8.3.1920, medio año después de la Fundación de la Escuela Waldorf en Stuttgart, habla de la necesaria instalación de un grado de apoyo para los niños no dotados y dice, que el mismo será confiado durante el tiempo de duración de la clase principal al señor Karl Schubert, Karl Schubert aun no tenía contrato alguno con la escuela, y nada sabía de este hecho, que Rudolf Steiner quería hacer de él un pedagogo curativo. En Enero del año 1920, Karl Schubert se había ofrecido como "trabajador del espíritu y de las manos" a Emil Molt en su fábrica en Stuttgart, agregando, que, si esto pudiese ser posible, le gustaría realizar una pasantía como huésped en la escuela Waldorf. Recibió la respuesta directamente de la escuela Waldorf mediante un telegrama: Pidieron que se presente en determinada fecha, para dar una clase de francés en el 5º grado. Es así, que Karl Schubert llegó a Stuttgart a comienzos de Febrero de 1920 para encontrarse con Rudolf Steiner en un 5º grado. Durante esta clase de francés a Rudolf Steiner se le cayó una hoja al suelo. Karl Schubert se apresuró para levantarla y, tratando de hacerlo cayó al piso cuan largo era. Rudolf Steiner le ayudó para levantarse y dijo: *Seguramente, usted a esto no lo tomará como una mala señal*. La clase salió muy bien. La presencia de Rudolf Steiner no lo intimidó, sino que le dio seguridad.[165] Schubert pensó entonces que debía ser maestro de idioma. Para ello disponía de las mejores dotes: Karl Schubert dominaba los siguientes idiomas: inglés, francés, checo, ruso, griego antiguo y latín. Las lenguas llegaban a él "volando". Además de Historia y Filosofía, había realizado el estudio de la Ciencia Lingüística. El 1º de Abril se firmó el contrato con Emil Molt. No había duda alguna, Rudolf Steiner quería tener a Karl Schubert en la escuela Waldorf y tenía una misión especial para él. Para empezar, Schubert tuvo que tomar a su cargo un 7º grado y conducirlo al 8º grado, en Septiembre de 1921. pero, ya en Mayo de 1921, en el curso de una conferencia, Rudolf Steiner habla nuevamente de un grado de apoyo y dice: "El Dr. Schubert debería hacerse cargo del mismo". En la conferencia, en oportunidad del nuevo año escolar, el 9.11.1921 luego

[164] Hanke, Hans-Jürgen: Karl Schubert. Lebensbilder und Aufzeichnungen. Verlag am Goetheanum, Dornach 2004, pág. 174.
[165] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 44.

dice: *(...)Ahora vendría al caso en primer lugar, el reestablecimiento del grado auxiliar. Esto es necesario (...) Yo estaría muy contento, Dr. Schubert, si usted podría hacerse cargo de esta aula de apoyo*.[166]

Es así, que Karl Schubert se convirtió en pedagogo curativo y Stuttgart es el lugar de origen de las escuelas pedagógico-curativas. Cuando en 1924 Rudolf Steiner a pedido de los pedagogos curativos Siegfried Pieckert, Friedrich Löffler y Albert Strohschein llevó a cabo el Curso de Pedagogía Curativa, el Curso de Educación Especial, en Dornach, naturalmente invitó también a Karl Schubert para esta ocasión y lo trató como colaborador; lo incluyó en el trabajo y pasó a Schubert las preguntas formuladas por los tres amigos, para que él informe, a partir de sus experiencias con los niños necesitados de atención educativa especial, con los involucrados en pedagogía curativa del grado de apoyo. Este trabajo de estrecha colaboración con la pedagogía curativa, después de la Conferencia Navideña también con la Dra. Ita Wegman y la Sección Médica, tuvo continuidad aun después de la muerte de Rudolf Steiner y después de la Segunda Guerra Mundial. Al Curso Pedagógico Curativo no tuvo acceso un taquígrafo. Schubert, quien dominaba la taquigrafía podía hacer los apuntes. Es así, que mas tarde el curso fue publicado por Ita Wegman conjuntamente con Karl Schubert. Ita Wegman lo llamó para conferencias y congresos dados en el instituto Sonnenhof, en Arlesheim, Suiza. Karl Schubert la acompañó a Inglaterra y a Holanda. Una pedagoga curativa holandesa dijo con respecto a Karl Schubert: "Nos convirtió en amigos, en hermanos". Después de la guerra, en los hogares era llamado: "El Viajero Querubín". Era un huésped bien recibido y buscaba la unión del movimiento pedagógico curativo en lo físico, pero también en su conciencia. Cuando Friedrich Löfller en oportunidad de aquella "plática virginal" en Dornach le formuló a Steiner la pregunta acerca del destino de estos niños, Rudolf Steiner se refirió a las experiencias habidas en el grado auxiliar conducido por Karl Schubert y dijo: *Cuando llego a Stuttgart al grado de apoyo, me digo: Aquí se está trabajando para las próximas vidas terrenales, independientemente de aquello, que puede ser logrado ahora, y esto, puede ser mucho, en el caso de real comprensión y entrega*.[167]

Al contemplar la biografía de Karl Schubert, nos damos cuenta de cómo en su destino está dispuesto aquello que ha conducido a este especial obrar pedagógico-curativo, pero también que ha estado presente una temprana relación especial hacia Rudolf Steiner.

En el colegiado de Stuttgart, Karl Schubert pertenecía a "los austríacos". Ha nacido el 25.11.1889 en Viena. Era un niño con fuerte inclinación religiosa, que a través de una niñera checa entró en contacto con el catolicismo, dentro de un hogar de otro modo mas o menos de religiosidad libre. El domingo, en los juegos con su hermano practicó oficiar la misa y desarrolló una vigorosa voz de canto en el coro. El profundo cambio que el niño lleva a cabo entre el 9º y el 10º año de vida (llamado Rubicón por Rudolf Steiner) es vivido con fuerza por el niño Karl y a modo de una gran incisión: *Se me reveló la esencia, el ser del Cristo*.[168]

Desaparece la proximidad del Cristo, vivenciada por el niño y el joven yendo a la pubertad, desarrolla un fuerte interés técnico, aparecen dudas religiosas, un alejamiento de la iglesia, lo que a su vez genera una búsqueda, la aparición de preguntas, que lo conducen a Jacob Böhme, a Angelus Silesius, a Novalis. Al mismo tiempo, por entonces le daba clases de apoyo a un niño pedagógico-curativo, que luego pudo cursar el ciclo superior. El padre llevó, al niño catorceañero hacia el cual tenía una íntima relación, a una conferencia teosófica. En este círculo teosófico –por entonces la familia vivía en Klagenfurt- Karl Schubert conoció a Guido Ratzmann, empresario de la construcción, 30 años mayor que él. Guido Ratzmann había escuchado en 1906 una conferencia de Steiner en Munich y dijo : " ¡A Rudolf Steiner hay que escucharlo!" Ratzmann estudiaba con su círculo, al cual también pertenecía el joven Schubert, conferencias de Steiner. En Noviembre de 1908 Rudolf Steiner fue invitado a esa rama en Klagenfurt, para dar tres conferencias. Guido Ratzmann envió a Karl Schubert, que recientemente había cumplido 19 años, a la estación de tren a buscar a Marie von Sievers y Rudolf Steiner. Estas conferencias señalaron el camino a Schubert: Los rosacruces, el Camino formativo y sobre todo, la tercera conferencia acerca de Religión. En 1909 escuchó nuevamente a Steiner acerca de los rosacruces, la meditación rosicruciana. Schubert anotó entre otros: *A partir de la profunda vivencia comparativa de la evolución avanzada y de la culpa moral acumulada al respecto frente a la inocencia de los retardados, se genera el sentimiento de la humildad o de la añoranza por perfección. Esa añoranza por perfección, puede actuar en el hombre de manera tal, que se esfuerza por purificar su ser de pasiones, acrisolarlo y transformar su sangre de*

[166] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 45.
[167] Selg, Peter: Der Engel über dem Lauenstein. Dornach 2004, pág. 37.
[168] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 42.

manera tal, que se torne inmaculada y pura como el rojo de la rosa.[169]. Schubert se había encontrado con su maestro, y, al lado de su estudio exterior en Viena y en Londres, comenzó un "estudio interior", inició un camino interior de formación, que siguió con extrema severidad y luchas interiores, a lo cual se agregó una seria búsqueda con respecto al ser del Cristo. Karl Schubert era un hombre de gran fuerza de voluntad y luchó –casi con violencia- con las imperfecciones del ser humano. Rastros de ese camino pueden ser hallados en las anotaciones de su diario. El tiempo pasado en Londres, promovió una fuerte transformación interior en el joven de 21 años y un abrirse paso. Si interpretamos correctamente las anotaciones de su diario, es allí donde Schubert experimentó una nueva cercanía al Cristo. De regreso en Viena, cerró sus estudios con la promoción. El Dr.Hauschka relató en una ocasión, que en el círculo estudiantil al cual ambos pertenecían, Schubert tenía el apodo "Gran poder espiritual".

En el ínterin, había comenzado la Primera Guerra Mundial, y Karl Schubert fue reclutado como soldado. Pocos días antes de tener que abandonar Viena en 1915, se encontró con Rudolf Steiner quien le dijo como despedida: *No tenga miedo, yo estoy con usted; piense en mí. Lleve la Ciencia Oculta.*[170]. Y Schubert anota en su diario: "A modo de una bendición me han acompañado sus palabras y sus libros". Y solía comentarlo de la siguiente manera: "Nunca había podido cursar la Ciencia Oculta –entonces pensé, tampoco una bala podrá pasar a través de mi". Además de la Ciencia Oculta de Steiner lo han acompañado la Biblia y Novalis.

En el año 1916 se casó con Helene Nierl, que durante la Primera Guerra Mundial trabajaba en el Primer Goetheanum en Dornach. En su diario de guerra leemos: *Casi no logro llevar a cabo mi trabajo interior del alma, dado que siempre estoy acompañado por mis compañeros, que no orientan su atención en esa dirección(...)* (26.9.1915) *Ruego a Dios –por su Trono Universal- que me conceda la gracia de poder retornar junto a mis amigos, para poder anunciarles, con voz temblorosa aquello que he experimentado con respecto a una nueva comprensión. La muerte de Cristo en la cruz, ilumina el camino de avance de los hombres. En conspectu mortis, el hombre experimenta todo aquello, que significa su cuerpo sobre la tierra, como si ya hubiese muerto, orienta su mirada retrospectiva a su vida en admiración, asombro y arrepentimiento, vivencia la profundidad de su significado. Mediante amor espiritual abraza a todos los que aquí en el servicio se acercan a mí, descontentos y enojados. Para que el amor transforme al odio, convirtiéndose en germen para una posterior comprensión*. (10.11.1915). Las anotaciones finalizan siempre con las palbras: "¡Paz, para todos los seres!" Con esta frase termina también la última nota del 12.12.1948.[171]

Durante dos años, Karl Schubert es prisionero en Rusia.

Con los prisioneros realiza la dramatización de la "Representación Navideña de Oberufer", Schubert la conocía ya desde 1910/11 y, evidentemente, la conocía de memoria. Mas tarde, Rudolf Steiner ha escrito para él , el prólogo del Cantor del Ärbol y el prólogo del Cantor de la Estrella en la Representación del Nacimiento del Cristo, practicándolo con él. Este trabajo con Rudolf Steiner en las representaciones navideñas de 1921 en Dornach hizo, que Schubert las llevase a la ejecución, año tras año, en el colegiado de Stuttgart, con lo cual estas dramatizaciones se han convertido en un firme componente de la época navideña en las escuelas Waldorf y en las instituciones pedagógico-curativas.

El primer día después de su liberación del cautiverio de la guerra en 1918, ¡Karl Schubert se encontró con Rudolf Steiner en Viena! Rudolf Steiner se acercó cordialmente a él y lo abrazó. Siguió el nacimiento del primer hijo de Schubert, Michael, en 1919, y la inicialmente comentada solicitud de ingreso en la escuela de Stuttgart, el 11.1.1920.

Karl Schubert trabajaba con la fuerza de la palabra, a modo de elemento despertante, pero también a partir de la profunda conciencia, que el Logos, la Entidad Crística, la meta de la perfección humana vive en el habla como fuerza plasmadora de lo humano, debiendo y pudiendo ser llamada, en la imperfecta formación de envoltura de sus niños del grado de apoyo. Rudolf Steiner confiaba en la incondicional voluntad del querer ayudar de Karl Schubert y en su fuerza que podía despertar el Ser de estos niños. En este primer colegiado de la Escuela Waldorf por cierto que no existía nadie a quien Rudolf Steiner elogiaba tan incondicional y exclusivamente, dado, que Rudolf Steiner "educaba" a estos primeros maestros Waldorf con cariño, pero con severidad. Típicas para las acotaciones de Rudolf Steiner acerca de Karl Schubert son las palabras registradas por la primera maestra de Euritmia, Nora von Baditz: *En Diciembre de 1919 el Dr. Steiner me ha nombrado como maestra de Euritmia en la escuela de Stuttgart.*

[169] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 31.
[170] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 36.
[171] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 37.

A mi pregunta, que debía hacer, como nunca había enseñado a niños, me contestó: En los niños no tendrá que tomar nada de manera moral. Pregúntese tan solo: ¿Es enfermedad? ¿Es salud? Entonces, en usted prosperará el amor que necesitará (...). Y Rudolf Steiner me aconsejó ir al grado de apoyo de Karl Schubert. "Allá podrá vivenciar, como estos niños enfermos están completamente salidos de sus cuerpos; entonces, el Dr. Schubert produce un fuerte ruido y los niños entran a su cuerpo. Les da enseñanza en todo tipo de materia. Podrá escuchar, que con algunos niños dice las palabras iniciales del Evangelio de Juan, a otro le muestra como se escriben las letras, con una niña hace cálculos, utilizando el tiempo en el que está presente el ser del niño. Y con una sonrisa el Dr. Steiner continuó diciendo: Pero al cabo de un rato tendrá que prestar atención, dado que, cuando el Dr. Schubert se da cuenta que los niños se ausentaron, hace un ruido aun mucho mayor –puesto, que está en el lugar correcto! El Dr. Schubert realmente se encuentra en el lugar justo, lo que hace es muy, muy bueno. Visítelo una y otra vez, allí, recibirá el incentivo que usted necesita.[172]

En un principio Karl Schubert no recibió indicaciones para su trabajo en el así llamado Grado de apoyo. Al preguntar finalmente a Rudolf Steiner cuando por fin vendría a verlo para saber si hacía lo correcto con los niños, Rudolf Steiner contestó: *¿Por qué me pregunta? Estoy viendo que los niños hacen progresos.* Schubert respondió irritado*: Pero, usted, señor doctor no ha estado en el grado de apoyo.* Cuando por fin Rudolf Steiner vino, dio indicaciones acerca de cómo debían despertarse a los niños dormidos mediante ejercicios volitivos *en el centro*. Ese "despertar en el centro" se constituyó en la actividad esencial de Schubert. Como preparación para las clases Rudolf Steiner le indicó a Schubert de hacerse una imagen muy concreta del niño y todas sus debilidades e imperfecciones y luego de aquella "estrella", aquel ser, que a modo de imagen futura, añoranza de perfección viene a su encuentro, perteneciente a él. Al unir en el interior estas dos imágenes –así dijo Steiner- se obtendrá la inspiración justa acerca de aquello que debemos hacer. Esa práctica de búsqueda se convirtió para Karl Schubert en inagotable fuente de imaginaciones y estímulos.

Estaba dispuesto a "sacrificar" su vasta formación intelectual, vale decir, refundirla, pasándola por el corazón y el ánimo, y por el ardiente fuego de la voluntad. También con ello puede estar relacionado la reiterada mención del obrar ejemplar y bienhechor de Schubert por parte de Rudolf Steiner. Durante el Congreso Pedagógico en Ilkley en 1923, Rudolf Steiner también habló del trabajo de Schubert, caracterizando las cualidades que debe tener una persona para poder trabajar fecundamente con niños: Este trabajo presupone carácter, el temperamento correcto, una excepcional capacidad de amor, entrega, disposición al sacrificio, renunciamiento (resignación), y todo esto lo tenía Karl Schubert.[173]

A las misiones que Rudolf Steiner le había conferido a Karl Schubert pertenecía también el dar conferencias en el interior del país y en el exterior. Al respecto, solía formular también el título de la conferencia y hasta resolver que Karl Schubert debía dar el discurso de cierre. En el Congreso Navideño de 1923, en Dornach, Karl Schubert tenía que hablar por ejemplo acerca de "Antroposofía, un conductor al Cristo". Perteneció a los primeros "Oradores oficiales del Goetheanum", nombrados por Rudolf Steiner.

Karl Schubert relata su último encuentro con Rudolf Steiner en ocasión de una visita al grado de apoyo, de la siguiente manera: *(...)Luego, a modo de bendición irradió su amor sobre los niños y el maestro. Les contó a los niños, como muchos años atrás había conocido a su maestro en las montañas de Austria y que siempre había querido que venga a la escuela Waldorf. Mediante estas últimas palabras, los alumnos y el maestro estaban unidos a través de su amor. Dejó allí su bendición y se fue*.[174]

El año 1934 realizó una profunda incisión para la escuela, pero, sobre todo para Karl Schubert. Los déspotas del Tercer Reich comenzaron a advertir que en el colegiado de la escuela estaban trabajando varios maestros que no eran "arios"; Karl Schubert pertenecía a ellos (su madre era de procedencia judío-checa). Para prevenir el proceso vergonzoso de que la escuela tenga que despedirlo, Karl Schubert presentó su renuncia. Pidió al mismo tiempo poder seguir con su trabajo en el predio de la escuela, en forma gratuita, de manera independiente. Este pedido fue aprobado. De ello resultó la peculiar situación de que el grado de apoyo y su maestro no fueron tomados en cuenta, cuando en el año 1938 la escuela fue cerrada y prohibida. Administrativamente, Schubert no aparecía en el contexto escolar. Por lo tanto, siguió trabajando, después de haber encontrado un nuevo espacio en la "casa Lehrs", en la calle

[172] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 125.
[173] Steiner, Rudolf: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Conferencia del 16.8.1923. Obras completas GA 307. Dornach [5]1986.
[174] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 27.

Schellberg 20. Los padres llevaron a sus hijos al lugar, tratando de llamar la atención lo menos posible. Schubert vivió de las donaciones y de aquello que los padres podían darle durante la guerra. Es así, que se produjo el "milagro casi absurdo": ¡El semi-judío Schubert, daba enseñanza a niños amenazados de eutanasia! Schubert pudo transportar este germen a través de toda la época de la prohibición, de la cual habían sido víctima todas las demás instituciones antroposóficas. En 1944, Schubert recibió la orden de la Gestapo para el traslado a un campo de concentración, debiendo llevar consigo alimento para tres días. Mediante un certificado médico, la señora Geraths pudo obtener una postergación de la orden. El empleado notificó, que en la próxima lista su nombre estaba en primer lugar. Unos amigos lo llevaron a Eckwälden, de modo tal, que Stuttgart no era mas su residencia. Es así, que Schubert viajó diariamente a Stuttgart para encontrarse con sus niños en la Schellbergstrasse.

Después de la guerra, Stuttgart pertenecía a la zona americana. A causa de los prohibidos viajes de acaparamiento de víveres al campo, en los trenes se llevaban a cabo controles personales. Era el día Sábado antes del Adviento. 1945. Karl Schubert viaja de Eckwälden a Stuttgart, al lado suyo una mochila repleta. Un soldado americano realiza el control y seguro de atrapar un infractor, se acerca a Schubert. "Abra", ordena. Karl Schubert abre la mochila y extrae musgo de la misma. El soldado aguarda esperando ver los víveres allí ocultos. Mas tarde la mochila está vacía y al lado de Schubert se encuentra una montaña de musgo. Irritado el soldado se aleja, Schubert puede guardar su musgo. Se encontraba en camino, para prepararle a sus niños el Jardincito de Adviento. La implementación del Jardincito de Adviento, el cuento del viaje de María a través de las Estrellas, lemas y canciones, tales como la tan querida "Por sobre estrellas y soles..." proceden de Karl Schubert, son creaciones realizadas para sus protegidos. De Karl Schubert proceden muchas leyendas rituales –por ejemplo, también el cuento de San Nicolás- en el curso a lo largo del año, que hoy conforman el componente fijo de los Jardines de Infantes Waldorf, Escuelas, Hogares pedagógicos-curativos e Instituciones similares. Todo esto lo aportó este ser humano, profundamente religioso e imaginativo.

Del último Jardincito de Adviento nos cuenta Heléne Schumacher: *Los adultos llevaban la luz para los difuntos, o, también para personas que se hallaban en angustia y en peligro. El Dr. Schubert llevaba, a través de todos estos años, la luz para los niños ausentes de su grado o para personas a las cuales dedicaba su amor. En la última festividad del Adviento empero, aconteció algo nunca visto. Llamó con fuerte voz a los Ángeles, Arcángeles, los Archai, el nombre de todas las Jerarquías celestiales llegando hasta la Santísima Trinidad, tomando en sus manos la vela, se encaminó hasta el jardín claramente iluminado y encendió la luz para las fuerzas jerárquicas del Universo.*[175]

El dolor mas profundo, que Karl Schubert tuvo que sufrir en su vida, le fue causado, cuando la Escuela Waldorf Uhlandshöhe fue reabierta, en Octubre 1945. Schubert quien había continuado fielmente con su trabajo, pidió la reincorporación a la escuela – por supuesto, conjuntamente con su grado de apoyo, y ¡ Su pedido es rechazado! El escrito del Directorio a Schubert refleja la preocupación, de que ese grado auxiliar pudiese cauzar rechazo de los padres y perjudicar a la escuela. Esas personas se ocultaron detrás de padres y donantes, que podrían sentir rechazo. Eso sí podía formar parte del Colegiado como maestro de Religión. Un proceso casi increíble para el observador actual. Karl Schubert aunque herido en lo más profundo de su ser, no se aparta. Imparte clases de Religión, realiza el Acto Dominical para los Niños en la escuela y a cambio recibe un pequeño honorario.

A su vez sigue enseñando y cuidando a sus niños necesitados de atención pedagógico-curativa en el espacio de la Schellbergstrasse 20. Fueron en esencia los amigos de los Hogares de atención de especiales en Holanda y en Inglaterra que con sus encomiendas con provisiones lo han mantenido conjuntamente con su familia.

De regreso de un viaje de conferencias, un domingo por la mañana y cuando se dirigía a la Escuela Waldorf para celebrar el Acto Dominical se apoderó de él un fuerte malestar, que lo obligó a regresar a su casa. Falleció tres días mas tarde, el 3 de Febrero de 1949. De su grado de apoyo empero, en colaboración con el Movimiento Pedagógico-Curativo por un lado y el Movimiento Waldorf por el otro, ha surgido el Movimiento de la Escuelas Pedagógico-Curativas. Un amigo inglés cierta vez le ha dicho a Walter Johannes Stein; después de que Schubert había regresado a Alemania: "¿Qué pasa con este Schubert, que aunque se ha ausentado, sigue estando aquí?" y Walter Johannes Stein le contestó: *Es la omnipresencia del amor*.[176]

[175] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 199.
[176] Hanke, Hans-Jürgen: a.a.O., pág. 164.

20. Vida y obra de Eugen Kolisko[177] *Peter Selg*

Eugen Kolisko, * 21.3.1893 Viena, † 29.11.1939 Londres

Sin lugar a dudas, Eugen Kolisko ha sido uno de los alumnos mas importantes de Rudolf Steiner y uno de los médicos antroposóficos mas talentosos; de esta manera también ha sido visto y apreciado por Rudolf Steiner mismo.
Eugen Kolisko ha nacido el día de la primavera del año 1893, justamente 27 años antes de la apertura del Primer Curso de Médicos por Rudolf Steiner el 21 de marzo de 1920, al que asistió. Nació en Viena –el lugar de estudios de Rudolf Steiner- y creció allí. El abuelo de Eugen Kolisko (Eugen Kolisko el mayor, el sucesor de Rokitansky) y su padre (Alexander Kolisko) eran famosos médicos vieneses y profesores. El padre, consejero áulico, Alexander Kolisko, era profesor de Anatomía Patológica, decano de la facultad de medicina, morfólogo y médico forense. Rudolf Steiner lo señaló como perteneciente a *los médicos mas valientes de Viena*, refiriéndose al respecto a la postura científica veraz y humana en los procesos de dictámenes periciales referentes a la muerte del príncipe heredero Rudolf, cuyo suicidio fue ocultado por la casa imperial austríaca. Walter Johannees Stein, describió a Alexander Kolisko como una personalidad enteramente imponente, destacando su inteligencia científica contundente, así como su bondad y su notoria popularidad. Virtudes y fuerzas, que mas tarde estuvieron generosamente a disposición de su hijo Eugen.
Poco se sabe acerca de la madre: Amalie Kolisko-baronesa Purtscher von Eschenburg, una pianista sumamente reservada, fina y distinguida. Así ha sido el clima de clase media alta-aristocrática a la cual había llegado Eugen Kolisko, marcada por la ciencia, el arte y postura humana, por no decir cultura intelectual, ilustración. Todo esto, en la gran ciudad de Viena, dentro de un presente movido, pero también dentro de un pasado esplendor. El gran pedagogo y pedagogo-curativo Karl Schubert, pocos años mayor que Kolisko, procedente de la misma ciudad y esfera espiritual, escribió: "Aunque ya no existía la grandeza de la vida espiritual austríaca, todavía se vivía y se alimentaba de su brillo y de su calor". Y: "En ese entorno, se formó Eugen Kolisko, adquiriendo esa distinguida formación, que simplemente podríamos llamar una formación imperial".
Eugen Kolisko era un niño delicado, a menudo afectado por enfermedades, siendo en especial una afección crónica supurante de las articulaciones que lo aquejaba, que, al cabo de varias intervenciones quirúrgicas tuvo como consecuencia la pérdida de la articulación del codo izquierdo mediante una resección y un endurecimiento. La posterior postura del brazo –con la mano metida en el bolsillo- a menudo era interpretada como gesto de arrogancia, en total desconocimiento del camino de su destino, tal como asimismo ha sido "reconocido" en lo mas íntimo de su ser, en sus hechos y sufrimientos, por muy pocas personas. Por cierto, que desde muy temprana edad, Eugen Kolisko llamaba la atención, elevándose muy por encima de lo habitual: Incansablemente se dedicó al estudio, mucho le enseñó su maestro privado un otrora Padre benedictino, mucho aprendió de su hermano Fritz, siete años mayor que él, mucho de los monjes benedictinos en el "k.u.k. Gymnasium zu den Schotten", donde fue alumno a partir de los diez años. Ya sus compañeros sentían respeto frente a Eugen, quien sobre todo, disponía de un asombroso conocimiento de Historia, en su mayor parte adquirido autodidácticamente. Acerca de la misma Karl Schubert escribía después de la muerte de Kolisko: "En el caso de Kolisko se podría creer, que es posible que siglos pasados y eminencias pasadas están mirando al mundo a través de un ser humano, fijándose y contemplando aquello que del mundo se ha hecho en el correr del tiempo". Al mismo tiempo Eugen Kolisko hacia el final de su infancia y el inicio de su juventud en Viena se sentía juguetón, torpe, desmañado, fracasado frente a las exigencias de la sociedad, el nivel de expectativa de la familia y el esplendor de su hermano mayor, el médico en formación y manifestante en el instituto universitario vienés para la química médica.
Un año después de su ingreso escolar al Schottengymnasium, Eugen Kolisko tuvo como compañero de aula y vecino de banco a Walter Johannes Stein, quien tenía dos años mas de edad que Eugen Kolisko. Stein se convirtió en el compañero de camino en la búsqueda de las huellas de Rudolf Steiner y de la Antroposofía, siendo, que esta amistad, desde un comienzo se hallaba bajo peculiar estrella del destino. Su comienzo la marcaron dos casos de muerte: en 1908, el diecisieteañero Walter Johannes Stein perdió a su padre y en 1909 Eugen Kolisko de quince años perdió a su hermano mayor, Fritz, quien

[177] Dieses Kapitel ist die gekürzte Wiedergabe einer biographischen Studie von Peter Selg aus dem Buch: Selg, Peter: Anfänge anthroposophischer Heilkunst. Verlag an Goetheanum, Dornach 2000, pág. 123ff.

repentinamente falleció a causa de un sarcoma. Mientras que Eugen anotaba en su diario: “Ahora estoy completamente solo. He perdido a mi padre espiritual”, Walter Johannes Stein recibió de su hermano mayor Fritz –un compañero de grado de Fritz (¡!) Kolisko, qien pocos años mas tarde perdió su vida en la guerra- el encargo: “Ahora, el pequeño Eugen está solo y será misión ocuparte concientemente de él”.
Walter Johannes Stein contó mas tarde, que había cumplido la indicación del hermano, buscando a propósito el contacto con Eugen Kolisko, lo cual inicialmente no le había resultado fácil. De su diario se deprende, de que por entonces Eugen Kolisko con toda su formación le había parecido ser arrogante e inaccesible, y su conocimiento como algo adquirido mediante el entrenamiento: (“Tiene un programa de [trabajo-]. Un dogma, preparado por él mismo, al cual se somete a modo de esclavitud”), lo cual en parte de hecho se correspondía con aquello que años mas tarde reconoció en una auto evaluación. (En el fondo era una buena búsqueda, pero dentro de la triste envoltura de la vanidad).
A su vez, esta relación dada por el destino entre Stein y Kolisko, desde un comienzo, era inmensamente estimulante en lo pensante. Es así que Eugen Kolisko por ejemplo ya en 1909 frente a Walter Johannes Stein desarrolló una teoría del desarrollo de la personalidad, o bien, de la predisposición de la secuencia de los hermanos, del primer niño al quinto, que Stein –dentro de un modo completamente característico para él- examinó de inmediato e impulsivamente junto a las biografías familiares de Helmholz, Goethe, Heine, Siemens, Schller, Bismarck, Herder, Wagner, la propia familia, los alumnos del grado, etc. y : ¡Falsificándola! Su resultado ha sido, que únicamente la secuencia numeral de Kolisko (del primer hijo al quinto) tenía consistencia... Solían discutir acerca de Matemática, y Física, compartían el estudio y realizaban consideraciones antropológicas en los transeúntes de las calles de Viena. Mas tarde, ambos fueron excelentes maestros y con un gran talento poseían una vasta formación antropológica.
En octubre de 1911 Kolisko se matriculó para las materias de Medicina en la Universidad de Viena y desarrolló un exacto plano de estudios para los próximos 7 años . Su amigo Stein tuvo que hacer el servicio militar, del cual Kolisko se liberó a causa de su brazo; un año mas tarde comenzó su estudio en las materias Filosofía, Matemáticas y Física. Era esta época, en la cual Stein –indirectamente a través de Hermine- llegó en posesión de su primer libro antroposófico. Leyó, en su modo decididamente impulsivo la “Ciencia Oculta” de Rudolf Steiner, caracterizando mas tarde la vivencia de la lectura con las palabras: “Allí toma la palabra una concepción del mundo, que, si es cierta, tengo que apropiarme de la misma, o, si es incorrecta, la tendré que combatir hasta las últimas consecuencias. Esto si, sentí de inmediato, de que me hallaba frente a una decisión de vida”. Stein comenzó –antes que Kolisko con el cual constantemente se hallaba en una competencia espiritual- el estudio de la antroposofía, diariamente durante unas 10 horas. (...) Pronto, (en Enero de 1913) escuchó una conferencia de Rudolf Steiner y a continuación de la misma, tuvo una conversación con él. En la cual Steiner en lo filosófico le indicó a Stein el estudio de Berkeley y John Locke, así como la necesidad de una elaboración de la comprensión espiritual. Ya en verano del año 1913, el entusiasta joven Stein viajó a Munich para visitar los Dramas de Misterios, que empero eran accesibles para los miembros de la Sociedad Antroposófica. Con respecto a ello Steiner le dijo a Stein: “Usted podría hacerse miembro, e, inmediatamente borrarse después de la representación”, de la función teatral. Stein siguió siendo miembro por veintidós años, hasta su voluntaria exclusión (...). Después de su regreso a Viena desde Munich conoció a Ernst Bluemel y Karl Schubert, que también estudiaban la antroposofía y que mas adelante también enseñaron en la escuela de Stuttgart.
¿Y Eugen Kolisko? En 1913 Walter Johannes Stein le presto libros –obras de Aristóteles y Fichte. Con el amigo habló mucho de Goethe y la Teoría de la Metamorfosis, comenzando al mismo tiempo el estudio de las obras de Steiner. Así preparado en lo científico-natural y en lo científico-espiritual, Kolisko entró al Iinstituto Médico-Químico de la Universidad, tras las huellas del hermano difunto.
Inmediatamente después de la fiesta de cubrir aguas del primer Goetheanum poco después de la muerte de Christian Morgenstern, en abril de 1914 Rudolf Steiner vino nuevamente a Viena para dar allí el gran ciclo “El ser interior del hombre entre la muerte y el nuevo nacimiento”, estando presentes Walter Johannes Stein, Eugen Kolisko, Michael Bauer y Margarita Morgenstern. Eugen Kolisko también se hizo miembro de la Sociedad Antroposófica, mientras que Stein recibió la indicación de relacionar filosóficamente a Aristóteles y Fichte. Por lo demás, por entonces Rudolf Steiner habló en Viena muy intensivamente acerca de la construcción en Dornach, hacia la cual al poco tiempo viajaron la madre de Stein y el joven Walter Johannes.
Esta construcción se constituyó en una –recién así mas adelante señalada e inaugurada- *Escuela Libre Superior para la Ciencia Espiritual.* En julio de 1914, tres meses después del primer encuentro con Rudolf Steiner, fue que Eugen Kolisko escribió una carta a su padre, decano de la facultad de Medicina, acerca de la decadencia de la esfera formativa universitaria, o bien, de toda la alta escolaridad estatal.

Eugen, quien tiene 21 años, habló de una "transformación de la universidad en una escuela de empleados públicos", de una "materialización de los principios espirituales, y luego: "Puede sorprender, que en una época, en la cual los intereses espirituales son sacrificados en tal medida a las metas materiales, también en una institución como la Universidad, las condiciones tienen que configurarse de tal manera. Si ya en la actualidad apenas es posible, relacionar contenidos espirituales con el accionar de la universidad, pronto será completamente imposible. Las obligaciones que se proyectan hacia lo enorme de la formación material de la profesión ya no pueden coexistir con las otrora metas espirituales de la vida universitaria. Así, la universidad perderá su carácter de antaño, tal, como en la actualidad ya lo ha perdido en gran parte. Quien quiera proceder a una reforma, no podrá atenerse a las circunstancias existentes, tal como lo pretenden muchos, justificadamente, como no quieren perder el piso debajo de sus pies, sino que tendrá que decirse, que no es lo existente, lo que puede ser decisivo para su modo de actuar, sino aquello que debe ser; dado que si la humanidad se hubiese atenido siempre a aquello existente, nunca hubiese sido posible el progreso". En la misma carte Eugen Kolisko pidió al padre un plano de recorrido de los trenes a Alemania, hacia donde se disponía a viajar para asistir a las conferencias de Steiner. Allí, junto a Steiner, Kolisko veía el germen de lo futuro para una libre vida espiritual y con ello, para la creación de nuevos desarrollos universitarios espirituales.

La citada carta se constituyó en guía para el camino de su vida, a menudo dolorosa. Seis años mas tarde, a los 27 años, frente a una total incomprensión por parte de la familia, se alejó de la Universidad de Viena, a favor de la fundación de la escuela de Stuttgart por Steiner y mas tarde, la fundación de la Escuela superior en Dornach. Kolisko se constituyó en parte del núcleo esotérico de la Sección Médica del Goetheanum, orador en semanas de la escuela superior antroposófica, aun en el exilio en Londres, fundó independientemente una "School of spiritual Science" antroposófica, dado que: "Quien quiera proceder a una reforma, no podrá atenerse a las circunstancias existentes, tal como lo pretenden muchos, justificadamente, como no quieren perder el piso debajo de sus pies, sino que tendrá que decirse que no es lo existente lo que puede ser decisivo, para su modo de actuar, sino aquello que debe ser, dado que si la humanidad se hubiese atenido siempre a aquello existente, nunca hubiese sido posible el progreso".

Solo pocos meses después de la carta al padre comenzó el "ocaso de occidente" –de todos modos, el de la monarquía central austro-húngara- en forma de la Primera Guerra Mundial. Hasta fines de 1915, Eugen Kolisko trabajó en el marco de un servicio voluntario sin paga, como médico auxiliar en el Hospital de los heridos, del Policlínico de Viena. Trabajaba incansablemente, ya llevaba a cabo intervenciones quirúrgicas, ocupándose intensamente de los enfermos; mas tarde, Ita Wegman diría acerce de él: "Por los seres humanos ha mostrado tener el máximo interés, principalmente, cuando estaban enfermos. Con infinita paciencia pudo sumergirse entonces en cada ser humano y pudo tener así, la posibilidad de ayudarle". Aquí, en el Hospital de los heridos, en medio de ese trabajo incesante tuvo que haber sido, que Eugen y Lili Kolisko se encontraron; una situación de encuentro directamente clásica para ambos y para su camino futuro en la vida, dentro del trabajo desinteresado y entrega social. Poco se sabe de la procedencia y el desarrollo de Lili Kolisko; procedía de condiciones humildes, socialmente difíciles, marcadas por la indigencia, por lo cual provenía de una capa social totalmente diferente que Eugen. Trabajaba como asistente en el Hospital Militar, la mayor parte del tiempo en el laboratorio con cultivos de bacterias, teñía frotis de sangre, se dedicaba a la microscopía celular, trabajaba desinteresadamente y con fuerza de voluntad, era modesta a la par de reflexiva y segura.

En 1918, al final de la guerra, falleció el padre de Eugen Kolisko, después de que el año anterior hubiera participado de la promoción de su hijo Eugen en su función de decano de la Facultad de Medicina y de haber vivenciado el comienzo del trabajo de Eugen como docente universitario para la química médica y como experto químico forense (...).

En la época, después de la muerte de su padre, Eugen Kolisko comenzó a apoyar las actividades de Stein en Viena en pro de la realización de la Trimembración Social –la nueva concepción social-revolucionaria de Rudolf Steiner, además de reunir firmas para el llamado de Steiner "Al pueblo alemán y al mundo cultural". Karl Schubert escribe al respecto: "Ahora parecía que Kolisko había abandonado su propio camino del destino dentro de él arraigado, en una activa veneración de la grandeza del Dr. Steiner, colocándose enteramente al servicio del movimiento".

Kolisko, que había estado arraigado en la clase social alta de Viena, además también en la esfera universitaria de la escuela vienesa de medicina –durante varias generaciones- paso a paso fue saliendo de esas ataduras, cuya exigua capacidad social-espiritual de porte y de futuro ya años atrás había analizado frente a su padre. En verano de 1919 se reunió con Rudolf Steiner en Alemania, debatiendo en Julio en

Mannheim cuestiones de la trimembración y aspectos de la obra antroposófica-literaria temprana de Rudolf Steiner, y moviendo en Agosto en Stuttgart posturas temáticas médicas.
Eso era ya, la época de la fundación de la escuela en Stuttgart –Rudolf Steiner abrió la "Libre Escuela Waldorf" el 21 de agosto de 1919 y llamó ese proceso, un *Acto festivo de orden mundial*. Entre los auditores invitados de los Cursos para maestros que comenzaron inmediatamente después, se encontraba Walter Johannes Stein, que luego fue llamado a ser miembro decimosegundo (último)del colegido original del cuerpo docente por Rudolf Steiner, como auxiliar y bibliotecario.
En diciembre de 1919 Eugen Kolisko visitó por vez primera a la Escuela de Stuttgart, participando de la Fiesta Navideña; escribiendo a Lili, que estaba en Viena: "En toda la casa impera una indescriptible alegría". Pudo visitar el Primer Curso Científico Natural de Rudolf Steiner para los maestros de la escuela, vale decir que escuchó a fines de Diciembre y comienzos de Enero las Conferencias metódicas acerca de la esencia de la luz, del color, del tono, la masa, la electricidad y el magnesio. Apenas regresado a Viena y a la universidad, Eugen Kolisko recibe un telegrama de Emil Molt, director de Waldorf Astoria y fundador de la escuela, que contenía la invitación, casi a modo de ultimátum, para formar parte del colegiado de maestros de la escuela. Uno de los maestros había ido a América, Kolisko debía asumir su representación "de manera inmediata". "Usted tiene que reemplazarlo de inmediato". Kolisko no "tenía" que hacerlo, pero finalmente quiso hacerlo, al cabo de haberlo pensado durante algunos días y de violentas discusiones con su familia de origen, dio su respuesta afirmativa. Con ello, se separó definitivamente de sus padres y antepasados y de la Universidad de Viena, para comenzar a principios de Marzo en Stuttgart. Allí, en lugar de profesor vienés, se constituyó en "maestro de primera enseñanza", antroposófico, así lo denominó la madre de Eugen Kolisko. Eugen Kolisko tomó a su cargo el 6º grado.
Eran semanas primaverales plenas de movimiento. Eugen Kolisko no solamente daba clases, sino que escuchaba también el Ciclo de conferencias de Steiner acerca de la ciencias naturales, referidas al calor y también él habló en el marco de una serie de reuniones antroposóficas, acerca de la "Química libre de hipótesis". A su esposa Lili le escribió en una carta acerca de la fundación de una nueva academia, que debía ser adherida a la escuela Waldorf. Y, sobre todo, él había estado allí, cuando Rudolf Steiner el día del cumpleaños 27 de Kolisko en el taller de Dornach, el 21 de marzo de 1920, había inaugurado el Primer Curso Médico. Eugen Kolisko hizo apuntes, lo mas exacto posible, del contenido de las conferencias de Rudolf Steiner que había escuchado enviando estas notas diarias a Lili que estaba en Viena, que de esta manera, desde la lejanía, pudo participar de las conferencias de Steiner.
También durante ese curso con veinte conferencias, Kolisko acompañando el curso, también hablaba, acerca de química. Friedrich Husmean se refería a la impresión que Eugen Kolisko dejaba entre los colegas que lo escuchaban, calificándolo como "inolvidable". Ya tenía su propio estilo de exposición; no en una hilación abstracta de las ideas, sino en tranquila contemplación, tal, como si en una visión interior estuviese mirando el problema desde alguna distancia, a menudo un poco lento, como si estuvies buscando una imagen para aquello que quería decir".
Kolisko había dado fin a su pasado vienés, su carrera científica universitaria a favor de una colaboración en la fundación escolar en Stuttgart. Esta actividad en la "Libre Escuela Waldorf" será expuesta a continuación a grandes rasgos, siendo que momentáneamente se dejará de lado la rigurosa cronología del tiempo, resumiendo diferentes pormenores.
Eugen Kolisko en marzo de 1920 ocupó el lugar de Friedrich Oehlschlägel, quien había conducido el 6º grado solo unos pocos meses, muy intensos, hasta la Navidad de 1919, para luego emigrar sorpresivamente a América, dejando atrás todo lo emprendido. Eugen Kolisko ocupó su lugar, para enseñar luego principalmente Química, Antropología e Higiene. Trabajó en la formación de los maestros y a partir de octubre de 1921 adicionalmente se convirtió en médico escolar para todos los niños. Tomando en cuenta su trabajo en común con Rudolf Steiner en el tratamiento médico y el fomento de sus protegidos, a continuación reproduciremos aquí, la notoria descripción de una conversación de recepción con Eugen Kolisko, publicada por la alumna Ingeborg Goyert, afectada por una parálisis transversal –que había sido preparada para su ingreso por Friedrich Hiebel en clases particulares. Ingeborg Goyert ha publicado este recuerdo en el último año del siglo veinte, de esta manera: "El sol de la tarde enviaba sus benéficos rayos por los grandes ventanales, que ofrecían una vista a la ciudad situada en el valle y la cadena de colinas de enfrente. ¿Sabe algo de la Química?, dijo en tono cordial, con una sonrisa y amable gesto de sus manos… por ejemplo…"No, lamentablemente no, pero, me gustaría tanto poder aprenderlo". El Dr. Kolisko preguntó del ámbito de la Física, pero yo no lo sabía y tuve la misma respuesta: "No, lamentablemente no lo sé, pero me gustaría tanto poder aprenderlo". Luego seguían preguntas de la Historia de la Roma antigua, que Friedrich Hiebel había enseñado detalladamente y de modo

maravillosamente gráfico. Así, por lo menos pude ofrecer algo en ese ámbito. También en Literatura, el asunto era pasable (dramas de Goethe y Schiller). Luego empero la desgracia seguía avanzando: Matemáticas, Lengua, etc. Mis respuestas eran las mismas como en la de Química y Física. Finalmente el Dr. Kolisko, no hizo mas preguntas, iba y venía por el recinto, meneando la cabeza en dirección a sus colegas y dijo, pidiendo su aprobación, en su tonada austriaca, incomparablemente cálida y cariñosa: "¡Si la pequeña tiene tantas ganas de aprender, lo mejor será de ponerla en noveno grado!" Así llegué acorde a mi edad, al 9º grado(…). Inolvidable, esta imagen del sabio y bondadoso Kolisko con la "formación imperial" y la mirada puesta en el ser del niño. Steiner consultó a Kolisko acerca de los niños de la escuela de Stuttgart y realizó el tratamiento de los mismo conjuntamente con Kolisko. Eugen Kolisko por entonces era ya un gran médico. Existe una impresionante exposición de su atención en el consultorio, donde se encontraba siempre, inmediatamente a continuación de la finalización de las clases matinales. Allí leemos: "En el lugar lo estaban esperando personas enfermas, madres, con niños pálidos y nerviosos, maestros de grado con sus alumnos y alumnas, alumnos del ciclo superior que buscaban su consejo en dificultades de la vida, personas mayores y personas jóvenes sin empleo con dificultades económicas –y cierta vez allí estaba sentado en un rincón un chico con su conejo en las rodillas que se había quebrado una pata y que según la opinión del chico, solo podía ser curado por el Dr. Kolisko. Al cabo de una actividad de gran esfuerzo en los grados, llegaba al consultorio de buen humor, alegre y fresco, atendiendo uno por uno en su consultorio a quienes lo esperaban y cada uno tenía la sensación: ahora estás aquí, tú y solamente y nadie está afuera esperando, el Dr. está aquí solamente para atenderte, y podrías hablar con él durante horas, sin que se ponga nervioso. Resulta de manera tal, que tampoco aquellos que aguardaban en la sala de espera se sentían molestos". Conjuntamente con su colega maestra Bettina Mellinger, Eugen Kolisko en la escuela de Stuttgart se ocupó intensamente de los niños carenciados, desnutridos; en tarea común, iniciaron con gran éxito, con enorme esfuerzo y con inquebrantable optimismo, la "cocina holandesa" –de allí no provenía el alimento- pero sólo el dinero para adquirirlo, una nutrición finalmente gratuita para 120 niños. Implementaron asimismo la colecta de donación de ropa, la organización de amplias estadías de recuperación de salud en vacaciones para los niños carenciados de la escuela. Bettina Mellinger ha contado lo siguiente con respecto al accionar de Kolisko: "También aquí era de una confianza casi vertiginosa con referencia a los buenos espíritus que debían acompañar a estos viajes. Estadías en altas regiones montañosas, caminatas en glaciares, largos viajes en barcos –nunca veía un peligro, nunca tenía dudas y podía disgustarse cuando alguien en su entorno expresaba mezquinos temores, o cuando alguien a causa de dificultades dejaba de realizar algo que él consideraba ventajoso. Para él, todo era posible –y, hasta podía ser que algo le tentaba cuando con anterioridad hubo que vencer dificultades, entonces se ponía alegre, pleno de buen humor y sumamente activo. Pertenecía a aquellas personas que en contra de todas pruebas en contra, están convencidas, que el ser humano todo lo puede, cuando así está decidido a realizarlo". Kolisko desarrollaba una incansable actividad para el bien de los niños, tenía bajo su control mas de mil niños, desarrollaba caminos terapéuticos, daba consejos pedagógico-curativos a instituciones, etc. Además, a muchas personas desocupadas le consiguió empleo en los alrededores de la escuela –a partir de su efectiva observación de los talentos de esas personas, su preocupación por la vida social y su excelente memoria de aquello que había escuchado y vivido. De esta manera, pudo construir puentes para muchos y a otros les indicó un camino.

Uno de sus alumnos era Rudolf Grosse, quien mas tarde escribió acerca de él: "En el Dr. Kolisko hemos vivido un maestro tan cordial, cariñoso, quien actuaba con sumo tacto, de modo tal, que hemos sentido alegría, siempre que nos daba clase. Sentíamos, que nos conocía totalmente, y como al mismo tiempo era médico escolar, hacia él pudo desarrollarse un vínculo de especial confianza. A pesar de ver en él, un maestro importante, la devoción de los alumnos era de hecho mas bien una relación cariñosa, cordial. Su tonalidad vienesa tenía algo placentero, sobre todo, para los suabos y los suizos, y es así, que siempre hemos escuchado sus palabras con agrado. No actuaba con una disciplina rigurosa, siempre hubo un clima distendido, sin que por ello se hubiesen perjudicado las clases. Lo llamativo en él, eran sus grandes ojos y la mirada contemplativa de allí proveniente. Cuando alguien le formulaba una pregunta, por un rato quedaba mirando al interlocutor, tal como lo haría un pintor, quien primero contampla la imagen entera, para pasar luego a los detalles. Su ser era una contemplación pensativa.

El 27 de febrero de 1921, Rudolf Steiner cumplió 60 años. Ese día habló en La Haya acerca de la necesaria fundación de una "Sociedad escolar mundial" para posibilitar la fundación de escuelas Waldorf a nivel mundial para todas las capas poblacionales. Friedrich Rittelmeyer publicó el tomo-colección "Obra de la vida de Rudolf Steiner –la esperanza de una nueva cultura", al mismo tiempo se publicó el

primer número de la revista “Los Tres”. Esta redacción originalmente estuvo a cargo de Sigismund von Gleich, antes de que a pedido de Rudolf Steiner pasó a Ernst Uehli Eugen Kolisko, quien con su colosal amplia mirada en lo histórico y su conciencia quiso convertir la revista en un órgano mundial de la “Libre vida espiritual”.
Eugen Kolisko dio numerosas conferencias en los cursos antroposóficos de la escuela superior de los años siguientes, hablando de diversas posturas temáticas científicas, entre otros en Stuttgart, Dornach, Darmstadt y La Haya. Después de su disertación en ese lugar –a un año del cumpleaños de Rudolf Steiner que allí se había festejado, este juzgó: “Personalidades como la del Dr. Eugen Kolisko difícilmente pueden ser evaluadas lo suficientemente alto por el movimiento antroposófico. En La Haya ha hablado acerca de problemas biológicos y químicos y también acerca de “La libre vida espiritual a través de la Antroposofía”. El fenomenalismo científico-natural en Eugen Kolisko tiene un defensor, que desarrolla este aspecto del pensar antroposófico, objetivamente, por doquier a partir del conocimiento del asunto. En Kolisko en ningún momento se tiene la sensación de que desde un comienzo integra antroposofía a su conocimiento del mundo, sino se tiene siempre la impresión de que a partir de un pensar objetivo, pero íntimo, obtiene la visión antroposófica desde los los problemas concretos. Con todo ello, como personalidad está íntimamente compenetrado con sus problemas, de modo tal que según mi opinión nos encontramos frente a él, como una personalidad que en lo científico es absolutamente convincente. Cuando lo escucho hablar así como aquí, acerca de “la libre vida espiritual”, entonces tengo la sensación de que hasta el fondo del corazón dice la verdad y dentro de esa verdad se está expresando íntegramente”.
El 11 de Junio Rudolf Steiner dio una conferencia en el marco interno del Congreso de Viena, que posiblemente ha sido sumamente importante para Eugen (y Lili) Kolisko, acerca de “Antroposfía como búsqueda de una cristianización del mundo”, que, al igual que el curso escuchado primeramente por Eugen Kolisko acerca del “Ser interior del hombre entre la muerte y el nuevo nacimiento” finalizaba con los tres lemas rosacruces (Ex deo nazcimur/ In Christo morimur/ Per spiritum sanctum reviviscimus). En esa conferencia, Steiner expuso, entre otros, con énfasis, la necesidad, siempre rápida, capaz y activa, ocuparse de las medidas de primeros auxilios, Eugen Kolisko, empero, repentinamente había desaparecido. Cuando las llamas ya salían de las cúpulas y los ventanales de color se derretían, apareció, para alivio de todos, como último, saliendo del edificio presa del fuego. Este hecho es sintomáticamente significativo: Kolisko, quien se hallaba profundamente ligado al Goetheanum, finalmente casi no pudo hallar el camino de retorno de la destrucción, hecho que se encontraba plenamente definido en su intención del destino –la *Libre Escuela Superior para Ciencia Espiritual*, que llevaba el nombre de Goethe. Eugen Kolisko escribió: “En este momento, nos ha sido arrebatado el Goetheanum. Hoy, el mundo no sabe lo que esto significa para él. Le ha sido quitado el primer lugar del cultivo de una nueva comprensión espiritual. En todas sus formas, la construcción era la irrefutable demanda del auto conocimiento del hombre y del encaminarse hacia el mundo espiritual. La historia otrora lo presentará como una imagen grandiosa, como, rodeado por la mas tremenda catástrofe de la humanidad, y el tronar de los cañones de ejércitos enemigos, en aquel rincón de Suiza, va creciendo el primer lugar de la nueva enseñanza humana, la Antropsofía, el Goetheanum. De esta manera, la construcción del Goetheanum era un acto de amor en un mundo del odio”. En las primeras horas del año nuevo, Lili Kolisko preguntó a Rudolf Steiner, si realmente debería dar la conferencia prevista por parte de ella en Dornach, con respecto a sus investigaciones científico-naturales. Steiner dijo solamente: *Yo también hablo*. En su alocución previa a la dramatización de Los Tres Reyes Magos luego dijo: *El gran dolor sabe callar acerca de aquello que siente... La obra que fue creada mediante el amor de entrega de numerosos amigos convencidos de nuestro movimiento durante diez años, ha sido destruido en el curso de una noche.* Esa misma noche Rudolf Steiner dio la sexta conferencia del curso: *El momento de origen de las ciencias naturales,* señalando en la traducción a los presentes al hecho de que *a partir del dolor tenemos que hallar la fuerza de trabajar aun mas intensamente y con energía en nuestra meta, en aquello que encontramos profundamente fundamentado en la historia evolutiva de la humanidad.* El 3 de Enero, Lili Kolisko habló en la Casa de los Vitraux acerca de sus ensayos; Steiner sobre todo había querido dar una oportunidad a los médicos de Stuttgart, que mostraban una actitud de rechazo, para poder expresarse acerca de este hecho. Lili Kolisko escribió acerca de este, su discurso: “No recuerdo lo que he dicho en esa oportunidad. Tampoco sé, si los médicos por entonces presentes, han tenido la capacidad de concentrarse al discurso. Las miradas, una y otra vez se alejaron hacia las columnas todavía seguían humeantes. A la conferencia ha seguido una discusión, he tomado apuntes de las respuestas del Dr. Steiner y cuando ahora vuelvo a leerlas, las encuentro maravillosas. La postura del Dr. Steiner por cierto

nos ha ayudado a todos, para poder cumplir con nuestro deber". Al día siguiente habló Eugen Kolisko acerca de la Fisiología de la circulación sanguínea.
El año 1923, el año después del incendio, se conformó para Eugen Kolisko en una época de profundísima reflexión, de una dedicación máxima en pro de una interiorización de la vida espiritual para la difusión de la investigación espiritual de Rudolf Steiner. Movía intensamente los destinos de la Sociedad Antroposófica. (...)
Personalidades como el Dr.med. Eugen Kolisko deben ser valoradas en su máxima medida por el movimiento antroposófico, había escrito Rudolf Steiner en el año 1922.
En el año 1934 y al cabo de violentos ataques personales contra su persona, en la Asamblea General de la Sociedad Antroposófica, Eugen Kolisko decidió abandonar la escuela de Stuttgart; anímicamente ya no estaba en condiciones de poder protegerse debidamente como persona.
De los padres de la escuela de Stuttgart, el médico escolar saliente, recibió cartas conmovedoras: "Cuando Heinz ayer me preguntó si era verdad, que Usted se va de la escuela, tomé conciencia de la envergadura que este paso suyo tiene para todos estos niños (...). A Usted quiero decirle en este momento, cuan agradecidos le estamos, por toda esta ayuda que ha brindado a nuestros hijos (...) De alguna manera, los niños estaban amparados de un modo especial, estando Usted allí". Eugen Kolisko intentó ganar a Helene von Grunelius –"alma" de los jóvenes médicos, que a menudo lo había representado- como sucesor suyo, pero la escuela lo rechazó –no se quería tener a alguien tan estrechamente ligado a Kolisko, como la Dra. von Grunelius. Por terriblemente amargo, y hasta catastrófico como era esto –Karl Schubert pudo escribir en su mirada retrospectiva: "Recordando una gran época en la cual el Dr. Steiner conducía a la escuela y el Dr. Kolisko era maestro, tenemos que decir, que todas las posteriores calumnias no pueden borrar el esplendor de gracia que se ha generado en el cielo, cuando en Stuttgart florecía la Escuela Waldorf. A esa época grande y tan fecunda de la escuela Waldorf, es justamente Kolisko quien ha contribuido muchísimo, a través de su actividad como médico y maestro".
De Stuttgart, Kolisko fue en 1935 a Unterlegenhardt. El Sanatorio Burghalde, allí situado en 1934 había sido adquirido por Ottilie Matthiessen, Margarete Knecht y Clarita Berger –quien ya le había ayudado a Kolisko en la terminación del consultorio en Stuttgart- para crear un lugar de trabajo en el sentido de la medicina antroposófica, para el destacado médico Eugen Kolisko. Helene von Grunelius se constituyó en su colaboradora médica, en este lugar especial, un lugar del cual Eugen Kolisko dijo, que allí era posible curar.
Muy pronto comenzó a desplegarse una intensa actividad alrededor de Kolisko: Al lado del diario trabajo médico, había cursos para enfermeras, reuniones de trabajo con estudiantes de medicina y jóvenes médicos, conferencias –muchas de ellas seguían dándose en Stuttgart, hacia donde Eugen Kolisko era llevado por Kurt Berthold. Después de las conferencias en la rama, regularmente seguían largas pláticas, de modo tal, que muchas veces llegamos a la Burghalde después de la medianoche. Caí entonces rendida a la cama y a veces dormí hasta las diez de la mañana. "Koli", en cambio solía levantarse ya a las 5 de la mañana, juntando determinadas flores, que su señora necesitaba para sus ensayos".
Y Eugen Kolisko hasta organizó Festejos Navideños para la población –para las personas del pequeño pueblo, hacia las cuales sentía un afecto. "Voy por los prados y los campos e intento colocar gérmenes espirituales en el suelo. Visito a los campesinos de la aldea, para colocar gérmenes espirituales en ocasión de conversaciones, para que en este lugar, alguna vez pueda nacer un centro de trabajo de medicina antroposófica". El médico vienés, siempre dispuesto a la ayuda, era muy apreciado por los viejos granjeros, a los que visitaba a menudo, cuando necesitaban su ayuda. Así, Kolisko quedó cierta vez durante dos días junto a una anciana que tenía neumonía, hasta que se había superado la crisis. Alguna vez un colega médico dijo de él: De él hemos podido aprender la gran muestra de habilidad, de tener tiempo para el enfermo, sin poseerlo realmente". Al respecto ya hemos citado a Ita Wegman: Para los seres humanos tenía el máximo interés, sobre todo cuando estaban enfermos. Con infinita paciencia podía entonces profundizarse en esa persona y tener así la posibilidad de ayudarle".Karl Schubert ha vivenciado a Kolisko como "infinitamente tierno y bondadoso con los enfermos, perseguidos y afligidos". Hans Kühn escribe: "Kolisko, diminuto de figura y ágil, con su mirada singular, ha tenido una incansable voluntad de ayuda, que conjuntamente con su simpatía natural ha hecho que todos lo apreciaran".
Pero la valiosa actividad de Eugen Kolisko, su estadía en Unterlegenhardt no ha durado mucho; en el verano de 1936 ha emigrado a Inglaterra con su señora y su hija. Desde hacía mucho tiempo sus amigos en Inglaterra y sobre todo Daniel Nicol Dunlop, había pedido que Eugen Kolisko construya algo abarcativo, universal para la antroposofía. Sus posibilidades de acción en el apartado Unterlengenhardt y

Alemania con el nacionalsocialismo, eran en cambio, muy limitadas y no en último término, la Sociedad Antroposófica había sido prohibida, siete meses después de la salida de Kolisko.
Con la confirmación de poder trabajar libremente en Inglaterra y poder construir un sitio central para la Antroposofía, Kolisko abandonó definitivamente a Alemania, tres años mas tarde que Walter Johannes Stein y un año mas tarde de la sorpresiva muerte de Daniel Dunlop. Kolisko le dijo a Eleanor Merry: "Sabía, que tenía que venir. Sabía que debía ser el sucesor de Dunlop en Inglaterra y tenía que promover un movimiento realmente espiritual". A ello dedicó su esfuerzo Eugen Kolisko en los tres años de vida que le quedaban, implementando todas las fuerzas de su conocimiento, su corazón y su voluntad.
Ya en verano de 1936 Eugen Kolisko pudo inaugurar "The School of spiritual Science" en el Rudolf Steiner House de Londres. Una vez mas hubo una gran afluencia de jóvenes de numerosos países para recibir los cursos ofrecidos con referencia a Botánica, Física, Arte, Cosmología, Antropología, Mineralogía y vivir con ellos. Habían venido mas de 250 estudiantes y además de escuchar a Eugen Kolisko escucharon también a Walter Johannes Stein, Ernst Lehrs, Georg Kaufmann-Adams y otros, de modo tal, que la casa finalmente resultó ser chica. Sin embargo: También la Sociedad Antroposófica inglesa, en medida cada vez mayor, le dificultó la vida a Eugen Kolisko. La escuela tenía que pagar enormes alquileres a la Sociedad. A pesar de su gran éxito, o, justamente a causa del mismo, con motivo de su expansión social fue coartada espacialmente.
Finalmente, Eugen Kolisko estaba profundamente decepcionado y amargado, se alejó y emprendió un nuevo comienzo en otro lugar: " Esta casa no pisaré nunca mas".
Como en todos los lugares de su vida, Eugen Kolisko tuvo también en Londres, encuentros intensivos y fecundos; ayudó a diversas personas a emigrar de Alemania y encontró muchas formas de trabajo espiritual mancomunado, en medio de condiciones de vida precarias. Al respecto, recordemos una vez mas, las frases del discurso de Steiner en Viena, acerca de la "Antroposofía como una búsqueda de transcristianización del mundo": "La antroposofía requiere como asunto, una real fraternidad humana, hasta lo mas profundo del alma. De otro modo, podemos decir, la fraternidad es un mandamiento. En el caso de la Antroposfía tenemos que decir: Crece únicamente en el suelo de la fraternidad, no puede crecer de otra manera que dentro de la fraternidad que proviene del asunto donde el uno le da al otro aquello que tiene y lo que puede realizar".
En Londres, Eugen Kolisko entre otros se encontró con el pianista Walter Rummel, trabajó con Eleanor Merry, Dora Krück von Poturzyn y Karl König –quien a fines de 1938 había venido a Londres y quien temporáriamente trabajó como médico conjuntamente con Eugen Kolisko, así como también con Lili. Conjuntamente con Rummel, Eugen Kolisko, quien también era un muy buen pianista, movía temas musicales y musicoterapéuticos. Eugen Kolisko tenía una relación profunda y esencial hacia la música –al respecto podemos señalar su maravilloso artículo en la revista "Natura" de Ita Wegman con el título "Música y arte curativo en los druidas y bardos".
De Walter Brummel existe un notorio bosquejo, que recuerda los encuentros en Londres con Eugen Kolisko en el que leemos el siguiente pasaje: Nunca quiso descansar después de un viaje fatigoso; de inmediato comenzó a caminar en la habitación yendo y viniendo; solo así podía reunir sus pensamientos y expresarlos. Y, nosotros teníamos una habitación grande y hermosa para él. Parecía, que se hallaba en constante búsqueda de una idea, que estaba en acecho en el rincón opuesto de la habitación; la apresó y lleno de alegría volvió con ella. Entonces, sus ojos brillaban y sus manos parecían rodear aquello que había buscado y hallado. Estaba ávido de desarrollarlo y participarlo, de ostentarlo y llevarlo a la floración en toda su belleza. Llevaba en sí, el símbolo de un gran ser humano y quería que sus escuchas se conviertan en dueños de sus ideas, quería que sus escuchas se apropiaran de las mismas. Con Eleanor Merry, Eugen Kolisko trabajaba en investigaciones biográficas, predominantemente , acerca de figuras de la historia inglesa, que se publicaron en revistas. También con Dora Krück y Karl König hubo muchas charlas referidas a la historia y la biografía y formas de trabajo compartido.
En la primavera de 1939, seis meses antes de su muerte, Eugen Kolisko finalmente viajó a Norte América y habló, entre otros en New York y Boston. Escribió a Walter Johannes Stein: "Intento visitar aquí, a todos los científicos progresistas". Eugen Kolisko analizaba la pregunta, acerca de qué posibilidades de desarrollo estaban dadas por aquella época para la Antroposofía en el espacio anglo-americano, una época, en la cual Europa central vertiginosamente se aproximaba a la destrucción y la ciencia espiritual antroposófica en el sentido de Ita Wegman por lo tanto, a modo de germen para el futuro tenía que hallar amparo en otro lugar. A diferencia de los pasajes optimistas en las cartas a Walter Johannes Stein, Eugen Kolisko regresó –según el testimonio de Karl König- absolutamente deprimido: "Era a fines de Agosto, poco antes del estallido de la guerra. Estábamos sentados en un pequeño parador en Londres y me habló

de su viaje a América. De las personas, con las cuales se había encontrado, de sus conferencias, con muy pocos oyentes y solo con gran esfuerzo pudo sobreponerse a la gran decepción que se había apoderado de él. Se lo veía cansado y enfermo, pero, con valentía, desarrollaba ideas para el futuro". A su esposa le dijo Eugen poco después de su regreso: "Si Dios me da todavía tres años de vida, espero poder abrirme paso". Ella escribió mas tarde: "Me asombró este dicho peculiar. ¿Por qué deberían ser solamente tres años? Dado que –según pensaba yo- tenía frente a él, aun un largo tiempo". Frente a ella, Eugen Kolisko hablaba de sus proyectos de publicaciones: Iba a escribir libros acerca de los trabajos de Lili y acerca de sus investigaciones propias, estaba planificando importantes publicaciones con respecto a la actividad médico-escolar, acerca de química y antroposofía, agricultura y astronomía. Lili le formuló la pregunta –en verano de 1939- que haría, si tampoco en Inglaterra sería posible edificar algo importante para la antroposofía. A ello Eugen Kolisko contestó: "Entonces, voy a morir". Poco después, comenzó la guerra.
Eugen Kolisko falleció poco después de la conversación citada con Lili, a fines de Noviembre de 1939. A continuación, brevemente nos referiremos a sus últimos días –todo muestra una signatura extraña de partida.
El 26 de noviembre, tres días antes de su muerte, Eugen Kolisko se despertó "extrañamente excitado, pero alegre", diciendo a su esposa: "Esta noche, he soñado del Dr. Steiner, he pasado por un largo pasillo oscuro y cuando por fin salí del mismo, allí estaba el Dr. Steiner frente a mí y me extendió las manos. Tanta era mi alegría. que me he unido a él en un abrazo". (...) En las tempranas horas del día de su muerte, Eugen Kolisko arrojó a manos de su mujer un montón de cuadernos de apuntes, exclamando: "Ahora lo se todo, mañana podemos comenzar con la redacción del libro referido a la agricultura". Yo pregunté con una duda: ¿Realmente lo sabes todo? "Sí", contestó él, "lo tengo todo claro y podemos escribir". Ese mismo día, Eugen y Lili querían viajar al Instituto Biológico, pero el médico Kolisko, una y otra vez fue retenido: Llamadas telefónicas, la visita urgente a un enfermo, una receta que todavía tenía que ser entregada. Al cabo de todo esto, un apresurado viaje en taxi, a la estación ferroviaria Paddington, desde donde, de pronto tuvo que ser llamado el Dr, Engel. Cuando finalmente Eugen Kolisko se encaminó al puesto de diarios, para obtener noticias acerca de la llegada de Willem Zeylmans, Lili se adelantó para subir al tren. Eugen Kolisko sufrió un desmayo frente al puesto de diario, pero pudo recuperarse. Lili empero y el tren ya habían partido hacia el oeste. Eugen Kolisko subió al tren siguiente, falleció empero allí en su compartimiento. Repentinamente, su corazón había dejado de latir. Esto, se produjo en completa soledad, en un entorno que no podría ser mas desolado. En un oscuro día de Noviembre, en un tren urbano, rodeado por los fantasmas de la técnica moderna, solo en un compartimiento. Hacia allí lo había enviado su ángel, para allí, alejado de todos, apagar la luz, la última luz titilante de su corazón. Por entonces, hubo un gran silencio en el mundo, Polonia yacía desplomada, una vez mas, denigrantemente dividida. Inglaterra vivía en la ilusión de la guerra fría, orgullosa e inaccesible, completamente ciega con respecto a las realidades en el continente; la Segunda Guerra Mundial había comenzado con un golpe de bombo al que nada sigue. En un vacío semejante, Eugen Kolisko abandonó la tierra". (Karl König)
Después de la muerte de Eugen Kolisko, Karl Schubert le decía a los alumnos en Stuttgart: "Así, la obra de su vida es como una sinfonía inconclusa. Pero, en todos ustedes, que habéis aprendido de él, vive algo de él. Buscad que para ustedes y dentro de ustedes esto se desarrolle fecundamente y cuando habéis logrado algo, pensad con gratitud en el maestro, al que le debéis el impulso. De esta manera, nuestros sentimientos, a modo de manos de nuestra alma podrán elevarse hacia él, como saludo, con la esperanza de que nuestras almas y nuestros espíritus, ya sea en el cuerpo o en el espíritu se encuentren nuevamente, según sea la voluntad de Dios!".

APÉNDICE

I) Informe acerca del Proyecto "Edad de incorporación escolar y desarrollo de la salud"[178]

Trasfondo político y situación de la investigación

Impulsado por los estudios P.I.S.A., llevados a cabo por OECD, en Alemania se han realizado una serie de reformas educativas que por un lado tienen como objetivo una *Aceleración* de la formación escolar (Modelo G8), y por el otro lado un *Comienzo Adelantado*, a través de un adelantar la fecha fijada por ley, para el ingreso a la escuela. El avance mayor en ese sentido lo ha dado el estado de Berlín, donde desde el año 2004 los niños a partir de los 5 ½ años tienen la obligación de asistir a la escuela, sin posibilidad alguna de retraso. Un estudio realizado por Prognos AG de Basilea, por encargo de la Sociedad Económica de Baviera, en el año 2003 hasta solicitaba un comienzo de enseñanza escolar a los 4 años. Expertos de la Fundación Friedrich-Ebert, en 2004 proponían un ingreso escolar obligatorio a los 3 años.

Como fundamento de esa recomendación, se señalaba al lado de los motivos económicos – la enorme disposición de aprendizaje y la gran capacidad para la realización de ese aprendizaje de los niños de entre 3 y 5 años, que de otro modo queda sin ser utilizada, con el argumento de que las "ventanas del aprendizaje" luego se cierran tempranamente (Un argumento, que no se corresponde con el estado actual de la investigación).

Sin ser tomado en cuenta quedan al respecto, los efectos a largo plazo: Cuando los niños a causa de un temprano ingreso a la escuela reciben un adelanto tan grande para su desarrollo integral -¿A los diez años de enseñanza aun muestran rendimientos notoriamente mejores, que los niños que han entrado mas tarde a la escuela? Y, sobre todo: ¿El acortamiento, la reducción de la infancia a causa de un precoz requerimiento escolar, no tiene consecuencias para el *desarrollo de la salud*, para la vitalidad, y la creatividad en la evolución del niño?

Hasta ahora, no se han investigado, los efectos para la salud. La pregunta empero, si la precoz entrada a la escuela conduce a mejores resultados de formación, ya ha sido discutido en la década del 70 y es notorio, de que en la investigación, ni por aquel entonces, ni en la actualidad, se ha podido establecer ventajas a larga data, mientras que para al efecto negativo se han encontrado claras indicaciones:

Bellenberg , por ejemplo, ha constatado en 1999 en niños tempranamente incorporados a la enseñanza escolar, en lugar de una ventaja en el rendimiento, un riesgo significativamente mas elevado para repetir el grado. *PuhaniI*, en el año 2005 comprobó a partir de la I.G.L.U. investigación referida a la lectura en la escuela primaria en 6600 niños del 4º grado, que los niños que habían ingresado a la escuela mas tarde, obtuvieron resultados claramente mejores, que los niños que habían entrado temprano. Además, la evolución llevada a cabo por Puhani en 182.676 series de datos de alumnos de Hessen con respecto a los alumnos que habían ingresado en 1997-1999, "que la edad de ingreso escolar cobra una significativa influencia sobre el desempeño de alumnos en el ciclo superior".

"A la luz de estos resultado, la utilidad de una política de un ingreso cada vez mas temprano a la escuela es cuestionable" – resume Puhani y refiere el resultado de una pequeña encuesta realizada entre 25 directores de escuelas de Hessen; en la cual la mayoría de los mismos lo lamentaron "una carencia de madurez en los alumnos muy jóvenes del 1º grado", "sobre todo, de la incapacidad de concentración, la superación de la frustración y auto-organización".

De todos modos, la situación de la investigación no es definida, dado que, a diferencia con Puhani, *Fertig y Kluve*, en su estudio aparecido también en el 2005, sobre la base de datos procedentes de los años 60 y 70, no ven una relación claramente definida entre la edad de integración a la escuela y la posterior carrera formativa y la pregunta, con respecto si en realidad existe una "madurez escolar" general, hoy, por la mayoría de los científicos es contestada con No (Krammermeyer 2001). El punto esencial de la investigación en la actualidad se orienta a la pregunta, que condiciones tienen que darse para que los niños puedan llevar a cabo positivamente la transición de la familia de Jardín de Infantes y de allí a la escuela de manera individual. Los diferentes principios de la investigación referidos a la transición, como por ejemplo el principio eco-psicológico y el modelo del sistema contextual, consideran a los niños, inmersos en el contexto del medio circundante con cuya estructura y sus condiciones se encuentra en un efecto de reciprocidad, hablan empero a si mismo de determinados recursos corporales, cognitivos, sociales y motivacionales que necesita los niños para el logro de la transición y estos "recursos" muestran evidentes analogías con respecto a la definición hasta ahora empleada de "madurez escolar".

Magisterios primarios, escuelas e instituciones de jardines de infantes en su actividad diaria parten –hoy como ayer- del hecho de que existe la relación entre el desarrollo corporal y la madurez escolar. Desde hace años, las inspecciones de sanidad y los pediatras, en sus quejas acerca del deficiente estado de salud de los niños que están por ingresar al primer grado, están señalando con especial énfasis al aumento de las deficiencias motoras, (Por ejemplo en el caso de recibir una pelota, guardar el equilibrio, marchar hacia atrás, pararse sobre una pierna), presuponen, que la maduración de las capacidades motoras es la que recién otorga la facultad para una exitosa capacidad de concentración y aprendizaje en la escuela. Queda empero abierta la pregunta: ¿El desarrollo está supeditado a las leyes especificas de la edad, o, transcurre de una manera tan individual, que el momento de ingreso a la escuela debería ser diferente en el caso de cada niño?

[178] Una iniciativa de investigación del Instituto IPSUM.

La cuestión de la duración

Si observamos las capacidades intelectuales de un niño como criterio único con respecto al comienzo de la enseñanza escolar, lo consecuente seria, enviar en todo caso, los niños también a los tres, o a los cuatro años, en lugar de enviarlos a los cinco o seis años. La tendencia política en Alemania, en la actualidad va en esa dirección, aunque sea, dando primeros pasos y con la presencia de voces de oposición. Mientras tanto, la UNESCO ha proclamado en el año 2005 una década mundial de ***"Formación para un desarrollo perdurable"***, y bajo este punto de vista surge la pregunta:

- ¿Un niño, que ha ingresado con notoria anticipación a la tradicionalmente usual y así, aparentemente tiene una enorme ventaja de aprendizaje con respecto a los niños que han entrado después, podrá mantener esa ventaja también en los años venideros, por ejemplo, en el cuarto o en el octavo grado.

Desde la visión pedagógica-Waldorf, a ellose agrega una segunda pregunta:

- ¿El niño, que ha ingresado así tempranamente a la escuela, años mas tarde dispondrá de una suficiente medida de salud, o, la temprana ventaja intelectual va a cuenta de la posterior capacidad de sobrecarga o de rendimiento, de la estabilidad anímica de la presencia espiritual y la lozanía?

El hecho, de que estas preguntas deben ser planteadas con toda seriedad, lo confirman muchas observaciones realizadas en la práctica, lo confirman empero así mismo las investigaciones hechas por Rudolf Steiner, fundador de la Pedagogía Waldorf quien con gran énfasis ha señalado **la relación existente entre la salud y la pedagogía.** Su descubrimiento trascendente ha sido el hecho de que aquellas fuerzas que capacitan al alumno a la estructuración de contextos del pensar, a la abstracción y al desarrollo conceptual, son las mismas fuerzas, que con anterioridad han actuado en la estructuración de la organización corporal, en la formación y diferenciación de los órganos: Las fuerzas del aprendizaje son fuerzas liberadas del crecimiento y de la configuración, que, al cabo del trabajo en lo físico, se encuentran a disposición en forma metamorfoseada, para los procesos anímicos y espirituales – esta es su afirmación fundamental, conjuntamente con la advertencia, de no requerir estas fuerzas prematuramente para procesos cognitivos e intelectuales; de otro modo, serian desviadas del trabajo aun no concluido en la organización física, ocasionándose de esta manera, un debilitamiento perdurable de la constitución y capacidad de rendimiento, que ocasionalmente quedará en evidencia al cabo de muchos años.

La práctica pedagógica concreta de las escuelas Waldorf ha sido desarrollado por Rudolf Steiner consecuentemente sobre este fundamento y, en la actualidad corresponde al estándar de todas las escuelas Waldorf, que en ocasión del examen de admisión escolar, se toman muy en cuenta las características que señalan la liberación de las fuerzas configuradoras en lo físico-corporal: Cambio dentario y transformación de la figura física pertenecen a las mismas, determinadas ejecuciones motoras y sensorias, facultades lingüísticas y cognitivas, así como el estado evolutivo psico-social. La experiencia de décadas que se ha acumulado en el interés, con el desarrollo de los alumnos Waldorf, habla del resultado positivo de esta práctica. Hasta ahora empero, la Pedagogía Waldorf le esta debiendo una argumentación acerca del significado de la correcta edad para el ingreso escolar, que cobraría validez frente a las exigencias científicas de la actualidad.

Preguntas abiertas para la Pedagogía Waldorf

El instituto IPSUM quiere llenar este hueco, y para ello la actual situación de la salud de la temprana infancia da motivo para una gran preocupación, así como también el estado de salud de los alumnos en Alemania, que en parte se califica como catastrófico, constituyen un impulso mas, para abocarse a esta tarea. Ha llegado el tiempo de constituir la relación entre la pedagogía y el desarrollo de la salud en un objeto de una investigación científica. La pregunta, si el momento del comienzo de la escolaridad juega un rol importante para el posterior desarrollo del niño, o no, es un adecuado punto de partida, siendo, que al respecto también la Pedagogía Waldorf se encuentra frente a preguntas abiertas que deben ser aclaradas:

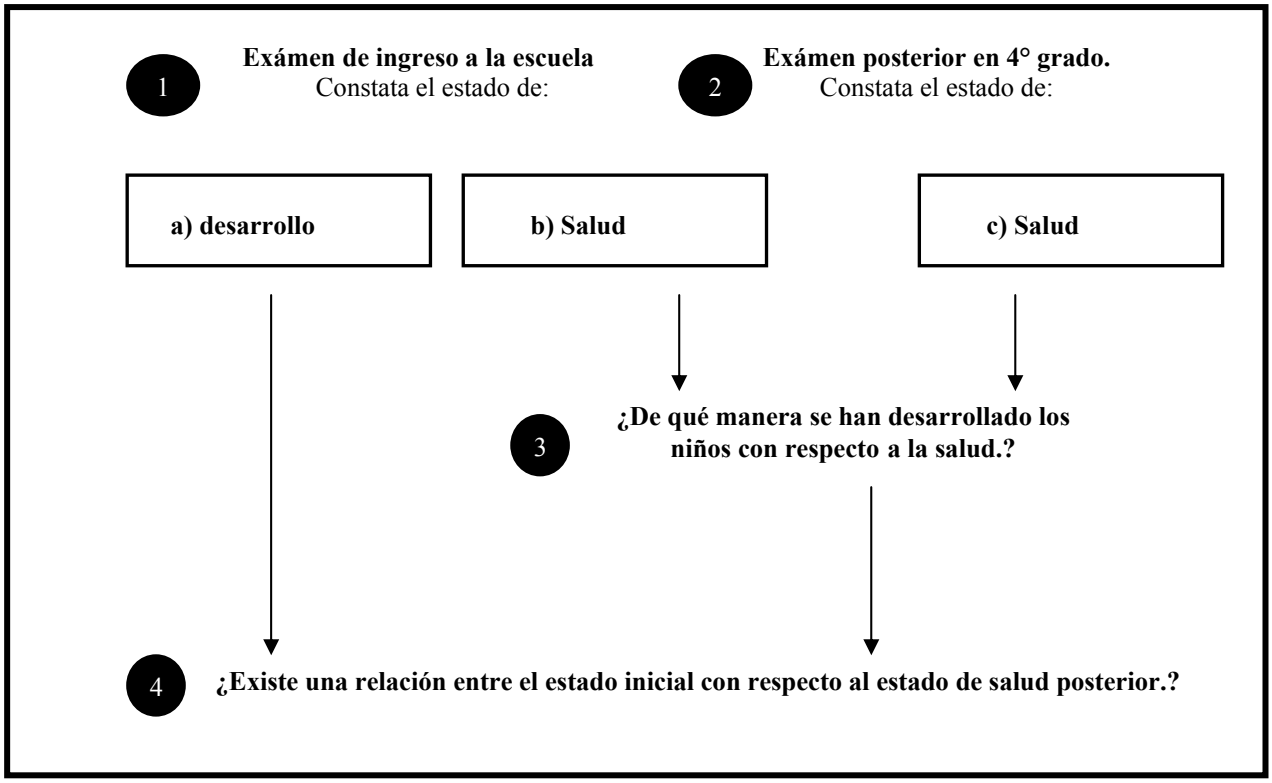
- El desarrollo del niño aun se lleva acabo de la misma manera como en la época de Rudolf Steiner?
- ¿Acaso, en la tendencia de una individualización de crecimiento cada vez más veloz, el momento de la escolaridad apropiada no debería ser determinada de una manera cada vez más individual?
- ¿Cómo se maneja la Pedagogía Waldorf hoy, con el problema de la disociación (la brecha entre el desarrollo intelectual, corporal y social)?
- El concepto de "Madurez para la escolaridad", que sostienen las escuelas Waldorf aun es adecuado a la época?
- ¿El supuesto efecto debilitador del prematuro ingreso a la escuela es comprobable? Y si es así: ¿Se trata de condición permanente, o puede ser equiparado en el curso de los años, mediante el efecto terapéutico de la Pedagogía Waldorf?
- ¿Las escuelas Waldorf poseen la suficiente cantidad de formas de enseñanza como para fomentar la salud de modo sostenido, en el caso de una escolaridad obligatoria por ley?
- ¿Las condiciones de desarrollo y de salud, que se observan en las escuelas Waldorf, se diferencian significativamente de otros modos escolares?

Planificación de los pasos de la investigación

El proyecto de investigación IPSUM no reclama para si, la respuesta de las preguntas formuladas. Solo quiere y puede crear la base para la formación de un juicio, al investigar dos preguntas en las Escuelas Waldorf en Alemania:

1. ¿El estado de desarrollo individual, constatado en ocasión del examen de ingreso a la escuela del niño, tiene un significado, una importancia, para la evolución a largo plazo, con respecto a su salud y su rendimiento?
2. En el caso de que se constate de que el logro de un determinado desarrollo de la madurez antes del inicio de la escolaridad favorece una evolución positiva, o, hasta la condiciona: ¿Cuándo acceden los niños generalmente a esa madurez del desarrollo? ¿Ese momento se produce a una determinada edad (Con una correspondiente diversidad individual) o esa madurez se produce de modo absolutamente individual?

Para la investigación de estas preguntas se han previsto los siguientes pasos metódicos (compárese el siguiente organigrama –cuadro 1):



Cuadro 1**:** Proyecto de investigación "Edad de ingreso escolar y desarrollo de la salud" –Secuencia de los pasos de investigación.

1. a) En ocasión del *examen de ingreso a la escuela* se constatará en un estudio transversal, que estado evolutivo individual los niños han alcanzado en lo físico, lo motor, lo sensorio, etc., ocupando un primer plano la pregunta acerca de la ***madurez para la escolaridad***, en el sentido pedagógico Waldorf arriba descripto (Liberación de las fuerzas plasmadoras del cuerpo). La recopilación de datos se lleva a cabo mediante procesos de exámenes-estándar, a través del respectivo gremio de incripción de la escuela.
1. b) Para poder evaluar el posterior desarrollo de la salud y el rendimiento, ya en el momento del *Examen de ingreso a la escuela* tienen que ser recopilados datos con respecto al estado de la salud de los niños con la ayuda de cuestionarios válidos llenados por los padres, o bien, la anamnesis en oportunidad del examen de ingreso.
2. Cuando los niños han llegado al cuarto grado, se examinara el estado de salud, la capacidad de sobrecarga, y de rendimiento, la estabilidad anímica, y la presencia espiritual. La recopilación de datos se llevara a cabo mediante preguntas formuladas a los maestros.
3. Los datos obtenidos mediante la recopilación 2. tendrán que ser vinculados con los datos obtenidos mediante 1. b) para poder evaluar cualitativamente el estado del desarrollo de la salud, al cabo de cuatro años.
4. En los últimos pasos, los cursos evolutivos constatados podrán ser vinculados a los datos de la recopilación 1.a). En oportunidad de una suficiente cantidad de casos, de allí podría surgir una respuesta estadísticamente confirmada, a la arriba formulada pregunta de investigación 2.

Aun no planificado, pero tenido en cuenta se encuentra una posterior comparación de datos procedentes de alumnos Waldorf, con datos correspondientes a alumnos que no asisten a una escuela Waldorf.

Los resultados mas importantes a partir de una vista general

Para la obtención de una imagen diferenciada acerca del hecho, en etapa de la edad, los parámetros examinados en mas de la mitad de los niños por vez primera obtienen el posible valor máximo, las series de datos se han ordenado en seis niveles por peldaños trimestrales comenzando con el grupo de la edad 5½ – 5¾ y finalizando con el grupo de 6¾ hasta 7 años. Adicionalmente, se formó un grupo para todos los niños menores de 5 años.

En los cuadros siguientes, se presentan –según varones y niñas- los parámetros investigados según el nivel de edad. Con la letra **M** se marca para cada parámetro aquella edad en la cual el *MEDIAN*[179]. comprobado **por vez primera** muestra el máximo aguardado. Un análisis más exacto de los datos, que acá no puede ser mostrada, denota, que el Median en los respectivamente grupos de edad siguientes, no vuelve a bajar por lo general, del máximo alcanzado:

NIÑAS Edad:	⇐5,5 Años	5,51-5,75	5,76-6,0	6,01-6,25	6,26-6,5	6,51-6,75	6,76-7,0
Cambio de figura			M				
Cambio dentario			M				
CAPACIDADES MOTRICES							
Saltar sobre una pierna		M					
Saltar lateralmente ida y vuelta.		M					
Paso funámbulo hacia atrás.			M				
Oposición serial – pulgar.				M			
Giro veloz de la mano			M				
CAPACIDADES SENSORIAS COGNITIVAS							
Imitar el golpe de un ritmo.			M				
Repetir una secuencia de sílabas.	(M)						
Complementación de figura.					M		
Compensación de forma.	(M)						
Aislamiento óptico..		M					
Copiar cruz de malta.				M			
Copiar un pez.				M			
SUMA	(2)	3	5	3	1		

C IPSUM – Institut Stuttgart-2006.

Cuadro 3: Máxima de los ítems recopilados en las diferentes edades de las niñas (M = la primera vez que se alcanza el máximo)

VARONES Edad:	⇐5,5 Años	5,51-5,75	5,76-6,0	6,01-6,25	6,26-6,5	6,51-6,75	6,76-7,0
Cambio de figura				M			
Cambio dentario				M			
CAPACIDADES MOTRICES							
Saltar sobre una pierna						M	
Saltar lateralmente ida y vuelta.	(M)						
Paso funámbulo hacia atrás.				M			
Oposición serial – pulgar.							M
Giro veloz de la mano				M			
CAPACIDADES SENSORIAS COGNITIVAS							
Imitar el golpe de un ritmo.						M	
Repetir una secuencia de sílabas.	(M)						
Complementación de figura.						M	
Compensación de forma.			M				
Aislamiento óptico..			M				
Copiar cruz de malta.						M	
Copiar un pez.				M			
SUMA	(2)		2	5		4	1

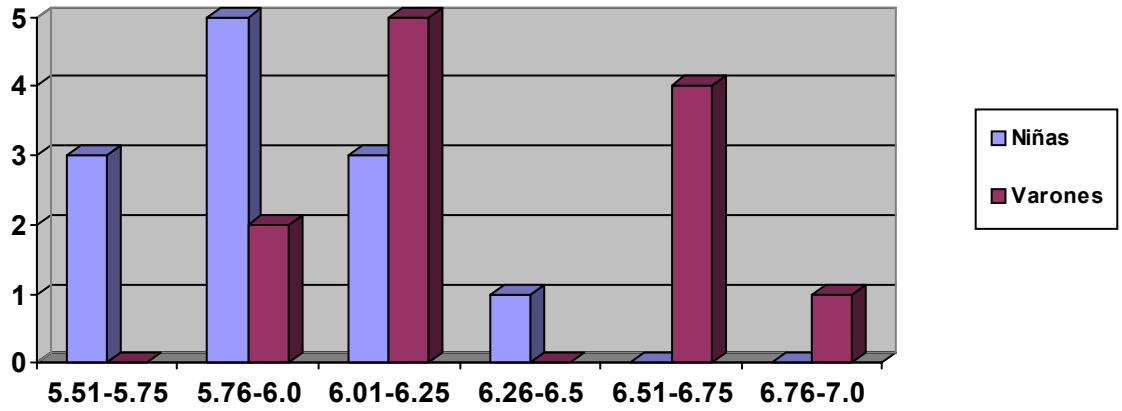
C Instituto IPSUM Stuttgart 2006

Cuadro 4:Máxima de los items recopilados en las diferentes edades de los varones. (M = la primera vez que se alcanza el máximo)

[179] Como "Median" (Valor central) la estadística señala un valor que se encuentra en el centro de todos los valores observados. A lo sumo es pasado por debajo por la mitad de los valores y es pasado por encima a lo sumo de la mitad de los valores. El Median no debe ser confundido con el *promedio* que configura el medio *artmético* de todas las mediciones, calculado a partir de la suma de todos los valores medidos, dividido por su cantidad.

Análisis de los resultados
Los resultados del grupo de la edad menor en ambos cuadros no vienen al caso para la evaluación, por que aquí se encuentran reunidos niños de la edad de 4¾ hasta 5½ años, vale decir, de tres trimestres y porque a causa del numero reducido de casos no es posible brindar un testimonio seguro, acerca de la edad en la cual se alcanza el máximo. Posiblemente, las tareas solicitadas han sido demasiado simples, como para poder constatar un incremento debido a la edad.
Al observar los resultados restantes de la clase de edad a partir de los 5½ años, se obtiene la siguiente imagen:

1. Los momentos, en los cuales son alcanzados por vez primera la máxima, no poseen una expansión amplia, sino, se acumulan dentro de una edad determinada: En las niñas, el punto culminante se encuentra en el último trimestre *antes* del sexto cumpleaños, en los varones, posee dos cumbres, en el primer y el tercer trimestre *después* del sexto cumpleaños.
2. Mientras que las niñas con 6¼ años -al cabo de solamente 9 meses- han alcanzado el máximo para todos los parámetros, para los varones se producen dos fases maximales (señal de una mayor disociación): la primera, y mas pronunciada, abarca los seis meses entre los 5¾ y 6¼ años, la segunda, se ubica entre los 6½ y los 7 años. La obtención de la máxima evolutiva en los varones no solo comienza ¼ año más tarde que en el caso de las niñas, sino que demora un tiempo mucho mayor. Este hecho se evidencia de manera especial en el caso de saltar sobre una pierna, donde las niñas alcanzan el máximo un año antes que los varones.
3. La finalización del cambio de la figura y el cambio de la dentadura, antiguamente considerado como síntoma corporal típico para la madurez escolar, concuerda en ambos sexos con la mayor acumulación maximal, aparecen por lo tanto al mismo tiempo que el punto culminante de la formación de capacidades.



C IPSUM –Institut Stuttgart 2006
Cuadro 5**:** Resumen: Acumulación de las máximas obtenidas en las diferentes edades de los varones y las niñas.

Interpretación de los resultados
Una investigación transversal, como la presente, no permite un testimonio con respecto a los cursos evolutivos en el momento de la investigación, por el hecho de que para cada niño, se ha hecho una sola recepción del día, que registra el estado de desarrollo en el día de la investigación. Como empero el lapso de edad de los niños investigados abarca ampliamente dos años y los resultados pueden ser coordinados con exactitud al día de su realización, a la respectiva edad, los datos de hecho permiten un testimonio acerca de: **A partir de que nivel de edad** en la mayoría de los niños se puede contar con la expresión plena de las características y los talentos.
El análisis ha mostrado, que los parámetros investigados no alcanzan su respectivo máximo de manera diseminada a lo largo muchas clases de edades, sino, dentro de un corredor bien determinado en el tiempo, relativamente estrecho, que en el caso de las niñas abarca 9 meses y en el caso de los varones, dos fases de 6 meses cada una. Una acumulación de esa manera llamativa, nos hace llegar a la conclusión, de que la maduración de las facultades en cuestión no se produce exclusivamente de manera individual, sino, que en gran medida depende de la edad y del sexo.
En el caso de que este resultado se confirmara por los exámenes de ingreso llevados a cabo con posterioridad esto nos autorizara a la respuesta: ***La plena maduración de importantes capacidades motoras, sensorias y cognitivas, en las niñas, no puede ser aguardado antes del medio año previo al séptimo año de vida, en los varones no antes de la finalización del séptimo año de vida.*** Esto, de manera alguna, excluye, de que individualmente sean posibles fechas anteriores, habla empero de modo contundente en contra de un adelanto generalizado de la edad de ingreso a la escuela.
Cuando la obligación escolar comienza, como en el caso de Berlín, ya a los 5 años, entonces ese momento se encuentra aun antes del comienzo de la fase de culminación por nosotros constatada. Esto significa: A los niños se

les exigen esfuerzos cognitivos-intelectuales, antes de que un gran numero de capacidades fundamentales, motrices y sensorias, aun con anterioridad a que pudiesen entrar en la decisiva fase de maduración. Al partir del hecho, de que la madurez sensorio-motora constituye una condición previa necesaria para una duradera capacidad de aprendizaje y concentración en la escuela, entonces, el ingreso prematuro a la escolaridad, puede significar el deterioro de las fuerzas del niño, salvo, que la enseñanza se configure de una manera muy diferente a la tradicional.

Autores del Informe: Doris Boeddecker, Reiner Patzlaff, Martina Schmidt

Si se desea obtener las carillas de los cuestionarios, dirigirse a:
IPSUM – Institut für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie, Libanonstrasse 3,
DE-70184 Stuttgart. Tel (0711) 24 88 – 210 Fax: - 211 E-Mail: office@ipsum-institu.de

Al team de investigación pertenecen actualmente(Marzo 22006):
. Dr. Rainer Patzlaff, Pedagogo Waldorf, Director del instituto
. Martina Schnmidt, Médica escolar de la Escuela Waldorf Frankfort al Meno
. Doris Boeddecker, MPH Científica especialista en Salud
. Dr.med. Claudia McKeen, Médico escolar, Docente
. Dr.med. Jan Vagedes, Pediatra Filderklinik, Universidad de Tubinga
. Uwe Buermann, Pedagogo Waldorf, Especialista en Computación

Círculo de Consejo, adhieren:
. Dr. Hanns Ackermann, Biomatemático, Universitätsklinikum Frankfort al Meno
. Dr.med. Christian Heckmann, Privatdozent Universidad Witten-Herdecke
. Dr.med. Michael Urschitz, Pediatra, Epidemiólogo, Universidad de Tubinga
. Uwe Zickmann, Estadístico Universidad Frankfort al Meno

Bibliografía citada:
Fertig, Michael / Klive, Jochen: The Effect of Age at School Entry on Edicational Attainment in Germany. RWI Discussion Papers Nº 27, Instituto para la Investigación Económica de Renania-Westfalia, Essen 2005.
Griebel, Wilfried / Niesel, Renate: Transiciones. Fomentar la capacidad de los niños en instituciones diurnas, dominar cambios con éxito. Aporte a la calidad educativa. Editor Wassilios E. Fthenakis, Weinheim y Basilea 2004.
Kammermeyer, Gisela: Capacidad escolar y diagnóstico de la madurez para la escolaridad. En W.Einsiedler, M. Götz, H.Hacker; J.Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs Editores, Tratado de la pedagogía y de la didáctica de la escuela básica. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 200l, pág. 253-263.
Puhani, Patrick A. / Weber, Andrea M. : Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Edicational Effects of Age of School Entry in Germany. IZA Discussion Paper Nº 18227, Instituto de Investigación para el Futuro del Trabajo, Bonn, Octubre 2005.

II) Resultados de las investigaciones, que muestran el efecto favorecedor en salud de la Pedagogía Waldorf

1) Los alumnos Waldorf son mas sanos

Nuevo estudio que abarca varios países, referido al estudio de niños[180].
Un nuevo estudio de la salud ha dado como resultado, de que los niños antroposoficamente educados, que viven en un entorno antroposófico y/o visitan una escuela Waldorf, son mas sanos que los niños que van a una escuela estatal común. Padecen menos enfermedades infecciosas, que los alumnos regulares. El pedagogo holandes, Cornelis Boogerd explica los resultados del estudio y muestra, que motivos puede haber, posiblemente, para la obtención de éstos resultados.
En los últimos 40 años, con frecuencia cada vez mayor, aparecen las alergias, los eczemas y el asma. Sobre todo los niños se ven afectados a menudo con infecciones inexplicables, virus y alergias de la piel. Desde hace mucho, la ciencia está investigando este hecho, sin tener un resultado contundente hasta la fecha.
Una de las investigaciones se ha ocupado de la pregunta, si existen diferencias que tienen que ver con el medio circundante de los niños. En cinco países de Europa occidental (Alemania, Suecia, Holanda, Suiza y Austria) institutos de investigación realizan tareas compartidas, para examinar 6630 niños. Dos tercios de estos niños crecen en círculos culturales antroposóficos; una tercera parte recibe una educación común. Los padres han tenido que

[180] Schram-Bijkerk, D: Microbial agents, allergons and atopic diseases. Institut for Risk – Assessment Sciences, Universidad de Utrecht 2006.

llevar cuestionarios detallados, reuniendo polvo del piso y de la cama y a los niños se les ha sacado sangre para diversos test.
Ha quedado demostrado, de que los niños antroposóficamente educados tienen 20 a 30 por ciento menos de fiebre del heno y eczemas que los otros alumnos. En el caso de las alergias hubo una diferencia del 32 al 39 %. En el asma no se han constatado grandes diferencias.
Naturalmente, se ha preguntado, por qué estas diferencias aparecen así, dado, que esto podría brindar indicaciones, con respecto a origen y tratamiento. Para este esclarecimiento, se ha investigado también, el estilo de vida de las familias. Es así, que el 40 % de los niños Waldorf, nunca habían tomado antibióticos, frente al 15 % de los alumnos regulares. En alopáticos antinflamatorios, por ejemplo Paracetamol, eran 43% frente a 8%, que nunca lo habían tomado. Una cuarta parte de los alumnos Waldorf había sido vacunado contra las enfermedades infantiles tales como sarampión, paperas y rubéola, frente a tres cuartas partes de los alumnos regulares. Una tercera parte de los alumnos Waldorf había tenido también sarampión, frente a una décima parte de los alumnos regulares. Con mayor claridad, las diferencias se evidenciaron en Alemania, los Países Bajos y Suecia, en Austria, eran menos evidentes.
También los hábitos nutricionales mostraron diferencias: Tres cuarta parte de los niños Waldorf comen alimentos orgánicos o biológicos, en los alumnos regulares, solamente una cuarta parte.

Confirmación cauta

Los investigadores de este estudio, así como también otros comentadores, consideran estos resultados, a modo de una cauta confirmación del estudio antroposófico del hombre, en el sentido, de que las enfermedades infecciosas en la infancia, ayudan a edificar un vigoroso sistema inmunológico. Por dicha razón los padres dan menos cantidad de antibióticos y medicamentos que reducen la fiebre. En un medio circundante estéril, no puede ser llevado a cabo tan convenientemente, el fortalecimiento del sistema inmunológico. Este criterio se confirma así mismo por el hecho, de que los niños que crecen en el campo, edifican un mejor sistema inmunológico que los niños que viven en la ciudad, a pesar (o justamente porque) de que están expuestos en medida mayor a bacterias. También la alimentación biológica apoya las fuerzas vitales propias. Naturalmente, esto no puede ser considerado a modo de una invitación a una menor implementación de la higiene. Las vacunas empero privan a los niños de la posibilidad de debatirse con las enfermedades infantiles normales, fortaleciéndose a través de las mismas.
Fuera de estas diferencias típicamente comprobables, naturalmente existen otras diferencias, menos tangibles físicamente en la educación, que así mismo cobran su efecto. Sobre todo los bebés y los niños pequeños necesitan un ambiente tranquilo, ritmo y alimentación sana. La gran cantidad de aditivos químicos en los alimentos, provocan intranquilidad y agresividad. Un aditivo muy discutido es, por ejemplo, Aspartam, que se utiliza en muchos productos pregonados como saludables, como sustitutos del azúcar.
También las muchas impresiones, sobre todo a través de los medios, que los niños tienen que elaborar en la actualidad, poseen un efecto caotizante sobre el saludable desarrollo del sistema inmunológico. No solamente a causa de que a menudo fomentan la violencia o que de otro modo provocan malformaciones anímicas, sino también, porque los niños no pueden establecer una relación hacia las imágenes anímicas vacías. No pueden elaborarlas adecuadamente, de modo tal que, por así decirlo, siguen "proliferando", expresándose en forma, por ejemplo de alergias, agresividad, e hiperactividad.

Padres como creadores de cultura

Una nueva cultura se inicia, por lo tanto, ya en la familia, tal, como lo muestra nuevamente esta investigación. Las pequeñas decisiones conscientes que se toman en este marco, son formadoras de cultura. Aquí, no se trata de enunciar dogmas, condenando categóricamente todas las influencias mediáticas. Según de cada edad es requerida una postura pedagógica diferente. Lo importante, es el conocimiento del efecto de la nutrición, de los medicamentos, o de los medios sobre los niños, y sobre nosotros mismos. ¿En qué lugar existen en nosotros, los padres, debilidades y esclavitudes? Sobre esta base, cada uno por si mismo puede evaluar lo que quiere y puede justificar.

2) ¿La edad de la oblidatoriedad escolar influye en el rendimiento del alumno?

En la escuela Waldorf se atribuye gran importancia al hecho de que el niño ingrese a la escuela a los siete años, siendo, que los niños de los seis años sean "los grandes" en el jardín de infantes. El estudio con respecto al efecto producido por la edad de entrada a la escuela con referencia al rendimiento del alumno del profesor Dr. Patrick A. Puhani y la economista popular diplomada Andrea M. Weber, de la Universidad Técnica de Darmstadt (Does the early bird match the Worm? El pájaro joven caza la lombriz?) Instrumental Variable Estimates Effects of Age of School Entry in Germany (Efectos estimados por la entrada a la escuela a determinada edad. Octubre 2005 Discussion Paper Nº 1827,) muestra, que tal proceder de hecho cobra un efecto positivo sobre el trabajo de los alumnos.
Niños, que a partir de reglamentos existentes entran a la escuela a la edad de alrededor de 7 años en lugar de a los 6 años, obtienen ventajas de larga duración. La ventaja de la edad de los alumnos mayores del primer grado, lleva a que al final de la escuela primaria, muestran una comprensión claramente mayor en la lectura, con una mayor posibilidad de integración al ciclo superior.

A la luz de estos resultados, la utilidad de una escolaridad a una edad cada vez menor aparece como muy cuestionable; si no va a la par de una consideración del estado evolutivo del niño en cada caso.
Estos conocimientos se basan sobre una nueva investigación científica llevada a cabo por Patrick Puhani y Andrea Weber en la Universidad Técnológica de Darmstadt. Al respecto, se han evaluado cuantiosas colecciones de datos de los alumnos, que contienen información con respecto de la edad de entrada a la escuela. El estudio toma en cuenta, que la edad de entrada a la escuela misma, puede depender de cualidades de los alumnos y alumnas, que pueden tener un efecto directo, sobre el posterior rendimiento escolar. Así, es de suponer, por ejemplo, que los niños incorporados tardíamente a la escuela, son alumnos que por los padres o por los maestros de un principio son considerados como de menor capacidad para el aprendizaje. En una simple comparación de niños que son incorporados con edad diferenciada, estaríamos dejando de lado, que para otros niños también independientemente de un real efecto de la edad de incorporación, deben ser aguardadas diferencias de rendimiento. Los métodos estadísticos (econométricos) empleados, permiten plantear la pregunta acerca del efecto de una mayor edad de incorporación escolar y contestarla, sin trazar tal comparación inadmisible.
Entre otros, se utilizan los datos de la investigación referida a la lectura en la escuela primaria TCLU, para Alemania, para investigar los efectos de la edad de incorporación escolar sobre los resultados de la comprensión de la lectura llevada a cabo en el año 2001. Para la prueba hecha al azar empleada de 6600 alumnos del cuarto grado, queda en evidencia, que los alumnos incorporados mas tarde, obtienen resultados de lectura claramente mejores que los tempranamente ingresados.
Los resultados son confirmados mediante evaluaciones de una colección de datos que contiene informaciones hacia todas las alumnas y los alumnos, que en el año lectivo 2004/2005 han recibido enseñanza en las escuelas de Hessen.
Para una prueba al azar de 182´676 niños en total que entraron a la escolaridad entre los años 1997- 1999, las investigaciones dan como resultados, que la edad de entrada a la escuela cobra una influencia significativa sobre la forma escolar posterior (El ciclo superior).
Los efectos medidos se refieren a entradas a la escolarizada que se llevan a cabo sobre la base de reglamentos usuales, para los cuales es decisivo el mes de nacimiento del niño. Es así, que los niños que han nacido en el Otoño o en el Invierno, casi siempre son mayores que los niños del mismo grado, cuyo cumpleaños caen en los meses anteriores.
La plausibilidad de los resultados es confirmada asimismo por una encuesta entre 25 directores y directoras de escuelas en el ámbito de Hessen. La mayoría de los mismos lamentaron una carente madurez de los niños muy jóvenes del primer grado, sobre todo con la capacidad de concentración, la superación de frustración y de la organización propia.
El estudio completo con el titulo “Does the Early Bird Match The word? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany”, es accesible bajo la siguiente dirección de Internet, gratuitamente, como archivo PDF:
http://www.ideas.respec.org/p/izadps/dp1827.html

3) Informes del estudio PARSIFAL

a)Enfermedades alérgicas en los alumnos Waldorf/ Resultados del Estudio – Parsifal.

Un estudio realizado por Helen Flöistrup et al (Allergic disease and sensitization in Steines school children. Flöistrup H, Schwartz J., Bergström A, von Mutius E., Ridler J., Michaels KB., Alm JS., Scheynius A., van Hage M., Waser M., Braum-Fahrländer C., Schram-Bijkerk D., Huber M., Zutavern A., Üblagger E., Perhagen G., the PARSIFAL Study Group. The Journal of Allergy and Clinical Inmunology, January 2006, Vol.117, Issue 1, Pages 59-66) investigó la frecuencia de afecciones con respecto a la frecuencia alérgica en los alumnos Waldorf, que se reproducirá a continuación, según su sentido.
El modo de vida antroposófico tiene diversas particularidades con respecto a las reacciones alérgicas: Por ejemplo, se suministra menor cantidad de antibióticos y se aplica menor cantidad de vacunas. En un anterior estudio sueco, los alumnos de la Escuela Steiner (que a menudo tienen un estilo de vida antroposófico) mostraron un riesgo menor con respecto a enfermarse de un eczema atópico, sin poder empero identificarse factores de protección en particular. Deberían ser investigados los diferentes factores de protección que contribuyen al menor riesgo de alergia de los alumnos-Waldorf. Una investigación transversal Multicenter se ha llevado a cabo con 6630 niños en la edad de 5-13 años (4606 alumnos Waldorf y 2024 alumnos de otras escuelas de cinco diferentes países europeos. La cuota de presentación de las diferentes variantes investigadas era menor en los alumnos Steiner que en el grupo comparativo. En general se encontraron riesgos menores, estadísticamente significativos en Rhinoconjuntivitis ,eczema atípico y sensibilización atípica (específica-alérgica JgE?O, 35 kU/L) con alguna heterogeneidad entre los diferentes países. Con respecto al diagnostico, confirmado por los médicos, se han comprobado mayores riesgos de aparición de Rhinoconjuntivitis, asma y eczema atópico, en el caso del suministro de antibióticos durante el primer año de vida.
Los niños, que habían recibido vacunas de sarampión, varicela y paperas, mostraron un riesgo mayor de aparición de Rhinoconjuntivitis; las vacunas del sarampión en cambio, estaban asociadas con un menor riesgo de eczema transmitidos por JgE.

Determinadas particularidades del estilo de vida antroposófico, como el restrictivo empleo de antibióticos y antipiréticos, son relacionados con un menor riesgo de enfermedades alérgicas (J Allergy Clin Inmunol 2006; 117:59-66)

b)Estudio-Pasifal: ¿Los niños Waldorf son mas sanos?

En el mayor semanario médico de Alemania: Deutsche Ärzteblatt
(http://www.aerzteblatt.de/v4/news/news.asp?id:22669) pudo leerse el 11.1.2006:
¿El estilo de vida antroposófico protege de alergia a los niños?
La restrictiva implementación de antibióticos y antipiréticos y en el caso de infecciones y el rechazo de vacunas se dice que protege a los niños, que crecen según los principios de la filosofía antroposófica, de las alergias. Un estudio transversal, multinacional en el Journal of allergy and Clinical Inmunology (2006; 117: 59-66) puede sin embargo confirmarlo solo parcialmente.
El estudio "Prevention of Allergy – Risk Factors for Sensitization Related to Farming and Anthroposophic Lifestylr (PARSIFAL) es hasta ahora, el estudio mayor que se ha realizado con respecto a la influencia del modo de vida antroposófico, sobre la frecuencia alérgica. Llamara la atención entre los números son partidarios y opositores. Para el estudio, fueron consultados los padres de 4606 alumnos Waldorf entre 5 y 13 años de escuelas Waldorf o instituciones similares. El grupo comparativo, lo conformaron 2.024 niños de las escuelas convencionales de la región.
Un cuestionario convalidado en el "Internacional Study of Asthma y Allergies of Childhood" ha sido implementado. En un subgrupo del 28 por ciento de los niños se tomo una muestra de sangre para determinar la concentración de los anticuerpos JgE-alérgicos.
El análisis confirma en un principio, las grandes diferencias en el estilo de vida de padres antroposóficos y sus vecinos, no-antroposóficos. En los "hogares-Steiner" se fuma menos y menos aun durante el embarazo. Los padres tienen una mejor formación, casi el doble de los mismos tiene un titulo universitario. Como dato interesante surgió, que los padres antroposóficos padecían con una frecuencia algo mayor enfermedades alérgicas. Estas diferencias tienen que ser tomadas en cuenta con un estudio transversal, lo cual es muy factible con medios estadísticos. Especialmente llamativos son empero, las diferencias en el ámbito principal del modo de vida antroposófico, que podría tener una influencia sobre la frecuencia alérgica. Padres antroposóficos evitan el empleo de antibióticos, en ocasión de las enfermedades infecciones de sus hijos. De hecho, el grupo que acompaña a Helen Flöistrupp del Instituto Karolinska en Estocolmo puede mostrar, que la frecuente implementación de antibióticos en los niños no-Waldorf, conduce a casi el doble de diagnósticos médicos de Rhinoconjuntivitis (según información recibida por parte de los padres) Codds ratio, OR 1,97; 95 por ciento de intervalo confiable 1,26-3,08). También el asma (DR 2,79; 2,03-3,83) y el eczema atópico (OR 1,63; 1,22-2,17) se diagnostican con clara mayor frecuencia, al ser implementado el antibiótico (...)
Aun, cuando el autor en lo sucesivo de su comentario evalúa críticamente la importancia de los resultados, no puede dejar de reconocer, que, aunque la frecuencia familiar del asma es mayor entre los padres de la escuela Waldorf, así y todo, en comparación a los otros alumnos, se han diagnosticado menos casos de la enfermedad y ese hecho ya es un resultado asombroso inesperado.

4) El estilo de vida antroposófico actúa positivamente sobre la flora intestinal de los niños

Un estilo de vida antroposófico cobra influencia asimismo, sobre la flora intestinal (Estilo de vida antroposófico y flora intestinal en los niños. Alm JS, Schwarz J, Bjorksten B, Engstrand L, Ángstrom J, Kuhn I, Lilja G, Mollby R, Novin E, Pershagen G, reinders C, Wreiber R, Schneynius. Pediatr Allergy Inmunol. 2002 De; 13 (6): 402-11) lo que documenta el siguiente estudio, que a continuación se reproduce según su sentido.
Se supone, que la flora intestinal cobra influencia sobre el desarrollo del sistema inmunológico. Lo típico, para un estilo de vida antroposófico, es una nutrición con verduras, fermentadas espontáneamente por lactobacilos, así como el empleo reducido en antibióticos, antipiréticos y vacunas. Ha sido la meta de este estudio, la investigación de la flora intestinal en niños en relación con determinadas características del estilo de vida antroposófico.
Se examinan clínicamente 69 niños menores de dos años, con estilo de vida antroposóficos y 59 niños de igual edad con estilo de vida tradicional, presentándose cuestionarios a los padres. Además, se procedió al análisis de materia fecal, con referencia al número de bacterias, se llevó a cabo una determinación bacteriológica sobre la base de las cualidades bioquímicas, así como también se determinó la característica de la microflora del intestino (MACs). El numero de unidades formadoras de colonias (CFU)/g de la materia fecal era significativamente mas elevado, con respecto a enterococos y bacilos lácticos en niños, que nunca habían sido tratados con antibióticos. Además, el numero de enterococos era significativamente mas elevados en niños amamantados y alimentados con comida vegetariana. La multiplicidad de los bacilos lácticos (Simpson´s Diver sita Indexa), determinados sobre la base de sus características bioquímicas, era mayor en los lactantes que habían nacido en el hogar, que en los lactantes que habían sido dados a luz en el hospital ($p< 0,01$). Algunos MACs estaban relacionados con características de estilo de vida especificas y lactantes, que crecían con estilo de vida antroposófico tenían un mayor componente de ácido acético y una menor parte de ácido propiónico en la materia fecal, en comparación con los niños del grupo

controlado. Resumiendo, podemos constatar, que factores que están relacionados con un estilo de vida antroposófico, determinan la composición de la flora intestinal de los niños pequeños. Estas diferencias podrían haber contribuido a la menor aparición de enfermedades atópicas en niños de familias antroposóficas.
Con estudios de esta clase, en el cual se comparan determinados estilos de vida, nos encontramos recién al comienzo de un desarrollo. Es de esperar, de que en los años venideros, se lleven a cabo aun, importantes aclaraciones adicionales.
Existen empero aun un gran número de interrogantes que deberían ser dilucidados:

- Corte longitudinal documentaciones de casos individuales, que cubren el lapso evolutivo desde la entrada a la escuela, hasta la salida de la misma y los progresos evolutivos. Aunque no podemos comparar realmente un niño con el otro, dado, que cada uno "es el mismo", es interesante de todos modos, ver, de cómo niños de la misma edad, y con impedimentos o enfermedades comparablemente graves, en el curso de los años escolares –aquí, según sistema escolar o perspectivas educativas- pueden cambiar de esta u otra manera.

- Elaboración de determinadas preguntas individuales, como por ejemplo la respuesta a la pregunta de la entrada a la menarquia de las alumnas Waldorf y aquellas que no son Waldorf. Esta pregunta ha sido avalada por el Dr. Med. Hanno Mathiolus en la década del 70 del siglo pasado (Matthiolus, H. Schuh, Chr.: La influencia de la educación sobre la aceleración del ser humano (a partir del ejemplo de la fecha de la menarquia). En: Aportes para la ampliación del Arte de Curar, año 1977. revista 4, página 129-140). Había descubierto, que la pedagogía Waldorf actúa en contra de la así llamada aceleración del desarrollo, la brecha entre la madurez corporal y anímica, vale decir, que apoya una maduración mas lenta y armoniosa.

Encuestas respecto al éxito y la salud, más adelante en la vida. Al respecto ya se ha investigado algo y en la actualidad se esta trabajando al respecto. Informes: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen: Wagenburgstrabse 6, DE- 70184, Stuttgart. www.waldorfschule.info/forschung.de

III) Nuevos Resultados de la Investigación sobre Ritmos

Stress en la escuela

Los efectos del stress y la capacidad de recuperación sobre el equilibrio autónomo y los parámetros psicológicos de los alumnos de diferente edad han sido investigados por el Johanneum Research Institut para el diagnostico no invasivo (Franz-Pichler-Strasse 30, AT-8130, Weiz) en colaboración con el Instituto para la Fisiología de la Universidad Karl Franzens, Graz, el Instituto para la Psicolgía de la misma universidad y el Instituto para el Acompañamiento a las Investigaciones, Würzburg.

Posición de partida

Stress en la escuela, no es tan solo una frase hecha, sino realidad diaria para muchos alumnos. En la actualidad, los maestros y los alumnos están expuestos a situaciones mucho más difíciles y complejas que en años anteriores. La presión por rendimiento, el entorno social problemático y el exceso informático van creciendo; y nadie se preocupa por la recuperación y por el estado de los involucrados.
En el estudio "Stress en la escuela", se ha elegido un principio completamente nuevo, para la investigación del stress escolar: Qué efecto tiene el stress sobre la Cronobiología del Organismo Humano, sobre todo, el sensible organismo de los alumnos en estado de crecimiento. La Escuela Secundaria III de Weiz se puso a disposición para la colaboración activa en una investigación fisiológica y psicológica, durante unos meses.

Ralización del proyecto

En la investigación participaron en total 76 alumnos de entre 10 y 15 años. Lo hicieron de manera voluntaria y muy activa, con la participación de sus padres. Para la medición del ritmo diario, los alumnos anotaron numerosos cursos diarios de la frecuencia cardíaca y la variación de la frecuencia cardíaca. Para poder observar los efectos a largo plazo, los alumnos mismos realizaron las mediciones matinales diarias de estos parámetros, estando acostados y parados. Los esfuerzos fueron medidos por un sistema poligráfico, desarrollado para la medicina espacial. Por un lado, la posición de consulta estaba orientada hacia la investigación del tonus básico del esfuerzo de los alumnos en diferentes situaciones escolares, tales como las clases habituales, las clases del proyecto, las tareas escolares, y por otra parte, observar cambios en los alumnos provocados por la pubertad.
Contrariamente a lo supuesto, de que los alumnos estarían sobre-exigidos con esta tarea, el proyecto se conformo en un éxito total. Prácticamente todos los alumnos pudieron llevar a cabo fehacientemente las mediciones fisiológicas y psicológicas y la calidad de los datos estaban a la altura de las exigencias científicas. Al final del proyecto, en el marco de una presentación detallada y muy concurrida, en el aula magna de la escuela, los resultados fueron presentados a los padres y a los alumnos y en las deliberaciones celebradas individualmente se dieron propuestas para la implementación de mejoras, surgidas de las mediciones.

Resultados de los proyectos

Las mediciones realizadas a largo plazo muestran ritmos de larga onda en numerosos parámetros fisiológicos y en el estado de los alumnos. Antes y durante la realización de las tareas del hogar, en parte se produjo un aumento de la frecuencia cardiaca y un desplazamiento del equilibrio vegetativo, en dirección a una mayor orientación del rendimiento.

Investigaciones del curso diario dieron claras diferencias entre los distintos grupos de edad de los alumnos, que también acontecen con los cambios psicológicos. Mientras que los alumnos entre los 10 y 11 años aun muestran valores claramente orientados a la recuperación del balance vegetativo, con el aumento de la edad, y sobre todo, durante la pubertad , la disposición marcada del rendimiento de lo vegetativo con todos los empeoramientos para el ámbito psíquico, mostraba un creciente aumento. Los alumnos en el estado de la pubertad evidentemente sufrían una carga mayor de que los primeros grados, lo que quedo demostrado también en la amplitud reducida del curso del día.

Mediante el empleo de un procedimiento desarrollado por el Instituto del Diagnostico no invasivo para la medición de los ritmos físicos, en algunos alumnos pudo ser demostrado claramente la disminución de diversos ritmos, a causa de un ritmo de vida excento de ritmo. En especial, los juegos de computadora, practicados durante noche y la televisión, mostraron una clara incidencia en los ritmos, comparados con los alumnos que tenían un curso diario regular.

Acerca de la técnica de la así llamada imagen auto-croma y el método relacionado con la misma, informa la empresa Heartbalance (Heartbalance AG, Postbus 733 NL-2700 AS Zoetermeer).

Es de esperar, que también con la ayuda de este nuevo aparato de medición, en el futuro puedan ser obtenidos importantes conocimientos de la salud de los alumnos y los factores condicionantes.

IV) La configuración de los colores en las escuelas Waldorf[181]

En los siglos y los milenios pasados, en la configuración de objetos de uso y en los edificios hallamos el empleo de "la dimensión y la proporción humana".

Las medidas de construcción del cuerpo humano determinan la respecto las medidas de los muebles, la altura de los ambientes, el tamaño de las ventanas y las puertas, escalones y picaportes, etc.

Sus efectos eran percibidos de modo inmediato y todos los estilos edilicios del pasado tienen la "proporción áurea", el "sistema de medición armónico" a modo de la ley universal, que cobra validez así mismo en el crecimiento de las plantas, los animales y el ser humano. Johannes Kepler ha descubierto estas leyes hasta en las vías planetarias. El dar el color correspondiente ha sido un componente integral del acontecer de la construcción (las investigaciones mas recientes han comprobado la configuración del color de los templos egipcios y griegos, que hasta ahora era tomado siempre como una manera objetiva de construcción por los arquitectos).

La arquitectura y la configuración deberían se resultado de procesos funcionales y moderadores de procesos de vida, que sirven a las necesidades del hombre.

Los niños son aun mucho más sensibles frente a estados anímicos y colores que los adultos. El movimiento anímico de los niños va generalmente de afuera hacia adentro, vale decir, el clima que rodea al niño, participa en la determinación del modo de actuar. Aquí, la cualidad psíquica de la elección del color, es un arte de los "medios indirectos". Cada edad tiene su clima básico específicamente anímico. En ello la configuración del color se constituye en cuerpo de resonancia del curso evolutivo interior.

La configuración de los colores en la escuela, tiene que ser realizada en concordancia con las funciones de los ambientes. La sala de conferencia de los maestros tiene un clima diferente que la sala de música o un taller. A su vez, cada materia tiene su conducción propia. Las clases de física se diferencian notoriamente de las clases de arte. Dar color aquí tiene la misión de plasmar la identidad de la materia a enseñar a través de la indicación del color del entorno.

Un maestro puede estar realizando un gran esfuerzo, y estar enseñando en oposición al clima imperante en un ambiente. De esta manera, la escuela obtiene un canon de colores, que tiene que tomar en cuenta la secuencia evolutiva de los alumnos, la identidad especial de cada materia a enseñar, la mentalidad móvil de la vida escolar y de la arquitectura dada.

La polaridad básica del círculo cromático diferencia entre los colores activos y pasivos. Al lado activo le corresponde el púrpura, el rojo hasta el naranja, amarillo y verde, que percibimos como colores "que vienen a nuestro encuentro". Ese es el lado luminoso, calido, de la percepción y a su vez, la parte animicamente estimulante

Del lado pasivo tenemos desde el verde, turquesa, azul hasta violeta, colores "que se alejan de nosotros". Ese, es el lado oscuro y frío del círculo cromático, que concentra y tranquiliza, relacionado con nuestro pensar y tomar conocimiento.

Al respecto, el verde es, el centro vegetativo, equilibrador, el púrpura una imagen de la integración y la dinámica.

[181] Los puntos de vista aquí reproducidos, proceden del voluminoso informativo del Atelier de Robert Kaller (Max Brandes strasse 23, DE-44229 Dortmund, www.kallerkunst.de), que puede ser solicitada directamente en ese lugar. Nos alegra poder informar en el marco de este informe de congreso, acerca de esta iniciativa importante, con respecto a la configuración de los colores en las escuelas Waldorf.

Es evidente el contexto en el curso del año.
Los colores con tendencia hacia la luz, en la Primavera y el Verano se apoderan de nosotros armónicamente y cobran un efecto vivificante sobre nuestro sistema nervioso.
Los meses del Invierno, con su carencia de luz, promueven un retroceso de nuestra vitalidad, fomentan empero nuestro pensar.
Tenemos que desarrollar un nuevo estudio de la construcción y del hombre.
Solamente a través de una investigación metódica de la referencia vivencial hacia el espacio, los colores, y la creación / configuración es posible, hablar nuevamente de un construir pleno de sentido.
Ha quedado en evidencia, que muchas de las así llamadas enfermedades escolares, provienen de un daño visual del organismo. Tan solo mediante la orgánicamente apropiada configuración del aula (equilibrio de los contrastes lumínicos, mejor conducción lumínica y configuración de los colores) se han podido superar el 65 % de los trastornos visuales (trastornos de refracción) el 40 % de todas las infecciones crónicas (garganta-nariz-oído-circulación), y el 47 % de los síntomas de desnutrición, o bien alteraciones del crecimiento. El jefe de las investigaciones, el Dr. B. Harmon, supone además, que el 50% de los casos de deficiencia de cierre maxilar, provienen de una postura corporal contraída, provocada por un campo visual no orgánicamente dispuesto.
Tenemos que desarrollar un nuevo estudio de construcción y del hombre. Solamente a través de una investigación metódica de la referencia vivencial hacia el espacio, los colores, y la configuración / creación, es posible hablar nuevamente de un construir y planificar plena de vida.
Cada ser humano tiene a partir de su mentalidad propia, un espacio-color individual, con tonalidades, que conforman su identidad.
Los colores mismos, empero, a su vez deben ser comprendidos –por encima de su vivencia subjetiva- dentro de su fase de validez global. El que irá a dar los colores tiene que poseer la capacidad de constatar, no solamente su vivencia subjetiva de los colores, sino, según el lugar, las personas, las funciones y la forma del espacio, con el acceso de la luz, a partir del orden de los efectos anímicos de los colores para llegar al criterio de configuración.

Direcciones e Indicaciones

Pedagogía Waldorf y Rudolf Steiner

Sección Pedagógica: Postfach, CH-4143 Dornach www.paedagogik-goetheanum.ch

Departamento de investigación pedagógica en la Liga de las libres escuelas Waldorf: Wagenburgstrasse 6, DE-70184 Stuttgart www.waldorfschule.info/forschung.de

Departamento de investigación pedagógica en la Liga de las libres escuelas Waldorf: Abt. Kassel, Brabanter Strasse 45.DE-34131 Kassel, www.lehrerseminar-forschung.de

Instituto IPSUM: Libanonstr. 3, DE –70184 Stuttgart, Dr. Rainer Patzlaff

The Research Institute for Waldorf Education: P-O-Box 307, Wilton, US-NH 03086,
www.waldorfresearchinstitute@earthlink.net

Ipf Iniciativa para la investigación de la práctica. Ipf Initiative für Praxisforschung. Allmendstrasse 75, CH 4500 Solothurn, www.ipf-ipr.net

Centre for Creative Education McGregor House: 4 Vicotia Road, Plumstead 7800, ZA-Cape Town

Asociación Internacional de Jardines de Infantes Waldorf: Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e. V. www.waldorfkindergarten.org

Medicina Antroposófica

Sección Médica en el Goetheanum y la Coordinación Internacional de la Medicina Antroposófica / IKAM: Goetheanum, Postfach, CH 4143 Dornach,
www.medsektion-goetheanum.ch

Asociación Argentina de Medicina Antroposófica, Ramallo Nº. 2606 – 3º Piso – 302 1429 – Buenos Aires – Argentina, Tel:- (0054) (011) 4703-4152, Email:- aama@infovia.com.ar

Médicos escolares orientados en la Antroposofia, www.medicosescolares.com.ar

Instituto para la teoría del conocimiento aplicada y la metodología médica IFAEMM e.V.:
Dr.med. Helmut Kiene, Schauinslandstrasse 6, DE-79189 Bad Krozingen.

Instituto de Investigación en Berlin. Forschungsinstitut Berlin / Havelhöhe: Dr.med.Harald Matthes, Kladower Damm 221, DE-14089 Berlin. www.fih-berlin.de

Instituto de Investigación Luis Bolt-Institut: Hoofdstraat 24, NL-3972 LD Driebergen

Asociación Internacional de las Sociedades Médicas: **IVAA** Internationale Vereinigung Anthroposophischer Ärztegesellschaften DE-70794 Filderstadt, www.ivaa.info

Formaciones

Bajo www.waldorfschule.de, se llega al listado actual de las Formaciones. Comprende a todos los lugares de formación de maestros a nivel mundial. Los seminarios que acompañan a la formación profesional pueden ser averiguados en las diferentes asociaciones en los países respectivos.

Formación de Educadores Waldorf para Nivel Inicial:Waldorf-Erzieherseminar: Peter Lang, Heubergstr.11, D70188 Stuttgart, Alemania Peter.Lang@Waldorfkindergartenseminar.de

Asociación Internacional para la Pedagogía Waldorf en Europa Central y Europa del Este y otros países del este: Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel- und Osteuropa und weiter östlicher Ländern e.V. (IAO) www.iao-waldorf.de

Sociedad de Médicos Antroposóficos en Alemania : Gesellschaft Anthroposophischer Ärzte in Deutschland e. V. Roggenstrasse 82, DE-70794 Filderstadt, www.anthroposophischeaerzte.de

International Postgraduate Medical Training: Medizinische Sektion am Goetheanum, Goetheanum, Postfach CH-4143 Dornach, am@medsektion-goetheanum.ch

Otros Contactos

EOS-Erlebnispädagogik: Erlebnispädagogik-Institut, Villa Mez, Wildbachweg 11, DE-79117 Freiburg, www.eos-ep.de

Literatura Primaria

Las obras escritas por R. Steiner, así como sus conferencias de pedagogía han aparecido en la edición de las Obras Completas (GA) que han sido publicadas por la Editorial Rudolf Steiner Verlag en Dornach, Suiza, la Editorial Rudolf Steiner, Madrid. España, Epidauro Editora, Buenos Aires. Argentina y Editorial Antroposófica. México D.F. Las obras pueden ser adquiridas en las librerías.

El Estudio del hombre como base de la pedagogía / Antropología general. GA 293
El estudio meditativo del hombre. GA 302
El misterio de los temperamentos. GA 57
La educación del niño a la luz de la antroposofía. GA 34 y GA36.
La sana evolución del ser del hombre. GA 303.
La ciencia oculta en bosquejo. Epidauro Editora Buenos Aires 1995. GA 13
La idea y la práctica de la escuela Waldorf GA 297.
El método de la enseñanza y las condiciones de vida del educador. GA 308.
La práctica pedagógica desde el aspecto del conocimiento científico-espiritual del hombre. GA 306
La filosofía de la libertad. Epidauro Editora. Buenos Aires. 2da.edición 1993. GA 4
Teosofía. Epidauro Editora. Buenos Aires. 2da.edición 1988. GA 9
El arte de la educación. Lo metódico-didáctico (II). GA 294.
El arte de la educación: Conferencias de seminario y discursos con respecto a planes de enseñanza (III). GA 295
Reflexiones científico-espirituales con respecto a la lengua. GA 299.
Fundamentos para una ampliación del arte curar según los conocimientos de la ciencia espiritual Epidauro Editora. Buenos Aires. 2da.edición 1992. GA 27.
El cuidado de la salud como cuestión social.(Die Hygiene als soziale Frage)Dornach 7.4.1920. Epidauro Editora. Buenos Aires. Primera edición 1991.
Los principios de la Gnoseología para el Concepto Goetheano del Mundo Epidauro Edit. Buenos Aires 1985. GA 2
Curso de Pedagogía Curativa / Curso de Educación Especial Editorial Rudolf Steiner. Madrid. GA 317
Euritmia curativa. GA 315.
Conferencias con los maestros de la libre escuela Waldorf 1919-1924. GA 300 a-c.
Conocimiento del hombre y configuración de la enseñanza. GA 302.
Rudolf Steiner en la escuela Waldorf. GA 298.
¿Cómo se alcanza conocimiento de los mundos superiores?.Epidauro Editora. Buenos Aires 3ª edición 1992. GA10
Fundamentos para una ampliación del arte de curar según conocimientos de la ciencia espiritual - Epidauro Editora. Buenos Aires. 2ª ed.1992. GA 27
La Ciencia espiritual y la Medicina. Epidauro Editora .Buenos Aires 1989. GA 312
El cuidado de la salud como cuestión social. 7.4.1920. Epidauro Editora, Buenos Aires 1ªedición 1991.
El curso de mi vida.GA 28. Epidauro Editora. Buenos Aires 1997. (ISBN 950-9559-53-9)
Aspectos científico–espirituales con respecto a la terapia. Editorial Rudolf Steiner, Dornach 2001. GA 313
Lo fisiológico – terapéutico sobre la base de la ciencia espiritual. Terapia e Higiene.Editorial Rudolf Steiner, Dornach 1989. GA 314
Consideraciones meditativas e instrucciones para la profundización del arte curativo. Conferencias para médicos y estudiantes de medicina. Editorial Rudolf Steiner, Dornach 2003. GA 316
La acción conjunta de médicos y asistente espiritual . Curso Pastoral – medicinal. Editorial Rudolf Steiner, Dornach 1994. GA 318

Literatura Secundaria (Pedagogía Waldorf y Rudolf Steiner)

Beck,Ulrich: Sociedad de riesgo. En el camino a otra época Moderna. Suhrkamp; Frankfurt al Meno 1986.
Bindel, Ernst: Las pirámides egipcias, testigos de la pasada sabiduría de los misterios. Editorial Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart ^{3}1966.
Bockemühl, Jochen: Un hilo conductor al conocimiento de las plantas. Tomos I, II, III Editorial Verlag am Goetheanum, Dornach 2004.
Bub-Jachens, Christa-Johanna: El misterio del tiempo . Editorial Amthor 2002.
Buber, Martin: Yo y Tu, Stuttgart 1995.
Buddemeier, Heinz: Ilusión y Manipulación. El efecto del cine y la televisión sobre el individuo y la sociedad. Editorial Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996 (TB 2004).
Bühler, Walter: El pentagrama. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.
Buermann, Uwe: Techno, Inernet, Cyberspace. La juventud y los medios en la actualidad. La relación del hombre y la máquina. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 1998.
Carlgren, Frans: Educación hacia la libertad. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart ^{9}2005.
Debjean-von Stryk, Barbara: Habla, para que yo te vea...Editorial Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.
Dietz, Karl-Martin y Barbara Messmer : Ampliar límites – experimentar la realidad. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 1998.
Dietz, Karl-Martin: Padres y maestros en la escuela Waldorf. Editorial MENON Instituo Friedrich Hardenberg , Heidelberg 2002.
Du Bois, Reinmar: Juventud en crisis. Editorial C.H. Veck, München 2000.
Dunn, Judy y Robert Plomin: ¿Por qué los hermanos son tan diferentes? J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nf. GmbH. Stuttgart 1996.
Glogauer, Werner: Los nuevos medios nos enferman. Daños de salud debido al uso de los medios en niños, jóvenes y adultos. Weinheim 1999.
Glöckler, Michaela: Salud y Escuela. Colección Persephone. Editorial Verlag am Goetheanum, Dornach 1998.
Glöcker, Michaela. A Guide to Child Health. Floris Books, Edinburgh 2003.
Glöcker, Michaela. A Headling Education. How Can Waldorf Education Meet the Needs of Childrens? Rudolf Steiner College Press, Fair Oaks, USA 2003.
Glöckler, Michaela: El niño escolar. Tarea macomunada de médico y maestro. Colección Persephone, Editorial Verlag am Goetheanum.. Dornach ^{3}1998.
Glöckler, Michaela: El poder en la relaciones intrahumanas. Editorial Johannes Mayer Verlag, Stuttgart 2001.
Götte, Wenzel M.: Altamente dotados y la escuela Waldorf. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 2005.
Grossmann, Dave: ¿Quién le ha enseñando a matar a nuestros niños? Un llamado en contra de la violencia en la televisión, las películas y los juegos electrónicos. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart ^{2}2003.
Grunz-Stoll, Johannes: Descuidados, con trastornos de relación y comportamiento fuera de lo habitual. Editorial Haupt Verlag, Berna-Stuttgart.Viena 2006.
Harslem, Michael: ¿Cómo Trabajan Padres y Maestros juntos? Stuttgart 1999.
Hildebrandt, Gunther: Cronobiología. Aspectos de la edad infantil y juvenil.Bildung und Erziehung = Formación y Educación Año 47. Cuadernillo Nº 4 1994.
Holtzapfel, Walter: Enfermedades características de la infancia, niñez y adolescencia. Editorial Waldorf Máxico 3ªedición 1981.
Hüther, Gerald y Bonne, Helmut: Novedades del zarandillo. Editorial Walter, Dusseldorf y Zürich, ^{2}2002.
Kipp, Friedrich: La evolución del hombre en vista de su larga época juvenil. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 1991.
Koepke, Hermann: El noveno año de vida. Editorial Verlag am Goetheanum, Dornach ^{9}2002.
Koudela, Thomas: El proyecto del desarrollo de la economía. Economía del mercado más allá del capitalismo. Editorial WWK, Kühbach-Unterbernbach 2004.
Kügelgen, Helmut von: Planificación y práctica de los jardines de infantes Waldorf. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 1991.
Jaenicke, Hans-Friedbert: La educación debe tener algo del principio sanador. Epidauro Editora, Buenos Aires. Mayo 1995.
Leber, Stefan: La pedagogía de las escuelas Waldorf y sus fundamentos. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1983.
Leber, Stefan: Comentarios de las conferencias de Rudolf Steiner sobre El estudio del hombre como base de la pedagogía. Tomo I. Stuttgart 2002.
Lievegoed, Bernhardt: Organisación en transformación. Berna-Stuttgart 1974.
Lin, Jean-Claude: Las virtudes mensuales. Editorial Freis Geistesleben. Stuttgart 1999.
Lindenberg, Christoph: Escuelas Waldorf: aprendizaje sin miedos y actuar con conciencia propia. Rowohlt 1975.
Lindenberg, Christoph: Rudolf Steiner, temas de las obras completas. Libros de bolsillo Nº3: Al tratado de los sentidos. Editorial Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart 2004.

Locher-Ernst, Louis: Matemáticas como como preámbulo para el conocimiento. Colección de artículos. Verlag am Goetheanum, Dornach ^{2}1973.
Locher-Ernst, Louis: Fenómenos promigenios de la Geometrías. Verlag am Goetheanum, Dornach ^{2}1980.
Locher-Ernst, Louis: Espacio y Contraespacio. Introducción a la nueva Geometría. Verlag am Goetheanum, Dornach 1988.
Loebell, Peter. Yo soy , quién seré. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 2004.
Loewe, Hella: Configuración Plástica Elemental. Formación de la voluntad a travé de la captación de la forma en los tres primeros años escolares. NWWP Verlag. Stuttgart 2004. (ISBN: 3-9808485-8-2)
Maris, Bart : Sexualidad, prevención, planificación de la familia, métodos, ayudas para la decisión. Ventajas y desventajas. Editorial Freies Geistesleben & Urachhaus GMBH, Stuttgart 1999.
Maris, Bart y Michael Zech: Tratado del sexo en la Pedagogía Waldorf. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 2006.
Maslow, H. Abraham: Motivación y Personalidad. Olten 1977.
Müller-Wiedemann, Hans. Mitad de la infancia. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart ^{6}2003.
Neider, Andreas (Hrsg). Aprender. Desde el aspecto neurológico, pedagógico, psicológico-evolutivo, y científico espiritual. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 2004.
Opp, Günther, Michael Fingerle, Andreas Freytag: Qué da fuerza a los niños. Educación entre riesgos. Editorial Verlag Ernst Reinhardt, Munich-Basilea 1999.
Patzlaff, Rainer. La mirada congelada. Efectos fisiológicos de la televisión y el desarrollo del niño. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart ^{3}2004.
Patzlaff, Rainer: La magia de los medios o el dominio sobre los sentidos. Stuttgart 1999.
Peter, Hans-Balz y Pascal Mösli (Hrsg): ¿Suicida? . Desde la sombra de un tabú. Editorial Teológica, Zurich 2003.
Poppelbaum, Hermann: Concepto y modo de actuar del cuerpo etérico. En: Böckemühl, Jochen: Presentación, figura y forma de lo etérico. Stuttgart 1977.
Postman, Neil: La desaparición de la niñez. Frankfort al Meno 1996.
Puhani, P.A: y Weber M : Does The Early Bird Catch The Worm? Estudio sobre el efecto de la edad para la escolaridad en el rendimiento del alumno. Universidad Tecnológica Darmstadt 11/2005.
Richter, Tobias (Hrsg): Misión pedagógica y metas de la enseñanza del plan didáctico de la Escuela Waldorf. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 2005.
Rittelmeyer, Friedrich : De mi vida. Editorial Urachhaus. Stuttgart ^{3}1986.
Rittelsbacher,Karl: Efectos de la escuela en el correr de la vida. Un libro de lecturas de las fuentes de la Pedagogía Waldorf. Editorial Zbinden Verlag, Basel 1975.
Ronner, Stephan: Manual de práctica de la enseñanza musical. Guía para la pedagogía musical en la escuela Waldorf. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 2003.
Schad, Wolfgang. Educación es arte. Pedagogía a partir de la antroposofía. Editoria Freies Geistesleben, Stuttgart (Neuauflage unbestimmt)
Schad, Wolfgang: Ciencia Natural Goetheana. Tomo 4 Antropología. Editorial Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart 1985.
Schiller, Hartwig: La configuración de las Conferencias de maestros. Stuttgart 2000.
Schuberth, Ernst: Educación en una sociedad de computación. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart 1990.
Sigel, Felix: Culpable es el Sol. VEB Fachbuchverlag, Leipzig 1975.
Smit, Jörgen. El hombre en desarrollo. Editorial Freies Geistesleben, Stuttgart ^{3}1990.El hombre en devenir. Epidauro Editora. Buenos Aires.
Smit, Jörgen: Meditación y experiencia Crística. Editorial Freies Geistesleben. Stuttgart ^{3}2000. Epidauro Editora Buenos Aires
Soesman, Albert: Los doce sentidos – Puertas del alma. Editorial Freies Geistesleben. Stuttgart ^{5}2003.
Spitzer, Manfred: ¡Atención; Pantalla de Televisión!. Editorial Ernst Klett, Stuttgart – Düsseldorf - Leipzig, 2005.
Spitzer, Manfred y Gerald Hüther: Instrucciones para el uso del cerebro humano. Editorial Verlag Vandelhoeck & Ruprecht, Göttingen ^{3}2002.
Stern, William: Psicología de la niñez temprana. Quelle und Meyer. Heidelberg 1967.
Stöckli, Thomas. Pedagogía Juvenil, ¿Qué hacer?. Editorial Verlag am Goetheanum, Dornach 1998.
Stockmeyer, Karl: Indicaciones de Rudolf Steiner para la enseñanza en la Escuela Waldorf. Päd. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1976.
Stoll, Clifford: LogOut. Porque el computador nada tiene que hacer en el aula escolar y otras herejías de la alta tecnología. Frankfurt al Meno 2003.
Zimmermann, Heinz : Hablar, Escuchar, Comprender en Procesos que conducen a conocimientos y decisiones. Stuttgart 1998. Epidauro Editora, Buenos Aires Nov.1998.

Literatura Secundaria (Medicina Antroposófica)

Albonico, Hu y al.: Febrile Infectious Childhood Diseases in the History of Cancer and Matched Controls. Med. Hypotheses 1996; 51:315-20.

Alm, JS, Swartz, J y al.: Atopy in Children of Families with an Anthroposophic Lifestyle. Lancet 1999.

Antonowsky, Aaron: Salutogénesis. Para desmistificar la salud. dgvt-Verlag. Tubingen 1997.

Baumgartner, S y Heusser, P.: Methodological Standards and Problems in Preclinical Homoeopathic Potency Research. Forsch Komplementärmedizin 1998; 5:27-32.

Bettermann, H y al.: Effects of Speech Therapy with Poetry on Heart rate Rhythmicity and Cardiorespiratory Coordination. International Journal of Cardiology 2002; 84::77-88.

Bie, G van der (Ed.): Foundations of Anthroposophical Medicine. A Training Manual. Floris Books 2003.

Bockemühl, J: Guía para el conocimiento de las hierbas curativas. Editorial Goetheanum, Dornach 2004.

Boie, Dietrich: Muérdago y Cáncer. Editorial Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1970.

Bolk's Companions: Embryology, Biochemistry, Anatomy, Physiology. Please order these 4 vol.: Louis Bolk Institut, Hoofstraat 24, NL-3972 LA Driebergen, Tel +31 343 523860, Fax +31 343 515611, e-mail: g.vd.bie@louisbolk.nl

Cysarz, D y al: Oscillations of Heart Rate and Respiration Synchronize During Poetry Recitation. Am J Pohysiol Heart Circ Physiol 2004, 101152/ajpheart.01131.2003.

Daub-Amed, Eveline: Menopausia. Salud y conciente en una nueva fase de la vida. aethera en la Editorial Verlag Freies Geistesleben & Urachhaus GmbH. Stuttgart 2002.

Dub-Amend, Eveline: El climaterio. Entrar con salud y conciencia propia a una nueva fase de la vida. Editorial Freies Geistesleben & Urachhaus GmbH, Stuttgart ^{2}2002.

Evans, M y Rodger I: Anthroposophical Medicine. Healing for Body, Soul and Spirit. Floris Books, Edinburgh Great Britain 2000.

Geraets, Truus: The Healing Power of Eurythmy. Editorial Diametro, Arlesheim 2006.

Glöckler, Michaela: Terapia con medicamentos antroposóficos para médicos y farmacéuticos. Editorial Wissenschaftliche Verlaggesellschaft mbH, Stuttgart 2005.

Glöcker, Michaela. A Guide to Child Health. Floris Books, Edinburgh 2003.

Glöcker, Michaela. A Headling Education. How Can Waldorf Education Meet the Needs of Childrens? Rudolf Steiner College Press, Fair Oaks, USA 2000.

Glöckler, Michaela y Wolfgang Göbel: Pediatría para la familia. Editorial Urachhaus, Stuttgart ^{15}2005. Epidauro Editora. Buenos Aires, 2ª edición, Julio 2000.

Grossarth-Maticek, R y al: Use of Iscador, an Extract of European Mistletoe (Viscum album), in Cancer Treatment: Prospective Nonrandomized and Randomized Matched-Pair Studies Nested Within a Cohort Study. Alternative Therapies in Health and Medicine 2001,7(3): 57-78.

Hertoft, P.:Sexología clínica Editorial Deutscher Ärzte-Verlag, Colonia 1989.

Heusser, Peter: Criteria for Assessing Benefit with Complementary Medical Methods. For Download see: www.goetheanum-medizin.ch

Heusser, Peter: Problems of Trial Designs with Randomization, Blinding and Placebo. For Download see: www.goetheanum-medizin.ch

Holdrege, Craig: Genetics ε the Manipulation of Life: The Forgotten Factor of Context. Hudson New York USA 1996.

Holtzapfel, Walter: En el campo de fuerzas de los órganos. Editorial Verlag am Goetheanum, Dornach 2004.

Husemann, Armin: La constitución musical del hombre. Editorial Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2003.

Husemann, F y Wolff, O: The Anthroposophical Approach to Medicine Vol. 2 (out of print), Vol. 3 published in: Anthroposophic Press, Hudson NY, USA 1982/1987/2003; Download: http: // www.goetheanum-medizin.ch/539.html

Husemann, Gisbert: Eugen Kolisko, en búqueda de nuevas verdades. Editorial Verlag am Goetheanum, Dornach 1989.

Kiene, Helmut: Instrucción metódica complementaria. Cognition Based Medicine. Editorial Springer, Berlín 2001.

Kienle, GS y Kiene, H: El muérdago en la oncología; hechos y fundamentos concepcionales. Resultados científicos y discusiones en el contexto de la inmunología tumoral moderna, metodología clínica y conceptos actuales con respecto al cáncer.

Kienle, Guver Sophia y Kiene, Helmut: El muérdago en Oncología. Hechos y bases conceptuales. Resultados científicos y dicusiones en el contexto de una moderna inmunología tumoral, Metodología Clínica y conceptos actuales en Cáncer. Schattauer, Stuttgart-New York/EEUU 2003.

Kirchner- Bockholt , M: Foundations of Curative Eurythmy. Floris Books 2004

Neumann, Friedmund, Gerhard Döring y Carla Hossfeld: Endocrinología II (hormonas sexuales) y procreación. Editorial Urban & Schwarzenberg, München-Berlin-Wien 1972.

Reumatología- Der Merkurstab – aportes para una ampliación del arte de curar – folleto especial 2001.

Ritchie J y al.: A Model of Integrated Primary Care: Anthroposophic Medicine. Queen Mary University of London 2001.
Soldner, Georg y Stellmann, Hans Michael: Pediatría individual. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft. Stuttgart 2002.
Van Bentheim, T: Home Nursing for Carers. Floris Books. Edinburgh 2006.
Wickens, K et al.: Antibiotic Use in Early Childhood and the Development of Asthma. Allergy 1999; 29:766-77.
Wolff, Otto: Medicina de Orientación Antroposófica y sus Medicamentos. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart [6]1996. Epidauro Editora. Buenos Aires. 1999. Anthroposophical Medicine and its Remedies. Mercury Press, Spring Valley, New York, USA.
Wolfram, Elise: Los ocultos orígenes de las enfermedades (según Paracelso). Editorial Verlag am Goetheanum Dornach 1991.

Revistas

Der Merkurstab (El Caduceo) Redacción: c/o Gemeinschaftskrankenhaus Havelhöhe, Kladower Damm 221, DE-14089 Berlin www.merkurstab.de

Erziehungskunst, www.erziehungskunst.de
Medizin Individuell. La revista para la Medicina Antroposófica. Redacción : Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke. Medizin Individuell, Gerhard-Kienleweg- 4 DE-58313 Herdecke www.gemeinschaftskrankenhaus.de

Medizinisch-Pädagogische Konferenz. Peter Fischer-Wasels y Claudia McKeen (Editores) med-paed-konferenz@gmx.net

Punkt und Kreis (Punto y Cìrculo) Beratungs- und Geschäftsstelle: BundesElternVereinigung e.V., Argentinische Allee 25 DE-14163 Berlin

Rundbrief der Medizinischen Sektion. (Circular de la Sección Médica) Medizinische Sektion am Goetheanum, Casilla de Correo CH 4143 Dornach www.goetheanum-medizin.ch

Rundbrief der Pädagogischen Sektion. (Circular de la Sección Pedagógica) www.paedagogik-goetheanum.ch

Seelenpflege. (Atención anímica) Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Medizinische Sektion am Goetheanum, Rütti-Weg 45, CH-4143 Dornach

Gateways. Newsletter puvlished by the Waldorf Early Childhood Association of North America, www.waldorfearlychildhood.org

Paideia. A Journal published by the Steiner Waldorf Schools Fellowship. paideia@waldorf.cumpulink.co.uk

Reseach Bulletin. Publishe by The Research Institute for Waldorf Education. www.waldorfresearchinstitute.org

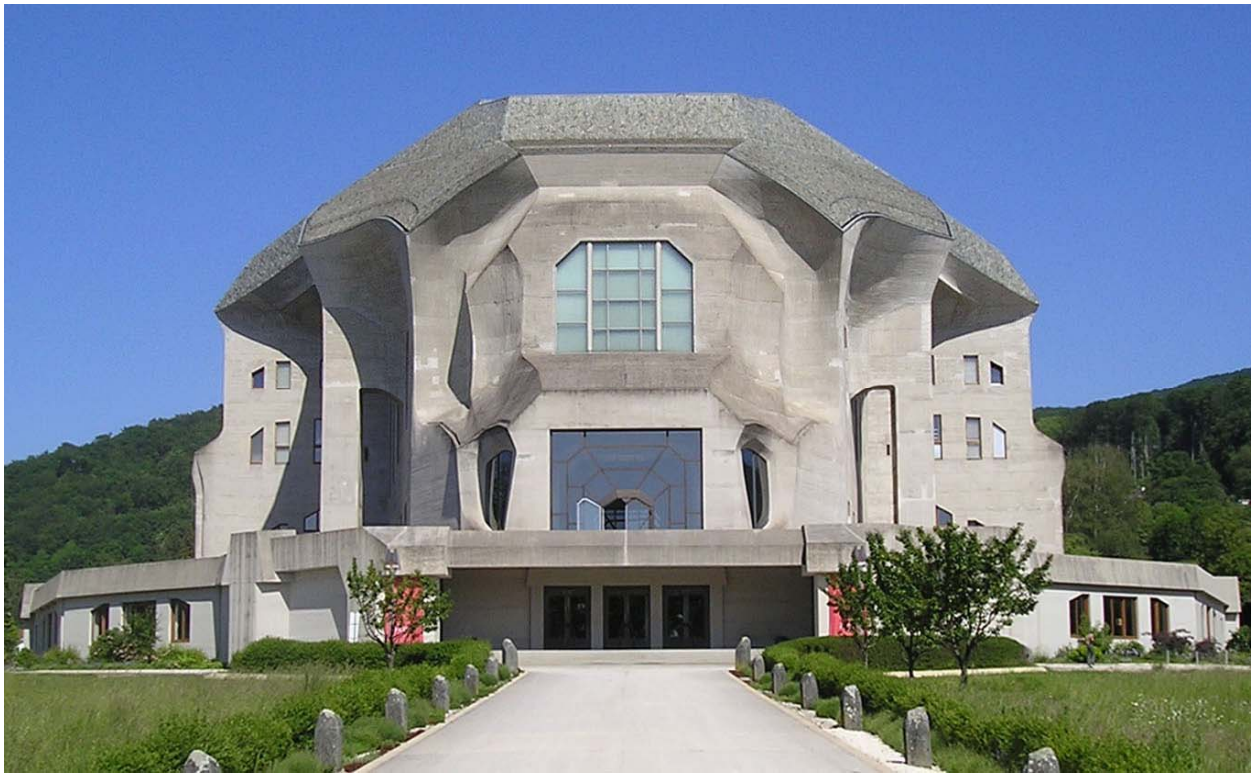
Steiner Education. Published by the Steiner Waldorf Schools Fellowship. info@steinerschoolbooks.com

Waldorf Science Newsletter. Editors: David Mitchell & John Petering, davidm@awsna.org

La Sección Medicina y la Sección Pedagógica en el Goetheanum

La Sección Medicina y la Sección Pedagógica el Goetheanum pertenecen a las diez secciones de temáticas de la Libre Escuela Superior para la Ciencia Espiritual (Goetheaum) en Dornach, Suiza. Las secciones trabajan de manera nacional e internacional en tres niveles:

- En investigación, desarrollo y formación en el campo respectivo de trabajo y profesión.
- Coordinan las diferentes actividades y maneras de trabajo de las secciones y campos profesionales y tienen competencia asimismo con respecto al reconocimiento jurídico de nuevos desarrollos.
- Cultivan el trabajo de colaboración mutua no solamente de modo abarcativo de una sección a otra, sino también con representantes de la disciplina de la especialidad propia en el entorno académico, así como con representantes de la vida cultural, la política y la sociedad.



Es un propósito fundamental del trabajo considerar a las cuestiones religiosas y espirituales no tan solo como un "asunto personal y privado". Estas preguntas por cierto tienen un significado científico-cultural y practico en la vida. Estamos acostumbrados, que el sacerdote o el maestro de religión ejerza su profesión "al servicio de Dios". Esto empero no se aguarda de un profesional bancario, una hotelera, un granjero, un jurista, una maestro o un medico. ¿Qué diríamos empero frente a la propuesta de que también todas estas actividades son un servicio de Dios? ¿Quién reflexiona alguna vez, a que espíritu, a que intenciones, esta sirviendo en realidad mediante su trabajo diario? ¿Qué seria, si aquello que estamos llevando a cabo para la sociedad, lo hacemos a partir de una postura de que aquí no solamente se trata de "ganarse el pan", sino de algo que estamos realizando "con el corazón", algo, que hacemos con gusto para los demás? El integrar la espiritualidad a la vida cotidiana, y fecundizarla así para la vida laboral en lo científico, artístico, y en el campo económico-social, es una nueva misión esencial. La búsqueda de un camino espiritual y un trabajo mediativo, no solamente tienen el sentido de hacer avanzar al hombre individualmente en un camino evolutivo interior. Son al mismo tiempo, fuentes de fortalecimiento para el trabajo de todos los días, y pueden fecundarlo y orientarlo.
La Libre Escuela Superior para la Ciencia Espiritual, se siente comprometida con esta meta y con ella así mismo, las dos secciones profesionales de la Pedagogía y la Medicina.

2006

INDIA
Hyderabad
18 – 22 de enero

TAIWÁN
Taipeh / Taichung
2 – 5 de margo

SUDÁFRICA
Cape Town
2 – 8 de abril

FILIPINAS
Manila
22 – 28 de abril

UCRANIA
Krim
18 – 24 de junio

AUSTRALIA
Sydney
4 – 9 de julio

MÉXICO
Guanajuato
31 de julio – 5 de agosto

SUECIA
Järna
6 – 12 de agosto

FRANCIA
Paris
21 – 25 de agosto

¿Por qué realizamos las Conferencias Kolisko?

Eugen Kolisko ha sido el primer médico escolar en una Escuela Waldorf.
Ha enriquecido el diagnóstico médico mediante el principio fenomenólogico de la ciencia natural goetheana. Como maestro y médico escolar su preocupación esencial fue la consideración medicinal preventiva de la Pedagogía. Fue un hombre, del cual Rudolf Steiner ha dicho: (...)habla hasta el fondo del corazón la verdad (...)

En los Congresos Kolisko 2006, se ha trabajado sobre todo en seguir configurando y desarrollando los instrumentos pedagógicos y terapéuticos de la Pedagogía Waldorf. La cuidadosa observación de la vida de las alumnas y los alumnos, así como la elaboración de una fisiología evolutiva orientada, pedagógicamente y medicinalmente orientada, ha ocupado un lugar central al respecto. En una época de creciente inseguridad social, grandes desafíos, nuevos en el campo de la salud a causa de los daños de la civilización, la violencia, el abuso de drogas y las crecientes inmuno-deficiencias, torna necesaria una fundamental toma de conciencia renovada: ¿De qué manera puede ser aprovechada la época escolar, para utilizar realmente y llevar a la práctica, los resultados de investigación tan cuantiosos y existentes, provenientes de la fisiología y psicología evolutivas, la cronobiología, salutogénesis y otros principios científicos de la salud? ¿De qué manera los pedagogos, los terapeutas, los médicos y los padres pueden realizar un trabajo mancomunado de modo tal, que los niños puedan sentirse aceptados y apoyados en sus intenciones? ¿De qué manera, la dimensión anímica y espiritual del desarrollo podrá recibir la misma atención como el fomento de la inteligencia y el entrenamiento físico? Nunca antes, el individuo ha tenido una oportunidad tan ilimitada para su desarrollo como hoy, para la determinación y la configuración de su vida. Pero, a menudo, para ello faltan la fuerza y la confianza.
En el 2006 por vez primera se han llevado acabo 9 Congresos Kolisko en diferentes países. Esto ha acontecido por un lado con motivo de un creciente número de personas interesadas en todos los continentes y para permitir una participación. Por otra parte, de esta manera, el tema del congreso pudo ser adaptado de mejor manera a las necesidades individuales de los países.

Michaela Glöckler, Stefan Langhammer y Christof Wiechert

