el profanador de textos

1919
2019
centenario
pedagogía
waldorf

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

[xi]

Rudolf Steiner

La educación y la enseñanza a partir del conocimiento del hombre



(con material adicional en traducción del inglés)

GA302a

índice

i: el estudio meditativo del hombre		*1*
[i:01]	Stuttgart, septiembre 15, 1920 (S-4212)	1
[i:02]	Stuttgart, 16 de septiembre de 1920 (S-4214)	8
[i:03]	Stuttgart, septiembre 21, 1920 (S-4218)	15
[i:04]	Stuttgart, septiembre 22, 1920 (S-4221)	21
ii: consejos para el diseño artístico de la enseñanza		*28*
[ii:01]	Stuttgart, junio 21, 1922 (S-4873)	28
[ii:02]	Stuttgart, junio 22, 1922 (S-4874)	31
iii: sugerencias para la profesión docente		*39*
[iii:01]	Stuttgart, octubre 15, 1923 (S-5454)	39
[iii:02]	Stuttgart, octubre 16, 1923, tarde (S-5457)	46
[iii:03]	Stuttgart, octubre 16, 1923, noche (S-5458)	53

el profanador de textos

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

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

Real Academia Española ©
Todos los derechos reservados

confesiones de invierno

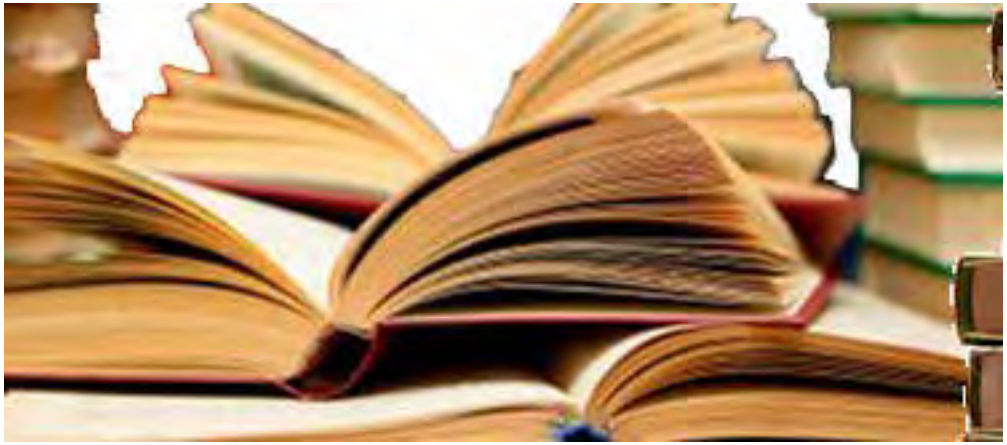
(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

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

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

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

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



con respecto a este libro

Título: 'La educación y la enseñanza a partir del conocimiento del hombre'
Autor: Rudolf Steiner
ISBN:

Título original: 'Meditativ erarbeitete Menschenkunde']
[GA302a]

Editorial: Pau de Damasc
Fecha de impresión. Febrero 2003

primera pedeeficación:
abril 5, 2017

actualizaciones:
edición centenario
agosto 20, 2019

para colaborar

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

GA / S-

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

BM

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

párrafos

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

acerca de este proyecto

nota de el profanador de textos

La serie de conferencias [GA300a] 'Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis' ['La educación basada en el conocimiento del hombre'] contiene nueve conferencias agrupadas en tres ciclos. Las versiones en castellano e inglés no las incluyen todas.

	Conferencia	a	c	i
i Estudio meditativo del hombre				
1	Stuttgart, septiembre 15, 1920	•	•	•
2	Stuttgart, septiembre 16, 1920	•	•	•
3	Stuttgart, septiembre 21, 1920	•	•	•
4	Stuttgart, septiembre 22, 1920	•	•	•
ii Consejos para el diseño artístico de la enseñanza				
1	Stuttgart, junio 21, 1922	•		
2	Stuttgart, junio 22, 1922	•		
iii Sugerencias para la profesión docente				
1	Stuttgart, octubre 15, 1923	•		•
2	Stuttgart, octubre 16, 1923	•		•
3	Stuttgart, octubre 16, 1923 tarde	•		•

Se han completado los textos faltantes con traducciones desde el inglés.

i: el estudio meditativo del hombre

[i:01] la tarea educativa de la europa central

Stuttgart, septiembre 15, 1920 (S-4212)

Durante mi breve estancia, tenía la intención de completar algunos aspectos de los cursos introductorios que les expuse el año pasado,[1] pero, no sé si la premura del tiempo y el cúmulo de obligaciones futuras nos permitirán ir mucho más allá de las consideraciones preliminares.

02a Sin embargo, quiero empezar refiriéndome al maestro y educador de una manera aforística,[2] confiando que mis conceptos vayan siendo asimilados mediante la elaboración de su propio pensamiento y de su propia sensibilidad.

02b Es preciso llamar la atención del profesorado sobre lo que la Ciencia Espiritual Antroposófica significa para establecer el fundamento de la pedagogía que necesita nuestra época.

02c Esto implica que nuestros maestros han de sentir seriamente lo que constituye la esencia misma del aspecto interior y suprasensible de la realidad.

[1] Steiner, Rudolf. 'El estudio del hombre como base de la pedagogía' [GA293], 'Metodología y didáctica' [GA294], y 'Coloquios pedagógicos.' [GA295] [n. del pr.]

[2] aforismo: 1. m. Máxima o sentencia que se propone como pauta en alguna ciencia o arte. Diccionario RAEL [n. del pr.]

02d Hoy en día, en la época de la democracia y del periodismo, atravesamos por circunstancias en las que es difícil sentir real y verdaderamente el auténtico significado de ese aspecto suprasensible.
02e Consideramos que lo cierto es lo cierto, y lo justo, lo justo; y que con independencia de cómo formulemos lo uno y lo otro, ha de ser posible expresarlo de la misma manera para todo el mundo.
02f Pero en la vida real las cosas no son así, se comportan de manera bien diferente: en la vida real sucede sobre todo que sólo pueden desplegarse determinados resultados, cuando los impulsos que tienden hacia ellos laten en el alma como tesoro secreto y sagrado.
02g Y es especialmente el maestro quien necesita guardar en su interior muchas cosas como un bien sagrado y secreto que sólo exterioriza en las reuniones y debates que tienen lugar dentro del propio cuerpo docente.
02h Esta afirmación se entenderá más adelante aunque, de momento, parezca no del todo comprensible, y tendría que extenderme mucho para lograrlo.
02i Bástenos por ahora con lo siguiente.
03a La afirmación que he hecho hoy tiene un significado que abarca a toda la civilización.
03b Cuando en este momento pensamos en la educación de la juventud, conviene enfocar su vida afectiva, sus ideas e impulsos volitivos.
03c Hemos de ver claramente que hoy mismo estamos educando a la nueva generación para determinados cometidos que habrán de realizarse en el futuro; pero aquí es cuando salta la pregunta:

¿Por qué la humanidad ha llegado al miserable estado en que se encuentra en el presente?

04a Y la respuesta es:

Porque, en lo esencial, la humanidad está subordinada al pensar y al sentir del hombre occidental.

04b Un centroeuropeo, de Viena o Berlín, por ejemplo, puede mencionar a Fichte,[3] Herder[4] e incluso a Goethe,[5] pero si está integrado en la vida pública como periodista o escritor, habrá de reconocer que se halla realmente muy alejado del verdadero impulso espiritual que animó a Fichte, Herder o Goethe, mucho más alejado de lo que piensan o sienten los ciudadanos de Londres, París, Nueva York o Chicago.
04c Todo ha ido evolucionando poco a poco, hasta el punto de que nuestra civilización entera se halla literalmente saturada por los impulsos filosóficos de los pueblos occidentales.[6]
04d Y ésta es también la realidad de la educación, pues los pueblos de Europa Central nos sentimos igualmente afectados por la característica occidental del último tercio del siglo XIX, y nos parece muy natural movernos dentro de sus formas de pensar.
04e Si investigamos el origen de lo que en Europa Central se considera razonable con respecto a la pedagogía, veremos que tal vez se remonta a las concepciones de Herbert Spencer[7] u otros similares.
04f No se averiguan los múltiples caminos por los que esas y otras concepciones se introdujeron en la mentalidad de quienes dirigen los movimientos culturales en Europa Central.
04g ¡Pero esos caminos existen, y son reales!
04h Si nos atenemos al espíritu de las tendencias pedagógicas que aparecen, por ejemplo, en Fichte, veremos que no sólo es muy diferente de lo que hoy se acepta en pedagogía, sino que incluso nuestros actuales educadores orientan su pensar y sentir en un sentido que difícilmente capta las intenciones de Fichte o de Herder, si se las quiere objetivar en nuestro tiempo.
04i Y así, en el ámbito del arte pedagógico, se asientan principios exactamente contrarios a lo que ellos pretendían.
04j A este respecto, me permito citarles uno de los argumentos de Spencer.
05a Según él, la enseñanza gráfico-visual debería realizarse de modo que más tarde facilitara la transición a

[3] Johann Gottlieb Fichte (1762-1814): Importante filósofo alemán, considerado uno de los padres del idealismo alemán. Continuador de la filosofía crítica de Kant y precursor tanto de Schelling como de la filosofía del espíritu de Hegel. [n. del pr.]
[4] Johann Gottfried von Herder (1744-1803): Filósofo, teólogo y crítico literario alemán, contribuyó a la aparición del romanticismo alemán, instigador del movimiento 'Sturm und Drang' ['Tormenta e ímpetu'], inspiró a muchos escritores, muy especialmente a Johann Wolfgang von Goethe. [n. del pr.]
[5] Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832): Poeta, novelista, dramaturgo y científico alemán que ayudó a fundar el romanticismo. Entre sus novelas publicó: 'Wilhelm Meister,' 'Fausto,' y entre sus trabajos científicos 'Metamorfosis de las plantas' y 'Teoría de los colores.' [n. del pr.]
[6] En el lenguaje de Rudolf Steiner, 'occidental' equivale a lo que suele entenderse como 'anglo americano.' [N. del Ed.]
[7] Herbert Spencer (1820-1903): Filósofo inglés, fundó la 'filosofía sintética o de la evolución.' Según él, lo único cognoscible, que es lo relativo, se basa en una realidad incognoscible que sin embargo se manifiesta en formas materiales y espirituales ('absoluto,' 'Dios,' 'fuerza'). La diversidad en la distribución de movimiento y sustancia se produce gracias a la evolución, vinculada con la síntesis en un conjunto (integración); y la disolución, relacionada con la desagregación de la materia (desintegración de la síntesis). Su obra principal es el 'Sistema de la filosofía sintética' (en once volúmenes), además de su libro 'La educación desde el punto de vista intelectual, moral y físico.' [N. del Ed.]

las investigaciones del naturalista o a los estudios del hombre de ciencia.

05b ¿Qué tendría de hacer, pues, la escuela? Según Spencer, instruir a los niños de forma que puedan convertirse ellos mismos en verdaderos filósofos o investigadores de la naturaleza, si más adelante tienen ocasión de continuar lo que aprendieron en la escuela sobre minerales, plantas, animales, etcétera.

05c Es cierto que, en la actualidad, esto está en discusión, pero en la práctica continuamos pensando igual, porque nuestros libros de texto están concebidos y redactados con este fin, y a nadie se le ocurre modificarlos o sustituirlos.

05d Si observamos un texto de Botánica, por ejemplo, vemos que no está escrito para que lo entienda todo el mundo, sino sólo para el futuro botánico; y lo mismo sucede con los libros de Zoología: escritos en el fondo, sólo para el futuro zoólogo y no para el ser humano común.

06a Lo curioso es que debiéramos ir exactamente en pos de lo contrario de lo que Spencer señala como 'principio pedagógico verdadero.'[8]

06b Es un error capital educar a los niños de primaria en su estudio de plantas o animales con miras a que se conviertan en botánicos o zoólogos.

07a Por el contrario, ¡el mejor método de enseñanza sobre plantas o animales es el encaminado a impedir que los niños se conviertan en botánicos o en zoólogos! Lo correcto es lo contrario de lo que pretende el principio spenceriano.

07b Nadie debería llegar a botánico o a zoólogo por lo que aprendió en la escuela primaria, sino por su propensión especial, esa predisposición que se pone de manifiesto simplemente por la selección que el verdadero arte pedagógico suscita en el curso de la vida.

07c ¡Por su predisposición! Es decir, ser botánico o zoólogo si tiene disposición para ello.

07d Eso ha de ser consecuencia de la predisposición natural de cada uno, de su karma prefijado, de las leyes de su destino.

07e No hay duda de que tal vez captemos que en un alumno late un botánico, o en otro, un zoólogo; pero la enseñanza primaria jamás ha de significar preparación para una determinada especialidad científica.

07f Observemos lo que ha ocurrido en los últimos tiempos; desgraciadamente, fueron los científicos quienes señalaron las rutas de la Pedagogía; a ellos se les confirió el derecho a decir la última palabra.

07g Era corriente pensar que el maestro, por serlo, tenía algo que ver con el científico: se llegó incluso a suponer que 'formación científica' era sinónimo de 'formación pedagógica'; pero son dos lineas bien distintas.

07h Cuando el maestro es un científico, cuando se inclina por pensar científicamente, en estricto sentido (privadamente puede hacerlo, claro está, pero no como maestro), se convierte en un personaje cómico para sus alumnos o sus colegas; da origen a la broma cerca de su persona.

07i El célebre 'bachiller' de Goethe, a un nivel más elevado, no es algo tan raro como se supone.

08a Cuando los alumnos hacen bromas sobre su maestro, ¿por qué parte nos inclinamos? Nuestra tendencia, dadas la actuales condiciones pedagógicas, es ponemos de parte de los alumnos.

08b Observemos nuestras Universidades.

08c ¿Qué son realmente? ¿Instituciones de enseñanza para la juventud madura, o centros de investigación? Su intención es ser las dos cosas a la vez y, precisamente por eso, se han convertido en caricaturas.

08d Y, sin embargo, se suele presentar como ventaja especial que esas instituciones sean las dos cosas a la vez.

08e No nos damos cuenta de que estos centros de enseñanza superior, precisamente porque tienden a poseer un carácter científico, sufren las graves incongruencias que afectan a la pedagogía, que se proyectan a la enseñanza media y finalmente a la primaria.

08f No hemos de olvidar lo fundamental:

el arte pedagógico ha de partir de la vida, y no del pensamiento científico abstracto.

09a Ahora bien, lo peculiar es que lo que pudiéramos denominar 'pedagogía científica,' e incluso 'pedagogía derivada de las ciencias naturales,' procede de la cultura occidental.

09b En cambio, si recordamos lo expuesto por Herder, Fichte, Jean Paul,[9] Schiller[10] y otros genios similares, nos daremos cuenta de que lo suyo es una pedagogía olvidada, pero una pedagogía que arranca directamente de la vida.

10a Sin embargo, la misión histórica de los pueblos centroeuropeos consiste en cultivar esta pedagogía, y cultivarla como su propia misión profunda.

[8] Principios de la Pedagogía del espíritu, según Spencer: "Es necesario que el educador en su enseñanza, como el espíritu en su marcha natural, pase: de lo simple a lo compuesto, de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional." [n. del pr.]

[9] Johann Paul Friedrich Richter o Jean Paul (1763-1825): Escritor alemán. Sus obras se caracterizan por sus metáforas audaces y por sus tramas digresivas y hasta cierto punto laberínticas. [n. del pr.]

[10] Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805):Poeta, dramaturgo, filósofo e historiador alemán. Considerado, junto a Goethe, el dramaturgo más importante de Alemania, y figura central del clasicismo de Weimar. Muchas de sus obras de teatro pertenecen al repertorio habitual. Sus baladas se cuentan entre los poemas más famosos. [n. del pr.]

[10b] Muchos son los adelantos que la humanidad puede lograr colectivamente, y así ha de ser para la evolución social del porvenir; mas lo que concretamente debe aportar la cultura centroeuropea en lo referente al arte pedagógico, difícilmente podrán entenderlo los pueblos occidentales; al contrario, les molestará y sólo podrán captarla cuando se decidan a situarse en el trasfondo suprasensible de la Ciencia Espiritual.
[10c] En los últimos cuarenta años[11] Alemania ha puesto su orgullo precisamente en lo que va a ser la causa de su ruina.
[10d] Dejemos que los pueblos occidentales sigan su camino; concentrémonos nosotros en el enfoque de la estructura ternaria del organismo social,[12] para promover poco a poco un entendimiento que permita admitirla a los pueblos occidentales.
[11a] En lo que respecta al arte pedagógico, nosotros, los centroeuropeos, podemos darle al mundo algo único, que ni los orientales ni los occidentales pueden ofrecer.

[11] Considérese que esta conferencia fue dada en 1920 lo que implica que 'los últimos cuarenta años' representan el período 1880-1920. [n. del pr.]
[12] Como quiera que el estado unitario, tanto de corte monárquico como parlamentario, se mostró incapaz de resolver las cuestiones sociales candentes del siglo XIX y principios del XX, en el año 1917 Rudolf Steiner desarrolló la 'Trimembración del Organismo Social,' según la cual la vida pública en su conjunto, por su propia naturaleza, habría de distribuirse en tres ámbitos: la vida espiritual-cultural, la vida económica y la vida jurídica. Ajustándose a los ideales de la Revolución Francesa —libertad, igualdad y fraternidad— vinculó la vida espiritual-cultural con el principio de la libertad, la vida económica con el de la fraternidad, y la vida jurídica con el de la igualdad. Véase al respecto su obra básica del año 1919: 'Los puntos medulares de la cuestión social' [GA023], publicado con el titulo 'Hacia una renovación social,' así como 'El futuro social.' [GA332a] [N. del Ed.]

[11b] Pero hemos de aprender a mantener esto en los círculos que sean capaces de comprenderlo; hemos de aprender a cobijarlo con cierto nivel de confianza, y hemos de saber que ese cobijo y protección es justamente lo que llevará a término el impulso.
[11c] Hemos de saber exactamente las cosas que hay que callar ante ciertas personas y, ante todo, comprender que no podemos esperar nada de las influencias procedentes de Occidente, por indispensables que sean para algunos sectores de la civilización moderna, pero que son inadecuadas para el arte pedagógico.
[12a] Vamos a detenernos en un interesante escrito de Herbert Spencer sobre la educación.
[12b] Spencer reúne en él buen número de 'principios'[13] como él los llama, sobre la educación intelectual del hombre.
[12c] De entre todos ellos, hay uno que él defiende con especial ahínco:

> *"Nunca debe partirse de lo abstracto en la enseñanza, sino de lo concreto; hay que trabajar siempre desde el caso particular."*

¡Y luego escribe su libro sobre educación!
[12d] Lo primero que encontramos en el libro, antes de entrar en lo concreto, es una hojarasca abstracta de la peor especie, pura paja, y Spencer no se da cuenta de que, después de exponer una serie de principios que considera indispensables, acto seguido prosigue como si postulara lo opuesto de esos principios.
[12e] Vemos así a un gran filósofo, a una autoridad en la materia, que, en sus hechos, se coloca en perfecta contradicción con sus propias teorías.

[13] Véase el 'cuaderno de notas' al final de esta conferencia. [n. del pr.]

[13a] El año pasado vimos[14] que la pedagogía suele elaborarse sobre principios educativos abstractos, es decir, enunciados, como por ejemplo: "no debemos influir en el niño con lo externo, sino mediante el desarrollo de su individualidad," y cosas por el estilo.
[13b] Ya saben ustedes que nuestro arte pedagógico debe surgir de una compenetración sensitiva con el ser del niño, lo que implica 'un conocimiento del hombre que crece.' En el primer curso[15] y, posteriormente, en nuestras juntas semanales de maestros[16] hemos hablado suficientemente sobre la naturaleza del hombre en devenir.
[13c] El conocimiento de esa naturaleza del hombre que crece nos trazará el camino como educadores.
[13d] Lo fundamental, para nosotros, es que nos convirtamos en artistas.
[13e] El artista creador no consulta un libro de estética para luego esculpir o pintar de acuerdo con los principios allí enumerados.
[13f] Tampoco el maestro ha de enseñar recurriendo a guías pedagógicas; lo que realmente necesita es una comprensión real de lo que es el hombre, y en lo que ha de convertirse al desenvolverse pasando por la etapa de la infancia.
[13g] Conviene que el maestro, al terminar su primer curso con alumnos, entre los seis y los siete años, se pregunte: ¿quién aprendió más realmente? Si no puede responderse: "¡Yo, el maestro!," su enseñanza no habrá sido buena.
[13h] Carece de sentido pedagógico que el educador divague diciéndose:

[14] Véase: Steiner, Rudolf. 'El estudio del hombre como base de la pedagogía.' [GA293] [N. del Ed.]
[15] En Stuttgart, Agosto/Septiembre 1919. [GA293], [GA294], [GA295] [n. del pr.]
[16] Steiner, Rudolf. 'Juntas con maestros.' [GA300a-c] <Sólo en edición digital> [n. del pr.]

"A principios del curso yo poseía valiosos principios pedagógicos; he seguido al pie de la letra a los mejores pedagogos, y he puesto en práctica sus principios,"

pues aunque realmente haya hecho todo eso, lo cierto es que no ha dado bien las clases.

13i Sus clases habrían sido muchísimo mejores si todas las mañanas hubiera ido a la escuela tembloroso y amedrentado sin confiarse demasiado, y al terminar el curso hubiera sido capaz de decirse:

"eres tú mismo quien más ha aprendido en este periodo,"

pues eso depende de su manera de proceder, de tener constantemente el sentimiento que le dice:

"tú creces al hacer que crezcan los niños. En el mejor sentido de la palabra, lo que tú haces es ensayar, no puedes hacer grandes maravillas, pero a medida que vas trabajando con los niños va creciendo en ti una determinada fuerza."

13j A veces tendrá uno el sentimiento de que con determinados niños no se sabe qué hacer; pero aún así nos habremos esforzado en ellos.

13k Con otros niños habremos tenido diversas experiencias gracias a sus talentos especiales.

13l Resumiendo: uno habrá salido cambiado de la empresa, y habrá aprendido a hacer lo que al principio era incapaz de hacer un año antes, al inicio de las clases.

13m A fin del curso podrá decirse: "bien, ¡ahora ya sabes realmente qué es lo que tendrías que haber hecho!" Ese es un sentimiento muy real, y que entraña cierto misterio.

13n Si al empezar el curso escolar hubiéramos sabido hacer todo lo que sabemos hacer al acabar el año, eso mismo sería el indicio de que habíamos enseñado mal.

13o Si enseñamos bien se debe a que tuvimos que elaborarlo primero.

13p Como ven, tengo que plantearles la paradoja: podemos decir que han impartido bien sus clases si al principio del curso no sabían lo que acaban aprendiendo al final, y que hubiera sido contraproducente que a comienzos del año ya supieran lo que aprendieron al acabar el curso.

13q ¡Curiosa paradoja!

14a Para muchas personas es importante saber esto, sobre todo para los maestros; pues ese es el caso especial de una verdad y un conocimiento generales.

14b Es decir, que el saber per se, con independencia del ámbito al que se refiera, el saber que puede formularse con principios abstractos y representarse interiormente en ideas, no puede tener ningún valor práctico.

14c Lo único que tiene valor práctico es lo que nos conduce a ese saber, lo que se halla en el camino hacia él.

14d Pues ese saber que adquirimos después de haber impartido clase durante el año, sólo adquiere su pleno valor cuando, después de la muerte del hombre, penetra en una realidad que es capaz de mejorarlo, capaz de perfeccionar la propia individualidad del hombre.

14e Durante la vida, el saber acabado no tiene valor alguno, sino el esfuerzo que conduce hacia él, y eso es especialmente cierto en el esfuerzo que aplicamos al arte pedagógico.

14f Lo mismo sucede con todas las artes.

14g En mi opinión, el verdadero artista puede decir que empieza a ser capaz de realizar su obra sólo cuando ya la ha terminado.

14h No creo que haya ningún verdadero artista que esté satisfecho con su obra, una vez que la ha acabado.

14i Puede tener cierta devoción lógica y egoísta por la obra que ha terminado pero, en realidad, no puede estar contento con ella.

14j Una vez que se ha acabado una obra de arte pierde gran parte de su interés incluso para quien la ha realizado.

14k Esa pérdida de interés se debe al peculiar tipo de saber que adquirimos cuando tenemos la oportunidad de hacer algo.

14l Por otro lado, lo vivo, lo que genera vida existe por el hecho de que todavía no se ha convertido en saber.

15a En resumidas cuentas, eso es lo que sucede con todo nuestro organismo humano: nuestra cabeza está terminada al máximo, pues está configurada por las fuerzas de nuestra vida terrenal anterior, ha llegado a un grado de sobremaduración.

15b Todas las cabezas humanas han sobrepasado la madurez, incluso las inmaduras.

15c Pero el resto de nuestro organismo nos ofrece el germen de la cabeza de nuestra próxima vida terrenal, es algo que brota y germina, y que está inacabado.

15d Ese resto de nuestro organismo es algo que realmente muestra su verdadera forma sólo después de la muerte, para ser más exactos, la forma de las fuerzas que actúan en él.

15e El hecho de que en esa parte de nuestro organismo haya vida fluyente lo muestra ya su constitución:

la osificación se halla delimitada al mínimo, mientras que alcanza su máxima desarrollo en la cabeza.
[16a] Esa curiosa modestia interior, ese sentimiento de nuestro propio devenir es algo que ha de llevar el maestro en su interior, pues de ese sentimiento surgen muchas más cosas que las que proceden de frases y principios abstractos.
[16b] Si en la escuela estamos ante nuestra clase siendo conscientes de que no lo estamos haciendo todo a la perfección, pues eso es lo que le da vida, entonces estaremos enseñando bien.
[16c] En cambio, si estamos en clase sintiéndonos muy satisfechos de nuestra perfección pedagógica, no cabe duda que nuestra enseñanza no será muy buena.
[17a] Supongamos que primero impartimos las clases del primer grado, luego las del segundo, después las del tercero, y así sucesivamente, de modo que vivimos todas las emociones, decepciones y también los éxitos de ese período.
[17b] Supongamos que hemos pasado por todos los grados de primero a octavo (de los seis a los catorce años, aproximadamente) y al final de cada año nos manifestamos con la actitud anímica que acabo de describir.
[17c] Luego repasamos, en orden inverso, lo que se ha ido haciendo, digamos, desde octavo a primer grado.
[17d] Y entonces nos decimos:

"¡Justo ahora empiezo a ver lo que ha de hacerse con lo que he aprendido, ahora voy a ser un maestro estupendo!"

Pero el hecho es que no va a ser así.
[17e] La experiencia nos mostrará algo muy distinto.
[17f] Al final de segundo grado, de tercero o de otro posterior acabaremos siempre diciendo lo mismo:

He tenido con niños de siete, ocho, nueve años, la experiencia que puede tenerse trabajando con ellos y al final de cada curso sé lo que tendría que haber hecho.

[17g] Pero cuando avancemos al cuarto o quinto curso escolar, nuevamente seguiremos sin saber lo que tendríamos que hacer.
[17h] Porque ahora corregiremos lo que habíamos pensado después de un año de dar clases, de modo que al acabar el octavo año y haberlo corregido todo, y si tenemos la suerte de poder volver a empezar con un primer grado, nos encontraremos de nuevo en la misma situación.
[17i] Sin embargo enseñaremos ya con otro espíritu.
[17j] Pero si pasamos por nuestro quehacer docente con el verdadero escepticismo interior, noble y no presuntuoso, del que hemos hablado, generaremos a partir de ese escepticismo una fuerza imponderable que nos predispondrá para sacar mucho más de los niños que nos hayan sido confiados.
[17k] Y de eso no hay ninguna duda.
[17l] Pero el efecto en la vida será distinto, no necesariamente mejor, pero sí distinto.
[17m] Podría decirse que la cualidad de lo que conseguimos con los niños no será ahora mucho mejor de lo que lo fue la primera vez, simplemente será distinta.
[17n] Alcanzaremos algo distinto en lo cualitativo, no en lo cuantitativo, y en el fondo eso es suficiente.
[17o] Pues todo lo que adquiramos de la manera descrita con el necesario noble escepticismo y con humildad interior da por resultado que convirtamos a los hombres en individualidades en el amplio sentido.

¡Nunca podemos tener dos veces la misma clase ni darle al mundo dos veces las mismas reproducciones de esquemas pedagógicos!

[17p] Pero podemos ofrecerle al mundo diversas formas de individualidades humanas.
[17q] Generamos multilateralidad en la vida, pero esa multivariedad realmente se basa en una captación más profunda de la vida, tal como hemos expuesto.
[18a] Vemos pues que lo importante en el maestro es con qué actitud se sitúa frente a su sagrada vocación.
[18b] Eso no es ninguna bagatela; pues lo más importante en la enseñanza y en la educación son precisamente los imponderables.
[18c] Un maestro que entra en clase con esa actitud obtiene resultados distintos de otro que no lo hace.
[18d] Igual que en la vida cotidiana no siempre lo físicamente más grande es lo más determinante, sino precisamente lo más pequeño, del mismo modo lo que hacemos con las grandes palabras no es lo que más determina el éxito, sino a veces aquella sensación, aquel sentimiento que hemos generado en nosotros antes de entrar en el aula.
[18e] Ahora bien, hay una cosa que reviste la máxima importancia y es que al entrar en la clase hemos de mudar la piel de nuestra estrecha personalidad humana con la máxima celeridad.
[18f] En ciertas circunstancias, el maestro puede vivir toda serie de experiencias en el intervalo que va entre el final de la clase de hoy y el principio de la siguiente de mañana, experiencias por las que él a veces se califica diciendo con cierta autosatisfacción que él 'también es un simple ser humano.'
[18g] Puede haber experimentado que sus acreedores le amenazaban, o tal vez ha tenido un altercado con su esposa como muchas veces pasa en la vida.
[18h] Son cosas que nos causan mal humor. Esos disgustos nos dan un matiz básico a nuestra disposición anímica.

[18i] Pero también nos lo dan nuestras alegrías y satisfacciones.
[18j] Tal vez el padre de uno de nuestros niños que nos tiene simpatía nos regale una liebre que ha cazado, o si soy maestra quizás me envíe un ramo de flores.
[18k] Es natural que existan esas disposiciones de ánimo en la vida.
[18l] Como maestros, hemos de intentar aprender a dejar de lado esos estados de ánimo, y a hablar sólo a partir del contenido de lo que hayamos de enseñar, de manera que al presentar un objeto estemos en disposición de hablar trágicamente a partir del objeto y seamos capaces de pasar a una disposición humorística a medida que seguimos adelante en nuestra exposición, dejándonos llevar plenamente por el objeto mismo.
[18m] Pero se trata de que estemos dispuestos a percibir cómo se refleja en la clase lo trágico, lo sentimental o lo humorístico.[17]
[18n] Y luego, si somos capaces de percibirlo, constataremos que la tragedia, el humor o el sentimiento son algo sumamente importante para el alma del niño.
[18o] Y si dejamos que la clase transcurra en una alternancia entre humor, sentimiento y tragedia, si conseguimos que pase de un estado al otro y luego volvemos atrás; si después de haber hecho una exposición para la que nos hizo falta aplicar cierta gravedad somos realmente capaces de volver a aligerarla —pero sin forzarlo, sino entregándonos al contenido mismo— entonces generamos en el alma algo que podría compararse a lo que es la inhalación y exhalación para el organismo corporal.

[18p] En la enseñanza, lo importante es no limitarnos a enseñar de manera intelectual, sino que seamos capaces de tener realmente en cuenta los estados anímicos.
[18q] Pues ¿qué son la tragedia, el sentimiento, la melancolía? Pues algo que se parece a la inhalación en el organismo, como si éste se llenara de aire.
[18r] La tragedia implica que intentamos encoger cada vez más nuestro cuerpo físico, de manera que al hacerlo constatamos cómo nuestro cuerpo astral se sale del físico por la presión que se ejerce sobre éste.
[18s] La disposición humorística implica que paralizamos el cuerpo físico, pero entonces expandimos al máximo el cuerpo astral por nuestro entorno, de manera que al ver un color rojo no nos limitamos a mirarlo sino que nos introducimos en él, expandiendo nuestra astralidad en el rojo, penetrando en él.
[18t] El reír no es otra cosa que arrastrar el cuerpo astral del rostro fuera de nuestro cuerpo físico.
[18u] No es otra cosa que una exhalación astral.
[18v] Ahora bien, si queremos aplicar estas cosas hemos de tener cierto sentido para el dinamismo.
[18w] Cuando presentamos algo melancólico no siempre es conveniente introducirlo humorístico sin intercalar nada entre medio; pero en la clase podemos siempre encontrar los medios y procedimientos para no dejar que el alma infantil se quede apresada en la gravedad, en la tragedia, sino que podamos liberarla y se pueda producir realmente esa respiración entre los dos estados de ánimo.
[19a] Con esto les he expuesto, de modo introductorio, algo que el maestro debiera considerar, como son los diversos estados anímicos en clase.
[19b] Y que realmente son tan necesarios como cualquier otro elemento pedagógico. ♣

[17] Véase: Steiner, Rudolf. 'Metamorfosis de la vida anímica. Senderos de las vivencias del alma. Segunda parte (1910).' Conferencia 'La risa y el llanto.' [GA059:11] [N. del Ed.]

'cuaderno de notas'

Herbert Spencer reúne una serie de principios basados en el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi.[18] Rudolf Steiner, en su cuaderno de notas (NB297) los reproduce de manera breve y aforística:

1- De lo ligero a lo pesado.
2- De lo indeterminado a lo determinado.
3- De lo concreto a lo abstracto.
4- Raza niño (Comte)
5- De lo empírico a lo mental-cogitativo.
La gramática mediante el habla.
La perspectiva mediante el dibujo.
6- Autodesarrollo
decir = descubrir
self made man
7- Estímulo agradable

———

Educar desde la cuna

———

Cómo el niño muerde todo lo que recibe; destrucción de los juguetes; tirar de la barba.

———

Cómo el niño se alegra al descubrir sus facultades. ♣

La fe en la humanidad ha de ser resultado de la educación y la enseñanza.

Sólo se cree en la humanidad cuando se ha captado su espíritu.

[18] Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): Influyente pedagogo, educador y reformador suizo, que aplicó los ideales de la última Ilustración a la pedagogía. [n. del pr.]

[i:02] las tres fuerzas fundamentales en la educación

Stuttgart, 16 de septiembre de 1920 (S-4214)

Está claro que no podemos educar ni enseñar si somos incapaces de sentir en espíritu al ser humano integral, pues ese ser humano completo es el que hay que tener más en cuenta en la época del desarrollo infantil.

[01b] Sabemos que el ser humano integra en sí mismo al Yo y los cuerpos astral, etérico y físico.

[01c] Esos cuatro miembros constitutivos de la naturaleza humana no se hallan en el mismo nivel de desarrollo, sino que evolucionan de manera muy distinta.

[01d] Por lo que hemos de distinguir claramente entre el desarrollo del cuerpo físico y del cuerpo etérico, y el desarrollo del cuerpo astral y el del Yo.

[01e] Las manifestaciones exteriores de este desarrollo diferenciado se expresan, como ya lo he indicado en numerosas ocasiones, en el cambio de dientes y en la alteración que en el niño se produce cuando cambia de voz en la pubertad y que también se manifiesta en la niña, aunque de otra manera.

[01f] Lo que sucede en la niña es esencialmente de la misma naturaleza que lo que le pasa al niño con el cambio de voz, si bien se expresa en ella de una manera más extensa, sin que se lo pueda percibir claramente en un órgano concreto, como pasa en el organismo masculino; en ella se extiende más al organismo entero.

[02a] Sabemos que entre el cambio de dientes y el cambio de voz o pubertad, se extiende el período escolar entre el primer y el octavo grados (aproximadamente, entre los siete y catorce años); pero también los años que transcurren después de la pubertad han de incluirse y cultivarse con suma atención en la enseñanza.

[03a] Hagámonos una imagen de lo que significa el cambio de dientes.

[03b] El cambio de dientes es, en realidad, la expresión exterior de que antes —entre el nacimiento y la segunda dentición— el cuerpo físico y el etérico se ven fuertemente influenciados por el sistema neurosensorio, es decir, por un flujo que transcurre de arriba hacia abajo.

[03c] Hasta aproximadamente los siete años, los cuerpos físico y etérico se hallan influidos al máximo por lo que procede de la cabeza.

[03d] En ella se concentran las fuerzas que se hallan especialmente activas en estos años donde la imitación desempeña un papel tan importante.

[03e] Y lo que se va conformando en el resto del organismo, en el tórax y en las extremidades, se desenvuelve recibiendo las irradiaciones que descienden de la cabeza e impregnan el cuerpo físico y el etérico.

[03f] Lo que irradia desde la cabeza hacia el resto del cuerpo físico y el etérico del niño —llegando hasta la punta de sus dedos, en manos y pies— es actividad anímica, a pesar de que salga del cuerpo físico; es la misma fuerza anímica que más tarde actuará en el alma como entendimiento y memoria.

[03g] Después del cambio de dientes, el niño empieza a pensar de una manera en que sus recuerdos se le hacen más conscientes.[1]

[03h] Toda la alteración que se produce en la vida anímica del niño muestra que determinadas fuerzas del alma, después de los siete años, empiezan a ser activas en el niño como fuerzas puramente anímicas aunque antes actuaran en el organismo.

[03i] Pues todo el periodo que transcurre entre el nacimiento y el cambio de dientes, a medida que va creciendo el niño, es el resultado de las mismas fuerzas que después de los siete años emergen como fuerzas del entendimiento, fuerzas intelectuales.

[04a] Ahí tenemos una interacción bien real entre alma y cuerpo, en la que, a los siete años de edad, el alma se emancipa de lo corpóreo y deja de obrar en ello para actuar para sí misma.

[04b] En el séptimo año de vida, las fuerzas anímicas presentes en lo corporal que desde ese momento vuelven a emerger, empiezan a actuar de nuevo y su acción se extiende desde entonces hasta la próxima encarnación.

[1] Aún así, la capacidad de recordar aparece antes en algunas personas, pero el recuerdo claro y preciso, los recuerdos convertidos en pensamientos, surgen en esa edad. Y si seguimos esa secuencia de representaciones no podremos evitar decirnos: Efectivamente es la misma actividad. Hasta el cambio de dientes existía una actividad anímico-espiritual capaz de expulsar los dientes, y esa actividad actuaba en el organismo. Al cambiar los dientes ya ha concluido su trabajo en el ámbito donde obraba. Y entonces reaparece como acción puramente anímico-espiritual. Surgen entonces los pensamientos precisos, los que se adueñan del recuerdo. ¿Y qué es habían hecho hasta entonces? Fueron ellos los que actuaron en el organismo para impeler la salida de los dientes; la misma actividad que más tarde vive en el pensar y el recordar vivía en el organismo y allí actuaba para empujar el cambio de dientes. Se trata, pues, de una actividad orgánica metamorfoseada, transformada en acción anímico-espiritual. Y como tal sigue viviendo luego en el ser humano. [N. del Ed.]

04c Por un lado es repelido lo que irradia desde el cuerpo, y por el otro se retienen las fuerzas que emanan de la cabeza hacia abajo.
04d De modo que en ese período en que cambian los dientes se produce una lucha intensa entre las fuerzas que pugnan por descender desde la cabeza y las que son impelidas de abajo hacia arriba.
04e El cambio de dientes es la expresión física de esa contienda entre los dos tipos de fuerzas: por un lado, las fuerzas que más tarde aparecen en el niño como fuerzas intelectuales y del entendimiento y, por el otro, las que han de ser utilizadas especialmente en el dibujar, pintar y escribir.
04f Las energías que ascienden son las que utilizamos al desarrollar la escritura a partir del dibujo, pues en realidad ellas quieren transformarse en configuración plástica, en dibujo, etcétera.
04g Son fuerzas que concluyen su actividad somática en el cambio de dientes y que hasta entonces modelaban el cuerpo del niño, son fuerzas esculturales que, después de la segunda dentición, utilizamos para hacer que el niño dibuje, pinte, etcétera.
04h Fuerzas que habían sido depositadas en el niño por el mundo espiritual, en las que había vivido inmersa el alma del niño en el mundo del espíritu, antes de la concepción.
04i Primero actúan conformando la cabeza como fuerzas corpóreas, y desde los siete años lo hacen como fuerzas psíquicas.
04j De modo que en el periodo posterior a los siete años, para ejercer nuestra acción docente, que emana de la sana autoridad, hacemos uso de lo que antes el niño practicó inconscientemente como imitación, cuando dejaba que esas energías impactaran inconscientemente en el cuerpo.
04k Si más tarde el niño se convierte en un escultor, dibujante o arquitecto, en un buen arquitecto que trabaja a partir de las formas, ello se debe a que esa persona tiene la predisposición a retener un poco más en la cabeza las fuerzas que dentro de él irradian hacia abajo, de manera que más adelante esas fuerzas infantiles siguen irradiando hacia abajo.
04l Pero si no se las retiene, si con el cambio de dientes todo se transfiere a lo puramente anímico, nos encontramos con niños que no tienen predisposición para el dibujo, la escultura o la arquitectura y que nunca pueden convertirse en escultores.
05a He ahí el misterio: esas energías se relacionan con lo que hemos hecho entre la muerte y el nuevo nacimiento.
05b Nos volvemos respetuosos en nuestra actividad educativa, que puede llegar a ser algo sagrado, cuando nos hacemos conscientes de que:

"las fuerzas que extraes del niño de siete años y que utilizas para que aprenda a dibujar o escribir, en el fondo te las envía el cielo.

»El mundo espiritual hace descender esas energías, y el niño es el mediador.

»Tú trabajas realmente con las fuerzas que han sido enviadas desde el mundo espiritual."

05c Este respeto ante lo divino-espiritual, cuando impregna la enseñanza, es algo que hace prodigios en la clase.
05d Y si tenemos el sentimiento de mantenernos vinculados con las energías que evolucionan descendiendo del mundo espiritual desde el período prenatal, si tenemos ese sentimiento que genera un profundo respeto, veremos que su presencia nos permite ejercer un efecto educativo mucho mayor que cualquier cavilación intelectual sobre lo que debe hacerse.
05d Los sentimientos que tiene el maestro son los medios educativos más importantes.
05f Y ese respeto es algo que actúa con enorme poder formador sobre el niño.
06a Por tanto, en lo que sucede en el niño cuando cambia los dientes tenemos algo que consiste en un traspaso de fuerzas espirituales desde el mundo espiritual al mundo físico a través del niño.
07a Un proceso distinto tiene lugar en los años de la maduración sexual o pubertad, pero que se va preparando lentamente a lo largo de todo el ciclo entre los siete y los catorce o quince años.
07b En ese período, en las regiones del ser anímico que todavía no han sido iluminadas por la consciencia —pues primero se forma la consciencia, y desde el mundo exterior afluye algo inconscientemente a nuestro interior— renace algo que va haciéndose consciente poco a poco, algo que había afluido en el niño desde el mundo exterior ya desde el nacimiento, algo que había contribuido en la configuración del cuerpo infantil tras penetrar en las fuerzas plásticas del niño.
08a Pero se trata de fuerzas de otra índole.
08b Si las energías plásticas invaden la cabeza desde el interior; estas otras vienen de fuera y descienden en el organismo.
08c Esas fuerzas procedentes del mundo exterior que ejercen su acción en el cuerpo a través de la cabeza, que se cuelan entre las fuerzas plásticas y colaboran con ellas en lo que tiene lugar desde los siete años en la configuración del cuerpo infantil, sólo puedo describirlas diciendo que son las mismas energías que actúan en el lenguaje y en la música, y que han sido extraídas del mundo.

09a Las fuerzas de índole musical han sido acogidas más bien del mundo exterior, del mundo extrahumano, de la observación de la naturaleza y sus procesos, en particular de la observación de sus regularidades e irregularidades.

09b A través de todo lo que sucede en la naturaleza emana una misteriosa música: la proyección terrestre de la música de las esferas.[2]

09c En cada planta, en cada animal se halla realmente incorporado un tono de esa música de las esferas.

09d Y eso sucede igualmente con el ser humano, pero eso ya no vive en el lenguaje del hombre, es decir en sus exteriorizaciones anímicas, sino en el cuerpo, en sus formas, etcétera.

09e Todo ello lo acoge el niño inconscientemente y hace que los niños, en general, sean tan altamente musicales.

09f Pues acogen todo eso en el organismo.

09g Lo que vivencian como formas de movimiento, como líneas y como plástica procede del interior, emana desde la cabeza.

09h En cambio, todo lo que el niño acoge como texturas tonales o contenido lingüístico procede del exterior.

09i Y a eso que viene de fuera se contrapone el elemento espiritual de lo musical-lingüístico que se desarrolla paulatinamente desde el interior, aunque ese proceso tiene lugar un poco más tarde, en torno a los catorce años.

09j En el varón se concentra sobre todo en la región de la laringe provocando el cambio de voz.

09k En su conjunto todo esto sucede porque algo de naturaleza mas volitiva ejerce su vitalidad desde el interior, luchando contra otro elemento volitivo que viene de fuera.

09l Y en esa contienda se expresa el cambio de voz y lo que emana en la pubertad.

09m Es una lucha entre fuerzas interiores de naturaleza musical-lingüística y fuerzas exteriores de la misma índole.

09n Esencialmente, el ser humano, hasta los siete años, se halla más impregnado por las fuerzas plásticas que por las musicales.

09o Pero a partir de los siete años sobre el cuerpo etérico actúa con especial intensidad lo musical y lo lingüístico.

09p Luego, el Yo y el cuerpo astral se contraponen a ello: un elemento volitivo exterior lucha con un elemento volitivo interior, y eso se manifiesta exteriormente en la maduración sexual o pubertad.

09q Y se manifiesta hacia fuera también de manera distinta, produciéndose una diferencia entre lo masculino y lo femenino, en el hecho de que varían su situación tonal.

09r Los tonos en el hombre descienden en la escala y en la mujer ascienden, de manera que en ella son más agudos —soprano—y en el hombre más graves—bajo—.

09s Eso corresponde exactamente a la construcción del organismo que se configura con la lucha entre esas fuerzas.

10a Lo antedicho muestra que la vida anímica es algo que contribuye también en la edificación del organismo, aunque con objetivos bien concretos.

10b Toda la fraseología abstracta que encontramos hoy en los libros de psicología, en las discusiones psicológicas que parten de la ciencia de hoy, todas las frases huecas sobre el paralelismo psicosomático no son más que una demostración de la ignorancia de nuestros filósofos, que no saben nada de la verdadera relación que existe entre lo anímico y lo corporal.

10c Pues lo anímico no se relaciona con lo corpóreo de la manera en que lo especulan las absurdas teorías de los paralelistas psicosomáticos,[3] sino que en realidad estamos hablando de una acción bien concreta del alma sobre el cuerpo y luego de su reacción.

10d Y es de ella que vamos a hablar.

10e Hasta los siete años lo plástico-arquitectónico colabora con lo musical-verbal; la situación se modifica a los siete años, variando la sinergia entre lo plástico-arquitectónico y lo musical-verbal.

10f En todo ese período hasta llegar a la pubertad tiene lugar una acción conjunta entre lo plástico-arquitectónico que procede de la cabeza, donde tiene su sede, y lo musical-verbal que procede del mundo externo, utilizando la cabeza como punto de penetración para expandirse luego por el interior del organismo.

11a De ahí deduciremos que el lenguaje humano, sobre todo su elemento musical, colabora en la configuración del ser humano: primero le da forma al hombre entero, luego se retiene y se circunscribe a la laringe.

11b Después ya no franquea el portal de la misma manera que antes.

11c Primero es el lenguaje el que modifica nuestros órganos hasta en el sistema óseo.

11d Quien contemple un esqueleto humano con verdadera mirada psicofísica —y no con la vacía mirada psicofísica de nuestros actuales filósofos— y tiene en cuenta la diferencia entre un esqueleto masculino y

[2] música o armonía de las esferas: Teoría de origen pitagórico, basada en la idea de que el universo está gobernado según proporciones numéricas armoniosas. [n. del pr.]

[3] Posiblemente: Richard Semon propuso el 'paralelismo psicofisiológico' según el cual cada estado psicológico se corresponde a alteraciones en los nervios. Sus ideas se desarrollaron a principios del siglo XX. [n. del pr.]

uno femenino, verá en el esqueleto una obra musical hecha cuerpo, que se realiza en la interacción mutua entre el organismo humano y el mundo exterior.
[11e] Para captar el esqueleto humano habría que imaginarse que alguien está tocando una sonata y que la está solidificando mediante algún tipo de proceso de cristalización espiritual, generando entonces las formas de la cabeza, las principales formas y esquemas del esqueleto humano.
[11f] Eso nos mostraría también la diferencia entre el ser humano y el animal.
[11g] En el caso del animal lo que es acogido del elemento musical-verbal —muy poco de lo verbal, pero mucho de lo musical— atraviesa todo el animal, porque de alguna manera el animal no está tan aislado como el hombre, que luego lo lleva todo hacia la mutación de la voz.
[11h] En el esqueleto del animal tenemos también un reflejo de lo musical, pero es parcial, sólo puede expresar un conjunto coherente si lo juntamos con otros de otras especies en un museo.
[11i] En su construcción, el animal manifiesta siempre algún tipo de unilateralidad.
[12a] Esas son cosas que tuvimos que considerar especialmente y que nos muestran los sentimientos que hemos de desarrollar.
[12b] Si al cultivar nuestra relación y correspondencia con lo prenatal adquirimos más bien respeto, al profundizar en las otras fuerzas del ser humano lo que alcanzamos es un mayor entusiasmo por la enseñanza.
[12c] Es como si un elemento dionisíaco irradiara a través de la enseñanza musical-lingüística, mientras que en la enseñanza plástica, en la enseñanza de la pintura y el dibujo, tenemos un elemento apolíneo.
[12d] Demos la clase vinculada a lo musical-verbal con entusiasmo, la otra démosla con respeto.
[13a] Las energías plásticas ejercen una acción muy intensa, y por eso ya son frenadas a los siete años; las otras energías actúan mucho más débilmente y sólo se frenarán a los catorce años.
[13b] No hemos de confundir esos términos con fuerza o debilidad físicas, sino que estamos hablando de la resistencia que ejercen.
[13c] Pues las energías plásticas invadirían todo el organismo humano, porque son más fuertes y su reacción es más intensa.
[13d] Por eso hay que frenarlas antes, mientras que la providencia mantiene las otras por más tiempo en el organismo.
[13e] El ser humano está impregnado por las fuerzas musicales, mucho más tiempo que por las plásticas.
[14a] Si dejamos madurar lo antedicho en nuestro interior, y tenemos suficiente entusiasmo para ello, podremos decimos:

> *"Con todo lo que hagas resonar de musical y lingüístico en la época de primaria, cuando todavía se está produciendo en el niño esa lucha, y cuando tú estás actuando también sobre lo corporal y no sólo sobre lo anímico, estás preparando ya lo que seguirá teniendo repercusión más allá de la muerte, lo que el ser humano se llevará consigo al atravesar el umbral."*

Eso nos da un determinado entusiasmo, porque sabemos que con ello estamos trabajando hacia el futuro.
[14b] En cambio, si trabajamos con las fuerzas plásticas estamos poniéndonos en correspondencia con lo que ya había en el ser humano antes de nacer, antes de la concepción, y eso nos provoca respeto.
[14c] Con las otras fuerzas trabajamos hacia el futuro, introducimos en él nuestras propias energías y sabemos que estamos fecundando el germen musical-verbal con algo que actúa sobre el habla y la música en el futuro, después de haber abandonado el cuerpo físico.
[14d] Ello hace que la música sea física, por ser un reflejo de lo etérico en el aire.
[14e] Por decirlo de algún modo, el aire es el medio que convierte los tonos en físicos, y a su vez es el aire de la laringe quien hace que el habla sea física.
[14f] Pero el elemento no físico del lenguaje o de la música que se halla en el aire, sólo desplegará su verdadera actividad después de la muerte.
[14g] Eso nos dota de un determinado entusiasmo para nuestra actividad docente, porque sabemos que con ello estamos trabajando para el porvenir.
[15a] Creo que el futuro de la pedagogía consistirá en que ya no se hablará a los maestros como se hace hoy, sino que se hablará en ideas y representaciones capaces de transformarse en sentimientos.
[15b] Pues lo más importante será que los maestros estemos en disposición de generar el respeto y el entusiasmo necesarios para ejercitar la clase con ellos.
[15c] El respeto y el entusiasmo son las fuerzas fundamentales secretas que han de espiritualizar el alma del maestro.
[16a] Para que esto se entienda mejor quisiera tan sólo mencionar que el elemento musical vive en el cuerpo astral humano.
[16b] Después de la muerte, el hombre todavía lleva consigo el cuerpo astral durante un tiempo.
[16c] Mientras lo sigue llevando hasta que acaba desprendiéndose de él, existe tras la muerte una especie

de 'recuerdo retrospectivo' de la música terrenal en el ser humano.

16d En consecuencia, lo que el hombre acoge como música en su vida repercute después de la muerte como si fuera una especie de 'recuerdo musical,' hasta el momento en que se desprende de su cuerpo astral.

16e Y entonces la música terrenal se transforma en música de las esferas y permanece como tal hasta poco antes del nuevo nacimiento.

16f Eso nos permitirá entender que lo musical que el hombre acoge aquí en la Tierra desempeña un papel muy intenso en la conformación de su organismo anímico después de la muerte y que se configura durante ese período del 'kamaloka.'[4]

16g Ese es el aspecto positivo del período del kamaloka, que los católicos llaman 'purgatorio,' pues saber eso puede aligerar al ser humano en ese periodo, aunque no podemos privarle de ver lo que allí tiene que ver, pues, si no fuéramos capaces de percibir lo que hemos hecho de imperfecto, no mejoraríamos nunca.

16h Sin embargo, introducimos la posibilidad de que el ser humano esté mejor configurado si en el periodo post-mortem, en que todavía posee su cuerpo astral, es capaz de tener muchos recuerdos musicales.

16i Eso puede ya estudiarse en un nivel relativamente inferior del conocimiento suprasensible.

16j Bástenos con despertar por la noche de un día en que hemos escuchado un concierto y descubriremos que hemos vuelto a vivenciar todo el concierto antes de despertamos.

16k Lo percibiremos entonces incluso mejor, con mucha más fidelidad.

16k Lo musical ha dejado su sello en el cuerpo astral, permanece allí, sigue resonando, y allí se mantiene hasta más o menos treinta años después de la muerte.

16l Lo musical sigue resonando por más tiempo que lo lingüístico-verbal.

16m El elemento verbal lo perdemos relativamente pronto después de la muerte quedándonos tan sólo el extracto espiritual, mientras que el elemento musical se mantiene mientras se mantenga el cuerpo astral.

16n Lo verbal puede convertírsenos en algo muy benéfico después de la muerte si lo hemos acogido frecuentemente como arte recitativo.

16o No hay duda de que cuando hablo del arte de recitar, puedo decir que no podemos concebirlo adecuadamente si ignoramos el peculiar curso que toma el cuerpo astral después de la muerte.

16p Entonces hay que describir las cosas como lo hago cuando hablo en las conferencias sobre euritmia.

16q En este tema hay que hablar un lenguaje muy sencillo.

16r Desde el punto de vista del umbral, los seres humanos somos aún muy primitivos, y sólo cuando lo hemos traspasado nos convertimos en verdaderos seres humanos.

16s Cuando nos vamos abriendo paso hacia lo espiritual lo hacemos desde el enfoque de seres primitivos; de ahí el creciente furor actual con el que los primitivos atacan nuestros esfuerzos.

17a Ahora bien, dado que lo que sigue se tiene muy en cuenta en el arte de educar y hemos de elaborarlo pedagógicamente, quisiera llamar la atención sobre el hecho de que en esa lucha que he descrito primero —y cuya expresión exterior es el cambio de dientes—, y en la contienda que tiene lugar posteriormente —y cuya expresión externa equivalente es el cambio de voz—, lo peculiar es el carácter que reviste:

17b Todo lo que desciende de la cabeza en el primer septenio se enfrenta agresivamente con las fuerzas constructivas que ascienden a su encuentro.

17c Lo que asciende desde abajo y se opone a la corriente descendente que surge de la cabeza, actúa de forma defensiva.

17d Lo uno se comporta atacando, lo otro defendiéndose.

18a Algo parecido sucede con lo musical.

18b Pero en lo musical, lo que surge desde el interior actúa agrediendo, mientras que lo que desciende traspasando la cabeza lo hace a la defensiva.

18c Si no tuviéramos música emergerían terribles fuerzas desde el interior del hombre.

18d Estoy plenamente convencido de que hasta los siglos XVI y XVII actuaron tradiciones que procedían de los Misterios, y que en esa época todavía había personas que escribían y hablaban bajo la influencia de esa acción de los Misterios, desconocían totalmente el sentido de esta acción, pero en algunas cosas que hicieron en tiempos relativamente tardíos vemos reminiscencias de los antiguos conocimientos mistéricos.

18e Eso hizo que me sintiera extraordinariamente impresionado por las palabras de Shakespeare,[5] en el 'Mercader de Venecia,'[6] (V-1) cuando dice:

[4] Kamaloka: El planeta Tierra, 'mundo del deseo,' siendo kama: 'deseo' y loka: 'mundo.' [n. del pr.]

[5] William Shakespeare (1564–1616): Dramaturgo, poeta y actor inglés, considerado el escritor más importante en lengua inglesa y uno de los más célebres de la literatura universal, conocido como el Bardo de Avon. Algunas obras: 'Hamlet,' 'Rey Lear,' 'Romeo y Julieta,' 'Enrique V,' y 'Sueño de una noche de verano.' [n. del pr.]

[6] Shakespeare, William. 'Mercader de Venecia.' [n. del pr.]

"El hombre que carece de música en sí mismo sirve para la traición, el asesinato, la perfidia. »¡No te fíes de él!"

[18f] En los antiguos Misterios se comunicaba a los discípulos que todo aquello que desde el interior del hombre actúa agresivamente y de lo que debemos defendemos, en el fondo es traición, asesinato y perfidia, mientras que la música que se produce en el interior del hombre es lo que se contrapone y nos defiende de ello.

[18g] La música es el medio defensivo contra las fuerzas luciféricas que ascienden desde el interior del ser humano.

[18h] Todos tenemos traición, asesinato y perfidia en nosotros y no es por casualidad que, junto a aquello que causa placer al ser humano, el mundo tenga en sí mismo el elemento musical-verbal.

[18i] ¡Y lo tiene para convertir en humano al ser humano!

[18j] No olvidemos, sin embargo, que los antiguos maestros de los Misterios hablaban de eso de una manera algo distinta.

[18k] Expresaron estas cosas de manera mucho más concreta.

[18l] No habrían dicho, como lo hizo Shakespeare: 'traición, asesinato y perfidia,' sino que lo habrían, expresado diciendo: 'serpiente, lobo, zorro.'

[18m] Estos tres animales son contrarrestados por el elemento musical que procede de la naturaleza humana.

[18n] Los antiguos maestros de los Misterios recurrían a imágenes de formas animales para aquello que asciende desde el hombre y que ha de ser transformado para ser humanizado.

[18o] Y por eso adquirimos el adecuado entusiasmo cuando vemos cómo asciende desde el niño la traicionera serpiente y luchamos contra ella mediante la enseñanza músico-verbal, igual como lo hacemos contra el lobo asesino y el pérfido zorro o gato.

[18p] Eso es lo que puede impregnarnos con el entusiasmo correcto y razonable, y no con el 'ardiente' entusiasmo luciférico que es el único que hoy suele reconocerse.

[19a] El ser humano tiene en sí mismo dos frentes defensivos: primero se defiende en su interior, y ese proceso defensivo se manifiesta exteriormente en el cambio de dientes en tomo a los siete años.

[19b] Y por otro lado mediante lo que acoge como elemento músico-verbal, se defiende de lo que asciende desde su interior.

[19c] Pero ambos campos de batalla en realidad se hallan dentro del hombre: el que nos proporciona lo músico-verbal frente a la periferia, hacia el mundo exterior; y el que nos suministra lo plástico-arquitectónico frente al hombre interior.

[19d] Pero existe aún un tercer campo de batalla que encontramos en la frontera entre el cuerpo etérico y el mundo exterior.

[19e] El cuerpo etérico siempre es más grande que el cuerpo físico, del que sobresale en todas direcciones.

[19f] Ahí se halla también un campo de batalla, en esa zona la contienda se produce ya bajo la influencia de la consciencia, mientras que los anteriores combates transcurren más en lo subconsciente.

[19g] Esa tercera batalla se realiza más en la consciencia.

[19h] Ello se manifiesta cuando se elabora el resultado de lo que, por un lado, sucede entre el hombre y lo plástico-arquitectónico, y, por el otro, entre lo que sucede entre el hombre y lo musical-lingüístico.

[19i] Y cuando eso se integra en el cuerpo etérico afecta al cuerpo astral, llegando así a la frontera exterior, a la periferia.

[19j] Eso permite que surja todo lo que emana de los dedos cuando dibujamos, pintamos, etcétera.

[19k] Eso es lo que convierte el arte pictórico en un arte que actúa mas bien en el entorno del hombre.

[19l] El dibujante, el escultor, han de trabajar más desde la disposición interior, el músico ha de hacerlo más a partir de la entrega al mundo.

[19m] Lo que se manifiesta en la pintura y el dibujo, aquello hacia lo que queremos educar al niño cuando le hacemos crear formas y líneas, es una lucha que tiene lugar entre dos fuerzas: una opera desde fuera hacia dentro, y la otra de dentro hacia fuera.

[19n] La fuerza que obra del interior hacia el exterior quisiera diseminar constantemente al ser humano, quisiera prolongar la formación del hombre, sin mucha intensidad, sino de una manera muy delicada.

[19o] Para expresarlo de una manera algo radical, y para que me entiendan, podría decirse, con cierta exageración, naturalmente, que esa fuerza que actúa de dentro hacia fuera quiere sacarnos los ojos de las órbitas, quiere que nos crezca el bocio, que se nos alargue la nariz y nos crezcan las orejas.

[19p] Todo quiere brotar hacia fuera.

[19q] Pero existe otra fuerza que absorbemos desde el mundo exterior gracias a la cual frenamos esa brotación.

[19r] Con que sólo hagamos un trazo, que dibujemos algo, el esfuerzo que ejerce el mundo exterior consiste en ponerle freno a eso que desde dentro quiere deformamos.

[19s] Es un movimiento reflejo complicado el que los seres humanos efectuamos cuando pintamos, dibujamos o expresamos algo gráficamente.

19t Al dibujar o al tener el lienzo ante nosotros, en el tenue fulgor emergente de la consciencia surge, en realidad, el sentimiento:

"En las formas y trazos creas gruesos muros o alambradas; e impides que entre algo que existe ahí fuera."

19u En los dibujos realmente tenemos esas alambradas con las que evitamos que sobresalga algo que quiere destruirnos empujándonos desde dentro y no le dejamos que ejerza su acción tan rápidamente.
19v Por eso, la clase de dibujo, si la estudiamos a partir del ser humano, si estudiamos los gestos que quisiera hacer la mano, si en la clase de euritmia hacemos que el niño retenga las formas, esos movimientos que él quisiera hacer, entonces hemos retenido la fuerza que quiere actuar destruyéndonos y deja de ejercer esa acción destructora.
19w Si, por tanto, empezamos haciendo que se dibujen las formas de euritmia y luego permitimos que el dibujar y el escribir se vayan configurando a partir de ellas, estaremos haciendo algo que la naturaleza humana quiere realmente hacer, algo que se relaciona con el ser y el devenir de la naturaleza humana.
19x Y eso tendríamos que saberlo también en la euritmia: que en el cuerpo etérico existe constantemente la tendencia a ejercitar la euritmia, es algo que el cuerpo hace por sí mismo.
19y La euritmia no es otra cosa que leer los movimientos que quiere realizar el cuerpo etérico.
19z En realidad, el cuerpo etérico los está haciendo y se ve frenado cuando los hacemos con el cuerpo físico.
19a' Cuando dejamos que los haga el cuerpo físico, retraemos de nuevo el cuerpo etérico y volvemos a trabajar sobre nosotros provocando una acción terapéutica sobre el ser humano.
20a Eso es lo que en cierto modo actúa sobre el hombre tanto de modo higiénico-terapéutico como didáctico-pedagógico.
20b Son cosas que empiezan a entenderse cuando sabemos que hay que frenar algo que quiere emerger del organismo etérico del ser humano y lo conseguimos realizando ciertos movimientos del cuerpo físico en la periferia.
20c En un caso se frena un elemento más bien volitivo con la euritmia; en el otro caso frenamos un elemento más bien intelectual al dibujar y pintar.
20d Pero en el fondo ese proceso consiste en los dos polos de una y la misma cosa.
21a Si sentimos ese proceso y lo incorporamos en nuestra sensibilidad, entonces poseemos el tercer sentimiento que nos hace falta, el sentimiento que ha de impregnarnos en la docencia del segundo septenio: que el hombre, al ingresar en el mundo, se ve expuesto a cosas, de las que hemos de protegemos, mediante la enseñanza.
21b Sin ella se derramaría con demasiada intensidad en el mundo.
21c El ser humano tiene la predisposición a volverse anímicamente endeble, a desarrollar sus miembros enclenques, a convertirse en un gnomo.
21d Pero cuando educamos al niño estamos contribuyendo a remodelarlo.
21e Donde más nos afecta esa reestructuración es en el sentimiento, cuando seguimos cómo el niño hace un dibujo, pero entonces lo sosegamos un poco de manera que no sale lo que el niño quiere, ni tampoco lo que yo quiero, sino el resultado de ambos.
21f Si consigo suavizar lo que el niño quiere garabatear con sus dedos, introduciendo a su vez mi sensibilidad, mi empatía, de manera que mis sensaciones conviven con el niño, entonces extraemos el mejor resultado.
21g Si eso lo transformo en un sentimiento y me impregno con él, entonces estamos protegiendo al niño, evitando que crezca fundiéndose con demasiada intensidad con el mundo exterior.
21h Hemos de dejar que el niño crezca lentamente con el mundo exterior, procurar que no se acelere.
21i Extendemos así una mano protectora sobre el niño y en eso consiste el tercer sentimiento.
22a En realidad, el respeto, el entusiasmo y el sentimiento protector constituyen la panacea, el remedio universal en el alma del educador y el maestro.
22b Si quisiéramos crear exteriormente y de una manera artística algo así como un grupo que representara el arte y la pedagogía, habría que reunir lo siguiente:

Respeto ante lo que precede a la existencia terrenal del niño.

»»Mirada entusiasta hacia lo que seguirá después de su infancia.

»»Gesto protector ante lo qué vivencia el niño.[7]

23a Esta representación de la naturaleza del maestro sería la mejor imagen externa del maestro.
24a Aquí es donde vemos cómo, al hablar de algo que procede de las intimidades de los misterios universales, siempre nos sentiremos insatisfechos cuando utilizamos nuestro lenguaje convencional.

[7] Rudolf Steiner acompañó cada una de estas tres frases con un gesto. Respeto: las manos una frente a otra en gesto de oración. Entusiasmo: la mano extendida como señalando algo. Sentimiento protector: brazo derecho en la postura eurítmica de la B. [N. del Ed.]

[24b] Pero no tenemos más remedio que hablar de esas cosas con este lenguaje tan inadecuado y al hacerlo sentimos que hace falta completarlo.
[24c] Ahí hay siempre algo que necesita trascender lo verbal abstracto para desembocar en lo artístico.
[24d] Por esa razón quisiera concluir con lo siguiente.

[25a] *Hemos de aprender a llevar con nosotros algo de esa actitud del futuro, según la cual, si el hombre posee únicamente ciencia él mismo se convierte en una especie de engendro raquítico en su naturaleza anímico-espiritual.*
[25b] *Quien sea mero científico carecerá del impulso a transformar lo científico en artístico, aunque sea sólo mentalmente.*
[25c] *Sólo en lo artístico empezamos a comprender el mundo.*

[25d] Pero siempre podemos decir:

"Aquel, a quien la naturaleza le revela su secreto siente anhelo hacia el arte."

[26a] Habría que tener el sentimiento que nos dice:

"Mientras seas mero científico, eres sólo una mitad.
[26b] *»Sólo cuando transformes tu organismo corporal, anímico y espiritual, cuando tu saber adopte forma artística, sólo entonces te convertirás en ser humano."*

[26c] Esencialmente, la evolución futura habrá de conducir de la ciencia a la captación artística del mundo, del nacimiento fallido al ser humano íntegro, y a ello ha de contribuir el educador. ♣♣

[i:03] la fisiología suprasensible en la educación

Stuttgart, septiembre 21, 1920 (S-4218)

En la vida, lo importante es llegar a regular adecuadamente las relaciones del ser humano con su entorno.
[01b] Podemos ingerir y digerir de la manera adecuada los productos que nos proporciona el mundo exterior; pero no nos alimentaríamos bien si ingiriéramos alimentos ya digeridos hasta un cierto grado por otras personas.
[01c] Eso nos muestra que lo importante es que ciertas cosas han de ser acogidas sólo de una manera determinada y que sólo adquieren su sentido para nuestra vida cuando nosotros mismos las elaboramos.
[02a] Y lo mismo sucede en un ámbito superior, por ejemplo en la pedagogía, en el arte de educar.
[02b] En la educación, lo importante es te que uno tiene que aprender y aquello en lo que tendremos que ingeniárnoslas nosotros mismos a medida que llevamos las clases a la práctica.
[02c] Cuando nos limitamos a aprender la educación como ciencia, constituida por todo tipo de principios y fórmulas, estamos haciendo algo equivalente a lo que sucedería si en la nutrición escogiéramos alimentos semidigeridos por otras personas.
[02d] Pero cuando aprendemos y hacemos nuestro el conocimiento profundo del ser del hombre, y empezamos a entenderlo, entonces acogemos lo que la naturaleza nos ofrece como alimento.
[02e] Y en la puesta en práctica de las ciases ese conocimiento del hombre hace que se despierte en nosotros el arte pedagógico de una manera totalmente individual.
[02f] En el fondo, en cada momento, ese arte ha de ser inventado por el maestro mismo.
[02g] Eso es lo que quisiera anteponer a nuestra exposición de hoy.
[03a] En la enseñanza y en la educación se entreteje de una manera peculiar por un lado lo musical, el elemento sonoro del mundo a través de nuestro oído, y por el otro, el elemento plástico del mundo que se nos da a conocer a través de nuestra vista.
[03b] Es evidente que ambos se mezclan en lo que nos suministra el oír y el ver, con otras cualidades sensoriales que en determinadas circunstancias son de importancia secundaria en la enseñanza, aunque no son tan esenciales.
[04a] Ahora bien, lo importante es que entendamos estos procesos incluso hasta en el cuerpo.
[04b] Saben que la ciencia exterior hace la distinción entre los 'nervios sensorios' (o aferentes) —que desde los sentidos van a desembocar en el cerebro, en el órgano central, y allí nos transmiten la percepción y la representación—, y los 'nervios motores' (o deferentes) —que parten del órgano central y ponen en movimiento los órganos motores—.
[04c] Sabemos que desde el punto de vista de la ciencia iniciática hemos de impugnar esa división entre nervios sensorios y motores.
[04d] Esa diferencia no existe en absoluto.

04e Ambos son de la misma naturaleza, y los llamados nervios 'motores,' en lo esencial sólo sirven para que, en el momento en que hemos de movernos, percibamos el órgano que se mueve y el proceso motor mismo.
04f Nada tienen que ver con el impulso que da la voluntad como tal.
04g En consecuencia, lo que si podemos decir es que tenemos unos nervios que transcurren preferentemente desde la periferia hacia el centro, y otros que lo hacen desde el centro hasta las terminales de los órganos de movimiento.
04h En ambos casos se trata de cordones nerviosos de una misma clase.
04i Lo que sucede es que esos cordones sufren una interrupción, de manera que la corriente anímica que los enerva, y que va desde un órgano sensorial hacia el centro, se ve interrumpida en ese centro y se produce un salto, de modo parecido a como saltaría la corriente eléctrica que pasa por un conmutador y hace saltar una chispa.
04j Eso no hace que la corriente anímica enervante se convierta en algo distinto, es decir, en 'nervio motor,' porque éste en el fondo sigue siendo un 'nervio sensorio,' sino que simplemente lo pone en disposición de percibir el proceso y el órgano de movimiento.
04k Mas hay algo que nos permite intuir de una manera especialmente íntima lo que sucede en todo ese proceso orgánico, en la interacción mutua de las corrientes anímicas y los procesos corporales.
05a Para partir de este hecho supongamos que estamos sumergidos en la percepción de una imagen.
05b Vivimos, pues, en la percepción de algo que nos es transmitido sobre todo por el órgano visual, digamos un dibujo, o cualquier otra forma que se halla en nuestro entorno, o dicho de otro modo: estamos ante algo que se convierte en nuestro patrimonio anímico gracias al hecho de que tenemos ojos.
05c Ahí hemos de distinguir tres actividades interiores claramente separadas:

- en primer lugar la percepción como tal, un proceso que realmente tiene lugar en el órgano visual,
- y luego hemos de distinguir la comprensión de lo percibido.

06a En este aspecto hemos de tener bien claro que el mediador de todo entendimiento no es el sistema neuro-sensorio, sino el sistema rítmico del hombre.
06b El sistema neuro-sensorio nos hace llegar la percepción, pero cualquier proceso de imagen que nos suministre sólo lo entendemos gracias a que el proceso rítmico, que está regulado por el corazón y el pulmón, se prolonga hacia el cerebro mediante el líquido cefalorraquídeo.
06c Las vibraciones del cerebro que han sido estimuladas por el sistema rítmico del hombre en realidad son mediadoras corporales del entendimiento.
06d Podemos comprender las cosas gracias al hecho de que respiramos.
07a Ya ven cuán erróneamente se entienden estas cosas en la fisiología.
07b Se suele considerar que el entender tiene algo que ver con el sistema nervioso del hombre.
07c Pero en realidad se basa en el hecho de que el sistema rítmico acoge y elabora lo que hemos percibido y representado.
07d Pero esa relación entre el sistema rítmico y la comprensión hace que el entendimiento esté estrechamente vinculado con el sentir del hombre.
07e Y quien cultive una íntima observación de sí mismo verá qué nexos existen entre el comprender y el sentir.
07f En el fondo, hemos de sentir la verdad de algo comprendido cuando queremos admitirla.
07g Ahí confluyen en nosotros lo que procede del conocimiento comprensivo y el elemento anímico del sentir mediante el sistema rítmico.
08a Pero hay aún un tercer elemento.
08b Y es que hemos de acoger las cosas de modo que la memoria pueda retenerlas.
08c Por eso en cada proceso de ese tipo hemos de diferenciar entre el percibir, el entender y la elaboración interior de lo entendido de manera que la memoria pueda mantenerlo.
08d Y ese tercer aspecto está vinculado con el sistema metabólico-motor.
08e Los procesos metabólicos internos más sutiles que tienen lugar en el organismo —que hemos de tener en cuenta y que han de ser conocidos a los maestros— se relacionan con la memoria, con la capacidad recordativa.
09a Observemos simplemente cuán distintos son en su capacidad de recordar los niños pálidos, en comparación con los que poseen un sano color encarnado; o cuán distintas son las diversas razas en su facultad de recordar.
09b Todo ello son procesos que descansan en las más sutiles disposiciones y procesos del metabolismo.
09c Y si, como maestros, somos capaces de acercarnos a un niño pálido y logramos que consiga dormir bien, de modo que pueda producirse la estimulación interior de los procesos metabólicos más sutiles, podremos ayudarle en su memoria.
09d Aunque también podemos ayudarle en su capacidad de recordar si, como maestros, nos esforzamos en hacer que el niño mantenga el correcto ritmo entre el mero escuchar y el trabajar por sí mismo.

09e Supongamos que dejamos que el niño escuche demasiado, tal vez consiga percibir y hasta entender lo que percibe, porque está siempre respirando y mantiene estimulado el líquido cefalorraquídeo, pero la voluntad del niño se ve muy poco tensada.
09f Como ya saben, la voluntad se relaciona con el metabolismo.
09g Si dejamos que el niño se acostumbre demasiado a mirar y escuchar, activando así muy poco la voluntad, porque la elaboración interior se relaciona con el metabolismo y la voluntad, no estaremos educando adecuadamente al niño.
09h Por tanto, hemos de encontrar el adecuado ritmo y alternancia entre el escuchar y mirar, y el trabajar las cosas por sí mismo.
09i Pues no se retendrá bien lo que uno mismo no ha elaborado, si la voluntad no ha trabajado en el metabolismo para inflamar la capacidad recordativa.
09j Esos son procesos sutiles de la fisiología que poco a poco han de ser observados con la máxima precisión por la Ciencia Espiritual.
10a Si todo lo antedicho está relacionado con la vivencia plástico gráfica que la visión nos facilita; la cosa es distinta en todo lo relacionado con lo sonoro, más o menos musical, y no me refiero sólo al aspecto musical que vive en la música, aunque en ella se patentiza mejor lo que estamos diciendo, sino a todo lo que tenga que ver con lo audible que vive en el lenguaje, etcétera.
10b A todo esto me refiero ahora cuando hablo de lo sonoro.
10c Ahora bien, y por paradójico que ello suene, en este caso el proceso que transcurre en ese ámbito es justamente el inverso.
10d Todo lo que en el oído sea organismo sensorio se relaciona interiormente y de una manera muy sutil con los nervios que la actual fisiología llama nervios 'motores,' pero que en realidad son de la misma índole que los llamados 'sensorios.'
10e Todo lo que vivenciamos como sonoro es percibido por los cordones nerviosos que han penetrado en nuestro organismo de las extremidades.
10f Para percibir adecuadamente todo lo musical, ese elemento ha de empezar penetrando profundamente en nuestro organismo —para ello están preparados los nervios auditivos—, ha de comenzar introduciéndose muy hondo en todo nuestro organismo, y ha de adueñarse de la única parte de nuestros nervios adonde accede nuestra voluntad.
11a Pues las zonas del organismo humano que facilitan el recuerdo de las vivencias plástico-gráficas son las mismas zonas que facilitan la percepción de lo musical, de lo auditivo.
11b Busquemos, pues, en el organismo, aquellas partes que generan la memoria de lo visual, y descubriremos que en esas mismas zonas se encuentran los nervios que facilitan la percepción de lo auditivo.
11c Ahí se halla, por ejemplo, la razón por la que Schopenhauer[1] y otros relacionaron tan estrechamente la música con la voluntad.
11d Allí donde recordamos los procesos visuales, es decir, en las esferas volitivas, allí es también donde percibimos las representaciones sonoras.
11e También las entendemos con el sistema rítmico.
11f Lo singular del organismo humano consiste en que las cosas se funden entre sí de esa manera tan peculiar.
11g Nuestras representaciones visuales y auditivas se reúnen y se entretejen en una vida anímica común gracias a que ambas son entendidas mediante el sistema rítmico.
11h Todo lo que percibimos es entendido gracias al sistema rítmico.
11i Mientras que las representaciones visuales son percibidas por el organismo cefálico segregado, las auditivas lo son por el conjunto del organismo de las extremidades.
11j Las representaciones visuales fluyen en una corriente que penetra en el organismo, las representaciones sonoras lo hacen ascendiendo desde él.
11k Hemos de reunir todo esto ahora con lo que dije en la primera conferencia, y el mejor método consiste en sentirlo.
11l El hecho de que ambos mundos entren en contacto en el sistema rítmico permite que en nuestra vivencia anímica surja lo que reúne en un conjunto las vivencias visuales y las sonoras.
11m Por otra parte, lo musical, lo auditivo es recordado en la misma zona donde lo visual tiene sus órganos neuro-sensorios, que son, a su vez, los mismos órganos que nuevamente se relacionan con el metabolismo, el metabolismo sutil de la zona cefálica, que permite recordar las vivencias musicales.
11n En las mismas áreas donde se produce la percepción de las representaciones visuales se produce el recordar musical, o de cualquier vivencia sonora.
11o En las mismas zonas donde nos acordamos de lo visual percibimos lo auditivo, y ambos se entrecru-

[1] Arthur Schopenhauer (1788-1860). Dijo: "La música, pues, es una objetivación y reflejo directo de la voluntad en su conjunto, como lo es el mundo mismo, y hasta como lo son las ideas, cuya manifestación multiplicada constituye el mundo de los objetos. Por consiguiente, y a diferencia de las demás artes, la música, de ningún modo es el reflejo de las ideas, sino el reflejo de la voluntad misma, cuya objetividad lo son también las ideas. Por eso, el efecto de la música es mucho más intenso y penetrante que el de las demás artes. Pues éstas sólo hablan de sombras, pero ella habla del ser mismo." [N. del Ed.]

zan, como en una lemniscata, en el sistema rítmico, donde se interpenetran y superponen mutuamente.
[12a] Quien haya estudiado alguna vez la memoria musical, tan maravillosa y enigmática, pero que nos suele parecer tan normal y evidente, descubrirá que esa memoria musical —que descansa en una determinada organización sutil del metabolismo de la cabeza y que, por su carácter general, está emparentada con la voluntad y con el metabolismo—, es muy distinta del recordar las representaciones visuales que se encuentra en una zona del cuerpo muy diferente, relacionada también con la voluntad.
[13a] Cuando tenemos en cuenta estas cosas nos hacemos cargo de la complejidad de los procesos del lenguaje.
[13b] En el proceso verbal tenemos algo que actúa de dentro afuera y donde se efectúa el entender de una manera muy peculiar, puesto que el sistema rítmico se halla estrechamente vinculado con el órgano del habla.
[13c] Para entenderlo plenamente me referiré a la 'Teoría de los Colores'[2] de Goethe.
[13d] Con independencia de que Goethe hable del lado rojo-amarillo del mundo cromático llamándolo la 'franja cálida,' y la zona azul-violeta la llame la 'franja fría,' aproxima la percepción de los colores y la de los sonidos.
[13e] De modo que el lado rojo-amarillo del espectro resuena de manera distinta que el lado azul-violeta, y Goethe los relaciona con la tonalidad mayor y menor.
[13f] Encontramos eso especialmente en el último volumen de la edición Kurshner de sus obras científicas que yo mismo edité en Weimar.

[2] Goethe, Johann Wolfgang von. 'Teoría de los Colores.' [n. del pr.]

[13g] Si lo que hay en su forma de describir los fenómenos de su 'Teoría de los Colores' lo transferimos al ser humano interior surge algo muy singular.
[13h] En el interior del hombre lo primero que vive en el había es la sonoridad, pero esa sonoridad en cierto aspecto se ve transformada, resulta impregnada por algo que la 'amortigua' en el hablar.
[13i] No estoy refiriéndome a algo metafórico, sino a algo que tiene que ver con procesos bien reales, cuando decimos que el verdadero sonido en el habla adopta un matiz de 'color.'
[13j] Igual que sucede con el color exterior cuando lo percibimos y decimos que tiene cierto 'tono,' aunque no estemos percibiendo en él un sonido, pero sentimos que algo resuena en cada color; lo mismo sucede interiormente: cuando pronunciamos 'I' o 'U' no vemos un color, igual como tampoco oímos sonidos cuando vemos el amarillo o el azul.
[13k] Pero cuando vivenciamos el tono que resuena con el lenguaje, tenemos la misma impresión que vivenciamos al experimentar cómo resuena el color.
[13l] Allí se entremezclan el mundo visual y el sonoro.
[13m] Lo que ahí fuera en el espacio vemos como color posee un carácter manifiestamente visual y un carácter sonoro más íntimo, que penetra en nosotros del modo en que lo he descrito en las conferencias anteriores.
[13n] Lo que desde nuestro interior alcanza la superficie del ser humano como lenguaje posee un carácter sonoro manifiesto y un carácter cromático ya más íntimo, que podemos observar en la vocalización, y que aflora en el niño hasta los siete años.
[13o] Vemos, pues, que en el mundo exterior se mantiene lo cromático de manera más ostensible, mientras que en el mundo interior del hombre lo que se manifiesta más explícitamente es lo sonoro.

[13p] Por otro lado, vemos que bajo la superficie del mundo exterior ondea la música universal, mientras que en el interior del hombre, bajo la superficie de lo sonoro se, mece y se agita una misteriosa astralidad cromática.
[14a] Si entendemos realmente el habla, ese maravilloso organismo que emana del hombre, veremos que cuando empieza a resonar sentimos al mismo tiempo todas las ondulaciones del cuerpo astral presentes en las vibraciones del color que se transfieren directamente en el habla.
[14b] Esas vibraciones están siempre presentes en el hombre, se concentran hacia la laringe, pero reciben un particular estímulo del Sol y de la Luna lo que provoca una especie de juego en el cuerpo astral que se manifiesta exteriormente en los movimientos de la laringe.
[14c] Y ahora tenemos la posibilidad de captar lo siguiente, aunque sea como mera imagen: supongamos que escuchamos una lengua cualquiera, observamos luego el cuerpo astral que transmite sus vibraciones también al cuerpo etérico, con lo cual el conjunto actúa de una manera aún más íntima.
[14d] Dibujamos ahora todo el conjunto y lo que resulta de ello son movimientos que se basan en el organismo humano, y logramos así aquella euritmia que realizan conjuntamente los cuerpos etérico y astral cuando el hombre habla.
[14e] Ahí no hay nada arbitrario, sino que lo que constantemente sucede en nosotros de manera invisible es obligado a descender hacia la visibilidad.
[15a] ¿Y por qué hacemos eso ahora?
[15b] Porque nuestra tarea consiste en efectuar de manera consciente las cosas que antes habíamos realizado inconscientemente.

15c Pues toda evolución del ser humano consiste en que lo suprasensible que existe de manera puramente espiritual llegue a moverse hacia lo sensible.
15d Los griegos, por ejemplo, todavía pensaban con el alma, su pensar aún era de índole totalmente anímica.
15e Los hombres modernos, especialmente desde la mitad del siglo XV,[3] piensan con el cerebro.
15f El materialismo en realidad es una teoría correcta para el hombre moderno.
15g Pues lo que los griegos todavía experimentaban en el alma se ha ido grabando en el cerebro que va heredándose de generación en generación, y los hombres modernos piensan con los reflejos impregnados en el cerebro, es decir, piensan mediante procesos materiales.
15h Eso tenía que suceder.
15i Lo que ahora nos hace falta es volver a emprender el camino ascendente.
15j A los procesos actuales hay que añadirles la elevación del hombre a los resultados que proceden del mundo suprasensible.
15k Por eso, al proceso de grabación de lo anímico sobre lo corporal, hemos de contraponerle ahora la libre captación de lo espiritual suprasensible mediante la Ciencia Espiritual.
15l Mas para que la evolución de la humanidad pueda avanzar, hemos de tomar por la mano, de forma plenamente consciente, este proceso de transferencia de lo suprasensible sobre lo sensible.
15m Hemos de someter el cuerpo visible y sensible del hombre a una movilidad visible de lo que hasta el momento se había movido de una manera tan solo inconsciente.

[3] En 1413 se produce el inicio de la edad del alma consciente. [n. del pr.]

15n Con ello prolongamos conscientemente el camino de los dioses al acoger la labor que ellos han realizado, como, por ejemplo, realizar las grabaciones del pensar en el cerebro que hasta ahora realizaba la euritmia suprasensible, ejercitando en su lugar la euritmia sensible.
15o Si no lo hiciéramos, la humanidad iría cayendo en una especie de ensoñación anímica y acabaría durmiéndose.
15p Sucedería que, aunque desde los mundos espirituales afluyeran todo tipo de aportaciones a nuestro Yo y a nuestro cuerpo astral, eso se produciría en estado de sueño, y al despertar nunca lo transferiríamos al cuerpo físico.
16a Cuando se practica la euritmia, tanto los euritmistas como los espectadores reciben algo esencial.
16b En el caso de los euritmistas el cuerpo físico se convierte en órgano de acogida adecuado para el mundo espiritual, porque los movimientos quieren descender desde el mundo del espíritu.
16c Puede decirse que los euritmistas se convierten órganos de recepción para procesos del mundo espiritual porque están preparando su cuerpo para ello.
16d Para los meros espectadores de la euritmia, los movimientos que viven en su Yo y su cuerpo astral se ven intensificados por los movimientos eurítmicos que contemplan.
16e Si después de una representación de euritmia pudiéramos despertarnos de golpe por la noche, descubriríamos que tenemos ante nosotros elementos mucho más ricos que si hubiéramos escuchado un concierto nocturno.
16f Eso fortalece el alma, porque el alma se va familiarizando de forma viva con lo suprasensible.
16g Si bien ahí también tiene que practicarse una cierta higiene.
16h Pues si ha sido demasiado intenso, el alma se ve zarandeada en el mundo espiritual de la noche, y lo que entonces se produce en ella es la contraimagen espiritual del nerviosismo.
17a Como ven, estas cosas nos llevan a percibir la maravillosa estructura del organismo humano de una manera cada vez más real.
17b Se nos muestra por un lado en lo físico, donde constatamos que nada existe en nuestro cuerpo que no esté impregnado por el espíritu.
17c Y por el otro lado vemos lo anímico-espiritual que tiende a que en el hombre no haya nada más de índole anímico-espiritual que no haya sido trabajado por la vivencia física.
17d Es particularmente interesante que uno acoja las cosas que hoy he vuelto a explicar, las deje actuar en su interior, y las convierta en estímulos.
17e Si, por ejemplo, nos hacemos imágenes vívidas para la meditación sobre la vida de lo musical en el ser humano, en las esferas volitivas de lo visual, y luego sobre la vivencia recordatoria de lo musical en las esferas de la representación de lo visual, y a la inversa, si lo que se halla en los ámbitos de la representación de lo auditivo-verbal lo relacionamos con lo que sucede en las esferas donde se recuerda lo plástico-visual, estemos seguros de que algo se nos estimulará en nosotros: un profundo poder de inventiva que nos hará falta cuando estemos como docentes frente al niño.
18a Las exposiciones que muestran la pedagogía con base científico-espiritual como acabamos de describir, emergen del hecho de conocer al ser humano de una manera mucho más íntima.
18b Pero si reflexionamos meditativamente sobre estas cosas seguirán actuando en nosotros.
18c Si, por ejemplo, nos comemos una rebanada de pan con manteca, estamos primero ante un proceso

consciente, pero lo que luego sucede en el complejo proceso de digestión, una vez que lo hemos ingerido, se nos escapa de las manos, aunque sigue adelante y constatamos que nuestra vida en general depende intensamente de ello.

[18d] Ahora bien, si estudiamos la antropología del modo en que lo hemos hecho, lo experimentamos primero de manera consciente, como sucedía al ingerir el pan; pero si luego meditamos en ello, se produce en nosotros un proceso interior de digestión anímico-espiritual, y eso nos convierte en educadores y maestros.

[18e] Igual que el metabolismo nos convierte en personas vivas, esa digestión meditativa nos convierte en educadores de una antropología verdadera.

[18f] Nos encontramos con el niño de una manera muy distinta.

[18g] Lo que de eso actúa en nosotros, lo que nos convierte en educadores, se produce en la elaboración meditativa de esa antropología.

[18h] Si despertamos una y otra vez observaciones como las de hoy, aunque dediquemos a ellas tan sólo cinco minutos al día, lo que hacemos es poner en movimiento toda la vida anímica interior.

[18i] Nos convertiremos en personas con sensaciones y pensamientos fructíferos, y veremos cómo todo ello brota de nuestro interior.

[18j] Por las noches meditemos sobre la antropología, y por las mañanas todo empieza a manar de nuestro interior.

[18k] De repente se me ocurrirá: 'con Juancito García conviene que hagas esto o aquello,' o bien: 'lo que le falta a aquella niña es esto o aquello.'

[18l] Dicho de otro modo, sabremos lo que hemos de aplicar en los casos especiales.

[19a] En la vida humana, lo importante es que lo interior colabore de esa manera con lo exterior.

[19b] No hace falta mucho tiempo para ello.

[19c] Si hemos llegado a adquirir una cierta intensidad, veremos que interiormente a menudo podemos elaborar en tres segundos lo que a hemos de hacer para todo el día siguiente.

[19d] Cuando se trata de dar vida a lo suprasensible el tiempo deja de tener importancia.

[19e] El espíritu tiene otras leyes.

[19f] Igual que al despertarnos por la mañana podemos tener un pensamiento que nos pasa de golpe por la cabeza pero cuyo contenido temporal podría ocuparnos semanas; y, del mismo modo, puede suceder a la inversa, que lo que puede afluir hacia nosotros desde el espíritu se prolongue enormemente.

[19g] Igual que al soñar todo parece contraerse, lo que emana del espíritu parece alargarse.

[19h] De este modo, con esa meditación, podemos introducirnos en la antropología antroposófica, de tal manera que si tenemos cuarenta o cincuenta años, podemos tener ante nosotros en cinco minutos toda la transformación del ser humano interior que nos hace falta para nuestra clase y que a su vez nos convierte para la vida exterior en algo muy distinto de lo que éramos antes.

[19i] Los escritos que proceden de personas que han vivenciado esto hablan de estas cosas.

[19j] Simplemente hay que entenderlos.

[19k] Pero también hay que entender que lo que ha sido vivenciado intensamente por individualidades concretas y que ahora puede iluminar el conjunto de la vida, ha de tener lugar en pequeña escala en el educador.

[19l] Ha de acoger el estudio del hombre, entenderlo, meditarlo y recordarlo; y ahí el recordar se convertirá en 'vida viviente.'

[19m] Ya no es un mero recuerdo como hasta entonces, sino un recordar que extrae de sí mismo nuevos impulsos interiores.

[19n] En ese caso, el recuerdo emana de la vida espiritual y es capaz de saturar todo nuestro trabajo exterior.

[19o] Esa es la tercera etapa.

[19p] Y es que después de la comprensión meditativa, surge el 'recordar creador' que es, a su vez, una acogida de lo que procede del mundo espiritual.

[19q] Por consiguiente, tenemos:

- primero, una acogida o percepción del estudio del hombre;
- luego, un entenderlo, una comprensión meditativa de esa antropología, penetrando cada vez más con nuestro sistema rítmico en esa comprensión;
- y, finalmente, tenemos un recordar del estudio del hombre que procede de lo espiritual.

[19r] Dicho de otro modo:

crear pedagógicamente a partir del espíritu y convertirlo en arte de educar.

[19s] Es algo que ha de convertirse en actitud, en constitución anímica.

[20a] Por consiguiente, hemos de contemplar al ser humano sintiendo constantemente esas tres etapas.

[20b] Tanto más nos convertiremos en educadores, cuanto más lleguemos a decirnos:

"éste es mi cuerpo exterior, ahí está mi piel; eso envuelve en mí lo que acojo del estudio del hombre, lo que entiendo de él cuando lo medito, lo que se ve fecundado por Dios cuando lo recuerdo." ♣♣

[i:04] equilibrio en la enseñanza

Stuttgart, septiembre 22, 1920 (S-4221)

Cuando estudiamos al ser humano en su constitución y aplicamos luego ese conocimiento al niño, nos encontramos con lo siguiente:

01b Desde los mundos espirituales desciende el Yo del hombre como llevado por una especie de alas astrales.

01c Si contemplamos al niño primero en sus años iniciales de vida, viendo cómo se desarrolla, cómo desde su interior más profundo va extrayendo gradualmente su fisionomía hacia la superficie del cuerpo, cómo se va apoderando cada vez más de su propio organismo, lo que estamos viendo esencialmente no es otra cosa que la 'in-corporación' del Yo.

01d Si observamos esa incorporación del Yo podemos describir lo que ahí sucede de diversas maneras, y ustedes ya conocen dos.

02a Recientemente he hablado mucho de cómo, con el cambio de dientes, se emancipa lo que se hallaba activo en la organización corporal, y cómo a partir del cambio de dientes eso sobresale y configura esencialmente la inteligencia.

02b Así podría describirse el proceso desde un determinado punto de vista.

02c También podría describirlo como lo he hecho en períodos anteriores cuando decía: Con el cambio de dientes nace el cuerpo etérico del hombre.

02d El cuerpo físico nace con lo que normalmente llamamos el nacimiento, y el cuerpo etérico aproximadamente a los siete años.

02e Si desde un ángulo podemos llamarlo 'nacimiento del cuerpo etérico,' por el otro podemos denominarlo 'emancipación de la inteligencia.'

02f Son dos maneras de decir lo mismo, pero enfocándolo desde diversos ángulos.

02g En el fondo, captamos adecuadamente ese fenómeno cuando sintetizamos los dos enfoques.

02h En la Ciencia Espiritual, todo ha de ser descrito desde distintos ángulos.

02i Es como si nos acercáramos a un objeto y lo describiéramos situándonos en lugares distintos, y luego fuéramos capaces de ver los diversos lados simultáneamente.

02j Igual que una melodía no puede producirse con un solo tono, de la misma manera tampoco podemos describir adecuadamente un contenido de la Ciencia Espiritual si sólo tenemos en cuenta una sola característica.

02k Hemos de enfocarlo desde diversos lados.

02l Los antiguos que sabían algo de este hecho lo llamaban: 'escuchar conjunto,' 'escuchar sinfónico,' 'escuchar las diversas explicaciones.'

03a ¿Y qué sucede luego?

03b En aquello que en realidad se libera, llamémosle cuerpo etérico o inteligencia, afluye el Yo que ya había descendido con el nacimiento y vuelve a reorganizarlo todo a fondo, de manera que en ese período (de siete a catorce años) se produce una confluencia del Yo eterno con aquello que está siendo estructurado: la inteligencia que se libera, el cuerpo etérico que nace.

04a Si observamos luego el período que se inicia, de los siete a los catorce años, es decir, hasta la pubertad, podemos decir también, desde uno de los enfoques, que está siendo acogido un elemento musical, de Índole volitiva.

04b Desde ese ángulo describimos mejor lo que sucede diciendo que eso es 'acogido,' porque se trata del elemento musical que en realidad se halla en el mundo exterior.

04c El cuerpo astral vibra entonces con todo lo que acoge de musical y sonoro y eso hace que se emancipe de su relación anterior con el organismo.

04d Por eso podemos decir, desde el otro lado, que, con respecto al niño, cuando se produce la pubertad nace el cuerpo astral.

04e Pero nuevamente es el Yo que, como elemento eterno, se vincula ahí de nuevo con lo que se emancipa; de modo que desde el momento del nacimiento hasta la pubertad, es decir, hasta finales del segundo septenio, tenemos una constante incorporación del Yo en el organismo humano entero.

04f Desde los siete años el Yo se consolida en el cuerpo etérico.

04g Anteriormente, cuando el niño de cero a siete años es un mero imitador, el Yo consolidaba su presencia en el cuerpo físico, justamente por medio de esa actividad de imitación.

04h Y luego, más tarde, después de la pubertad, el Yo se afianza en el cuerpo astral.

04i Por tanto, estamos ante una incesante penetración del organismo humano entero por parte del Yo y que se manifiesta de la manera concreta que estoy describiendo.

05a Todo este conjunto de hechos tiene una enorme importancia para el educador.

05b Pues, en el fondo, toda educación y enseñanza tendría que realizarse de manera artística —como ya indiqué en mi ensayo sobre el elemento artístico en educación en el último cuaderno del 'Futuro Social'[1]—, de modo que se tenga siempre en cuenta ese proceso de integración del Yo en los diversos elementos del organismo humano integral.

05c El proceso de incorporación, de integración del Yo en el organismo humano debiera llevarse a cabo mediante una educación artística.

05d ¿Qué quiero decir con eso?

06a Quiero decir que el Yo, por ejemplo, no ha de penetrar demasiado a fondo en los cuerpos físico, etérico y astral, pero que tampoco ha de quedarse demasiado fuera.

06b Si penetra excesivamente, si se vincula con ellos con demasiada intensidad, el ser humano se convierte en su ser demasiado material, sólo piensa con el cerebro, depende demasiado de su organismo, en pocas palabras, se convierte demasiado en cuerpo; el Yo se ve asido excesivamente por el organismo, y eso hay que evitarlo.

06c Con la educación hemos de intentar evitar que el Yo se vea absorbido demasiado intensamente por el organismo y dependa excesivamente de él.

06d Entendemos la gravedad del asunto cuando averiguamos que la naturaleza de muchos delincuentes y de la brutalidad de ciertas personas se debe a que el Yo se ha dejado absorber demasiado por el organismo humano en sus años de crecimiento.

06e Los signos de degeneración que la antropología criminalista constata en estos hombres —que, a menudo, aparecen desde la infancia aunque no se declaren plenamente hasta años posteriores—, se deben a que su organismo absorbió excesivamente al Yo.

06f Y cuando una persona nace con un lóbulo occipital demasiado corto,[2] conviene ayudarlo muy de cerca y procurar que su Yo no se sumerja excesivamente en el resto del organismo.

06g Con un adecuado tratamiento artístico en la educación podemos evitar que en una persona con rasgos degenerativos el Yo penetre demasiado en el organismo, y así le ayudamos a lograr que no se convierta en un delincuente.

07a Por otra parte, también debemos evitar caer en el error contrario.

07b Ahí hay una dificultad.

07c Igual que en una balanza podemos colocar un peso demasiado pequeño o demasiado grande —si es minúsculo, no llegará siquiera a levantar al otro plato, y si es enorme, seguramente disparará hacia arriba al otro plato, y habremos de intentar reequilibrarlos—, lo mismo nos sucede ante los hechos de la vida como el de la realidad a la que nos estamos enfrentando.

07d El ámbito de la realidad nunca es totalmente abarcable con conceptos estrechos; cuando se quiere reparar un error siempre se puede caer en el otro extremo.

07e Por eso, ante el niño, es fundamental que nunca exageremos demasiado en una dirección ni en la otra, sino que tengamos un sentimiento de que en lo educativo hay que ser capaz de generar equilibrios artísticamente.

07f Si, por ejemplo, no nos preocupamos de que el Yo se vincule adecuadamente con el organismo, puede suceder que permanezca demasiado fuera, y la consecuencia de ello es que el hombre se convierte en un soñador, un iluso visionario, o simplemente en un inútil para la vida, al hacerse siempre ideas fantasiosas.

07g Ese es el otro error, que sobreviene cuando no se deja que el Yo penetre lo suficiente en el organismo.

07h En el caso de las personas que de niños tenían predisposición al ensoñamiento, al falso romanticismo, a la teosofía quimérica,[3] el maestro puede protegerlas de esta tendencia en su posterior desarrollo, procurando que el Yo no permanezca demasiado fuera del cuerpo, sino que penetre en el organismo de la manera correcta.

07i Si en los niños aparece esa conocida característica de muchos teósofos, una pequeña protuberancia tras la frente, habremos de hacer algo para contrarrestar esa tendencia a la ensoñación mística o hacia el falso romanticismo, procurando que el Yo penetre más intensamente en el organismo.

07j ¿Pero cómo hacer lo uno o lo otro?

08a Familiarizándonos con los medios.

08b Todo lo que sea aritmética y geometría, lo que obligue al hombre a hacerse representaciones numéricas y espaciales contribuye a que el niño se introduzca en el organismo.

08c Todo lo que en el lenguaje tienda hacia lo musical hacia lo rítmico-recitativo, etcétera, contribuye

---

1 'Soziale Zukunft' ['Futuro social']: Revista por primera vez en julio de 1919 por la 'Asociación suiza para la promoción de una trimembración social.' Se publicaba cada 4/6. — También existe una serie de conferencias con este título, pero se considera que estén relacionadas con el tema aquí referenciado: Steiner, Rudolf. 'Futuro Social.' [GA332a] [n. del pr.]

2 Se refiere, en concreto, al famoso descubrimiento del prestigioso antropólogo criminalista Moritz Benedikt. [N. del Ed.] — Moritz Benedikt (1835-1920): Neurólogo austro-húngaro, recordado por sus controvertidos investigaciones en antropología criminal. Obrs: 'Estudio de la localización de las funciones cerebrales.' [n. del pr.]

3 quimérico, ca: 1. adj. Fabuloso, fingido o imaginado sin fundamento. Diccionario RAEL [n. del pr.]

también a que el Yo penetre adecuadamente en el organismo.

08d Si al niño que tiende a la ensoñación le introducimos la música, aplicándola de manera que se le vaya formando la memoria sonora, es decir, el recuerdo de lo musical, le aportaremos un enorme beneficio.

08e Esos son medios con los que hemos de trabajar en el niño en quien notemos que el Yo no quiere penetrar en el organismo, y que tiende a seguir siendo volátil soñador.

08f Ahora bien, en el momento en que notamos que el niño se vuelve demasiado material, de modo que el Yo se hace demasiado dependiente del cuerpo, conviene que en la geometría le hagamos dibujar, trazar exteriormente las imágenes que normalmente capta sólo con el pensamiento.

08g En el momento en que hacemos que el niño dibuje las formas geométricas estamos volviendo a crear un contrapeso frente a la excesiva absorción del Yo por parte del cuerpo.

08h Como vemos, se puede educar correctamente cuando utilizamos los contenidos docentes de la manera adecuada.

09a Si en un niño que, por su predisposición o por ciertas circunstancias, necesita ser instruido sobre todo en lo musical observamos que depende demasiado de su organismo, que un elemento pesado se inmiscuye en su canto, habremos de intentar orientarlo hacia el oír inmediato y menos hacia la memoria de los sonidos y tonos.

09b Podemos, pues, intentar regular los diversos elementos allí donde aparezcan: por un lado ayudar al niño a que absorba su Yo mediante las cosas que he descrito, y por otro evitar que el Yo se vea succionado demasiado por el organismo, si no hemos mantenido el correcto equilibrio entre los extremos.

09c En la clase de lengua es especialmente beneficioso intentar ejercer esa regulación.

09d Todo lo musical en la lengua contribuye a que el Yo sea absorbido por el organismo.

09e Si en un niño observo que eso se produce con demasiada intensidad, intentaré hacer algo para que se oriente más hacia el significado, el contenido de la lengua.

09f Me ocupo del niño de tal modo que lo llevo a cosas más relacionadas con el significado.

09g En cambio, si observo que el niño tiende a la ilusión y la ensoñación, intentaré llevarlo más hacia lo recitativo, lo rítmico de la lengua.

09h Como maestro hay que aprender a hacer eso de una manera artística y ahí se puede llegar a alcanzar cierta maestría.

10a Ahora bien, existen objetos de aprendizaje con los que se puede evitar especialmente la excesiva absorción del Yo por parte del resto del organismo.

10b Se trata sobre todo de la geografía, la historia y todo lo que se relacione con el dibujo, lo gráfico, etcétera.

10c Conseguimos ese objetivo si, por ejemplo, desarrollamos lo histórico de una manera narrativa —y eso es lo importante— de modo que el niño acoja el relato con una intensa participación del sentimiento, de manera que surja en él veneración ante una personalidad, o también odio, si el personaje es merecedor de él.

10d Ello hace que, con la clase de historia, contribuyamos de manera especial a que el niño no se materialice demasiado.

10e Si con nuestra comprensión del desarrollo del niño que hemos de adquirir, hemos tenido la impresión de que con esa clase de historia el niño se ha inclinado un poco excesivamente hacia lo soñador, ilusorio, entonces habrá que intentar otras cosas.

10f Y todo eso ha de estar unido con el curriculum, hay que empezar con ello en los años adecuados; y por eso es bueno que observemos al mismo niño a lo largo de los años.

10g Si vemos que el niño tiende a volverse demasiado ensoñador con la narración de la historia, si tenemos tiempo para ello, conviene entonces impregnar la historia de ideas, de nexos abarcantes.

10h Por consiguiente, el tratamiento individual de ciertos acontecimientos o personalidades de la historia protege al niño ante una excesiva absorción del Yo en la corporalidad; la impregnación de la historia con ideas que abarcan épocas enteras promueve la intervención del Yo.

11a En cambio, demasiado dibujo o representación gráfica puede fácilmente provocar que el Yo se salga del organismo; y eso puede hacer del niño un soñador ilusorio.

11b El antídoto para el niño que tiende a volarse en el dibujar, pintar e incluso escribir, consiste en captar el sentido de lo que dibuja.

11c Si hago que el niño dibuje una roseta, conviene que piense un poco en ella, o que al escribir una letra se admire ante su forma, que la haga consciente, etcétera.

11d Si el niño se sale un poco de sí mismo mientras escribe o dibuja, vuelve en sí mismo cuando observa lo dibujado o escrito.

12a Estas son cosas que nos muestran cómo, en la educación y en la enseñanza, podemos utilizar de manera adecuada estos elementos concretos de la clase si los ponemos en práctica partiendo de lo artístico.

12b Es necesario ocuparse realmente de estas cosas.

[12c] Tomemos, por ejemplo, la clase de geografía.
[12d] Por lo general contribuye a que el Yo no se vea absorbido demasiado por el organismo, de modo que podemos utilizarla muy bien en el niño que propende a materializarse demasiado, haciendo que se ocupe más con elementos geográficos.
[12e] En cambio, si en la geografía insistimos en que el niño capte los diversas alturas y niveles (con respecto al mar), o si entremezclamos en la geografía algo que pertenezca más al pensar geométrico, conseguimos que el niño que tiende a volarse y soñar demasiado en la clase de geografía introduzca nuevamente su Yo en el organismo.
[13a] Esas son cosas cuyo pleno valor podemos calibrar cuando logramos acoger el conocimiento de la maravillosa estructura del organismo humano y su relación con el cosmos entero.
[13b] Teniendo en cuenta lo que hemos expuesto, bástenos con pensar que la evolución del niño desde el nacimiento a la pubertad es una interacción mutua de las fuerzas cósmico-plásticas y cósmico-musicales.
[13c] Esa interacción mutua se produce en las más diversas variaciones.
[13d] Si observamos la constitución humana encontramos, por una parte, los cuerpos físico y etérico, que no se separan en el período entre el nacimiento y muerte, pues en ese período se pertenecen mutuamente.
[13e] En cambio, los cuerpos físico y etérico se separan del cuerpo astral —es decir, primero el cuerpo etérico del astral— cuando nos dormimos, y vuelven a juntarse cuando nos despertamos.
[13f] Por lo que los cuerpos etérico y astral están menos soldados entre sí de lo que lo están el etérico con el físico.
[13g] Mientras que, por el otro lado, el Yo y el cuerpo astral se hallan vinculados muy íntimamente, ya que no se separan cuando el hombre duerme.
[13h] Ahora bien, mediante su cuerpo físico, ¿qué es el ser humano sobre la Tierra? Es un ser que vive en íntima interacción con el aire que le rodea.
[13i] Con respecto a nuestro cuerpo físico, una porción determinada de aire está alternativamente dentro y fuera de él.
[13j] Inhalamos, exhalamos.
[13k] Esa respiración señala a una sutil diferencia existente entre el estado de vigilia y el estado de sueño en el hombre.
[13l] Hay una sutil diferencia, y para los grandes acontecimientos a menudo esas sutiles diferencias son de enorme importancia.
[13m] Lo que sucede en el estado de vigilia en esa relación entre el cuerpo astral y el cuerpo etérico, sucede también en el estado de sueño.
[13n] Lo que interactúa entre el elemento plástico y el musical en la época del desarrollo, es al mismo tiempo una constante combinación mutua de vibraciones del cuerpo astral, donde vibran también el Yo, el cuerpo etérico y el cuerpo físico.
[13o] En el fondo, el ser humano inhala su Yo y su cuerpo astral por la mañana al despertar, y vuelve a exhalarlos por la noche al dormirse.
[13p] Se trata de una especie de proceso de respiración a gran escala, que podemos contrastar con el proceso respiratorio a pequeña escala.
[13q] Por tanto, cada vez que nos dormimos salimos de nuestros cuerpos físico y etérico, y entramos en una relación mucho más íntima con el aire que nos rodea, porque en ese momento estamos directamente inmersos en ese aire con nuestro Yo y nuestro cuerpo astral.
[13r] Cuando estamos despiertos dirigimos la respiración desde dentro y cuando dormimos la dirigimos desde fuera, desde el alma misma.
[13s] El hecho de que el aire, o una determinada porción de él, se halle alternativamente dentro y fuera del organismo humano, y de que la constitución humana entera, desde el cuerpo físico hasta el Yo, participe en el proceso respiratorio, nos permite constatar que para comprender la esencia del hombre no hay que perder de vista lo que realmente sucede en ese intercambio mutuo entre la constitución humana y el aire.
[14a] Todos han estudiado algo de física y recordarán cuánto esfuerzo dedicaron los profesores en explicar a los niños o a los jóvenes que el aire, constituido de oxígeno y nitrógeno, en el fondo no es un compuesto químico, sino un tipo de mezcla.
[14b] Por tanto, si observamos el aire, el oxígeno y el nitrógeno no llegan a vincularse lo suficiente como para convertirse en un compuesto químico.
[14c] ¿Y qué relación tiene eso con el ser humano? Pues que el aire es el reflejo cósmico de que en el hombre el cuerpo astral y el etérico mantienen una unión muy relajada.
[14d] Si el nitrógeno y el oxígeno en el aire estuvieran tan fuertemente unidos que fueran un compuesto químico, los cuerpo etérico y astral estarían tan unidos que no podrían separarse, y nunca podríamos dormirnos.
[14e] La relación que tenemos interiormente entre los cuerpos etérico y astral se refleja en la constitución exterior del aire.
[14f] Y viceversa, la constitución exterior del aire, en la mezcla entre el nitrógeno y el oxígeno, se refleja interiormente en la relación existente entre el cuerpo etérico y el astral en el organismo humano.

[14g] El ser humano se halla organizado de acuerdo con el cosmos.
[14h] Interiormente es un microcosmos, si bien ciertas cosas que ahí fuera se hallan ordenadas de acuerdo con su aspecto físico, en el caso del hombre lo están de acuerdo con su aspecto anímico.
[14i] Fuera estamos ante una determinada regularidad de leyes físicas entre el nitrógeno y el oxígeno; dentro, estamos ante unas leyes anímicas de relación entre el cuerpo etérico y el astral.
[14j] Y si por un lado contemplamos cómo respira el hombre, y cómo en esas interesantes vibraciones, que podríamos describir como vibraciones lumínicas, tenemos una interpenetración mutua entre las vibraciones de lo etérico y de lo astral; por el otro, cuando eso sucede dentro del organismo, podemos observar lo mismo en un estrato más profundo, en el proceso físico de inspiración y espiración.
[14k] Ahí vemos, en la forma misma, cómo el ser humano, en tanto que ser anímico-espiritual, se separa constantemente de su entorno físico, más o menos como sucede en una mezcla, las partes más pesadas se precipitan y se desprenden de la solución, mientras que las más ligeras permanecen en ella.
[14l] Esos procesos siguen realizándose de las más diversas formas en el ser humano mismo.
[14m] Pero hemos de tenerlos presentes entre las cosas que captamos, percibimos, acogemos, para que podamos entenderlo y convertirlo en el 'recuerdo meditativo' propio de la pedagogía artística, tal como describí ayer.
[15a] Ahora debiéramos estudiar aún otro asunto adicional.
[15b] ¿Qué es lo que nuestro Yo introduce en el mundo físico cuando desciende del mundo espiritual mediante el nacimiento? Pues, ¡la cabeza! Por decirlo de algún modo, la cabeza es el vehículo de transporte con el que el Yo penetra en el mundo físico.
[15c] Y cuando ya ha penetrado en él, entonces transforma completamente todo su estado de vida al transferirse del mundo espiritual al físico.
[15d] Por paradójico que pueda sonarle a quien observa las cosas exteriormente, lo cierto es que, en el mundo espiritual, antes de que nos dispongamos a nacer aquí, estamos inmersos en un constante movimiento, el movimiento es allí nuestro elemento propio.
[15e] Si quisiéramos prolongar ese movimiento, nunca podríamos penetrar en el mundo físico.
[15f] La manera de protegernos de la prolongación del movimiento consiste en adaptar nuestro organismo cefálico al resto del organismo, de manera que la cabeza se convierta en el vehículo que ocupa nuestro Yo para penetrar en el mundo físico, pero que, una vez penetrado en él, entra en reposo y descansa cómodamente sobre el resto del organismo.
[15g] Aunque ese organismo restante camine, la cabeza sigue estando en reposo.
[15h] Igual que al ir en un carruaje o en un vagón de un tren la persona está en reposo, del mismo modo el Yo, que antes de nacer estaba en constante movimiento, entra en reposo cuando ha descendido al mundo físico y deja de hacer los movimientos que realizaba anteriormente.
[15i] Eso nos señala hacia algo de suma importancia.
[16a] Cuando el embriólogo actual estudia el devenir del germen humano en el cuerpo de la madre, constata que la cabeza al principio es enorme y está muy configurada, en comparación al resto de los miembros, aún prácticamente amorfos, que sólo mucho más tarde irán cobrando forma.
[16b] Y sin embargo lo observa como si todo tuviera la misma importancia.
[16c] Todo el enfoque de la embriología carece en realidad de sentido, y hasta es difícil entenderse con un fisiólogo actual al respecto, porque está pensando en un campo totalmente distinto.
[16d] Lo importante es que con la fecundación esencialmente sólo se ejerce una acción sobre la naturaleza de las extremidades sobre lo 'no-cefálico.' Porque la cabeza del ser humano esencialmente no la configura el hombre, sino el cosmos entero.
[16e] La cabeza no es engendrada por el hombre sino por el cosmos.
[16f] El rudimento de la cabeza ya se halla presente en el germen humano no fecundado; y el efecto sobre la cabeza, que en el germen no fecundado ya es de naturaleza cósmica, se produce gracias a que la fecundación comienza en el resto del organismo; y cuando esa parte del organismo empieza a desarrollarse su acción reverbera sobre la cabeza.
[16g] De modo que, aunque estudiemos de una manera totalmente exterior el desarrollo del embrión humano, si lo hacemos adecuadamente podemos llegar a constatar cómo la cabeza, desde el cuerpo de la madre, se dispone a dejarse influenciar por las fuerzas de la fecundación de una manera no directa, sino indirecta.
[16h] Es como si en un taller preparáramos un vehículo que alguien habrá de ocupar.
[16i] Ambos se acercan el uno al otro.
[16j] De la misma manera se prepara la cabeza para acoger al Yo del hombre que va a descender a la Tierra.
[16k] Y muchos años después de su nacimiento, en el fondo durante todo el período de su desarrollo, el hombre lleva consigo la huella de esa confluencia del organismo humano y el organismo cósmico.

17a Cuando el espíritu de la pedagogía que aquí estamos intentando cultivar logre aposentarse en los hábitos anímicos de los educadores, permitirá que quienes se hallen ante una clase, al observarla íntimamente, se sientan enormemente fascinados ante lo que pasa con los niños de entre los siete y catorce años, en quienes aún puede distinguirse claramente cómo en la cabeza hay algo que retrocede, una especie de organismo suprahumano que se retira; y cómo desde el resto del organismo hay algo que asciende e irriga la cabeza.

17b Podemos vincular esto con lo que se dijo en las dos primeras conferencias, porque lo uno, de algún modo, ha de armonizarse con lo otro.

17c Pero siempre ha de ser interesante observar la diferencia entre la modelación de la cabeza y la configuración del resto del organismo.

17d Si se quieren estudiar las alteraciones que se producen en la cabeza hay que sentirse como un escultor.

17e En cambio, si pretendemos captar las modificaciones que tienen lugar en el resto del organismo uno habrá de sentirse como un euritmista musical.

17f Pues en la parte no-cefálica del organismo no tiene sentido observar cómo crecen los dedos, por ejemplo, sino cómo varía el tipo de movimientos que realiza el niño.

17g Eso repercute luego en la conformación del organismo, mas no por sus formas plásticas, sino por su dinámica.

17h Si alguien tiene piernas o brazos muy largos, suelen ser mucho más pesados que en condiciones normales.

17i No es la forma la que actúa directamente, sino la gravedad con la que interactúan; y la pesantez se entremezcla entonces con la formación motora-musical.

17j Si queremos categorizar correctamente a una persona que tiene las piernas o los brazos demasiado largos y no sabe qué hacer con ellos, habremos de acercarnos a ella con una capacidad de juicio musical-vital, y habremos de sentir cómo al niño se le cruzan las piernas excesivamente largas y hace movimientos anormales, cómo los brazos nunca acaban de saber qué es lo que hay que hacer, y cómo todo esto sucede porque la gravedad interviene de una forma demasiado intensa.

17k Pensemos de qué manera más íntima empezamos a conocer al ser humano si aplicamos esas cosas gracias a la Ciencia Espiritual.

17l Ya no las observaremos sólo desde el punto de vista emocional como hacíamos antes.

17m Sino que al ver manos y brazos muy pequeños, constataremos que ahí apenas existe inclinación a dar bofetadas a los demás.

17n En cambio, si el niño los tiene muy grandes, si pesan demasiado, el impulso interno natural a repartir bofetadas estará inscrito en su cuenta kármica, y no habremos de valorarlo desde un punto de vista emocional exterior.

18a Eso es algo que nos aproxima mucho más al hombre que crece, pues ahí existe un misterio muy peculiar.

18b Cuando observamos la forma humana podemos decirnos: "a partir de su organismo corporal puedo descifrar el devenir de una persona, toda la constitución de su alma; descifro el significado de determinada forma de la cabeza, cierta pesantez de los brazos y piernas, etcétera; una determinada forma de caminar, o de que la persona en cuestión tiende a dar sus pasos poniendo primero los dedos sobre el suelo, o como sucedía con Fichte, cuya figura entera era la expresión misma de su forma de caminar 'pisando fuerte de talones.' Todo eso nos delata muchas cosas de la persona y nos lleva a sentir que la conocemos mejor.

18c Está claro que no se trata de intimidades especiales, sino de algo que nos enriquece en nuestro intercambio social-humano, y que es aún más íntimo en el intercambio entre el educador y el niño.

18d Por eso, cuando estamos ante una persona, tenemos el sentimiento: 'Aprendes ciertas cosas de ella cuando estás delante de ella y la observas de frente, y lo que puedes ver en ese caso se manifiesta de manera musical; y aprendes otras cosas cuando la ves de espaldas.'

18e Tendríamos que extraer nuestras normas para la vida partiendo de la esencia misma de la vida.

18f Si, por ejemplo, un estudiante con buenas normas se sentara a escuchar a Fichte poniéndose frente a él acogería lo que dice Fichte.

18g Mas para conocer el carácter de Fichte lo haría observándolo desde atrás, y estudiaría toda su manera de andar.

18h La parte de atrás de la cabeza, la estructura de la espalda y de la columna, la manera de mover las manos, la postura de la cabeza, permitiría captar más la personalidad de Fichte, mucho más que lo que él mismo exponía al hablar.

19a Si observamos así a los niños, eso nos puede dar muchas pistas.

19b De ese modo, el maestro es una persona que tiende más a entender el karma y no tanto a enfadarse ante un niño emocional a quien no cesa de reprender, pidiéndole que calle, que se calle, y ordenándoselo una y otra vez; y como no le hace caso, acaba cogiendo el tintero y tirándoselo por la cabeza, ¡mos-

trándole así al niño cómo debe calmarse! Ya sé que lo estoy expresando de una manera algo radical, pero por desgracia observamos esto en muchos maestros y educadores.

[20a] Si logramos alejarnos de ese proceder y orientamos nuestro conocimiento antroposófico del ser humano hacia lo que he descrito, hacia la formación del niño, de modo que si el organismo nos delata algo de su constitución anímica, nos estaremos ocupando del niño de una manera totalmente distinta a la habitual.

[20b] Y lo curioso es que con esta manera de situarnos frente a él, desarrollamos en nosotros una estima y un aprecio creciente por el niño.

[20c] Con ello adquirimos una enorme fuerza para enseñar al niño con amor.

[20d] Esos son los caminos que nos permiten adueñarnos de los verdaderos sentimientos como educadores y maestros.

[20e] Si quisiéramos hacernos compositores, el método correcto no sería tomar un tratado teórico, creyendo que con él aprenderíamos a componer; o si quisiéramos hacernos pintores tampoco serviría adquirir un libro de estética y aprender lo que dice el mismo sobre pintura.

[20f] Así nos haremos pintores sólo si aprendemos a manejar los colores, si practicamos, etcétera.

[20g] Y nos volveremos escultores si aprendemos a captar el organismo en sus formas, una captación de esas formas que es también enormemente interesante en cualquier arte plástico.

[20h] Como escultores tenemos un sentimiento muy distinto cuando esculpimos una cabeza que cuando esculpimos el resto del organismo.

[20i] Cuando se trabaja en la cabeza constantemente sentimos que ésta actúa sobre nosotros de dentro afuera y que nosotros hemos de retirarnos un poco, pues ella está expresando algo desde su interior; en cambio, cuando estamos modelando el resto de la forma humana, tenemos la sensación de que estamos presionando, y que el organismo no-cefálico retrocede ante nosotros.

[20j] Al modelar la cabeza tenemos, pues, un sentimiento radicalmente opuesto al que sentimos cuando modelamos el resto del organismo.

[20k] Eso nos muestra cómo, en todos los campos, hay que aprender la manera de actuar, y especialmente en la pedagogía.

[20l] Si en un manual de pedagogía quisiéramos aprender lo que queremos hacer en la escuela, estaríamos haciendo lo mismo que intentar aprender a pintar leyendo un manual de estética.

[20m] Pero si nos dedicamos al estudio antroposófico del hombre, siguiendo las líneas básicas que acabamos de exponer, entonces penetra en nosotros el talento educativo, un talento que poseen muchísimas más personas de las que se piensa.

[20n] Entonces surgen en el maestro las facultades apropiadas.

[21a] Por mucho interés que despierte en muchas personas, en ningún otro campo se dicen hoy tantas necedades como en el pedagógico.

[21b] Cuando hoy se habla de asuntos de educación se tiene una pésima impresión, precisamente porque luego se transfieren a la nueva generación.

[21c] Como suele suceder en muchos campos, y especialmente en éste, sólo salimos de las largas frases vacías de los profanos mediante una captación profunda de la entidad humana.

[21d] Hasta los maestros se han aprendido la frase de que 'la clase ha de ser una alegría para les niños.' No podemos molestarnos porque los profanos las vayan proclamando, pues están dichas con la mejor intención.

[21e] Pero ya no está tan bien que las digan los especialistas en educación y enseñanza.

[21f] Si tenemos en cuenta la práctica, habremos de preguntarnos ¿qué puede hacerse ante determinadas cosas difíciles de resolver para que los niños disfruten saludablemente en clase? O si tenemos en cuenta las predisposiciones de algunos niños ¿qué habría que hacer para que el niño que está mañana y tarde en la escuela esté siempre alegre y contento? ¡No es posible!

[21g] Esas frases, pues, son formas de hablar propias de quienes están fuera de la realidad, y que además se extienden a todos los campos.

[21h] El hecho es que hay ciertas cosas que no alegran a los niños pero que han de hacerse.

[21i] Si el educador se limitara a hacer que los niños se lo pasaran bien, éstos nunca llegarían a desarrollar, por ejemplo, el sentimiento del deber, que sólo puede desarrollarse superando situaciones o estados no atractivos.

[21j] Ahí lo de la alegría no sería ninguna ventaja.

[21k] No se trata, pues, de limitarse a gozar de la clase, sino del hecho de que con nuestro arte pedagógico desarrollamos el amor de los niños por nosotros, de tal modo que bajo nuestra dirección sean capaces de hacer incluso lo que no les gusta, aunque les produzca algún ligero dolor.

[21l] Por eso hemos de decirnos:

> *"Si logramos aportar el verdadero amor al niño, se desarrolla en él algo distinto de la alegría, se despliega el afecto hacia el maestro, y entonces el niño sentirá que 'algunas cosas son difíciles,' pero con el maestro o la maestra también hago lo que es difícil."*

[22a] Son elementos que pueden mostramos cómo podemos superar ciertas cosas difíciles en la enseñanza si sabemos crear la correcta relación entre maestro y alumno.
[22b] Es una forma de ver las cosas muy distinta a la que habitualmente suelen proclamar los profanos cuando hablan de educación y enseñanza. ♣♣

ii:
consejos para el diseño artístico de la enseñanza

[ii:01] primera conferencia[1]

Stuttgart, junio 21, 1922 (S-4873)

Nota preliminar en la traducción al inglés:
En algunos casos se han omitido las repeticiones propias del estilo hablado y condensado las oraciones.

Cuando los niños llegan a la pubertad, es necesario despertar en ellos un interés extraordinariamente grande en el mundo fuera de sí mismos.
[01b] A través de la forma en que son educados, deben ser conducidos a mirar hacia el mundo que los rodea y en todas sus leyes, su curso, causas y efectos, en las intenciones y metas de los hombres, no sólo en los seres humanos, sino en todo , Incluso en una pieza de música, por ejemplo.
[01c] Todo esto debe ser traído a ellos de tal manera que pueda resonar una y otra vez dentro de ellos — de modo que las preguntas sobre la naturaleza, sobre el cosmos y el mundo entero, sobre el alma humana, cuestiones de la historia— para que surjan enigmas en sus almas jóvenes.

[1] Traducción personal de la versión en inglés en el 'Rudolf Steiner Archive' de la publicación del 'Journal for Anthroposophy.' Spring 1979. [n. del pr.]

02a Cuando el cuerpo astral[2] se libera en la pubertad, se liberan fuerzas que ahora pueden usarse para formular estos enigmas.
02b Pero cuando estos enigmas del mundo y sus manifestaciones no surgen en las almas jóvenes, entonces estas mismas fuerzas se transforman en algo diferente.
03a Cuando tales fuerzas se liberan y no ha sido posible despertar el interés más intenso en tales enigmas del mundo, entonces esas energías se transforman en lo que se son en la mayoría de los jóvenes de hoy.
03b Cambian en dos direcciones en impulsos de tipo instintivo: primero en deleite por el poder y segundo en erotismo.
04a Desafortunadamente, la pedagogía no considera ahora este deleite por el poder y el erotismo de los jóvenes como los resultados secundarios de los cambios en lo que, hasta la edad de veinte o veintiún años, debería ir en una dirección totalmente diferente, sino que los considera elementos naturales en el organismo humano en la pubertad.
04b Si los jóvenes son educados correctamente, no debería haber necesidad de hablarles en esta edad sobre el amor al poder y el erotismo.
04c Si estas cosas tienen que ser habladas durante estos años, esto es en sí algo que huele a enfermedad.
04d Todo nuestro arte y ciencia pedagógicas se están enfermando porque una y otra vez se atribuye el mayor valor a estas cuestiones.
04e Se les atribuye un alto valor por la sola razón de que las personas hoy son impotentes para inspirar verdadero interés en el mundo, en el mundo más amplio —se han vuelto cada vez más impotentes en la era de una concepción materialista del mundo—. […]

[2] Cuerpo astral: Término usado para designar todo lo que es sensible en el hombre y en los animales. [N. del Tr. In.]

05a Cuando no tenemos suficiente interés en el mundo que nos rodea, entonces somos arrojados de vuelta a nosotros mismos.
05b Tomado en conjunto, debemos decir que si nos fijamos en los principales daños y perjuicios causados por la civilización moderna, surgen principalmente porque las personas están demasiado preocupadas por sí mismas y no suelen dedicar la mayor parte de su tiempo de ocio a la preocupación por el mundo sino que se ocupan de cómo se sienten y lo que les causa dolor. […]
05c Y el momento menos favorable de la vida para estar ocupados en sí mismos de esta manera es durante la edad entre los catorce o quince años y los veintiún años.
06a La capacidad de formar juicios está floreciendo en este momento y debe dirigirse hacia las interrelaciones del mundo en cada campo.
06b El mundo debe llegar a ser tan absorbente para los jóvenes que simplemente no aparten su atención de éste el tiempo suficiente para estar constantemente ocupados consigo mismos.
06c Pues, como todo el mundo sabe, en lo que se refiere a los sentimientos subjetivos, el dolor sólo se hace mayor cuanto más pensamos en él.
06d No es el daño objetivo sino el dolor el que aumenta a medida que pensamos más en él.
06e En cierto sentido, el mejor remedio para superar el dolor es dejar, si es posible, de pensar en él.
06f En los jóvenes entre 15, 16 y 20, 21, se desarrolla algo no totalmente diferente al dolor.
06g Esta adaptación a las condiciones provocadas por la liberación del cuerpo astral de lo físico es realmente una experiencia continua de dolor suave.
06h Y este tipo de experiencia inmediatamente nos hace tender a la auto-preocupación, a menos que seamos apartados suficientemente de él y hacia el mundo fuera de nosotros mismos. […]
07a Si un maestro comete un error mientras enseña a un niño de diez o doce años, entonces, en lo que respecta a la relación mutua entre el alumno y el maestro, esto realmente no hace una diferencia tan grande.
07b Con esto no quiero decir que deban cometer tantos errores como puedan con niños de esta edad. […]
08a El sentimiento por la autoridad del maestro se alterará quizás por un tiempo, pero esas cosas se olvidarán con relativa rapidez, en cualquier caso, mucho antes de lo que ciertas injusticias se olvidan en esa edad.
08b Por otro lado, cuando estamos parado frente a los estudiantes entre 14, 15 y 20, 21, simplemente no debemos exponer nuestras insuficiencias latentes y así hacer un tonto de nosotros mismos. […]
09a Si un estudiante no puede formular una pregunta que experimenta interiormente, el maestro debe ser capaz de hacerlo por sí mismo, de modo que pueda producir tal expresión en clase, y debe ser capaz de satisfacer el sentimiento que surge entonces en el estudiante cuando la pregunta llega a la expresión.
09b Porque si no lo hacemos, entonces, cuando todo lo que está reflejado aquí en las almas de estos jóvenes vaya al mundo del sueño, a la condición de dormir, un cuerpo de sustancias venenosas y perjudiciales es producido por las preguntas no formuladas.
09c Estos venenos sólo se desarrollan durante la noche, justo cuando los venenos realmente deben ser degradados y transformados en lugar de ser creados.
09d Se producen venenos que cargan el cerebro de los jóvenes cuando van a clase, y gradualmente todo en ellos se estanca, deviene ‘paralizado.’

09e Esto debe y puede ser evitado.
09f Pero sólo se puede evitar si en los estudiantes no se despierta el sentimiento:

Ahora de nuevo el maestro no ha podido darnos la respuesta correcta.
»Realmente no nos ha respondido en absoluto.

09g Estas son las insuficiencias latentes, las autoexposiciones que ocurren cuando los niños tienen la sensación:

El maestro simplemente no está a la altura de darnos las respuestas que necesitamos.

09h Por esta inhabilidad, las capacidades e incapacidades personales del maestro no son los únicos factores determinantes, sino más bien el método pedagógico.
10a Si pasamos demasiado tiempo derramando una masa de información sobre los jóvenes de esta edad, o si enseñamos de tal manera que nunca lleguen a resolver sus dudas y preguntas en la conciencia, entonces el maestro —aun cuando es la parte más objetiva— expone, aunque sea indirectamente, sus in-adecuaciones latentes. […]
11a Vemos que el maestro debe, en plena conciencia, estar impregnado de todo esto cuando se ocupa de la transición del noveno al décimo grado, ya que es justo con la transformación completa de los cursos que uno da lo que la pedagogía debe ocuparse por sí misma.
11b Si tenemos niños de seis o siete años, entonces el curso ya está establecido por el hecho de que están entrando a la escuela, y no necesitamos entender ninguna otra relación con la vida.
11c Pero cuando guiamos jóvenes del noveno al décimo grado, debemos ponernos en otra condición de vida.
11d Cuando esto sucede, los niños deben decirse a sí mismos:

—¡Rayos y centellas! ¿Qué le ha pasado al maestro?
»Hasta ahora habíamos pensado de él como una luz muy brillante que tenía mucho que decir, pero ahora está empezando a hablar más como un hombre.
»¿Por qué? ¡El mundo entero habla de él!

12a Y cuando sienten el más intenso interés por las cuestiones particulares del mundo y son puestos en la posición afortunada de poder impartir esto a otros jóvenes, entonces el mundo también habla de ellos.
12b De un estado de ánimo de este tipo, el brío, el impulso [‘Schwung’] debe surgir.
12c Brío, impulso es lo que los maestros deben brindarle a los jóvenes de esta edad, el impulso que sobre todo se dirige a la imaginación; porque aunque los estudiantes están desarrollando la capacidad de hacer juicios, el juicio surge en realidad de los poderes de la imaginación.
12d Y si tratas con el intelecto intelectualmente, si no puedes lidiar con el intelecto con una cierta imaginación, entonces lo has ‘mal interpretado,’ has perdido el rumbo con ellos.
13a Los jóvenes exigen poderes imaginativos; Hay que acercarse a ellos con empuje, y con un empuje que los convenza.
13b El escepticismo es algo que no puede darles a ellos en esta edad, es decir, en la primera mitad de este período de vida.
13c El juicio más perjudicial para la etapa entre los catorce o quince y los dieciocho años es aquel que implica de una manera pesimista bien informada:

Eso es algo que no se puede saber.

13d Esto aplasta el alma de un niño o un joven.
13e Después de los dieciocho años es más factible pasar por alto lo que está más o menos en duda.
13f Pero entre los catorce y los dieciocho años introducirlos en un cierto escepticismo es aplastarles el alma, debilitarles el alma.
13g El tema que se trata es mucho menos importante que el hecho de no llevar este pesimismo debilitante a los jóvenes.
14a Es importante que uno mismo como maestro ejerza una cierta cantidad de autoobservación y no se entregue a ninguna ilusión; porque a esta edad es fatal si los jóvenes se sienten más listos que el maestro durante la clase, especialmente en materias secundarias.
14b Debe ser que estén tan agarrados por lo que escuchan que su atención realmente será desviada de los pequeños manierismos[3] del maestro; y esto se puede lograr aunque no se lo sea correctamente en la primera lección.
14c Aquí, también, las insuficiencias latentes del profesor son las más fatales.
15a Ahora bien, si piensan que el descuido de estos asuntos descarga sus consecuencias en los canales del amor instintivo al poder y al erotismo, entonces verán desde el comienzo lo tremendamente importante que es tomar la educación de estos jóvenes a cargo de una manera comprometida y generosa.
15b Es mucho más fácil cometer errores con los estudiantes mayores, digamos con los de la escuela de medicina.

[3] manierismo: 1. m. Estilo artístico y literario del Renacimiento tardío, caracterizado por su refinamiento y artificiosidad. 2. m. Tendencia al rebuscamiento expresivo. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[15c] Porque lo que hacemos a esta temprana edad trabaja en su vida posterior de una manera extraordinariamente devastadora.
[15d] Funciona de manera destructiva, por ejemplo, sobre las relaciones entre las personas.
[15e] El tipo correcto de interés en otros seres humanos no es posible si el tipo correcto de interés por el mundo no se despierta a los quince o dieciséis años de edad.
[15f] Si sólo aprenden la teoría de Kant-Laplace[4] de la creación del sistema solar y lo que uno aprende a través de la astronomía y la astrofísica hoy, si sólo le embutieron en sus cráneos esta idea del cosmos, entonces en las relaciones sociales serán sólo los hombres y las mujeres de nuestra civilización moderna que, por impulsos antisociales, gritan sobre todo tipo de reformas sociales, pero en su almas expresan las potencias antisociales.
[15g] He dicho muchas veces que la razón por la cual la gente hace tal clamor sobre asuntos sociales es porque el ser humano es un ser antisocial.
[16a] No se puede decir con suficiente frecuencia que entre los catorce y dieciocho años debemos construir de la manera más cuidadosa sobre la relación básica moral fundamental entre el alumno y el maestro.
[16b] Y aquí moralidad debe ser entendida en su sentido más amplio: que, por ejemplo, un maestro llama en su alma al sentido más profundo de responsabilidad por su tarea.
[16c] Esta actitud moral debe mostrarse en que no damos demasiado reconocimiento a esta desviación hacia la subjetividad y la propia personalidad.

[4] Teoría de Kant-Laplace (1796): Afirma que la nebulosa primitiva se contrajo y se enfrió bajo el efecto de las fuerzas de gravitación, formando un disco plano y dotado de una rotación rápida. El núcleo central se hizo cada vez más grande y se formaron los planetas. La baja velocidad de rotación del Sol no podía explicarse. [n. del pr.]

[16d] En tales asuntos, realmente pasan imponderables de profesor a alumno.
[16e] Los maestros lúgubres, maestros malhumorados inalterables y que son inmensamente aficionados a su ser inferior, producen en los niños de esta edad un fiel retrato de espejo o, si no lo hacen, encender una terrible revolución.
[16f] Más importante que cualquier método aprobado es que no expongamos nuestras insuficiencias latentes y que nos acerquemos a los niños con una actitud que es interiormente moral a través y por los cuatro costados. […]
[17a] Este erotismo enfermizo que ha crecido —también en la mente de la gente hasta tal grado terrible aparece en su mayor parte sólo en los habitantes de la ciudad, los habitantes de la ciudad que se han convertido en maestros y médicos.
[17b] Y a medida que la vida urbana triunfa por completo en nuestra civilización, estas cosas llegarán a tan terrible, no quiero decir 'florecimiento' sino a una espantosa— degeneración.
[17c] Naturalmente, no debemos mirar las apariencias, sino la realidad.
[17d] Ciertamente es absolutamente innecesario comenzar a organizar casas educativas en el campo inmediatamente.
[17e] Si los profesores y los alumnos llevan estos mismos sentimientos perjudiciales hacia el campo y están realmente impregnados por las concepciones urbanas, puede llamar a una escuela un hogar educativo campestre tanto como lo desee, pero todavía tendrá que hacer frente a un florecimiento de la vida de la ciudad. […]
[18a] De lo que hemos hablado aquí hoy es de la mayor importancia pedagógica y, al considerar los años de la escuela secundaria, debe ser tomado en la consideración más seria. ♣♣♣

[ii:02] estructuración artística de la enseñanza[1]

Stuttgart, junio 22, 1922 (S-4874)

Hoy me interesa hacer algunas observaciones sobre los temas pedagógicos tratados en nuestro Primer Curso,[2] tal como me parece indicado en el momento presente.
[02a] En primer lugar, quiero llamar su atención sobre algunos sentimientos que el maestro y educador debiera cultivar siempre, y sobre los cuales, meditar una y otra vez.
[02b] El sentimiento básico tiene que ser lo ya manifestado en varias formas: el profundo respeto a la individualidad del niño.
[02c] Tengamos presente que en todo niño se halla incorporada una individualidad anímico-espiritual, y que la figura física del niño, en el primer momento, no nos revela la verdadera expresión de esta individualidad.
[03a] Desde que organizamos el Primer Curso, se han podido dar cuenta de cuán complejas son las estructuras y las leyes que rigen el organismo humano.

[1] Tomado del Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf. [BM034a] [n. del pr.]
[2] Steiner, Rudolf. 'Estudio del Hombre como base de la pedagogía.' [GA293] [n. del pr.]

03b Por las más variadas causas, la verdadera individualidad del niño no puede manifestarse correctamente y en plenitud; hay obstáculos que pueden ubicarse en el organismo físico, o en el etérico.
03c Y así el niño nos presenta, por una parte, una individualidad más o menos desconocida en un principio y, por otra, una especie de disfraz tras la 'máscara corporal.'
03d La misma verdad puede expresarse en otra forma, tal como lo hice recientemente en una conferencia pública en Viena:[3]

> *Hemos de ser conscientes de que se puede ocultar un genio en alguna individualidad infantil, y que nosotros, los maestros y educadores no somos genios.*

03e Aunque se presente esta situación del niño genio y de que el maestro no lo sea —pues no podemos pensar que todos nosotros seamos genios— el educador no se apartará de las leyes generales de la pedagogía.
03f Pero sería algo totalmente erróneo que el educador tratara de inculcarle al niño su propia individualidad, incluso sus propias simpatías y antipatías, es decir, que pretendiera sugerirle, como correcto y deseable, lo que él personalmente así concibe.
03g Porque en un caso semejante, el maestro retendría al niño genio a un nivel que sería inferior, lo que de ningún modo es aceptable.
04a Para resolver situaciones semejantes es de gran ayuda meditar en la forma más honda posible sobre el hecho de que, en el fondo, la educación nada tiene que ver con la auténtica individualidad del niño, y sí con brindarle la posibilidad de que siga sus propias leyes evolutivas.
04b Lo que nos incumbe es despejar el camino de los obstáculos que puedan existir, tanto para el cuerpo físico, como para el etérico, con el fin de que el hombre en cierne pueda desarrollarse libremente: éste es el único fin de todo lo que le ofrezcamos al escolar en materia de conocimientos.
05a Todo lo que estoy diciendo, parece corresponder a una 'apariencia abstracta' cuando, en realidad, es lo más concreto en educación, así como nos lleva a ver cómo generalmente pueden cometerse graves errores.
05b Frecuentemente se sostiene que se debe desarrollar la individualidad del niño, lo que, si bien es correcto desde un punto de vista, desde otro carece de contenido.
05c Y es que, de no existir obstáculos en lo físico o en lo etérico, toda individualidad infantil se desarrollará en forma adecuada: para lograrlo, precisamente hemos de despejar el camino de esos obstáculos.
05d Traten de hacer desfilar ante su alma, por ejemplo, los estragos que les causamos a niños de seis, siete u ocho años, si pretendemos, sin más, el aprendizaje de la lectura y la escritura.
05e Frecuentemente, no se capta en toda su rudeza el peligro que esto entraña.
05f De hecho, en realidad, hasta sus 6, 7 u 8 anos el niño no trae consigo nada que pueda relacionarlo con esas cosas pequeñas y demoníacas que tiene ante sí en el papel, y que incluso tiene que copiar; no existe, no puede existir, ninguna conexión humana con las formas de las letras de hoy.
05g Hemos de comprender muy claramente que entre lo que se ha desarrollado como escritura en el curso de nuestra civilización y lo que es el niño, digamos, de siete años, existe un terrible abismo.
05h Para incorporarlo a la civilización actual hemos de transmitirle algo por lo que él no siente interés alguno, y si en verdad no queremos dañarle, hemos de proceder en la única forma conveniente en este momento: la que le ayude a despejar el camino de lo que obstaculiza su desarrollo, y así conducirle paulatinamente hasta el estado anímico en que se hallaban los adultos cuando se crearon las formas de las letras que utilizamos hoy.
05i ¡Esto es lo que nos exige el ser infantil!
06a Actualmente, se hacen experimentos acerca de la fatiga de los niños, y las estadísticas que después se publican debieran ser el punto inicial de la investigación y no la meta final.
06b La pregunta debiera ser:

> *¿A qué se debe la fatiga de los escolares?*

06c Los que hacen esos experimentos estudian un solo sistema, el cefálico y, si acaso, también el metabólico motor, sistemas que sí implican fatiga, no así el tercero, esto es, el rítmico.
06d En el período comprendido entre el cambio de dientes y la pubertad, el sistema rítmico es el que se halla en la cúspide de su desarrollo.
06e En efecto, el corazón late durante el cansancio del mismo modo que el ritmo respiratorio y, en general, todas las funciones rítmicas se efectúan al margen de toda fatiga.
06f Las cifras determinadas por los psicólogos experimentales indican, por lo tanto, algo muy distinto de lo que comúnmente se supone: ¡que para el aprendizaje no se tiene suficientemente en cuenta el sistema rítmico!
06g Ahora bien, cuando a toda la enseñanza se da estructura artística, ya sea plástica o musical, este sistema rítmico recibe sus estímulos directamente

[3] Posiblemente: Steiner, Rudolf. 'El misterio del Sol y el misterio de la muerte y la resurrección. Cristianismo exotérico y esotérico.' Conferencia 12. Viena, junio 11, 1922; 20:00. [GA211:12] [n. del pr.]

del alma, y procediendo así se puede observar que los niños se cansan mucho menos en clase.

06h Los maestros debieran prodigar atención especial a la excesiva fatiga de sus educandos; saber apreciar, con instinto certero, si es mayor de lo que correspondería a las condiciones externas —como por ejemplo, a la del aire contaminado del aula— o a la prolongada postura de estar sentados —o sea, a la de los factores puramente físicos que afectan el sistema metabólico motor.

06i Por otro lado, el niño tiene que pensar; si los pensamientos reverberan y repercuten levemente en el ritmo, no originan tanto cansancio.

06j ¿Qué nos indica todo esto?

06k Que el sistema rítmico es precisamente el 'órgano corpóreo' de la educación y la enseñanza al que hemos de apelar en primer término.

06l Asimismo, hemos de esforzarnos en introducir el elemento artístico en la enseñanza de las materias clasificadas como 'intelectuales.'

06m Sintetizando: hay que tomar muy en serio que la única medida eficaz en educación es que lo artístico sature toda la enseñanza en el período entre el cambio de dientes y la pubertad.

07a Ya dije ayer[4] que para esta edad es de importancia extraordinaria que todo se transforme en imagen, ya sea plástica o musical.

07b No faltará quien objete que para ciertas materias es sumamente difícil influir por medio de imágenes.

07c Por ejemplo, esto puede lograrse sin mucha dificultad en historia, pues esa materia se presta para la presentación visual, lo mismo en ciencias naturales, donde los mismos temas exigen precisamente su conversión en imágenes.

07d Pero no así en otras asignaturas.

07e Veámoslo.

07f En la enseñanza de idiomas se hallará fácilmente el camino si el maestro considera en clase lo plástico del idioma.

07g Así, no perderá oportunidad de llamar la atención, ya en niños de diez, once o doce años, sobre la estructura de la oración, digamos un conjunto de tres partes: oración simple, oración de relativo y oración condicional.

07h Con este enfoque, lo gramatical no es el punto clave, lo tratamos tan sólo como medio para llegar a la imagen, pero sin dejar de procurarle al escolar una representación plástico intuitiva de lo que es una oración simple, de relativo, etcétera.

07i Naturalmente que esto se puede lograr por vías muy diversas.

07j Por ejemplo, la oración simple puede representarse por un círculo grande, la de relativo por otro más pequeño, en posición excéntrica (sin teorizar, sino manteniéndose en la imagen), y visualizar la oración condicional (la del 'si'), trazando rayos que toquen el círculo desde fuera, como factores condicionantes.

07k No es necesario exagerar estas cosas, pero conviene que el maestro, después de una preparación cuidadosa de su materia, vuelva una y otra vez sobre ella.

07l A los niños de diez, once o doce años de edad es necesario introducirlos en lo que me permito llamar lo 'moral caracterológico' del estilo gráfico.

07m Esto no quiere decir que, ya en este nivel hayamos de detenernos en la ciencia del estilo (ya señalé en mis pláticas anteriores qué lugar le corresponde a la estilística dentro de nuestro programa), sino tratar el tema más bien por intuición.

07n Esto nos puede llevar muy lejos.

07o Por ejemplo: escojamos un fragmento literario, no uno de esos pedantes que abundan en los libros usuales de texto, sino uno cuidadosamente adaptado y preparado, con miras a cada temperamento.

07p El maestro no tratará el contenido, sino el estilo del fragmento: si es melancólico, colérico, etcétera, dejando de lado lo demás, incluso lo poético en él, es decir, tratará la sintaxis.

07q No es necesario desmenuzarlo, al contrario, pero sí cultivar la transformación en imagen: eso es lo que yo llamo lo 'moral caracterológico.'

07r Hay buenas posibilidades de lograr resultados influyentes ya en niños de diez, once o doce, siempre que uno mismo se discipline mediante estudios previos.

08a Sin pretender criticar a nadie, voy a hablarles de un episodio que considero característico.

08b En nuestro reciente Congreso en Viena [5] tuve oportunidad de observar algo que fue para mí muy revelador porque me permitió comparar la actitud de los conferenciantes procedentes de la Alemania del Norte, y la de nuestros amigos vieneses que ahora colaboran con nosotros aquí en Stuttgart.

08c Cada vez que el Dr. B. o el Dr. S.[6] o algún otro vienés, subía al estrado, me preguntaba:

¿Empezará su conferencia con la palabra 'si'…?

08d Para los austríacos es sumamente característico, infinitamente elocuente, el 'empezar con la oración condicional,' fenómeno que apunta directamente hacia lo 'moral caracterológico;' probablemente ellos mismos no se dan cuenta de esta peculiaridad muy suya.

[4] Steiner, Rudolf. 'La educación y la enseñanza partir del conocimiento del hombre.' [GA302a:ii:01] [n. del pr.]

[5] Pentecostés, 1922. [N. del Ed.]

[6] Dos maestros vieneses, miembros de la primera Escuela Waldorf en Stuttgart, y que tomaron parte en el Congreso de Viena.[N. del Ed.]

08e En cambio, los alemanes del norte o los suizos, nunca empiezan con 'si…'; para ellos es típico ir directamente al grano: vociferan de inmediato alguna afirmación incondicional.
08f Es importante dirigir la atención a estos hechos, porque, con tales observaciones uno puede liberarse, poco a poco, de las propias peculiaridades y regionalismos del habla, lograr la capacidad de tratar la materia más libre y artísticamente e, incluso, escoger la forma más adecuada.
08g No se extrañen el que insista en que, para ser buen maestro de niños entre el cambio de dientes y la pubertad, es de suma importancia adentrarse vitalmente uno mismo en el elemento artístico.
08h Vean las fotografías del Dr. K. y del Barón W.; y observen la postura de cada uno.
08i Obsérvenlas, no con actitud de comentarista intelectual, sirio de artista, y saldrán muy enriquecidos.
08j Conviene no forzar el criterio, pues obviamente sería necio juzgar a una persona por su manera peculiar de llevar el portafolio o algo por el estilo; pero si lo tratamos de captar con sentido artístico, logramos algo que no se puede expresar en palabras, cierta savia vital que circula por los miembros, y es útil al pedagogo.
08k Mucho depende de que cultivemos nuestra facultad de transformar las cosas en imágenes, ya que son ellas las que establecen el auténtico vínculo humano entre el niño y el tema de estudio.
09a Si, al preparar nuestra clase, recurrimos al patrimonio de nuestra formación científica propia y asimilada, esa formación —que continuamente sale a nuestro encuentro en toda labor preparatoria diaria (generalmente nuestros libros de consulta contienen puras atrocidades)—, nos recargamos de sistematismos científicos.
09b Al fin y al cabo, tenemos necesidad de recurrir a los libros científicos modernos para documentarnos.
09c Y después de documentarnos, lo digerimos, y nos liberamos de todo sistematismo, pues de lo contrario el resultado es algo que presentamos a los niños en forma tan indigesta que es naturalmente inoperante.
09d Adquiramos plena conciencia de la gran dificultad que es para nosotros el que, hasta en los manuales de documentación, en las 'guías para el maestro' a nuestro alcance, se ha infiltrado la sistematización científica, en vez de la sistematización humana.
09e Y hemos de liberarnos radicalmente de ellos: ¡todo lo que aportemos a la escuela primaria ha de estar totalmente exento de sistematización científica!
10a Conviene aquí recordar que hubo un tiempo en que se daba por descontado que la enseñanza de los niños, quizás, más bien, de los jóvenes, no se concentraba al cerebro, sino en el hombre completo.
10b Recordemos la educación en la Edad Media: gramática, retórica, dialéctica,[7] no se pretendía transmitirle al escolar esto o aquello, sino llevarlo a saber expresarse en oraciones gramaticalmente correctas.
10c No se enseñaba gramática, sino que se brindaba a los discípulos la posibilidad de pensar en imágenes, de suerte que sus oraciones' tuvieran calidad gráfica.
10d ¿Y en qué consistía la retórica? El niño tenía que acostumbrarse a sentir la belleza en la configuración de la palabra.
10e ¿Y la dialéctica? Acostumbrar al niño a liberar, a desatar, el pensamiento que puja por aflorar: se trataba, en verdad, de adquirir una habilidad.
10f De este modo, entre la segunda dentición y la pubertad, incluso los fenómenos más íntimamente psíquicos rematan en destrezas o capacidades; empero, esto sólo se logra a esa edad, si el aprendizaje se transmite en forma de imágenes.
11a Algo a tener muy en cuenta es que detalles aparentemente secundarios pueden tener importancia decisiva en la realización del cometido.
11b En la clase de matemáticas, por ejemplo, cuando se trata de agrupar dos renglones de símbolos, uno más largo y otro más corto, es muy distinto colocar el segundo arrimado al margen izquierdo, alineado con el comienzo del primero, o ponerlo centrado debajo del primero, en posición simétrica, equidistante de los dos extremos.
11c Toda operación aritmética se puede convertir en imagen que los alumnos graben en su mente; y conviene que, ya al trabajar en el pizarrón, se ponga empeño en facilitar esa calidad pictórica.
11d ¡Hemos de tener presente la necesidad del enfoque imaginativo incluso en nimiedades como éstas!
12a A veces, se ofrecen oportunidades de lograr la imagen partiendo de algún ángulo muy particular de la vida; a menudo, las fórmulas matemáticas, o secuencias de fórmulas, se pueden contornear por medio de figuras de auténtica belleza estética.
12b No debemos desperdiciar esas oportunidades ni dejar de aprovechar toda ocasión para obtener la visión plástica de algún tema, aunque esto, a juicio de quienes sólo son capaces de pensar en términos lógicos y filisteos,[8] no sea más que hojarasca inútil.
12c Como maestros de primaria hemos de desinocular de nuestra alma, la actitud filisteo-lógica.

[7] trivium o trivio. 1. m. En la Edad Media, conjunto de las tres artes liberales relativas a la elocuencia —gramática, retórica y dialéctica— que, junto con el cuadrivio —matemáticas (aritmética, geometría), música, y astrología o astronomía)—, constituía los estudios que impartían las universidades. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[8] filisteo, a. 3. Dicho de una persona: De espíritu vulgar, de escasos conocimientos y poca sensibilidad artística o literaria. U. m. c. s. m. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[12d] Solemos inocularla más y más, en lugar de desinocularla, de polarizar nuestros esfuerzos, con toda energía, hacia lo imaginativo o lo musical, para conquistar el ritmo, tan esencial en la mencionada edad.

[13a] No nos cerremos, por favor, a la intuición de que, dentro de la totalidad de la enseñanza, los elementos imponderables desempeñan un papel trascendente.

[13b] Ya en nuestros primeros cursos pedagógicos,[9] hemos comentado la importancia pedagógica de los cuatro temperamentos.

[13c] Su estudio efectivo y permanente es constante tarea del pedagogo.

[13d] ¡Pero no basta estudiarlos; también hay que tenerlos en cuenta! En efecto, a través de su correcto trato dentro del grupo, se desenvuelve el correcto karma de esa pequeña comunidad.

[13e] No olvidemos que todo grupo escolar constituye un conjunto, almas vinculadas por un destino común: con su relación con el maestro, así como entre ellas mismas, se teje un capitulo del karma de su vida, particularmente entre los siete y los catorce años, se urden toda clase de hilos kármicos.

[13f] Debemos, pues, considerar cómo intervienen los cuatro temperamentos en esta urdimbre.

[13g] Si en nuestro afán pedagógico vibra siempre, cual leve armónico, esa actitud inquisitiva con respecto a los temperamentos, el grupo escolar será para nosotros objeto y fuente de percepción interna.

[13h] En este interés por el grupo hay que tratar de evitar en todo momento que haya escolares que no sigan la clase en forma activa, los niños que se adormecen.

[13i] Esos escolares que 'participan de la clase como 'en sueños,' son los que sólo están en ella presentes por un cuarto de hora, o media hora o, a lo sumo, tres cuartos de hora del tiempo total.

[13j] Generalmente sólo los llamados 'bien dotados' —aunque no siempre lo sean—, toman plena parte activa en la enseñanza; los demás quedan sentados, medio dormidos.

[13k] Entonces se desenvuelve la clase vivamente con unos cuantos, en tanto que los demás se limitan a ser comparsa.[10]

[14a] ¡Evítese esto en absoluto!

[14b] La propensión a hacer de bufón[11] y al comadreo[12] puede tener diversas causas, y una de ellas es el contraste de los temperamentos.

[14c] Entre los alumnos los están, desde luego, los de temperamento sanguíneo o incluso colérico: son los que 'piden la palabra' a cada rato, y el maestro, si no se vigila como pedagogo, les atiende constante y preferentemente; luego están los melancólicos y flemáticos, predestinados a ser los comparsas, porque brindamos el mayor beneficio al primer grupo.

[14d] Sin duda este otro grupo piensa un poco más lentamente y no tiende a abrir la boca con tanta facilidad, pero si le estimulamos a hablar, trabajará como los demás.

[14e] Es necesario que aceptemos lo que existe y organicemos nuestros procedimientos didácticos a lo que, aparentemente, pueden ser dificultades.

[14f] Quizás tengamos el sentimiento de que, por el momento, no avanzamos tan aprisa como si dejáramos a los comparsas abandonados a sí mismos.

[14g] Pero a la larga, los frutos serán distintos: organizada nuestra clase de manera que no admitamos alumnos de 'segunda,' no sólo aprenderán ellos, sino que se vigorizará la retención memorística, en lo que tiene de justificado, de todo el grupo.

[15a] La posibilidad de trabajar por medio de imágenes ha de entretejerse con la acción de estos imponderables y, así comprobaremos que, en la edad comprendida entre el cambio de dientes y la pubertad, llegan los niños a una mejor captación anímica de las imágenes si las reciben a través de su temperamento, de su tipo caracterológico propio.

[15b] Es muy cierto que, para lograr esta clase de enseñanza se necesita la dedicación íntegra del maestro a su tarea: en realidad, el maestro no debiera terminar nunca su clase sin haber dado a sus niños alguna imagen.

[15c] A este respecto, es lógico que sea la tarea más fácil para los maestros que tienen el don natural de poder pintar, pero igualmente lo es para aquellos que pueden transmitir elementos imaginativos por medio del lenguaje y de la aritmética.

[15d] La única preparación efectiva para el quehacer gráfico del pedagogo es la que ya he mencionado: agudizar su capacidad de observar la vida, a fin de asimilar, con toda objetividad, lo que ella nos revela, en especial la vida humana.

[15e] Precisamente entre los maestros debiera existir un sano estudio de las fisonomías, no sólo de las humanas, sino también de los animales y no la fisonomía sentimental de Lavater,[13] sino una sana en que se

[9] Steiner, Rudolf. 'Coloquios pedagógicos.' [GA295] [n. del pr.]

[10] comparsa: 1. f. En una obra teatral, grupo de personas que figuran y no hablan. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[11] bufón o buhonero, ra: 1. m. y f. Persona que lleva o vende baratijas y cosas de poca monta. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[12] comadrear, chismear: 1. intr. coloq. Traer y llevar chismes (noticias que pretenden indisponer). Diccionario RAEL [n. del pr.]

[13] Johann Caspar (o Kaspar) Lavater (1741-1801): Escritor, filósofo y teólogo protestante suizo de lengua alemana.

busque y se llegue a lo imaginativo-plástico: no culminar en el concepto acabado y cerrado, sino que el educador sólo quede satisfecho al llevar su observación a la creación de la imagen.

[15f] Esa nueva fisonomía, una vez creada, puede por sí misma traducirse en toda clase de posibilidades y procedimientos que el maestro aplicará en clase.

[16a] En ningún otra área de la vida, como en la enseñanza y la educación es tan importante el fijarse en el cómo, y no tanto en el qué.

[16b] El qué ha de surgir en clase a través de un saludable cómo, es decir, en determinada forma, esta forma que es de mayor trascendencia que el tema.

[16c] Por esto, téngase en cuenta que el peor enemigo para el maestro es la preparación incompleta de su clase, ya que esto le conduce a quedarse en el qué del tema, en tanto que la preparación acabada se lleva siempre a pasar del qué al cómo, a la forma.

[16d] El maestro mismo sentirá alegría al descubrir cómo conformar, preparar y organizar el tema para que el niño pueda asimilarlo; y la sentirá precisamente cuando el planeamiento le llegue como si fuera una inspiración superior.

[16e] En esta forma no habrá de amedrentarse ante la posibilidad de presentarle al niño incluso temas que él no comprende todavía.

[16f] Recuerden que entre la segunda dentición y la pubertad lo decisivo para los escolares es la autoridad del maestro; por lo tanto, si a esa edad les inculcamos algo que descanse en esa autoridad, aunque ellos no lo comprendan, les hacemos un bien superior al de movernos en trivialidades que ellos captan y entienden con base en su propio intelecto.

[17a] He aquí, pues, algunos delicados matices del trabajo que el maestro debe llevar a cabo en su propia vida psíquica.

[17b] Observen que si revisan una vez más el Curso Navideño [[9 Steiner, Rudolf. 'El desarrollo saludable del ser humano.' [GA303] [n. del pr.]]] sobre educación no dejarán de notar que hemos insistido mucho en responder a la pregunta: ¿Cómo esculpir las envolturas del hombre, esto es, sus cuerpos físico y su etérico?

[17c] De ninguna manera a ¿cómo estructuramos la individualidad?, puesto que ella ya se estructurará por sí misma.

[17d] La gente de nuestra época materialista no tiene idea de la correcta respuesta a la pregunta: ¿Cómo modelar el cuerpo físico? La respuesta es que el cuerpo físico recibe su modelación no por ejercicios físicos sino por los procedimientos y métodos anímico-espirituales que aplicamos en clase.

[18a] Pongamos, por ejemplo, el caso de un niño que tropieza con sus propias palabras, se enreda con ellas, no pronuncia fácilmente una palabra tras otra.

[18b] Antes de la adolescencia, esta dificultad revela una característica que tiene su sede en la corporalidad física del 'hombre superior'; en efecto, físicamente hablando, es el hombre superior el que pasa por su desarrollo esencial en la primera época de la vida.

[18c] Y si ustedes logran a acertar con la velocidad que requiere el habla de ese niño, con el tempo correcto para lo que debe cantar o narrar el niño que continuamente nos hace esperar y desesperar en su búsqueda por las palabras, podrán antes de la pubertad curar esa anomalía, desde el nivel puramente psíquico y quedará eliminado el obstáculo físico.

[18d] En cambio, si no lo eliminan oportunamente, se desarrollará su reflejo en el sistema metabólico-motor: se convertirá en algo privativo de los intestinos, y no será posible evitarlo con ningún ejercicio mental o espiritual: ya no serán de provecho alguno.

[18e] Para ejercer un efecto sobre el sistema digestivo se requieren ejercicios tan poderosos que no es posible ni recomendable introducirlos como medida general, pues se prestarían a abusos contraproducentes.

[18f] Hemos, pues, de observar cuidadosamente si el niño, al pronunciar una palabra tras otra, un pensamiento tras otro en la escuela primaria, procede con mayor lentitud que la normal, en cuyo caso todavía es oportuno sanarle.

[18g] Si no lo hacemos entonces, lo enfermamos del sistema digestivo.

[18h] Nuestra acción terapéutica es, por lo tanto, más importante que el contenido de nuestra enseñanza: no obstante, para impartir la clase, necesitamos de un contenido.

[18i] Así pues, es siempre y simplemente el espíritu quien actúa a través de todo el organismo físico.

[18j] Precisamente, para aprender a dominar correctamente el organismo físico hemos de conocer la Ciencia Espiritual, pues en aquél obra el espíritu.

[18k] Así pues, para un correcto quehacer pedagógico dependemos de saber asociar el sano pensar terapéutico con el pensar didáctico, de volver a tomar en serio determinados pasajes del Antiguo Testamento como aquel donde se informa que alguien estuvo atormentado por malos sueños.

[18l] No encontramos afirmaciones como: "Mi cerebro se hallaba en condiciones muy especiales," o "Dios me castigó a través de mi cerebro."

[18m] Así no se habría expresado ninguna de las figuras del Antiguo Testamento, sino que dijo: "Dios me

Alcanzó notoriedad gracias a su obra sobre la fisionomía: 'El arte de conocer a los hombres por la fisionomía' (1775-1778).[n. del pr.]

atormenta a través de mis riñones." ¿Por qué? Por la sencilla razón de que ésta es la verdad.

18n La gente de hoy se siente orgullosa de saber que las funciones psíquicas emanan del cerebro, y desdeñan con gran altanería, el Antiguo Testamento: la verdad es que el organismo entero, no sólo el cerebro, se halla saturado de espíritu.

18o Los sueños, por ejemplo, se originan en los riñones, lo que implica que la afirmación mencionada del Antiguo Testamento corresponde a la máxima seriedad.

18p Similarmente, en sentido moderno, parece correcto sustentar que la compasión procede del cerebro; pero es una necedad decirlo en sentido más profundo; la forma bíblica de que la compasión procede de las vísceras, es la correcta.

19a Démonos, pues, así cuenta que, al ofrecerle al niño algún elemento anímico-espiritual, estamos afectando todo su cuerpo.

19b Ya estudiemos algún tema de la sintaxis, nos detengamos en el enfoque de los colores o del sonido, o de cualquier otra cosa, siempre ejercemos sobre la totalidad de lo físico una influencia que pudiéramos llamar de sagacidad clínica, porque es en esa totalidad orgánica que late el espíritu, y sobre el actuamos, no solamente sobre aquella parte suya que tiene su sede en el cerebro, la menos efectiva, por extraño que parezca.

19c Nosotros los maestros, hemos de tener conciencia de que podemos cultivar constantemente lo propicio, lo vitalizante en los educandos, o lo tóxico, lo que arruine su cuerpo.

19d Si extremamos la enseñanza formalista, si les exigimos a los escolares que piensen hasta el cansancio, entonces, los condenamos, ya desde sus años de primaria, a que sean víctimas de la esclerosis a una edad relativamente prematura.

19e Siempre a través del ambiente que rodea al niño o en clase, ejercemos una influencia sobre la integridad de sus funciones vitales.

19f Y no nos enfrentamos correctamente con los problemas pedagógicos si no concebimos nuestra misión simplemente considerándonos con derecho a eliminar los obstáculos e impedimentos que resulten de la naturaleza física y etérica de nuestros educandos.

20a Para convencernos hasta qué punto dista la educación en nuestros días de un verdadero enfoque, observemos al hombre moderno.

20b Más egoísta de lo que él se imagina, sin duda alguna le veremos afirmar: "Esto me parece correcto; aquello incorrecto," y luego procederá a educar al niño de conformidad con éste su parecer, para que, hasta donde sea posible, sienta y piense lo mismo que él.

20c ¿Es concebible tan errónea actitud?

21a Tampoco en el contenido de nuestra enseñanza hemos de dejarnos arrastrar por nuestras propias convicciones, sino por los requerimientos de la vida social.

21b Nos guste o no, hemos de enseñarle al niño a escribir.

21c He de confesar que no encuentro dentro de mí ningún juicio apreciativo que me diga con base en consideraciones puramente humanas, si debe o no aprenderlo; pero de acuerdo con nuestra civilización actual he de inclinarme hacia el sí: la humanidad ha llegado a un punto en el que ciertos contenidos culturales se transmiten precisamente a través de la lecto-escritura.

21d Por eso, a fin de no educar el niño para otra realidad que la en que vivimos, ha de aprender a escribir y a leer; hay que aceptar esto como condición de nuestra hora histórica.

21e Esto implica que hemos de eliminar los impedimentos específicos que acosan al hombre que vive en determinada época.

21f Gigantesca es, pues, nuestra tarea si queremos responder a la pregunta: ¿Cómo reducir al mínimo la nocividad de las materias que, nos guste o no, se consideran hoy día parte de la formación humana? Sin duda, siempre estaremos acosados por la sospecha de que el aprendizaje de tal o cual materia cause al escolar más daño que provecho.

21g A esto se debe el que constantemente preguntemos: ¿Cómo evitar el daño que, en el fondo; indefectiblemente acompaña a toda enseñanza? El peligro sólo puede disminuir en la medida en que la clase se oriente en sentido artístico, y aumenta en la medida en que se acerca a lo cognoscitivo-intelectual: este hecho debe estar siempre presente gravitando en nuestra alma.

21h Y, permítanme ahora esta afirmación categórica: la debida relación autoritativa que, entre la segunda dentición y la pubertad, ha de existir entre maestro y alumno no se logra por ningún otro medio que no sea por nuestro esfuerzo de dar forma artístico-pictórica a nuestra clase.

21i Si la logramos, la relación autoritativa surge con toda seguridad.

22a Observemos:.¿Qué es lo que altera la armonía de esta relación? La intelectualidad unilateral.

22b En temas como la aritmética o las ciencias naturales, es sumamente fácil cultivarla, y es precisamente entonces cuando es decisivo introducir lo imaginativo.

[22c] Sucede con frecuencia que nuestra enseñanza de la lengua nacional no es lo suficientemente gráfica.
[22d] Y aquí entra en consideración un detalle importante, el que la refundición de nuestros conocimientos para darles forma gráfico-imaginativa, requiere siempre cierta actitud de abnegación.
[22e] ¡Es mucho más cómodo, más egoísta, limitarse a pensar intelectualmente, que darle forma artística a la enseñanza! Y para darle forma imaginativa a la clase hemos de adoptar ante el educando una actitud de abnegado desinterés.
[22f] Una vez alcanzada la pubertad, cuando el adolescente pase del conocimiento transmitido a la facultad judicativa, el joven rechazará el juicio del catedrático, pues ya despierto su propio intelecto, se hallará en condiciones de juzgar.
[22g] De ahí en adelante, ya nada podrá lograrse con base en la mera autoridad; lo que implica que hemos de ponernos en condiciones de poder competir con el adolescente pues, propiamente, en cuanto a la facultad del juicio, el joven de diecisiete años no se queda a la zaga del adulto de treinta y cinco años.
[22h] Hay ciertos matices, desde luego; pero en el manejo de lo formal-lógico, se es tan inteligente a los 17 como a los 35.
[22i] De modo que, desde la pubertad en adelante, hemos de competir con el escolar, y por eso es tan importante lo que dije ayer, a saber, que el maestro no puede mostrar flaqueza alguna.[14]
[23a] Como es natural, no existe este problema con el niño de primaria, cuando el maestro se dedica a darle forma artística a la enseñanza.
[23b] Y los logros serán particularmente valiosos si el educador adquiere el certero sentimiento de cómo pueden configurarse de la más variada manera, los diferentes aspectos de uno y otro tema.
[23c] Pongamos por caso que estudiamos con los niños cierto número de plantas; y llegamos a su floración.
[23d] Trataremos entonces de describir las flores, incluso con el tono y la cadencia de nuestra voz, para que las palabras e ideas adquieran movilidad fluida y ligereza.
[23e] En este punto de la clase, nos dirigiremos preferentemente a los niños sanguíneos, para que ellos aporten al grupo entero, aquel específico don de fácil captación por el tipo de representaciones que desarrolla el artista al describir flores.
[23f] Al pasar a las hojas, es perfectamente factible cambiar de tono de voz; de modo que se suscite más bien el interés de los niños melancólicos: el diálogo con el grupo pasará entonces a los melancólicos.
[23g] Si entramos a describir las raíces, invisibles por lo regular, lo haremos de manera que se sienta que su dinamismo repercute en las flores; por ser normalmente algo invisible, habremos de pasar de la descripción estática a la dinámica, en cuyo caso serán los niños coléricos los que, con más ganas nos ayuden a tejer un buen diálogo.
[23h] Y así, con sólo desarrollar el sentido necesario, sentido que ha de convertirse en don instintivo, llegamos a movilizar al grupo entero, logramos que todos los temperamentos se sientan mutuamente estimulados.
[23i] Mas lo fundamental es, desde el primer momento, prestar atención a todo esto.
[24a] No quisiera que con mis palabras imaginaran todo esto mucho más complicado de lo que es en realidad: una vez encauzado intensamente el trabajo en esta dirección por unos tres meses, ya no mengua el impulso: uno mismo siente la necesidad de continuar firmemente en él.
[24b] Pero, sin duda, no siempre es el camino fácil: uno empieza con muchos bríos, diciéndose: esto es lo que quiero hacer; voy a dar estructura gráfica a mi clase: mañana empezaré.
[24c] Y así se marcha sin tropiezos por una semana, pero luego sobreviene la apatía.
[24d] No bastan ocho días, hay que perseverar por un cuarto de año con toda formalidad; si se logra, la batalla está ganada.
[25a] No he pretendido en mí plática de hoy detenerme en reglas concretas para situaciones específicas que se les presenten en clase; quizá tengamos oportunidad de darlas en sesiones futuras.
[25b] Lo que ahora me importó fue ofrecerles algo que les permitiera como fruto de su propio es fuerzo meditativo generar internamente lo que yo quisiera llamar el 'estado de ánimo pedagógico.'
[25c] A veces, me gustaría que, en ciertas aulas, uno u otro brazo se moviera en forma distinta, para que fuera distinta la imagen que contemplaran los alumnos; me gustaría que el tironeo y la brusquedad, que nunca tienen cualidad imaginativa, nunca formaran parte de sus recursos didácticos; me gustaría que la limpieza del pizarrón, a veces, no todo lo garbosa que debiera ser, fuera sustituida por otra más garbosa.
[25d] Todo esto viene por sí mismo una vez se ha conquistado el sentido global de la auténtica actitud; y entonces lo no-artístico se va transformando en artístico, y se logran los resultados apetecidos.
[25e] En rigor, ese sentido es mucho más importante para el maestro que las particularidades dogmáticas.
[26a] Mi cometido de hoy fue, pues, transmitirles algo de ese sentido, para que adquieran la sensibilidad, la vibración cordial que ha de acompañar toda su pedagogía. ♣♣

[14] Steiner, Rudolf. 'Problemas pedagógicos relacionados con la adolescencia.' [GA302a:ii:01] [BM029a] [n. del pr.]

iii: sugerencias para la profesión docente

[iii:01] gimnasta,[1] retórico, profesor: una síntesis viviente[2]

Stuttgart, octubre 15, 1923 (S-5454)

Las impresiones que he reunido aquí en la escuela me han llevado a utilizar el poco tiempo que puedo estar con ustedes para decir algo que surge directamente de estas impresiones.

01b Después de todo, la fecundidad de nuestra actividad en una institución como la Escuela Waldorf depende, al igual que del hecho del arte de la educación en su conjunto, en la capacidad de los profesores para desarrollar la actitud que les permita llevar a cabo su trabajo con seguridad y ser activos en la forma correcta.

01c En esta ocasión, por lo tanto, me gustaría hablar en particular acerca de los propios docentes.

01d Me gustaría escribir el prólogo de lo que tengo que decir con algunas breves observaciones que hice recientemente en un curso para profesores en Inglaterra,[3] aunque desde un punto de vista algo diferente.

01e Voy a añadir a continuación un par de cosas que le permitirá —si se les deja trabajar de la manera correcta en sus almas— desarrollar cada vez más esta actitud correcta.

01f La cuestión de actitud, o estado de ánimo del alma, está muy conectada con el arte de la educación.

01g Puede poseer una maestría admirable de los principios de la enseñanza, que puede ser capaz de llevar a cabo con inteligencia y sentimiento, pero lo que estamos tratando de hacer sólo caerá en tierra fértil si la actitud general que llevamos con nosotros en la escuela se puede convertir en un todo armonioso.

02a Nosotros, los humanos, somos seres trimembrados no sólo de los muchos puntos de vista que a menudo hemos discutido, sino también desde los que se encuentran un poco más cerca de lo terrenal de lo que hacen las perspectivas espirituales superiores.

02b Esta triplicidad se revela bastante específicamente si nos centramos en la manera cómo los seres humanos han desarrollado la educación.

02c No necesitamos ir muy atrás; de hecho, si nos retrotrajéramos a tiempos muy antiguos nuestra opinión tendría que alterarse un poco.

02d Sólo necesitamos volver a la época griega en la evolución humana, a un período que aún despierta las mentes de los que están en nuestra civilización occidental.

02e En ese período nos encontramos con que el educador era realmente un gimnasta: la intención estaba, sobre todo, en el moldeo de los alumnos a la madurez a través de la naturaleza externa, física, corporal.

02f Sin embargo, no vamos a entender correctamente a los gimnastas griegos, especialmente los de los tiempos iniciales, a menos que nos demos cuenta

[1] En este contexto, 'gimnasta' se refiere al Gymnasium, la institución académica basada en la educación griega. [n. del pr.]

[2] Traducción personal de: Steiner, Rudolf. 'Balance in teaching' ['Equilibrio en la educación']. [GA302a] [n. del pr.]

[3] Steiner, Rudolf. 'La educación y la vida espiritual del presente y la educación.' [GA307] [n. del pr.]

que estaban tan interesados en el desarrollo del alma y del espíritu como del cuerpo.

02g Es cierto que los griegos pusieron énfasis en ejercicios físicos, que todos fueron formados en un sentido artístico, como el medio para llevar a los alumnos a la madurez.

02h Lo que es muy poco comprendido hoy en día, sin embargo, es que estos ejercicios —los movimientos de baile o algunos otros movimientos rítmicos o de gimnasia— se diseñaron de tal manera que a través del desarrollo y la expresión del ritmo, la medida, y cosas similares, los seres espirituales fueron capaces acercarse, seres que vivían en los movimientos, en el ritmo y la medida en los que se capacitaba a los alumnos.

02i Mientras que los alumnos estaban haciendo algo con sus brazos y piernas, una influencia espiritual pasaba del sistema de las extremidades, incluyendo el sistema metabólico, al rítmico y al sistema de los nervios sensoriales; de esta manera se desarrolla todo el ser humano.

02j Por lo tanto, no hay que decir que en Grecia la importancia primordial se puso en el cultivo de la gimnasia, porque daría la impresión de que los ejercicios se cultivaron en esa época como lo son hoy en día, es decir, mayormente de una manera totalmente externa y física.

02k Realmente, con la gimnasia griega también se incluye la educación del alma y del espíritu.

02l El educador griego era un gimnasta; él educaba el cuerpo, y junto con el cuerpo, el alma y el espíritu, porque tenía la capacidad, como por arte de magia, de hacer descender el mundo del alma y del espíritu en los movimientos corporales.

02m Los gimnastas griegos más antiguos eran perfectamente conscientes de esto.

02n No tenían ningún deseo de educar a los seres humanos de una manera abstracta, intelectual o enseñar a sus alumnos como lo hacemos hoy.

02o Hablamos exclusivamente a la cabeza, aunque no sea nuestra intención.

02p Los griegos introducían a sus alumnos en el movimiento; los ponían en el movimiento que estaba en armonía con la dinámica del cosmos espiritual y físico.

03a Al seguir el curso de la evolución humana encontramos que entre los romanos había sido olvidado el arte de cultivar el alma y el espíritu a través de la naturaleza corporal.

03b Se acercaron al alma directamente, y la educación se llevó a cabo sobre todo a través por medio del habla, de la facultad que yace más cercana al elemento de alma en la vida ordinaria.

03c La educación romana salía, de hecho, del habla que iba a formar a los alumnos; por lo tanto, el educador dejó de ser un gimnasta y se convirtió en un retórico.

03d El discurso bello fue el elemento esencial en la educación desde la época romana en adelante y, de hecho, se mantuvo así durante toda la Edad Media.

03e El discurso bello —en la formación de las palabras y en la consciencia de que la palabra está siendo formada escultórica y musicalmente— tiene su efecto en todo el ser humano.

03f Los principios más importantes de la educación se derivaron de esta consciencia.

03g Los griegos habían regresado a la base física del ser humano, y de allí llevaron todo al reino del alma y del espíritu.

03h Los romanos se ocuparon de la parte central del ser humano, con la expresión sublimada del sistema rítmico, con el discurso musical de la poesía.

03i Confiaban en que si el discurso se maneja adecuadamente, este discurso musical y escultórico-pictórico trabajaría hacia abajo en el cuerpo y hacia arriba en el espíritu.

03j La formación intelectual no jugó ningún papel en esta forma de educación; en cambio, se le dió especial importancia al habla.

04a Luego, desde el siglo XV[4] en adelante, el retórico como educador fue reemplazado gradualmente por el profesor 'Doktor.'[5]

04b Incluso los maestros que sólo han pasado por una escuela de formación profesional[6] son hoy en día, en este sentido, realmente 'profesores.'

04c Hasta ahora había alguna justificación para eso, si es que se entiende el ideal del profesor no como lo era para un profesor de gimnasia que yo conocí muy bien.

04d Se sentía muy incómodo en cualquier aparato de gimnasia, pero le encantaba subirse a una plataforma y disertar teóricamente acerca de la gimnasia.

04e Sus alumnos se sentaban en cuclillas o se inclinaban sobre sus bancos y escuchaban las conferencias sobre gimnasia.

04f Este tipo de cosas no podrían haber ocurrido en ninguna otra institución, pero en este centro de formación él se podía levantar y dar una conferencia como ésta una vez a la semana.

04g Se sentía bien instruido; se sentía, de hecho, como un profesor real.

04h El principio de que la base de la educación no está en el sistema rítmico sino en la cabeza, en el

4 En 1413 comienza la edad del Alma Consciente. [n. del pr.]

5 En este contexto, el término alemán 'Doktor' se refiere a una persona con un grado académico de doctorado [Pn.D, Phylosophycal Degree, Doctorado] y no específicamente a un doctor en medicina. [N. del Tr. In.]

6 Escuela de nivel terciario no universitario. [n. del pr.]

sistema neuro-sensorio, se hizo cada vez más prominente a medida que la humanidad evolucionó a partir del siglo XV en la edad moderna.

04i Por lo tanto, hoy en día, no les resulta fácil a los maestros en la Escuela Waldorf adherirse al principio de que deben evitar cualquier deseo de realizar este ideal del 'profesor sabio.'

04j No me refiero a hacer esto hacia el exterior, sino hacia el interior.

04k No es fácil porque es una parte normal de la consciencia moderna creer que algo se gana al convertirlo en 'aprendido.'

04l En nuestra civilización, sin embargo, sólo se logrará una condición saludable cuando nos demos cuenta de que ser 'aprendido' en este sentido es en realidad nocivo —y que en lugar de añadir algo a un ser humano, se le saca algo.

04m Aunque siempre me encanta cuando alguien 'asiente' inteligentemente sobre el tipo de cosas de las que he estado hablando, también me siento un poco incómodo con el cabeceo, porque la gente toma el asunto demasiado a la ligera.

04o Hay muy poca inclinación interior a dejar de un lado el 'doctorado,' incluso si uno no tiene uno propio, incluso si sólo se lleva la actitud general en la propia consciencia.

04p Además, la tendencia que ha causado que el gimnasta y retórico previos hayan sido reemplazados por el profesor está tan integrada a la civilización moderna que no puede ser erradicada fácilmente.

04q Es en la educación, por supuesto, que notamos más claramente los efectos desafortunados sobre una persona que ha pasado por una formación doctoral.

04r Sin embargo, lo que ha puesto el profesor en una posición de liderazgo en la educación ha sido necesario para todo el desarrollo de la intelectualidad en la cultura moderna.

05a Hemos llegado a un punto en el que debemos cultivar la síntesis de estos tres elementos, pues esta división en gimnasta, retórico, y el profesor es un ejemplo más de la triplicidad de la naturaleza humana.

05b Y es sobre todo en el ámbito de la educación donde esta síntesis debe lograrse.

05c Si pudiéramos manejar las cosas idealmente, el profesor debería cultivar la gimnasia en el sentido más noble, la retórica en el sentido más noble —con todo lo que estaba asociada en los tiempos antiguos— y también el elemento de profesor en el sentido más noble.

05d Estos tres elementos deben integrarse en un todo.

05e Casi me estremezco al tener que describir tan secamente lo que debe saber al respecto y debe recibir en el corazón de su mente ['die Gesinnung,' 'la disposición'], porque me temo que puede volver a distorsionarse, como sucede con tanto que hay que decir.

05f No debe ser distorsionada.

05g Simplemente los maestros deben darse cuenta de que para su propio arte de educar necesitan una síntesis de el 'gimnasta espiritualizado,' el 'retórico con alma,' y el 'elemento espiritual' ['das geistige,' 'lo intelectual'] vivos y evolucionando, no el elemento espiritual muerto y abstracto.

06a Todo el cuerpo de profesores debe trabajar conjuntamente para asimilar estas cosas, para desarrollar al gimnasta en el sentido más noble y también lo que tenemos en la euritmia.

06b Si realmente logra que la euritmia penetre interiormente, experimentará por sí mismo de que hay un elemento activo del alma y del espíritu en cada movimiento eurítmico.

06c Cada movimiento eurítmico suscita un elemento del alma, de los cimientos más profundos del ser humano, y cada movimiento gimnástico, si se ejecuta correctamente, suscita en nosotros una atmósfera espiritual en la que el elemento espiritual puede penetrar vívida, no de manera muerta, abstracta.

07a El elemento retórico, en el sentido más noble de la palabra, aún tiene un significado especial para el profesor en la actualidad.

07b Ningún educador —en cualquier esfera de la educación en la que esté relacionado— debe dejar de realizar todo lo posible para hacer su propio enfoque del hablar lo más cercano posible a un ideal artístico.

07c La necesidad de cultivar el habla como tal debe mantenerse siempre en mente.

07d Esto es algo que ha desaparecido tan completamente de la consciencia humana que, en esta era, en las universidades son nombrados profesores 'intelectualistas de la retórica,' principalmente a partir de una vieja costumbre.

08a Curtius[7] era un profesor de Retórica en la Universidad de Berlín, pero no se le permitió dar una conferencia sobre el tema debido a que una disertación sobre 'el arte de la palabra' se considera superflua en un lugar de la educación superior.

08b Por lo tanto, tenía que cumplir con su deber de otra manera que dando una conferencia sobre retórica, aunque en su nombramiento oficial todavía llevaba el título de 'Profesor de Retórica.'

08c Esto demuestra lo que hemos dejado de darle cualquier valor real al arte de la palabra; y esto está

[7] Posiblemente: Georg Curtius (1820-1885): Filólogo alemán. — Menos probable: Ernst Robert Curtius (1886-1956): Filólogo y académico literario alemán. [n. del pr.]

conectado con nuestro creciente desprecio por el elemento artístico como tal.

08d Hoy solemos pensar porque no sabemos qué más hacer, y es por eso que tenemos tan pocos pensamientos reales.

08e Los pensamientos que se producen en el estilo de nuestro pensamiento moderno son los peores posibles.

08f Los mejores pensamientos son los que se elevan de la condición humana de una persona, mientras que él o ella se dedica a algún tipo de acción.

08g Los buenos pensamientos son los que evolucionan a partir del habla bellamente formulada —cuando, a partir se tal habla bellamente formulada, los pensamientos resuenan en nosotros.

08h Entonces algo del arcángel vive en nuestro pensamiento a través del habla, y es mucho más importante que seamos capaces de 'escuchar' este discurso antes que desarrollar el pensamiento humano prosaico, sin tener en cuenta cuán hábilmente podríamos hacerlo.

08i Sin embargo, esto sólo se puede lograr si nosotros, especialmente los que trabajamos en la educación, nos damos claramente cuenta cuán alejado está el pensamiento moderno de la realidad, del mundo.

08j Hemos producido, por supuesto, una ciencia espléndida, pero lo triste es que esta ciencia realmente no sabe nada; y debido a que no sabe nada está sacando la vida misma de la cultura humana y la civilización.

08k No tenemos que convertimos en revolucionarios a causa de esto, o ir vociferando o gritando cosas indiscriminadamente por el mundo; lo que necesitamos es trabajar en la escuela a partir de esta consciencia.

09a El pensamiento no sólo ha devenido gradualmente cada vez más abstracto, sino también lo ha hecho todo lo que se relaciona con el contenido del alma humana.

09b A lo sumo, las personas siguen siendo conscientes de que nuestras más altas facultades del alma se originan en 'destellos repentinos' ['einfällen,' 'irrupción'], y se sienten especialmente orgullosos cuando algo se les 'ocurre' ['einfällt,' 'incidente'] de esta manera.

09c Dado que las personas experimentan lo que puede ser el elemento más valioso en su alma como algo separado del universo, se vuelven interiormente estériles y sin vida, alejados de la realidad.

09d Nuestros músicos componen música, escriben melodías y armonías, ya que estas se les ocurren a ellos.

09e Ciertamente, uno podría pensar que es algo bueno si estas cosas le ocurren bastante frecuentemente en el ámbito de la música; pero ¿por qué se les ocurre?, ¿por qué se les ocurre repentinamente alguna melodía de la nada?

09f No parece haber razón humana o cósmica alguna por qué se le debe ocurrir repentinamente una melodía a una persona que nació y vive en uno u otro momento o lugar.

09g ¿Por qué? Sólo hay significado en ella cuando uno tiene una conexión con el cosmos al experimentar una melodía, cuando uno experimenta la conexión con el cosmos al experimentar la melodía.

09h Uno no tiene que irse lejos en el simbolismo, pero la conexión con el cosmos debe ser experimentada.

09i La melodía debe ser realmente 'hablada' en nosotros por el espíritu del mundo; entonces tiene sentido y hace algo para promover el progreso en el mundo.

10a Una gran parte de la influencia ahrimánico se puede encontrar en el mundo de hoy; de hecho, la evolución del mundo sería imposible sin ella.

10b Uno de los peores casos de lo ahrimánico, sin embargo, es que con el fin de convertirse en un 'profesor calificado' uno debe escribir una tesis.

10c No hay una conexión real entre una tesis y convertirse en un profesor; la única conexión es puramente externa, ahrimánica.

10d Sin embargo, este tipo de cosas se toman muy en serio en nuestra civilización actual, y fuerzan su camino en la educación, porque las instituciones educativas ejercen su influencia desde arriba hacia abajo, y toda la forma de su organización es totalmente errónea.

10e El mero hecho de decir este tipo de cosas no nos lleva a ninguna parte, excepto a hacernos impopulares y crear enemigos contra nosotros mismos.

10f Al trabajar aquí, sin embargo, debemos estar completamente conscientes del hecho de que estamos llamados a trabajar desde premisas diferentes.

11a Hoy en día, por ejemplo, en conferencias sobre la fisiología de la nutrición, nos estarían diciendo que las papas —carbohidratos— contienen tanto carbono, tanta cantidad de oxígeno, y así sucesivamente; que la proteína contiene tal y tal cantidad de carbono, hidrógeno, oxígeno y nitrógeno; las grasas, tal cantidad de nitrógeno, y así sucesivamente; que las diversas 'sales' que consumimos se componen de lo que hoy se llaman los elementos químicos; y, por último, que las cantidades de carbono, oxígeno, nitrógeno que necesitamos se pueden calcular, y así sucesivamente.

[11b] Esto es lo sostenido por la teoría moderna de la nutrición.
[11c] Es exactamente como si alguien que quisiera saber cómo llega un reloj a la existencia fuera primero a conocer cómo se produce el oro hasta el momento en que es entregado al relojero, o cómo se produce el vidrio de reloj, y así sucesivamente.
[11d] Tal persona insiste en conocer las partes, pero nunca conocer lo que hace el fabricante de relojes con ellas.
[11e] En toda la eternidad tal persona nunca sabrá nada sobre el reloj.
[11f] La persona puede estar bien informada sobre el cristal, las agujas y los materiales que componen el mecanismo del reloj, pero no sabe nada sobre el propio reloj.
[11g] Este mismo tipo de situación es verdad con respecto a la nutrición humana si las personas se limitan al conocimiento de que las grasas están constituidas de elementos químicos tales y cuales, hidratos de carbono de los otros, y así sucesivamente.
[11h] Comenzamos a saber algo acerca de la nutrición sólo si podemos entrar en un modo de estar en el hecho de que lo que comemos en una papa, por ejemplo, se relaciona con la raíz.
[11i] Si comemos algo relacionado con la raíz es muy diferente de lo que consumimos en la harina de algo que está relacionado con la semilla, como en el maíz o el trigo.
[11j] Lo que realmente importa no es la cantidad de carbohidratos que hay en una papa o un grano de maíz.
[11k] Más bien, si preparo un producto alimenticio a partir de semillas, a partir de la maíz, este alimento tiene que ser digerido en la zona del ser humano que se extiende hasta los vasos linfáticos, y que alcanza el sistema neuro-sensorio en una condición tal que puede proporcionar la base para el pensar.
[11l] Cuando como una papa, que está relacionada con la raíz, no es el tracto digestivo humano o el sistema linfático el que reduce la papa a un estado donde el cuerpo puede asimilarla.
[11m] No, aquí se requiere que el cerebro medio, y cuando comemos papas se impone la tarea de la digestión en el cerebro medio.
[11n] Cuando comemos un tipo diferente de comida esta carga no está presente.
[11o] Si comemos papas en exceso le imponemos al cerebro medio la tarea de la digestión primaria; es decir, estamos socavando la función real del cerebro medio en relación con el sistema neuro-sensorio, que es la de impregnar los pensamientos con el sentimiento [‘Gemüt,’ ‘mente’].
[11p] Por lo tanto, empujamos nuestro pensamiento al cerebro anterior, donde se convierte en intelectual y hasta cierto punto a una realidad similar a la animal.
[12a] Lo esencial no es si una papa, o un col, o el maíz, se compone de tal o cual porcentaje de tales hidratos de carbono.
[12b] Para una verdadera fisiología de la nutrición todo eso es irrelevante.
[12c] Lo que realmente necesitamos saber es cómo estas cosas efectivamente funcionan dentro del ser humano.
[12d] Si queremos desarrollar una comprensión viva de lo que el ser humano necesita hoy, debemos liberarnos de todas estas cosas que nunca nos pueden dar el conocimiento verdadero.
[12e] La forma en que hoy en día hablamos acerca de la naturaleza no sólo es engañosa sino que nos lleva directamente al vacío del pensamiento, al vacío de sentimiento.
[13a] Ahora todos sabemos que hay un proceso bien conocido en el ser humano por medio del cual el carbono se combina con el oxígeno de modo se produce el dióxido de carbono, es decir, la mezcla de carbono y oxígeno que exhalamos.
[13b] Es frecuente oír hablar de este proceso como si fuera una especie de ‘combustión interior,’ del mismo tipo de lo que suceden cuando una vela se quema.
[13c] Allí también el carbono se combina con oxígeno, pero hablar de este modo es casi tan inteligente como preguntar por qué el ser humano necesita dos pulmones; podríamos igual de bien sustituir dos piedras, dos objetos inorgánicos.
[13d] Si mentalmente transferimos al ser humano el proceso externo de la combustión, pensamos de la misma manera que lo haríamos si viéramos los pulmones como dos piedras.
[13e] La combustión que tiene lugar en el exterior en relación con el oxígeno es una combustión muerta, una combustión inorgánica; lo que ocurre en el ser humano es una combustión viviente, impregnada de alma.
[13f] Cualquier proceso que se lleva a cabo al aire libre en la naturaleza cambia cuando se produce en el ser humano, en el ser humano que está impregnado de alma, que es espiritual.
[13g] Lo que el carbono y el oxígeno hacen juntos dentro del organismo humano tiene la misma relación con lo que sucede fuera como la que los pulmones vivos tienen con dos piedras.
[13h] Es más importante guiar toda la vida del sentimiento en esta dirección que ponderar estas cosas; luego, en todos los ámbitos de la vida del alma se podría llegar a una experiencia directa de la naturale-

za que realmente lo podría guiar a uno de la naturaleza al ser humano.
[13i] Hoy en día las personas permanecen fuera con la naturaleza y no llegan al ser humano en absoluto.
[14a] Descubrirán que si les habla a los niños con este tipo de sentimiento y actitud ['Gesinnung,' 'ethos, espíritu, carácter distintivo'] van a entender las cosas más difíciles a medida que necesitan ser entendidas en sus edades particulares.
[14b] Si confía en los malditos libros de texto que son tan populares, los niños realmente no entenderán nada; atormentará a los niños, los aburrirá, incitará su desprecio.
[14c] Lo que debe hacer es crear una relación personal con el mundo que sea a la vez viva y fiel a la realidad.
[14d] Eso, por encima de todo, es lo que necesita el maestro.
[14e] Me gustaría enfatizar fuertemente el principio de que los maestros deben esforzarse continuamente para dar vida en sí mismos a lo que ha sido muerto en el curso de la civilización.
[14f] Una de las principales tareas de la educación Waldorf es dar vida al conocimiento, y sentir una especie de repugnancia por la forma en que las cosas se presentan hoy en día en los llamados 'libros de texto científicos.'
[14g] Después de haber conquistado esta etapa de la repugnancia deberíamos ser capaces de desarrollar lo que realmente vive dentro de nosotros y pasárselo a los niños de una manera viva.
[14h] Debemos comenzar en este punto con nosotros mismos y luego ver la naturaleza de esta manera.
[14i] Se necesita una buena dosis de coraje, porque gran parte de lo que es verdad es considerado hoy en día como pura locura.
[14j] Se debe hacer todo lo posible para desarrollar este coraje.
[15a] Piense en una mariposa.
[15b] Pone un huevo, la oruga se arrastra hacia fuera y teje su capullo, convirtiéndose en una crisálida y, finalmente, la mariposa vuela fuera de la crisálida.
[15c] Estas cosas se describen en los libros de texto, pero ¿cómo?
[15d] ¡Sin ningún tipo de consciencia del maravilloso misterio que se encuentra precisamente ahí!
[15e] La mariposa pone un huevo, pero es esencial que este huevo se ponga en el momento adecuado del año y que sea receptivo a todo lo que funciona como lo terroso, como la calidad de sólido o sólido-líquido en la naturaleza.
[15f] Lo más esencial para el desarrollo del huevo es el elemento 'salado.'
[15g] Luego viene el momento en el que además del elemento terroso se hace cargo el fluido —y con el fluido, el etérico—.
[15h] El elemento líquido, que deviene impregnado de lo etérico, pasa al desarrollo de la oruga que se arrastra fuera del huevo.
[15i] Cuando tenemos el huevo pensamos sobre todo en lo térreo con el elemento físico.
[15j] Cuando tenemos la oruga que se arrastra fuera del huevo vemos su forma.
[15k] Lo que se arrastra hacia fuera es un ser realmente impregnado con el elemento etérico, líquido acuoso, y eso es lo que hace a la oruga una oruga.
[16a] Ahora la oruga debe desarrollar su ser en el aire; lo más importante ahora para la oruga es que entre en contacto con la luz, por lo que en realidad vive en el aire permeado por la luz pero, al mismo tiempo, expresa una relación interna con el elemento astral, y con esta relación con la astralidad absorbe la luz.
[16b] Es esencial para la oruga estar expuesta a través de su sistema sensorio a los rayos del sol, al sol radiante con su luz.
[16c] Luego se ve en la oruga lo que se puede percibir en su forma más extrema cuando uno se acuesta en la cama con las luces todavía ardiendo, y las polillas vuelan hacia la luz.
[16d] Allí está la necesidad aparentemente inexplicable de la polilla a sacrificarse.
[16e] Escuchemos por qué.
[16f] La polilla se lanza a la luz y se quema.
[16g] Las orugas tienen el mismo impulso con respecto a la luz irradiante, pero están organizadas de tal manera que no pueden lanzarse hacia el sol.
[16h] La polilla puede lanzarse a la luz.
[16i] La oruga tiene el mismo deseo de entregarse a la luz, pero no puede hacerlo, porque el sol está muy lejos.
[16j] La oruga desarrolla este impulso, sale de sí misma, pasa a la luz irradiante, se da a sí misma, hilando material físico de su propio cuerpo en los rayos del sol.
[16k] La oruga se sacrifica a sí misma a los rayos del sol; desea destruirse a sí misma, pero toda destrucción es nacimiento.
[16l] Gira su vaina durante el día en la dirección de los rayos del sol y cuando descansa en la noche lo que ha hilado durante el día se endurece, por lo que estos hilos se hacen girar rítmicamente, día y noche.
[16m] Estos hilos que la oruga produce son hilos de luz materializados.
[17a] A partir de los hilos en que la luz se ha formado, que se ha materializado, la oruga hace cambiar su crisálida, que pasa completamente a la luz.
[17b] La luz en sí es la causa del cambio de la crisálida.

17c La oruga no puede lanzarse a la luz, pero se da a ella, la creación de la cámara en la que se encierra la luz.
17d La crisálida es creada de arriba hacia abajo, de acuerdo con las leyes de la forma de la sabiduría primordial.
17e La mariposa se forma después de que la oruga ha preparado la cámara separada de la luz.
17f Ahí tienen todo el proceso desde el huevo a la mariposa de colores brillantes, que nace de la luz, como todos los colores nacen de la luz.
17g ¡Todo el proceso nace del cosmos!
18a Si el proceso que vemos extendido en cuatro partes —huevo, oruga, crisálida, mariposa— es de alguna manera condensado, a continuación, el todo cambia.
18b Cuando el proceso se produce internamente dentro del elemento animal, lo que queda es un ser creado a partir de la luz.
18c Vemos que la única manera de que realmente podemos llegar a la esencia de la cuestión es de imaginar ['vorstellen'] el proceso artísticamente.
18d Es imposible imaginar a este proceso por el cual la mariposa se forma a sí misma de la crisálida y nace de la luz a menos que nos lo imaginemos artísticamente.
18e Si se imaginan el proceso de acuerdo con la realidad, se encontrarán en un mundo de arte maravilloso.
18f Hagan la prueba por ustedes mismos y verán cómo su consciencia es totalmente diferente si conoce algo de esta manera.
18g Es una consciencia completamente diferente de la que experimentamos si sabemos algo de la manera moderna, exterior, que realmente no da ningún conocimiento en absoluto.
18h Cada detalle se vuelve interesante si se permite crecer, con el alma y el cuerpo, juntos con el cosmos en su trabajo de creación artística.
19a Una vez más, miremos a un renacuajo con su parecido a un pez; respira con branquias y tiene una cola de pez para nadar.
19b La criatura vive totalmente en el elemento acuoso, el elemento acuoso terrenal.
19c Entonces ¡el renacuajo se convierte en una rana!
19d ¿Qué sucedió?
19e Los vasos sanguíneos que conducen a las branquias se atrofian, y todo el sistema arterial involuciona hacia el interior.
19f A través de esta involución, surge el pulmón.
19g Las venas que conducen a la cola de pez también se atrofian, pero otras se alargan en las patas, por lo que la rana puede saltar a la tierra.
19h Esta maravillosa transformación de un sistema de vasos sanguíneos que en un principio se alimenta de las branquias y la cola, esta transformación extraordinariamente artística en los pulmones y las extremidades, es un proceso verdaderamente maravilloso.
19i ¿Cómo se produjo?
19j El primer sistema de vasos sanguíneos, que se alimenta de las branquias y la cola, es producido por el elemento terrenal-acuoso; el segundo es producido por el elemento acuoso-aereo que está impregnado brillantemente con la luz.
20a Podemos aprender a entender cómo los elementos trabajan juntos, pero trabajan juntos de una manera artística.
20b Si llegamos a este tipo de comprensión del mundo natural simplemente no podemos dejar de sentirnos como si poseyéramos poderes creativos dentro de nosotros mismos.
20c Podemos ser como la mayoría de las personas hoy en día cuando estudian la ciencia moderna.
20d Ellos realmente no son plenamente humanos.
20e Ellos sólo se sientan con sus tristes cabezas entre sus manos y la tensión de sus cerebros; el estudio les agota.
20f Todo esto es antinatural, es realmente absurdo.
20g Es como si comer fuera para cansarnos; pero eso sólo ocurre cuando comemos demasiado.
20h Sin duda, es imposible estar cansado por todo lo que está tan íntimamente ligado al ser humano como esta convivencia con la naturaleza, el espíritu y el alma.
20i Sin embargo, he conocido a muchas personas que han sido estudiantes muy aplicados, han escrito libros, pero han sufrido de anemia del cerebro.
20j Realmente es lo mismo que cuando una persona sufre de anemia en alguna otra parte del organismo.
20k Nadie puede sufrir de anemia del cerebro si ve las cosas de la manera que las he descrito, en su verdadera relación con la realidad.
20l Esto es algo que nos lleva a la vida interior, que es lo que necesitamos por encima de todo en nuestro trabajo como maestros.
20m Debemos relacionarnos directamente con la vida, y todo lo que vamos a introducir en nuestra enseñanza debe sostenernos y mantenernos internamente, realmente nos debe vivificar.
20n Es por esto que ninguna enseñanza verdadera puede ser aburrida. ¿Cómo podría serlo?
20o Uno podría también esperar que los niños encuentren aburrido el comer y el beber, algo que por lo general no sucede a menos que un niño esté enfermo.
20p Si nuestra enseñanza es aburrida debe haber algo mal con ella, y debemos preguntarnos a nosotros

mismos lo que nos falta cuando nuestra enseñanza aburre a los niños, en todos los casos, a menos que se trate de un niño en verdad psicopático.
[21a] Estas son las cosas que realmente importan, y debemos darnos cuenta que no debemos descuidar ninguna oportunidad individual para acelerar la vida interior del alma y del espíritu; de lo contrario no podemos enseñar.
[21b] Sin importar cuán eruditos seamos, no podemos ser buenos maestros.
[21c] Esto está relacionado con lo que he descrito como nuestra tarea de llevar a cabo la síntesis de las funciones que, en sucesivas etapas de la evolución del mundo, estaban separadas: el gimnasta, el retórico, y el profesor.
[21d] Hoy en día es especialmente necesario que no permitamos que desaparezcan los últimos vestigios que aún viven en el genio de nuestro idioma, que puede tener un efecto sobre nuestra naturaleza humana completa, sino que tratemos de traer al discurso la calidad musical, escultórica-pictórica de modo que lo que llega a expresarse en el habla pueda trabajar de vuelta en nosotros.
[21e] Por tanto, debemos hacer que sea una de las exigencias principales en nosotros mismos el formar y moldear realmente nuestro discurso —de modo que como maestros nuestro discurso tenga algo artístico en sí mismo—, y no hablar de una manera descuidada en ningún momento en la escuela.
[21f] Esto puede requerir un poco de esfuerzo, pero es de enorme importancia.
[21g] Si se logra, puede fluir fuera de la escuela un impulso para un renacimiento, una renovación de la civilización a través de la síntesis del gimnasta, el retórico, y el profesor.
[21h] Debemos superar la calidad profesoral —el conocimiento aprendido, el conocimiento intelectual— que es actualmente el más desastroso de los tres en toda la educación.
[21i] Podemos lograr algo con los niños sólo siendo seres humanos, no meramente 'seres capaces de pensar.'
[22a] Esta es la introducción he querido darles hoy.
[22b] Agregaré algo en conversaciones posteriores sobre asuntos que conciernen fundamentalmente al maestro como persona, porque en realidad el problema educativo es en muchos sentidos un problema de los que son maestros. ♣♣

[iii:02] fuerzas que conducen a la salud y la enfermedad en la educación[1]

Stuttgart, octubre 16, 1923, tarde (S-5457)

He tratado de mostrar que impregnando nuestro conocimiento con la Antroposofía es posible desplegar una vida vital del alma.
[01b] Necesitamos esta vida vital del alma si queremos tener la fuerza para nuestra enseñanza y la educación.
[01c] Me gustaría ahora hablar de algo que es una meta preeminente de lograr por la educación, es decir, que a través de una orientación particular de la actividad educativa, las fuerzas internas puedan ser reunidas con el fin de inflamar el corazón en un sentido educativo.
[02a] Hoy quiero hablar de la siguiente pregunta:

> *¿Con qué fuerzas estamos realmente trabajando cuando trabajamos educativamente?*

[02b] En realidad, esta pregunta no puede ser respondida en un sentido definido por la cultura de hoy.
[02c] Podemos decir, por supuesto, que la vida exterior en que los seres humanos se desarrollan, haciendo

[1] Traducción personal de: Steiner, Rudolf. 'Balance in teaching' ['Equilibrio en la educación']. [GA302a] [n. del pr.]

posible que se ganen su sustento, les obliga a tener capacidades que los niños todavía no tienen.
02d Debemos impartir dichas capacidades a los niños.
02e El comportamiento apropiado de un adulto es quizás también algo que los niños no pueden adquirir por sí mismos; debe serle impartido a través de la educación.
02f Pero la respuesta a la pregunta —¿por qué es que educamos realmente?— sigue siendo algo bastante superficial en la cultura moderna, porque los adultos de hoy realmente no ven nada de gran valor en lo que llegaron a ser a través de la enseñanza y la educación que recibieron.
02g Ellos no miran hacia atrás con una gratitud particularmente profunda en lo que se han convertido a través de su educación.
02h Pregúntense a sí mismos en sus propios corazones si esta gratitud está siempre viva en ustedes.
02i Por supuesto que en casos individuales puede estar presente en la reflexión, pero en general no sentimos profunda gratitud por nuestra propia educación, porque el alma humana ['Gemüt'] no se da cuenta plenamente de lo que la educación significa en realidad, ni cuales fuerzas en la naturaleza humana fueron aceleradas por la misma.
02j Es por eso que es tan difícil hoy en día despertar el entusiasmo por la educación.
02k Todos nuestros métodos —métodos armados, ingeniosos, exteriores— de la educación, son de poco valor en este sentido.
02l Las respuestas a la pregunta ¿cómo puede lograrse esto o aquello?… son de poca utilidad.
02m Lo que es más importante es que alguien tenga el entusiasmo en su trabajo, y poder desarrollar este entusiasmo al máximo si se quiere ser un verdadero maestro.
02n Este entusiasmo es contagioso, y por sí mismo puede hacer milagros en la educación.
02o Los niños responden con entusiasmo al entusiasmo, y cuando no hay respuesta de su parte indica, por lo general, una falta de entusiasmo en el maestro.
03a Como una especie de secreto obvio, permítanme decir que aunque mucho se ha dicho aquí sobre el entusiasmo, cuando recorro las clases de la escuela veo un tipo de depresión, una especie de pesadez en los maestros.
03b Las lecciones son llevadas a cabo realmente con una cierta pesadez, y esta pesadez debe ser eliminada.
03c En realidad, también puede expresarse en el entusiasmo artificial.
03d El entusiasmo artificial no puede lograr nada en absoluto.
03e El único entusiasmo capaz de lograr cualquier cosa es el que está inflamado por nuestro propio interés de estar en los temas que debemos abordar en el aula.
04a Ahora bien, es esencial que se den cuenta de que como maestros tenemos que desarrollar nuestra propia consciencia; debemos trabajar en el cultivo de esta consciencia.
04b Este esfuerzo para desarrollar nuestra propia consciencia es, sin duda alguna, infinitamente más difícil por el hecho de que en los grados superiores hay que tener en cuenta las demandas imposibles hechas a nuestros niños desde el exterior, en preparación para la graduación.
04c Esto resulta como una carga de plomo en la enseñanza en los grados superiores.
04d Sin embargo, es esencial que no perdamos de vista nuestra propia meta, y por lo tanto debemos trabajar para desarrollar esta consciencia, la consciencia del maestro Waldorf, si se me permite expresarlo así.
04e Sin embargo, esto sólo es posible cuando en el campo de la educación llegamos a una experiencia real de lo espiritual.
04f Tal experiencia de lo espiritual es difícil de lograr para la humanidad moderna; debemos entender y enfrentar esto.
04g Debemos darnos cuenta de que realmente necesitamos algo muy específico, algo que apenas está presente en alguna otra parte del mundo, si hemos de ser capaces de dominar la tarea de la escuela Waldorf.
04h Con toda humildad, sin ningún rastro de orgullo o arrogancia, debemos ser conscientes de ello, pero conscientes de que por dentro, en lo profundo de nuestros corazones, no sólo por hablar de ello; debemos ser capaces de tomar consciencia de ello dentro de nuestros corazones.
04i Sin embargo, esto sólo es posible si tenemos una comprensión clara de lo que la humanidad ha perdido en este sentido, lo que ha perdido justo en los últimos tres o cuatro siglos.
04j Esto es lo que tenemos que encontrar de nuevo.

05a Lo que se ha perdido es la constatación de que cuando los seres humanos entran en el mundo desde la existencia preterrenal, en comparación con las fuerzas reales del ser humano, son seres que necesitan ser sanados.
05b Este vínculo de la educación con la curación se ha perdido de vista.
05c Durante un cierto período de la Edad Media, sin duda, la gente creía que el ser humano, como hombre o mujer en la Tierra, estaba enfermo y que la salud humana tenía que ser restaurada; que los

seres humanos que existían en la Tierra en realidad permanecían por debajo de su nivel adecuado, y que algo concreto tenía que hacerse con el fin de lograr que los hombres y mujeres devengan en verdaderamente humanos.

05d Esto a menudo sólo se entiende sólo en un sentido formal.

05e La gente dice que el 'ser humano debe evolucionar,' deben 'ser llevado a un nivel superior,' pero esto se entiende de manera abstracta, no concretamente.

05f En realidad, sólo se interpretara concretamente cuando la actividad de la enseñanza se pone en relación con la actividad de la curación.

05g En la curación de un enfermo, uno realmente sabe que se ha logrado algo: si el enfermo sana, él o ella se ha elevado a un nivel más alto, al nivel del ser humano normal.

05h En la antigüedad, los que conocían los misterios del mundo consideraban el nacimiento como sinónimo de una enfermedad, porque cuando los seres humanos nacen en cierto sentido lo hacen por debajo de su nivel adecuado y no son el ser que eran en su existencia preterrenal.

05i En comparación con la naturaleza humana más elevada, para los seres humanos es realmente algo anormal soportar en su interior los componentes de su cuerpo, tener que soportar una cierta pesadez.

05j No se consideraría particularmente inteligente decir hoy que en comparación con la naturaleza superior de los seres humanos, es de la naturaleza de la enfermedad el tener que luchar continuamente hasta la muerte con las fuerzas físicas del cuerpo.

05k Sin tales concepciones radicales, sin embargo, no podemos acercarnos a la realidad de lo que significa la educación.

05l La educación debe tener algo del proceso de sanación.

05m Para aclarar esto, permítanme decir lo siguiente.

06a El ser humano realmente vive dentro de cuatro complejos de fuerzas.

06b En uno estamos activos cuando caminamos, movemos las piernas con un movimiento pendular, o cuando usamos nuestras piernas para bailar o hacer otros desplazamientos.

06c Este movimiento, que tiene lugar en el mundo exterior, físico, del espacio, también puede ser descrito como el logro de cambios de ubicación en el espacio.

06d Del mismo modo, otras posibilidades de movimiento humano, de los brazos, las manos, la cabeza, los músculos de los ojos, etcétera, pueden ser definidos como los cambios de ubicación de un cuerpo inanimado ordinario, es decir, si dejamos fuera de consideración la actividad interior del ser humano.

06e Este es un complejo de fuerzas en el que la vida y el ser humano están activos.

07a El segundo complejo es desplegado cuando empezamos a trabajar sobre las sustancias físicas que absorbemos; en el sentido más amplio esto incluye todo lo que pertenece a la actividad de la alimentación.

07b Mientras que las extremidades humanas median en lo que tenemos en común con los seres que cambian su ubicación física, hay otra actividad que necesitamos con el fin de continuar las acciones conectadas con las sustancias externas que absorbemos como alimento.

07c Si se pone un pedazo de azúcar en la boca, este se disuelve.

07d Esto es la continuación de lo que es el azúcar en el mundo exterior.

07e El azúcar es dura y blanca.

07f Al disolverla se convierte en líquida, viscosa, y luego sufre más cambios.

07g El químico habla de cambios químicos, pero eso no es relevante aquí.

07h El azúcar cambia continuamente.

07i Se trabaja sobre ella y se absorbe en todo el organismo.

07j Aquí se tienes un segundo tipo de actividad.

07k Esto continúa directamente al sistema rítmico, y luego el sistema rítmico se hace cargo de la actividad del sistema digestivo.

07l Lo que sucede en este segundo tipo de actividad humana, sin embargo, es muy diferente de la actividad humana de mover las extremidades o de mover todo el cuerpo humano en el mundo exterior.

07m La actividad de la alimentación es muy diferente de la actividad ejercida cuando nos movemos en lo exterior o, digamos, levantamos un peso.

07n Esta actividad de la alimentación no puede proceder en absoluto sin la intervención, en cada punto de esta actividad, de la naturaleza astral del ser humano.

07o La naturaleza astral del ser humano debe permear cada parte individual de esta actividad, de la alimentación.

07p En la actividad que he descrito como la actividad de caminar, agarrar, y demás, estamos tratando esencialmente con las mismas fuerzas de las que hacemos uso cuando también podemos verificar algo físicamente.

07q Lo que realmente ocurre en estos movimientos es que el organismo etérico se pone en movimiento y por su mediación surge un movimiento de palanca que podemos ver en un acto de agarrar o caminar.

07r Si nos centramos en la actividad de caminar o agarrar, sólo tenemos en cuenta lo que tenemos en el mundo físico que se inserta dentro del trabajo del etérico; entonces tenemos lo que sucede en el ser humano.
07s Sin embargo nunca tendremos esto si consideramos la actividad de alimentación.
07t Esto sólo puede surgir si el cuerpo astral se apodera de los procesos que ocurren de otro modo en un tubo de ensayo.
07u Ahí deben haber principalmente fuerzas astrales trabajando, y nadie considera siquiera que las fuerzas físicas ya no juegan ningún papel en este proceso.
07v Esto es sumamente interesante, ya que generalmente se cree que en la alimentación, por ejemplo, trabajan las fuerzas físicas.
07w Tan pronto como el ser humano ya no existe en relación con el mundo exterior, las fuerzas físicas dejan de tener su 'raison d'être'[2]; ya no están más activas, ya no tienen ningún efecto.
07x En la actividad de la alimentación, las fuerzas astrales y etéricas trabajan sobre las sustancias físicas.
07y El efecto físico de un trozo de azufre o sal fuera del cuerpo no tiene ningún significado dentro del cuerpo.
07z Lo astral se apodera sólo de la naturaleza astral de la sustancia y, entonces, lo astral-etérico es el factor realmente activo en la alimentación.
08a Yendo más lejos, llegamos a las actividades que tienen lugar en la naturaleza rítmica humana, en el ritmo de la sangre, en el ritmo de la respiración.
08b En su constitución interna estas actividades son similares a las fuerzas que actúan en el sistema de la alimentación.
08c Son el resultado de la cooperación entre el etérico y el astral, pero en la actividad de la digestión el astral es en cierto sentido más débil que el etérico, y en la actividad rítmica del astral se vuelve más fuerte que el etérico.
08d En el sistema rítmico el etérico se retira más a un segundo plano, aunque en realidad sólo el etérico que está dentro del ser humano.
08e El etérico fuera del ser humano comienza a participar de nuevo en la actividad ejercida en el sistema rítmico humano, de modo que con la actividad de la respiración en realidad se tiene la fuerza de nuestro cuerpo etérico interior, la fuerza del éter exterior del mundo, y nuestra actividad astral humana.
09a Ahora, imagínense ustedes mismos lo que está pasando realmente cuando el ser humano respira.
09b La actividad física del carbono, oxígeno, y demás se suprime completamente, pero el funcionamiento combinado del etérico exterior, del etérico interior, y del astral deviene en un factor más importante.
09c Esto juega una gran parte.
09d Sin embargo, estas son las fuerzas que hay que conocer de cualquier sustancia, si queremos hablar del efecto curativo de esa sustancia.
09e No podemos descubrir el grado en que una sustancia es un remedio si no sabemos cómo esa sustancia se asocia con estos tres sistemas de fuerzas cuando se introduce en el cuerpo.
09f El conjunto de la terapia depende del conocimiento de estas tres fuerzas en relación con las sustancias utilizadas.
09g El conocimiento de la influencia de curación en el etérico exterior e interior y en el astral es lo que constituye la terapia en el sentido real.
09h ¿Qué significa cuando, por ejemplo, se utiliza el antimonio como un remedio?
09i Simplemente significa que alguna forma de antimonio se introduce en el cuerpo y se relaciona de una manera determinada con las fuerzas etéricas interiores, con las fuerzas etéricas exteriores que entran a través de la respiración, y con las fuerzas astrales en el ser humano.
09j Nos damos cuenta de hasta qué punto el antimonio es un remedio cuando entendemos el efecto de estos tres sistemas de fuerzas sobre una sustancia dentro del organismo humano.[3]
10a Ascendiendo en la actividad rítmica, por lo tanto, llegamos a reconocer un proceso mucho más delicado que el que existe, por ejemplo, en la actividad de alimentación.
10b Se trata esencialmente de esta actividad rítmica que se debe considerar si deseamos reconocer los efectos curativos.
10c A menos que conozcamos cómo una sustancia en particular afecta el ritmo de la respiración o de la circulación de la sangre, no podemos entender la naturaleza de esta sustancia como remedio.
11a Ahora lo extraño es esto.
11b Así como el médico pone en acción las fuerzas terapéuticas en el inconsciente —en el sistema rítmico de la circulación de la sangre o de la respiración—, como docentes debemos poner en funcionamiento la siguiente etapa superior: la que está conectada con la actividad de los nervios, en los sentidos.
11c Esta es la siguiente metamorfosis del remedio.
11d Lo que hacemos como maestros es realmente trabajar de tal manera en el ser humano físico que las sustancias que son absorbidas sean sometidas a la actividad etérica y a la actividad física externa —es decir, a la percepción, toda vez que algo se perci-

[2] 'raison d'être': 'razón de ser.' [n. del pr.]

[3] Steiner, Rudolf & Wegman, Ita. 'Fundamentos para una ampliación del arte de curar.' [GA027] [n. del pr.]

be— y a la actividad física interior —es decir, a los cambios internos de ubicación provocados mecánicamente a través de los mismos seres humanos en movimiento.

[11e] Mientras que el remedio contiene el etérico exterior e interior y el astral, la educación contiene fuerzas físicas externas (como en la gimnasia) y las fuerzas físicas internas.

[11f] Cuando los seres humanos inclinan su cabeza tiene lugar un cambio en la totalidad de su sistema dinámica: el centro de gravedad se desplaza un poco, y así en todos los casos.

[11g] En el funcionamiento de la luz sobre el ojo hemos de reconocer fuerzas físicas exteriores en su mayor delicadeza y refinamiento.

[11h] Por otra parte, las fuerzas físicas exteriores están operando cuando se hace presión sobre un órgano del tacto.

[11i] Tenemos, pues, la actividad etérica, fuerzas físicas externas y fuerzas físicas internas —es decir, cambios físicos en el sistema nervioso, destrucción del sistema nervioso.

[11j] Estos son procesos físicos verdaderos que están realmente presentes sólo en el sistema nervioso humano.

[11k] Como maestros tratamos esencialmente con estos tres sistemas en nuestro trabajo con los niños.

[11l] Esta es la mayor metamorfosis en lo que se hace en la curación.

[12a] ¿Qué tipos de actividad están presentes en el ser humano?

[12b] Están los movimientos de caminar, agarrar, el movimiento de las extremidades, cambios exteriores de ubicación, la actividad en el proceso de la alimentación, la actividad rítmica —que es en sí y por sí misma una actividad sanadora— y la actividad de percibir, si la consideramos desde afuera.

[12c] Considerada desde el interior, la actividad educativa es enteramente una actividad de percepción.

[13a] Esto ahora les dará una visión más profunda de la naturaleza del ser humano.

[13b] Serán capaces de decirse a sí mismos: dado que hay factores que están activos en el sistema rítmico que son factores de curación, hay un médico ['Arzt'] continuamente presente en el ser humano.

[13c] De hecho, ¡todo, el sistema rítmico es un médico!

[13d] La función de un médico es curar algo, y si se necesita la curación debe haber una enfermedad.

[13e] Si esto es así, el caminar, el agarrar, el digerir, deben ser procesos continuos de la enfermedad, y la respirar y la circulación sanguínea, procesos continuos de sanación.

[13f] Este es, e efecto, el caso.

[13g] En la ciencia moderna, sin embargo, donde se carece de discriminación, nadie se da cuenta de que el ser humano está deviniendo continuamente enfermo.

[13h] El comer y el beber, sobre todo, son procesos que crean continuamente enfermedad.

[13i] No podemos evitar herir continuamente nuestra salud a través del comer y beber.

[13j] El comer y el beber en exceso meramente nos perjudica más seriamente, pero siempre estamos hiriéndonos a nosotros mismos en un grado ligero.

[13k] El sistema rítmico, sin embargo, continuamente está curando esta enfermedad.

[13l] La vida humana en la Tierra es un proceso continuo de devenir enfermos y sanar continuamente.

[13m] Este proceso de enfermar provoca una verdadera enfermedad física.

[13n] Lo que el ser humano hace en las relaciones con el mundo exterior, las consecuencias de caminar, agarrar, y similares, es un proceso más intenso pero menos perceptible de enfermarse.

[13o] Debemos contrarrestar a través de un mayor proceso de curación, a través de un proceso de educación, que es una metamorfosis del proceso de curación.

[14a] Las fuerzas inherentes en la educación son metamorfosis de las fuerzas terapéuticas: son fuerzas terapéuticas transformadas.

[14b] El objetivo de todo nuestro pensamiento educativo debe ser transformar este pensamiento de manera que se crezca fructíferamente desde el nivel de 'pensamiento físico' al de 'pensamiento espiritual.'

[14c] En el pensamiento físico tenemos dos categorías que, en nuestra época académica, dan lugar a un entusiasmo estéril que tiene una terrible influencia.

[14d] Tenemos sólo dos conceptos: 'correcto-equivocado,' 'verdadero-falso.'

[14e] Descubrir si algo es 'verdadero' o 'falso' es el ideal más elevado de aquellos cuyas vidas enteras han sido entregadas al mundo académico.

[14f] En los conceptos 'verdadero' y 'falso,' sin embargo, hay muy poca realidad.

[14g] Son algo formal, establecido por la mera lógica que, en realidad, no hace más que combinar y separar.

[14h] Los conceptos 'verdadero' y 'falso' son terriblemente estériles, prosaicos, y formales.

[14i] Cuando nos elevamos a las verdades del mundo espiritual ya no podemos hablar de 'verdadero' o 'falso,' porque en el mundo espiritual sería tan absurdo como decir que beber tal tipo y tal cantidad de vino cada día es 'falso.'

[14j] La expresión 'falso' está fuera de lugar aquí.

14k Uno dice algo real con respecto a esto únicamente diciendo que una cosa así da lugar a la enfermedad.
14l 'Correcto' o 'incorrecto' son conceptos formales exteriores, incluso en relación con la física.
14m En referencia al mundo espiritual, los conceptos de 'verdadero' y 'falso' deben descartarse por completo.
14n Tan pronto como llegamos al mundo espiritual debemos sustituir 'verdadero' y 'falso' por 'saludable' y 'enfermo.'
14o Si alguien dice acerca de una conferencia como la que he dado aquí ayer por la tarde[4] que era 'correcta,' no significaría nada en absoluto.
14p En el mundo físico las cosas pueden ser 'correctas'; en el mundo espiritual nada es 'correcto' o 'equivocado.' Ahí, las cosas son realidad.
14q Después de todo, ¿un jorobado es 'verdadero' o 'falso'? En tal caso no se puede hablar de bien o mal.
14r Un dibujo puede ser verdadero o falso, pero no una planta; una planta, sin embargo, puede ser saludable o enferma.
14s En el mundo espiritual las cosas son o sanas o enfermas, fructíferas o infructíferas.
14t En lo que uno hace debe haber realidad.
14u Si alguien considera que una conferencia como la que di ayer es saludable o lleva a la salud, ése es el punto.
14v Si simplemente consideran que es 'correcta,' simplemente muestran que no pueden llegar al nivel donde se encuentra la realidad.
14w Cuando se trata de verdades espirituales es una cuestión de salud o enfermedad, y es precisamente esto lo que debemos aprender en relación con la educación.
14x Tenemos que aprender a mirar si las cosas son saludables o no, perjudiciales para la salud en su aplicación educativa.
14y Esto es de particular importancia si se quiere generar una verdadera consciencia de sí mismo como maestro.
14z Se puede decir que engendrar esta consciencia comienza pasando de la lógica de 'verdadero' y 'falso' a la realidad de 'saludable' o 'enfermo.'
14a′ Entonces llegamos muy cerca de entender el principio de la sanación.
14b′ Esto se puede desarrollar en detalles concretos, pero también debemos dejarnos estimular por un conocimiento integral del ser humano, el conocimiento de los seres humanos en relación con el mundo que les rodea.
15a Cuando en la ciencia moderna se describe el proceso de respiración, por ejemplo, no se pone ningún peso particular en el factor esencial, en el factor humano real.
15b Se dice que el aire se compone de oxígeno y nitrógeno, dejando de lado por el momento los otros constituyentes.
15c Inhalamos oxígeno y nitrógeno en una cierta proporción.
15d A continuación, exhalamos oxígeno combinado con carbono, y también nitrógeno.
15e Se miden los porcentajes y luego la gente cree que han descrito lo esencial del proceso.
15f Sin embargo, poco se tiene en cuenta el factor esencialmente humano.
15g Esto comienza a aparecer entre nosotros si tenemos en cuenta lo siguiente.
15h Existe un porcentaje definido de nitrógeno en el aire que es bueno para la respiración, y también un porcentaje definido de oxígeno.
15i Supongamos que un número de personas que llegan a una región donde el aire es pobre en nitrógeno, que contiene menos que el porcentaje normal.
15j Si respiran este aire pobre en nitrógeno, este aire se vuelve gradualmente más rico en nitrógeno a través de la respiración.
15k Exhalan nitrógeno que de otro modo no exhalarían con el fin de aumentar el contenido de nitrógeno del aire en el medio ambiente.
15l No sé si alguien tiene en cuenta esto en la fisiología hoy.
15m Muchas veces he señalado que los seres humanos que viven lugares en que el aire es pobre en nitrógeno corrigen esta falta; prefieren tomar nitrógeno de sus propias sustancias orgánicas, privarse de él con el fin de aumentar el contenido de nitrógeno del aire exterior.
15n Hacen lo mismo con respecto al contenido normal de oxígeno en el aire.
15o Los seres humanos están tan íntimamente relacionados con su entorno que el momento en que el medio ambiente no es como debería ser lo corrigen, lo mejoran.
15p Por lo tanto podemos decir que los seres humanos están constituidos de tal manera que necesitamos nitrógeno y el oxígeno no sólo para nosotros mismos; es aún más necesario que tengamos nitrógeno y oxígeno en ciertos porcentajes en nuestro entorno que dentro de nuestro propio organismo.
15q Nuestro medio ambiente es más importante para nuestras fuerzas subconscientes que la composición de nuestro propio cuerpo.

[4] Ver la anterior conferencia de esta colección: Stuttgart, octubre 15, 1923. [GA302a:iii:1] [n. del pr.]

[15r] El hecho increíblemente interesante es que a través de nuestros instintos los seres humanos tenemos un mayor interés en nuestro entorno que en la composición de nuestro propio cuerpo.
[15s] Esto es algo que puede ser probado por experimentos, siempre que los experimentos estén dispuestos de forma inteligente.
[15t] Es tan sólo una cuestión de la organización de experimentos en este ámbito.
[15u] Si nuestros institutos de investigación tan sólo abordaran estos problemas, ¡que cantidad enorme de experimentos tendrían que hacer!
[15v] Los problemas están ahí y son de tremenda importancia.
[15w] Son terriblemente importantes para la educación, ya que es ahora cuando podemos preguntar por qué el ser humano necesita un entorno que contenga una determinada cantidad de nitrógeno y una determinada cantidad de oxígeno.
[15x] Sabemos que en la actividad interna de la alimentación, o el crecimiento en general, se forman en el ser humano todo tipo de combinaciones de sustancias, revelándose a sí mismas de una manera definitiva cuando nos convertimos en un cadáver.
[15y] Sin embargo, la ciencia hoy investiga estas cosas sólo en esa forma muerta.
[16a] Ahora lo extraño es que en la esfera del ser humano que abarca parte de la actividad rítmica y parte de la actividad metabólica y de las extremidades, hay una tendencia a que se desarrolle una actividad entre el carbono y el nitrógeno.
[16b] En la esfera que se extiende hacia arriba desde la actividad rítmica a la neuro-sensoria, hay una tendencia a que se desarrolle una actividad entre el carbono y el oxígeno.
[16c] Es realmente interesante, si se observa la constitución de un alma que no ha sido desgastada por la erudición seca, ver el líquido burbujeante, donde el dióxido de carbono aparece en el líquido como resultado de la interacción de carbono y oxígeno.
[16d] Si uno observa estas burbujas se tiene directa e imaginativamente una visión de lo que sucede en el transcurso de la actividad de la respiración rítmica desde el sistema pulmonar hacia la cabeza.
[16e] La efervescencia burbujeante del agua con gas es una imagen de lo que, de una manera fina y delicada, se dirige hacia arriba, hacia la cabeza humana.
[16f] Si miramos una fuente de agua gaseosa, podemos decir que esta actividad de aumento del dióxido de carbono es muy similar, sólo que en una forma más tosca, a la actividad interna continua dentro del ser humano que se eleva desde los pulmones a la cabeza.
[16g] En la cabeza, algo debe ser continuamente estimulado por una delicada e íntima actividad de agua burbujeante; de lo contrario, el ser humano se convierte en estúpido o aburrido.
[16h] Si descuidamos lo necesario para llevar esta efervescencia del agua gasificada a la cabeza de una persona, entonces el carbono dentro de esta persona de repente muestra una inclinación hacia el hidrógeno en lugar del oxígeno.
[16i] Esto se eleva hacia el cerebro y produce 'gas de los pantanos,'[5] tal como se encuentra en las bóvedas subterráneas, y luego el ser humano se vuelve aburrido, somnoliento, rancio.
[17a] Para empezar, estas cosas nos presentan como actividades físicas, pero en realidad no son físicas, pues la producción de gas de pantano o dióxido de carbono deviene, en este caso, una vida espiritual interior.
[17b] Aquí no estamos siendo conducidos en el materialismo, sino en el delicado entretejido de lo espiritual en la materia.
[18a] Ahora bien, si en la enseñanza de idiomas, por ejemplo, hacemos que los niños aprendan mucho vocabulario, si les hacemos memorizar a través de una mecanización inconsciente, este proceso puede llevar al desarrollo de gas de los pantanos en la cabeza.
[18b] Si traemos tantas imágenes vívidas como sea posible para el niño, el efecto es tal que el sistema respiratorio permite que la efervescencia del dióxido de carbono suba hacia la cabeza.
[18c] Por lo tanto, en efecto, jugamos un papel en algo que produce la salud o la enfermedad.
[18d] Esto nos muestra cómo los maestros debemos exigir una mayor metamorfosis de las fuerzas de curación.
[18e] Ser capaces de percibir estas relaciones ocultas en el organismo humano enciende el entusiasmo en el más alto grado.
[18f] Nos damos cuenta por primera vez que la cabeza es una bóveda notable que puede ser llenada tanto con gas de los pantanos o dióxido de carbono.
[18g] Sentimos que estamos de pie delante de las fuentes más profundas de la existencia.
[19a] En la próxima conferencia vamos a estudiar otra actividad, con la que esta actividad debe ser puesta en equilibrio.
[19b] Esto sólo puede suceder, sin embargo, cuando hay, por un lado el tipo correcto de enseñanza en el ámbito musical y, por otro, el tipo correcto de enseñanza en las clases que se basan en la percepción

[5] gas de los pantanos: Metano. Fórmula química: CH_4. [n. del pr.]

externa [‘Anschauung,’ ‘visual’], fuera de la esfera musical.

19c De esta manera nuestra enseñanza se concreta, y nuestro interés se despierta en el ser humano delante nuestro.

19d A esto hay que añadir otra cosa: el sentimiento de responsabilidad.

19e La consciencia del maestro Waldorf debe estar imbuida de la comprensión que le haga decir con toda humildad: hoy en día en el mundo de la educación la gente es dejada abandonada como si alguien totalmente ciego fuera enviado a pintar en colores.

19f Pocos saben lo que realmente está ocurriendo en la educación.

19g No es de extrañar que una persona ciega no tenga entusiasmo particular para pintar en el colores; ¡no es de extrañar que no hay verdadero entusiasmo por la educación en el mundo!

19h En el momento en que entramos en la educación de la manera descrita, sin embargo, todo el arte de nuestra educación proporcionará el estímulo para este entusiasmo, y vamos a sentir que estamos en contacto con las fuentes del mundo, y encontraremos el verdadero sentido de la responsabilidad.

19i Nos damos cuenta de que podemos proveer ya sea salud o enfermedad.

19j Este entusiasmo, por un lado, y un sentimiento de responsabilidad, por el otro, deben ambos surgir en nosotros. ♣♣

[iii:03] el conocimiento integral del ser humano como la fuente de la imaginación en el maestro[1]

Stuttgart, octubre 16, 1923, noche (S-5458)

Lo que deseo ofrecer en estas conferencias intenta ser esencialmente como un impulso hacia el enriquecimiento interior de la profesión de maestro.

01b Me gustaría añadir lo siguiente a lo que dije esta tarde.[2]

01c Hay que llevar a nuestro conocimiento del ser humano hasta el punto en que realmente podamos conocer en detalle lo que está pasando en los seres humanos durante su actividad ordinaria en el mundo.

01d He demostrado que la primera forma de actividad que percibimos en los seres humanos es el movimiento de nuestros miembros.

01e Ahora debemos preguntarnos:

¿Qué mueve realmente a nuestros miembros?

»¿Qué fuerza trabaja cuando caminamos o hacemos algo con nuestras armas?

»¿Qué es?

01f Ahora, la visión materialista —que concibe a una persona como un pedazo del cosmos que consiste de sangre, huesos, y demás elementos, descritos como un ser humano— sería simplemente que somos nosotros mismos los que movemos las extremidades.

01g ¡Nosotros somos los verdaderos iniciadores de la acción!

01h Fundamentalmente no tiene sentido expresarlo así puesto que nosotros mismos somos el objeto en movimiento, somos lo que se está moviendo.

01i Si nos preguntamos quién es el sujeto real, quién está moviendo el brazo o la pierna, entonces llegamos a algo espiritual, sin duda no material.

01j Nuestra pierna debe ser movida por algo espiritual al igual que, por ejemplo, se dice que nosotros movemos un trozo de madera de un lugar a otro.

02a Aquí, sin embargo, llegamos a algo notable que generalmente recibe poca atención, porque prevalece una gran ilusión con respecto a esto.

02b Nuestro movimiento humano es realmente un efecto mágico, porque algo se pone en movimiento por el espíritu.

02c Nuestro movimiento como ser humano es en realidad un efecto mágico, y nuestra visión del ser humano es totalmente incorrecta si no asociamos el elemento mágico con los movimientos que hacemos.

02d La voluntad —es decir, algo puramente espiritual— debe intervenir en la actividad física; estos son en verdad los efectos mágicos.

02e Cuando caminamos, un mago interior, algo esencial, está trabajando dentro nuestro.

02f ¿Cómo ocurre esto?

02g El hecho de que seamos seres humanos físicos, compuestos de huesos, sangre, y demás elementos, no nos convierte en seres humanos en movimiento;

[1] Traducción personal de: Steiner, Rudolf. ‘Balance in teaching’ [‘Equilibrio en la educación’]. [GA302a] [N. del Pr.]

[2] Ver la anterior conferencia de esta colección: Stuttgart, octubre 16, 1923, tarde. [GA302a:iii:2] [n. del pr.]

a lo sumo es capaz de hacer que seamos seres inertes, seres que yazcan permanentemente en la cama.
02h Si vamos a ser capaces de movernos, la voluntad debe ser activa directamente.
02i La ciencia materialista simplifica las cosas a teorizando sobre nervios motores y cosas similares.
02j ¡Eso es una tontería!
02k En realidad en el movimiento humano tenemos un efecto mágico, una intervención directa del espíritu en los movimientos corporales.
02l ¿Cómo es esto posible? Esto se aclarará en lo que sigue.
03a Ya he señalado esta tarde que a medida que el proceso de la vida humana pasa del sistema rítmico al sistema metabólico y de las extremidades, lo que sale de carbono tiene una afinidad por lo que sale de nitrógeno, y surge una tendencia continua en el ser humano a crear combinaciones de carbono y nitrógeno.
03b Esta tendencia existe, y nunca esclareceremos el propio proceso digestivo y, sobre todo, el proceso excretor, si no mantenemos en la mente esta tendencia hacia la combinación de carbono y nitrógeno.
03c Esta tendencia conduce finalmente a la formación de ácido ciánico.[3]
03d De hecho, en el ser humano existe una tendencia continua desde arriba hacia abajo a producir ácido ciánico, o en cualquier caso, cianuros.
03e En realidad no hay expresión comúnmente aceptada de lo que sucede aquí.
04a Lo que sucede sólo llega simplemente a combinarse y luego es detenido de inmediato por las secreciones, en especial de la vesícula biliar.
04b Así, en la parte inferior del ser humano existe esta tendencia continua a crear combinaciones de cianuro que son detenidas en su 'status nascendi'[4] por las secreciones biliares.
04c Crear combinaciones de cianuro en los seres humanos, sin embargo, significa destruir al ser humano; el método más rápido de destruir la forma humana ['Gestalt'] es impregnarla con cianuro.
04d Esta tendencia existe particularmente en la dirección del sistema metabólico motor; el organismo humano quiere crear continuamente combinaciones de cianuro, que son a su vez inmediatamente destruidas.
04e En el momento entre la creación y la disolución inmediata de los compuestos de cianuro, la voluntad se apodera del sistema muscular.
04f En la paralización de este proceso se encuentra la posibilidad de que la voluntad se afiance para que los seres humanos puedan moverse.
04g De arriba hacia abajo siempre hay una tendencia en el ser humano para destruir la sustancia orgánica a través de una especie de envenenamiento.
04h Está tendencia está continuamente en el borde del inicio, y no seríamos capaces de movernos, nunca podríamos alcanzar alguna liberación de la voluntad, si no estuviera presente esta tendencia continua a destruirnos a nosotros mismos.
04i Por lo tanto, para expresarlo de manera grotesca, de arriba hacia abajo tenemos esta tendencia continua de hacernos en fantasmas y con ello a moverse por medios mágicos.
04j Al considerar el movimiento humano no debemos limitar nuestra mirada al cuerpo físico, sino que debemos recurrir a la voluntad humana, convocando los movimientos espaciales por medios puramente mágicos.
05a Por lo tanto, se ve que cada vez que la gente se impulsa a sí misma a un movimiento se enfrenta a la responsabilidad de intervenir en procesos que son procesos reales de enfermedad y muerte.
05b Por otro lado, hay que saber que a este proceso de enfermedad se le opone el proceso que aporta salud del que he hablado esta tarde.
05c Porque para todo lo que ocurre en los procesos que tienen lugar en el ser humano inferior hay un proceso correspondiente por encima.
05e El carbono tiene la tendencia a formar compuestos de nitrógeno hacia abajo, pero hacia arriba tiene la tendencia a formar compuestos oxigenados.
05e Los primeros alquimistas llamaban al carbono la 'piedra de los sabios,' que no es otra cosa que comprender completamente al carbono.
05f Hacia arriba tiene la tendencia a formar compuestos oxigenados, ácidos, u óxidos.
05g Éstos estimulan los pensamientos, y cada vez que ocupamos vitalmente a un niño estimulamos la formación de compuestos de carbono y con ello la actividad del pensar.
05h Siempre que guiamos a los niños a alguna forma de acción, mientras que están pensando, suscitamos un estado de equilibrio entre la formación de ácidos carbónico y cianuro.
05i En realidad, en la vida humana todo depende de la producción de simetría entre estas dos cosas.
06a Si un ser humano se ocupa solamente con trabajo intelectual, el proceso de formación de ácido carbónico es estimulado demasiado fuertemente; el organismo superior está saturado con ácido carbónico.
06b Ahora, una educación musical adecuada e inteligentemente realizada contrarresta esta excesiva for-

[3] ácido ciánico: Compuesto químico de fórmula molecular HOCN. [n. del pr.]

[4] in status nascendi: En estado de nacimiento, de formación. [n. del pr.]

mación de ácido carbónico y permite al ser humano traer de nuevo un poco de actividad —actividad interna, al menos— dentro del proceso del ácido carbónico.

06c Por ejemplo, al disponer de un horario para que la enseñanza de la música se entremezcle entre los otros temas, en realidad penetramos directamente en los procesos de la enfermedad y la salud en el organismo humano.

06d No les estoy diciendo estas cosas hoy en día simplemente por el tema en sí mismo —aunque creo que son algunas de las cosas más interesantes que se pueden encontrar en la fisiología— sino porque sólo de esta manera podemos ver claramente dentro de la actividad viviente de las sustancias y fuerzas dentro del ser humano.

06e Procesos de enfermedad y salud están tomando lugar continuamente en el organismo humano, y todo lo que una persona hace o se le guía a hacer tiene su efecto sobre estos procesos.

06f A partir de este conocimiento se debe crear un sentimiento de responsabilidad y una verdadera consciencia del propio propósito como maestro.

06g Debemos darnos cuenta, con total humildad, de la importancia de nuestra profesión: que ayudamos a orientar lo que en el sentido más elevado se encuentra en los procesos cósmicos.

06h En efecto, como maestros somos co-trabajadores en la orientación actual del mundo.

06i Lo que hoy deseo subrayar es el valor particular de estas cosas para toda la vida del sentir [Gemüt] y de la consciencia.

07a Al penetrar plenamente esto, cada una de nuestras acciones tomará una importancia extraordinaria.

07b Pensemos en cuántas veces he dicho que una persona comprenderá completamente mal el conjunto de la evolución humana si persiste en las instrucciones pictóricas triviales [‘Anschauungsunterricht,’ ejemplos prácticos] y nunca intenta introducir a los niños a más de lo que ya pueden entender.

07c Estos maestros no se dan cuenta de que una gran parte de lo que les enseñan a los niños en su octavo o noveno grado sólo será aceptado si los niños se sienten a sí mismos frente a la presencia de un maestro amado, confrontados por una autoridad evidente.

07d Para los niños, el maestro debe representar todo el mundo de verdad, belleza y bondad.

07e Lo que el maestro asume como bello o verdadero o bueno deberá serlo para el alumno.

07f Esta autoridad obvia, durante el período comprendido entre el cambio de dientes y la pubertad, debe ser la base de toda la enseñanza.

07g Los niños no siempre entienden las cosas que aceptan bajo la influencia de esta autoridad, pero las aceptan porque aman al maestro.

07h Lo que han aceptado emergerá luego en la vida posterior, por ejemplo, a los treinta y cinco años, y significará una vivificación esencial de todo el ser interior.

07i Los que dicen que uno simplemente debe enseñar a los niños las concepciones mentales triviales no tienen conocimiento real de la naturaleza humana, ni saben qué vital es la fuerza cuando una persona de treinta y cinco años puede recuperar algo que ha aceptado una vez simplemente por amor a un profesor.

07j Ahora pueden ver el significado interno de lo que he estado diciendo.

07k El proceso humano que es el equilibrio entre los procesos de carbono y de cianuro está esencialmente soportado, hecho esencialmente más vital, por el hecho de que algo de esta condición permanece profundamente arraigada en la naturaleza humana de la misma manera que algo que podemos haber aceptado amorosamente en nuestro octavo o noveno grado permanece oculto y se entiende sólo décadas después.

07l Lo que ocurre entre la recepción y la comprensión —lo que se encuentra directamente en el alma en el proceso de equilibrio entre las partes baja y alta del ser humano, junto con la acción correspondiente de carbono— tiene una enorme influencia.

08a Por supuesto, no pueden aplicar estas cosas en detalle en su enfoque de la enseñanza, pero se pueden entrar en el aula con el apoyo de este conocimiento y aplicar uno u otro aspecto en varias partes de la enseñanza; si han adquirido este conocimiento, aparecerá un resultado concreto.

08b Uno puede distinguir entre aquellos que tienen el conocimiento de lo que es interiormente móvil o interiormente estático.

08c Quien simplemente sabe cómo aparecen el diamante, el grafito y el carbón en la naturaleza fuera del ser humano, y no va más allá de eso, no va a enseñar de una manera muy vívida.

08d En cambio, si uno sabe que el carbono en el carbón, en el grafito, y en el diamante, también vive dentro de los seres humanos como una sustancia metamorfoseada; que actúa por un lado sólo en compuestos de producen muerte y por otro sólo en compuestos de resurrección; si se habla no sólo de las metamorfosis del carbono, que en las distintas etapas de la evolución de la Tierra producen diamantes, carbón y grafito; si uno toma consciencia de que hay diferentes tipos de metamorfosis del carbono en el ser humano que pueden convertirse en internamente vivos, que puede ser espiritualiza-

do, puede mediar entre la muerte y la vida; si uno entiende esto, tiene en esta comprensión una fuente inmediata de inspiración.

08e Si pueden entender esto, encuentran el enfoque adecuado para la enseñanza en la escuela; es esencial que les ocurra esto para que el enfoque sea correcto; no debemos estar en el aula con una mirada tan agria que cualquiera pueda decir por su expresión que se para delante de los niños con un estado de ánimo taciturno, hosco.

08f Un estado de ánimo tal es imposible si poseemos el conocimiento interior móvil, creativo.

08g Entonces, con total humildad, reconoceremos la importancia del trabajo, y esto va se revelará incluso en la expresión facial mientras enseñamos.

08h Nuestra expresión entonces estará naturalmente iluminada por el astral y el etérico y se une con la forma exterior para crear un todo.

09a La cara de un maestro tiene tres matices principales de expresión, con cualquier número de etapas intermedias.

09b Está la cara con la que el maestro se reúne con una persona ordinaria, cuando se olvidan de que es maestro y simplemente entablar una conversación natural.

09c Está la cara con la que el maestro tiene cuando ha terminado su lección y sale del salón de clases; y no es la cara que tiene en el aula.

09d A menudo deberíamos avergonzarnos de la naturaleza humana cuando vemos la diferencia en la cara de los maestros cuando van a su salón de clases y cuando salen de él.

09e Estas cosas están conectadas con toda la conscien-cia del maestro.

09f Tal vez puede consolarnos un poco si digo que bajo la influencia de un conocimiento activo y vital cada rostro se deviene el doble hermoso como es en cualquier otro momento, pero el conocimiento debe hacer su trabajo, el conocimiento debe vivir, y las caras de los maestros deben siempre estar vivas, interiormente expresivas, especialmente cuando están dando lecciones.

09g La importancia de lo que estoy diciendo no es que debamos saber estas cosas, sino que debemos trabajar en nuestra vida del sentir [Gemüt], fortaleciéndola, dándole el vigor de espiritualizar su profesión.

10a Los maestros deben ser conscientes, sobre todo hoy en día, de su gran labor social, y deben reflexionar mucho sobre esta tarea.

10b El maestro, por encima de todos los demás, debe estar profundamente impregnado de la consciencia de las grandes necesidades de la civilización moderna.

11c Daré un ejemplo de lo que se necesita con el fin de adoptar la actitud correcta en nuestra civilización actual.

11d Todos han oído hablar de Mahatma Gandhi[5] que, desde la guerra o, en realidad, desde 1914,[6] se ha organizado un movimiento para la liberación de la India del dominio Inglés.

11e Las actividades de Gandhi empezaron primero en Sudáfrica, con el objetivo de ayudar a los indios que vivían allí en condiciones espantosas, y para cuya emancipación hizo mucho antes de 1914.

11f Luego fue a la propia India y estableció un movimiento de liberación allí.

11g Hoy sólo voy a hablar de lo que ocurrió cuando se aprobó el veredicto final sobre Mahatma Gandhi, y a omitir los procedimientos judiciales que condujeron a ella.

11h Me gustaría hablar sólo del último acto del drama, por así decirlo, que tuvo lugar entre él y su juez.

11i Gandhi había sido acusado de provocar el pueblo indio contra el dominio británico con el fin de hacer a la India independiente.

11j Siendo un abogado, él llevó a adelante su propia defensa y no tenía la menor duda de que él sería condenado.

11k En su discurso —no puedo citar las palabras reales— pero se expresó más o menos en los siguientes términos:

> *Su Señoría, le ruego que me condene, de acuerdo con toda la fuerza de la ley.*
>
> *»Soy perfectamente consciente de que a los ojos de la ley británica en la India mi crimen es el más grave imaginable.*
>
> *»Yo no abogo cualquier circunstancia atenuante; le ruego que me condenen con toda la fuerza de la ley.*
>
> *»Afirmo, además, que se requiere mi condena no sólo en la obediencia a los principios de la justicia externa, sino a los principios de la conveniencia de que el gobierno británico.*
>
> *»Porque si yo fuera a ser absuelto siento que me incumbe continuar propagando el movimiento, y a millones de indios les gustaría unirse al mismo.*
>
> *»Mi absolución llevaría a resultados que considero mi deber.*

[5] Mahatma Gandhi (1869-1948): Abogado, pensador y político hinduista indio. Recibió de Rabindranath Tagore el nombre honorífico de Mahatma —'maha': grande, y 'atma': alma—. [n. del pr.]

[6] Independencia de India: Consistió en revoluciones que comenzaron en 1857 y que llegaron a su fin bajo el liderazgo de Mahatma Gandhi entre 1942 y 1945. La independencia finalmente se logró el 15 de agosto de 1947. [n. del pr.]

[12a] El contenido de este discurso es muy característico de lo que vive y se entreteje en nuestro tiempo.
[12b] Gandhi dice que debe de ser condenado por necesidad, y declara su deber de continuar la actividad por la que va a ser condenado.
[12c] El juez respondió:

—Mahatma Gandhi, ha hecho que mi tarea de sentenciar inconmensurablemente más fácil, porque usted ha dejado claro que debo condenarlo por necesidad.

»Es obvio que usted ha transgredido la ley británica, pero usted y todos los presentes se darán cuenta de lo difícil que será para mí sentenciarlo.

»Es evidente que una gran parte de la población india lo ve a usted como un santo, como alguien que ha tomado posesión de su tarea en la obediencia a los más altos deberes que incumben a la humanidad.

»La sentencia que debe decidir sobre usted será considerada por la mayoría de los indios como la condena de un ser humano que se ha dedicado al más alto servicio a la humanidad.

»Es evidente, sin embargo, que la ley británica debe ser puesta en toda severidad en su contra.

»Podría considerar como su deber, si fuera absuelto, continuar mañana lo que estaba haciendo ayer.

»Nosotros, por nuestra parte, tenemos que considerarlo como nuestro deber más solemne el hacer eso imposible.

»Yo lo condeno con la plena consciencia de que mi sentencia, a su vez, será condenada por millones.

»Yo lo condeno mientras admiro sus acciones, pero debo condenarlo.

[12d] La condena de Gandhi fue de seis años de trabajos forzados.
[13a] Difícilmente se pueda encontrar un ejemplo más llamativo de lo que es característico de nuestro tiempo.
[13b] Tenemos dos niveles de la realidad delante nuestro.
[13c] Por debajo está el nivel de la verdad, el nivel en que el acusado declara que si es absuelto, será su deber solemne continuar lo que él debe definir como criminal ante la ley externa.
[13d] En el nivel de la verdad también tenemos la declaración del juez que admira a aquel a quien, por deber a su gobierno, debe sentenciar a trabajos forzados durante seis años.
[13e] Por arriba, en el plano de los hechos, se tiene al acusado en este caso, porque él es un alma grande,[7] definida como delito: el crimen que es su deber y que va a su vez continuar si es absuelto.
[13f] Mientras que en un nivel se tiene la admiración del juez por un gran ser humano, por el otro se tiene la sentencia del juicio y su justificación externa.
[13g] Tiene verdades por debajo, hechos por encima, que no tienen nada que ver entre sí.
[13h] Se tocan entre sí en un solo punto, en el punto en el que se enfrentan entre sí en la declaración y contradeclaración.
[14a] Aquí tienen un ejemplo muy llamativo del hecho de que hoy en día tenemos un nivel de verdad y un nivel de falsedad.

[14b] El nivel de falsedad, sin embargo, es en los eventos públicos, y en ningún momento están los dos niveles en contacto uno con otro.
[14c] Debemos tener esto muy en cuenta, ya que está íntimamente ligado a toda la vida del espíritu de nuestro tiempo.
[14d] Un ejemplo tan sorprendente como este revela las cosas que ocurren en todas partes, pero por lo general son menos obvias y sorprendentes.
[14e] Debemos lograr primero, sin embargo, una consciencia real de lo que ha llegado a pasar en el presente a fin de poner la verdad en el lugar de lo que está sucediendo en el presente.
[14f] Simplemente debemos encontrar el camino de la verdad.
[14g] Naturalmente, no es una cuestión de dar vuelta todo o de participar en un falso radicalismo, que sólo conduce a la destrucción, sino de ver lo que se puede hacer.
[14h] Tenemos que encontrar el camino, una visión clara, y luego trabajar en el área donde nuestros esfuerzos puedan ser más fructíferos.
[15a] La esfera de acción más fecunda es la educación.
[15b] Incluso si la educación es controlada por reglas y normas dictatoriales, en ella los maestros pueden dejar fluir en sus lecciones lo que obtienen de un verdadero sentimiento por su profesión.
[15c] Deben tener, por un lado, un conocimiento del ser humano que impregne de vida y espíritu lo que, de otra manera, sería conocimiento muerto, y, por otro lado, tener un entusiasmo que surja de una concepción verdaderamente libre y abierta de lo que es realmente la vida hoy.
[15d] Debe quedarnos claro que en la vida externa estamos en el nivel superior, pero como maestros que

[7] alma grande: Mahatma —maha: 'grande' y atma: 'alma'—, nombre honorífico dado por Rabindranath Tagore (1861-1941), poeta bengalí, a Gandhi. [n. del pr.]

enfrentan a los niños, es posible mantenernos en el nivel de abajo.

[15e] No es mediante la práctica de un método educativo basado en clichés, sino mediante la adquisición de un verdadero entusiasmo por su profesión, la consciencia de su profesión, que podemos emanciparnos a nosotros mismos de las limitaciones en la actividad educativa y ser inspirados por la majestuosidad contenida en un verdadero conocimiento de la humanidad.

[15f] A veces es una experiencia muy amarga el hablar a antropósofos, por ejemplo, y ser obligado a decir cosas que resulta que esa gente ha aprendido al revés —aunque no en el mal sentido—, y luego encontrar que no se presta atención a lo que se ha dicho.

[15g] Si captaron todo el peso de lo que dije en la conferencia de ayer[8] sobre hierro meteórico, por ejemplo, es posible que también se asombren de la indiferencia con que se recibe un asunto como ese.

[15h] Puedo entender esto en el caso de personas que no han aprendido nada, pero en el caso de aquellos que están familiarizados con los conceptos científicos sobre el hierro, es incomprensible.

[15i] Pero el mundo es así hoy en día.

[16a] Sin embargo, así no es cómo debe estar el mundo en la cabeza y, sobre todo, en el corazón de los maestros y educadores.

[16b] Deben ser llenados con la consciencia de que todo el conocimiento adquirido a través de la ciencia moderna es conocimiento muerto a partir del cual debemos crear algo vivo, y el único tipo de conocimiento que podemos utilizar en la escuela surge de este entusiasmo.

[16c] Si, por un lado, está permeado con el entusiasmo despertado por tal conocimiento del ser humano y, por el otro, con la consciencia de la necesidad de poner la verdad en lugar de las mentiras que se aceptan hoy en día, no se puede encontrar un ejemplo más impresionante que el caso legal que acabo de describir.

[16d] Si nos damos cuenta de esta necesidad con todo nuestro ser y sabemos que la tarea del maestro es encontrar la dirección correcta a través del reconocimiento de esta necesidad, y frente a las crudezas espantosas inherentes a lo que parece que es la verdad en la vida pública de hoy, entonces algo pasa dentro del ser humano que colorea cada esfera.

[16e] Se convertirán en un tipo diferente de maestro de euritmia, un tipo diferente de maestro de arte, un tipo diferente de maestro de matemáticas.

[16f] En cada esfera se convertirán en algo diferente si son impregnados en el verdadero sentido de esta consciencia.

[16g] ¡Todo está establecido por este entusiasmo!

[16h] Este no es el momento de hablar de las sutilezas de tal o cual método.

[16i] Debemos traer vida al mundo, que a través de su intelectualismo muerto se enfrenta al peligro de caer aún más en la muerte.

[17a] Básicamente, hemos dejado el hábito de estar interiormente indignados por con son las cosas.

[17b] Sin embargo, si se limitan a poner una cara larga respecto de las cosas que deben ser rechazadas en nuestra civilización, sin duda no serán capaces de educar.

[17c] Es por eso que es tan necesario de vez en cuando hablar de las cosas de manera tal que realmente se puedan apoderar de nuestro sentimiento.

[17d] Si abandonan estas conferencias sin más que la sensación de que tiene que haber un cambio en los factores espirituales que rigen el mundo de hoy, entonces habrán captado mi objetivo al darlas.

[18a] El dragón toma las formas más diversas; toma todas las formas posibles.

[18b] Aquello que surge de las emociones humanas es suficientemente dañino, pero no es tan perjudicial como la forma que el dragón adquiere a partir del conocimiento muerto y amortiguante que prevalece en la actualidad.

[18c] Ahí el dragón deviene especialmente horrible.

[18d] Casi se podría decir que el símbolo correcto para las instituciones de educación superior de hoy sería un grueso manto negro colgado en alguna parte de la pared de cada aula.

[18e] Entonces uno se daría cuenta que detrás de eso hay algo que no debe ser mostrado, porque hacerlo sería lanzar una extraña luz sobre lo que sucede en esas aulas.

[18f] Detrás del manto negro debería haber una imagen de la batalla de Micael con el dragón, la batalla con el intelectualismo amortiguante.

[18g] Lo que he dicho hoy muestra cómo los docentes deben vivir la lucha entre Micael y el dragón.

[18h] Lo que quería presentarles es esto:

> *Hay que tomar consciencia de la batalla de Micael; debe convertirse en una realidad para nosotros si vamos a celebrar la fiesta de san Micael de la manera correcta.*

[18i] Nadie está más llamado a desempeñar un papel en la inauguración del festival de Micael de la manera correcta que el maestro.

[18j] Los maestros deben unirse con Micael de una manera particularmente cercana, por que vivir en es-

[8] Posiblemente: Steiner, Rudolf. 'Navidad, Pascuas, San Juan, Micael.' [GA229:06] O conferencias anteriores. [n. del pr.]

tos tiempos significa simplemente meterse en el dragón y llevar más lejos la vieja operación intelectual.
18k Vivir en la verdad significa unirse uno mismo a Micael.
18l Debemos unirnos a Micael cuando entramos en el salón de clases; sólo así podemos llevar con nosotros la fortaleza necesaria.

¡Verdaderamente, Micael es fuerte!

18m Si entendemos la lucha de Micael con el dragón en una esfera particular, estamos trabajando para la curación de la humanidad en el futuro.
18n Si me hubieran pedido poner un título a estas conferencias, habría tenido que decir: 'La lucha de Micael con el Dragón, presentada para los profesores de la Escuela Waldorf.'
18o No hay que hablar de la posibilidad de celebrar un festival de Micael ahora, sino más bien dar una reflexión sobre la introducción en las más diversas esferas de la vida del tipo de consciencia con la que un festival de Micael podría estar conectado.
18p Si pueden hacer que estas cosas cobren vida en sus corazones, pueden penetrar en su alma con ellas; si pueden llevar esta consciencia con usted al salón de clases y sostenerla allí en completa tranquilidad, sin ningún elemento de agitación o frases altisonantes; si pueden dejarse inspirar a la acción sin pretensiones a través de lo que puede ser encendido en su consciencia al rendirse a estas necesidades, entonces van a entrar en la alianza con Micael, lo que es esencial para el maestro y el educador. ♣♣



La esencia de la consciencia —en el sentido espiritual, no la de vigilia— es dar.

Este trabajo está dado para que los 'presentes y futuros maestros Waldorf'[1] tengan de donde abrevar de la fuente.

Si alguno se siente beneficiado por recibir este material y tiene deseos de dar, por favor done a la filial de su país de UNICEF.[2]

Me hará feliz que lo hagan, pero recordemos…

"3 Tú, en cambio, cuando hagas limosna, que no sepa tu mano izquierda lo que hace tu derecha; 4 así tu limosna quedará en secreto; y tu Padre, que ve en lo secreto, te recompensará." [Mt 6:3-4]

con cariño
el profanador de textos

1 Sea esta cita un recuerdo y agradecimiento a la enorme tarea realizada por Juan Berlín (Johannes Berlin Neubart) como editor de los 'Boletines de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldofr.' [n. del pr.]
2 UNICEF (1946): Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, encargado de ayudar a los niños y proteger sus derechos. Originalmente United Nations International Children's Emergency Fund ['Fondo Internacional de las Naciones Unidad pra los Niños en Emergencia']. [n. del pr.]

el profanador de textos

confesiones de invierno
(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

recuperación en tributo y agradecimiento a Juan Berlín

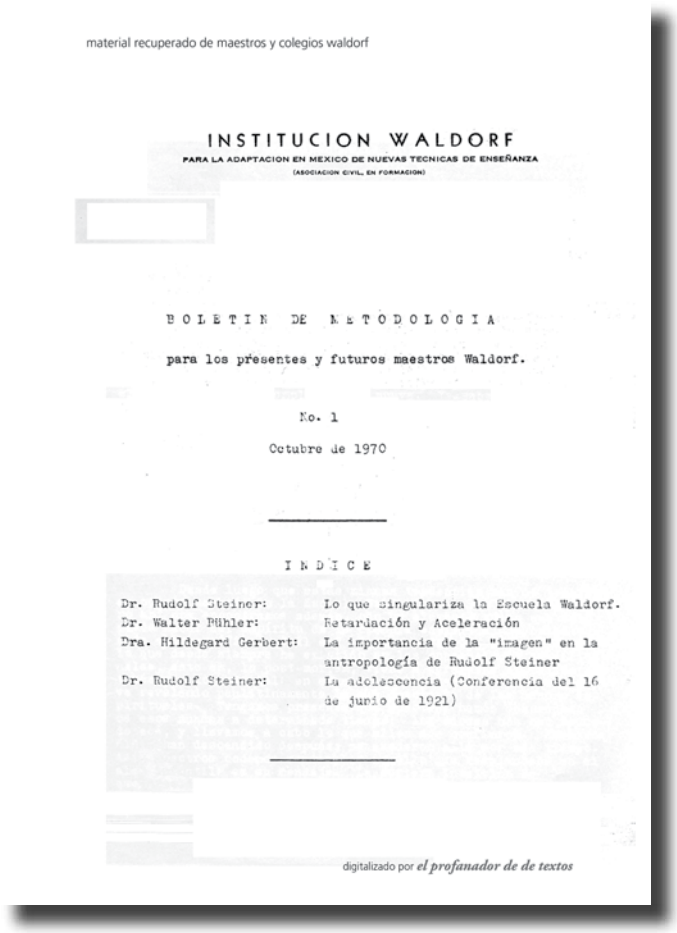
boletines de metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf

Muchos de los maestros que intentaban implementar la pedagogía Waldorf en lengua castellana allá por los años setenta esperaban mensualmente como una ayuda inigualable la llegada del 'Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf,' publicados gratuitamente por Juan Berlín (Johannes Berlin Neubart) desde México, desde octubre de 1970.

Los maestros más jóvenes y los nuevos estudiantes generalmente han 'escuchado hablar' de los Boletines, o los 'berlines,' como se los nombraba cariñosamente.

A veces han podido acceder a fotocopias de fotocopias de fotocopias, muy deterioradas y muchas veces incompletas.

Como tributo y agradecimiento a Juan Berlín por su tarea, tengo el agrado de aportar esta versión digitalizada, para que cada 'presente y futuro maestro' tenga acceso a toda la información de una manera fácil de ubicar y en versión (casi) original.


material recuperado de maestros y colegios waldorf

INSTITUCION WALDORF
PARA LA ADAPTACION EN MEXICO DE NUEVAS TECNICAS DE ENSEÑANZA
(ASOCIACION CIVIL, EN FORMACION)

BOLETIN DE METODOLOGIA

para los presentes y futuros maestros Waldorf.

No. 1

Octubre de 1970

INDICE

Dr. Rudolf Steiner: Lo que singulariza la Escuela Waldorf.
Dr. Walter Pühler: Retardación y Aceleración
Dra. Hildegard Gerbert: La importancia de la "imagen" en la antropología de Rudolf Steiner
Dr. Rudolf Steiner: La adolescencia (Conferencia del 16 de junio de 1921)

digitalizado por *el profanador de de textos*

versión 0.9 - Julio, 2015

	Boletines	Suplementos
Publicados	**178**	**15**
Recuperados	**161**	**15**

Material recuperado de maestros y escuelas Waldorf de Argentina y España

agradecimiento

Un grupo de personas —quizás representando instituciones pero poniendo su corazón en ello— hizo posible esta recopilación.

Sólo nombro a unos pocos:

- Yanina Coppoteli Sengali (Juana de Arco)
- Alejandro Ranovsky (Perito Moreno)
- Ingrid Simenyi (Rudolf Steiner)
- Antonio Malagón Golderos (Centro de Formación de Pedagogía Waldorf, España)
- Patricia Quiroga Uceda (España)
- Inés Meirelles (San Miguel)
- Úrsula Vallendor (Seminario Pedagógico)
- Y a todos aquellos maestros que, en su momento, se 'acordaron' de devolver a las bibliotecas los ejemplares que se les habían prestado.

Y quiero agradecer especialmente a Perejil y a Rúcula, sin cuya compañía, colaboración, entusiasmo y motivación y por qué no decir profundo amor y amistad nada de esto existiría.

(Los nombres han sido cambiados para proteger a los culpables.)

gracias
el profanador de textos

el profanador de textos

confesiones de invierno

(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

primera edición completa en castellano de la obra pedagógica de Rudolf Steiner

Hace más o menos tres años escribí, en un 'acerca de este proyecto'…

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

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

Y esta es mi 'solución'…

Dedicatoria:

Este trabajo fue realizado en agradecimiento a Úrsula Vallendor, quien me enseño a amar la pedagogía Waldorf y a apreciar la obra de Rudolf Steiner.

gracias. el profanador de textos

(Aunque ella reniega —con razón— de mi nombre, la sigo queriendo.)

Y quiero agradecer especialmente a Perejil y a Rúcula, sin cuya compañía, colaboración, entusiasmo y motivación y por qué no decir profundo amor y amistad nada de esto existiría.

(Los nombres han sido cambiados para proteger a los culpables; Úrsula es Úrsula porque es inocente.)

GA	Título
i [a+i] GA293	El estudio del hombre como base de la pedagogía
ii [a] GA294	Metodología y didáctica
iii [a+i] GA295	Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares
iv [a] GA296	La educación como problema social
v [i] GA297	Idea y práctica de la Educación Waldorf
v* [i] GA297a	Educación para la vida, autoeducación y práctica educativa
vi [i] GA298	Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf
vii [i] GA299	El genio del lenguaje. Consideraciones científico-espirituales sobre el habla
viii [i] GA300	Juntas con maestros. Escuela libre Waldorf 1919 a 1924
ix [i] GA301	Renovación del arte pedagógico-didáctico
x [a] GA302	La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del ser humano. Curso de ampliación
xi [a+i] GA302a	Educación y enseñanza desde el conocimiento del hombre
xii [a] GA303	El saludable desarrollo físico-somático como fundamento del libre despliegue de lo anímico-espiritual
xiii [i] GA304	Métodos educativos y docentes en base a la Antroposofía

[a] por otros del alemán; **[i]** personal del inglés

GA	Título
xiv [i] GA304a	La antropología y la pedagogía antroposófica
xv [i] GA305	Las fuerzas fundamentales anímico-espirituales del arte de educar. Valores espirituales en la educación y en la vida social
xvi [i] GA306	La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico-espiritual del hombre.
xvii [a] GA307	La educación y la vida espiritual de nuestra época
xviii [a] GA308	La metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación
xix [i] GA309	La pedagogía antroposófica y sus condiciones previas
xx [i] GA310	El valor pedagógico del conocimiento del hombre y el valor cultural de la pedagogía
xxi [a] GA311	La educación basada en la naturaleza humana
xxii [i] GA034:23++	La educación del niño y conferencias tempranas en educación
xxiii [a] GA317	Curso de pedagogía especial. Pedagogía curativa
xxiv [i] GA320	Curso de luz, color, sonido.
xxv [i] GA321	Curso de calor.
xxvi [a] GA323	Curso de astronomía
xxvii [a] GA217	Curso de pedagogía para jóvenes

el profanador de textos

"Sólo aquello que por medio de mi trabajo se transforma en mí mismo, sana, nutre y libera al niño."

Rudolf Steiner

