el profanador de textos

1919
2019
centenario
pedagogía
waldorf

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

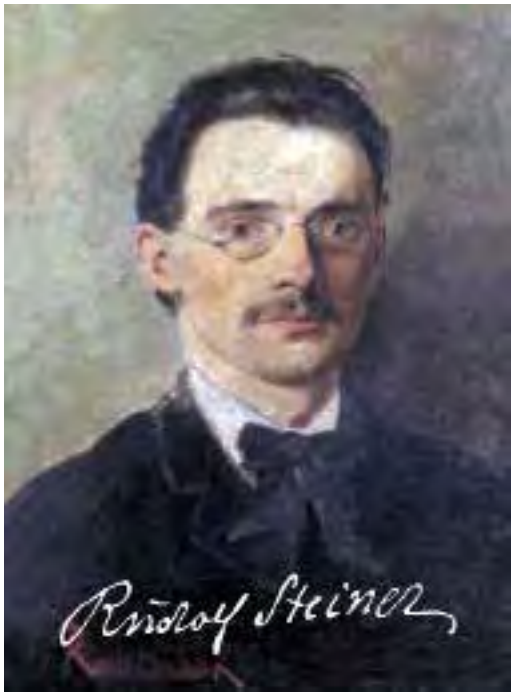
[x]

índice

[01]	Stuttgart, junio 12, 1921 (S-4507)	1
[02]	Stuttgart, junio 13, 1921 (S-4510)	8
[03]	Stuttgart, junio 14, 1921 (S-4512)	15
[04]	Stuttgart, junio 15, 1921 (S-4514)	21
[05]	Stuttgart, junio 16, 1921 (S-4517)	27
[06]	Stuttgart, junio 17, 1921 (S-4521)	33
[07]	Stuttgart, junio 18, 1921 (S-4524)	41
[08]	Stuttgart, junio 19, 1921 (S-4527)	47

Rudolf Steiner

La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre



GA302

el profanador de textos

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

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

Real Academia Española ©
Todos los derechos reservados

confesiones de invierno

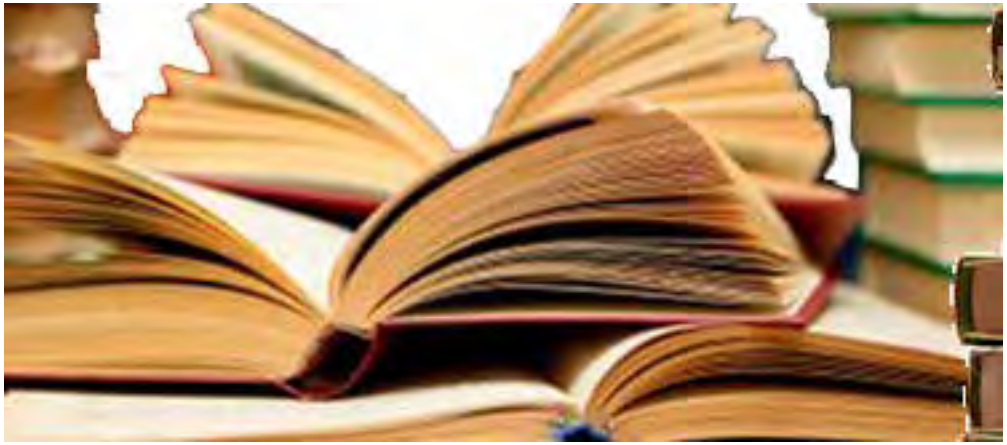
(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

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

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

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

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



con respecto a este libro

Título: 'La estructuración de la enseñanza basada en el conocimientodel hombre '
Autor: Rudolf Steiner
ISBN:

Título original: 'Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung' [GA302]

Editorial: 'Sólo para uso interno'
Sin fecha de impresión.

primera pedeeficación:
julio 23, 2014

actualizaciones:
edición centenario
agosto 20, 2019

para colaborar

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

GA / S-

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

BM

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

párrafos

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

acerca de este proyecto

una nota de el profanador de textos

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

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

Aporto aquí la trancripción digital de 'La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre' [GA302] traduccido del alemán y publicado en papel por otros.

Espero disculpen mis errores.

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

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

[01] primera conferencia

Stuttgart, junio 12, 1921 (S-4507)

Mis queridos amigos:

[01b] Como ya estamos próximos a cumplir dos años de nuestra Escuela Waldorf, parece oportuno que revisemos algunos puntos de vista pedagógico-didácticos, sobre todo considerando que, a principios del próximo año escolar, tendremos que ampliar la escuela con un grado muy importante.

[01c] Sin embargo, con respecto a todo lo que se refiere a esta ampliación, no quiero empezar hasta el día de mañana, y quiero utilizar la charla de hoy para revisar con ustedes lo que pudiéramos llamar el resultado de nuestro trabajo de dos años, resultado del que saldrán seguramente diversos puntos de vista que ojalá sean fecundos para nuestro trabajo futuro.

[02a] Para empezar, quiero dejar constancia de que nuestra Escuela Waldorf en sus dos años de funcionamiento ha mostrado adelantos esenciales: el método y su aplicación en clase ya nos permite darnos cuenta de que nuestros queridos maestros se han adaptado progresivamente a sus metas, y han logrado identificarse con sus objetivos de manera extraordinariamente buena.

[02b] Considero, sin embargo, que es necesario que nos detengamos en algunos pormenores, para asegurar que todo marche a nuestra plena satisfacción.

[02c] Creo que si pasan revista a cómo enseñan y a los resultados obtenidos, se darán cuenta que, en verdad, nos hemos consagrado a los niños, consagración que nos ha llevado a dominar cada día mejor la metodología.

[02d] Pero quizá podamos observar asimismo una lamentable falla: mucho hemos progresado en el arte de inculcar los temas de enseñanza y de conducir a los niños para que momentáneamente los capten; pero todavía no hemos logrado cabalmente lo que es indispensable para que el aprendizaje se convierta en permanente posesión del escolar, es decir, que se deposite en su personalidad, de tal manera que con ella crezca el conocimiento, como a menudo hemos venido proclamando en ciertos actos solemnes.

[03a] Es imperativo que nuestra enseñanza sea viva, es decir, que el niño no solamente asimile ciertas representaciones, ciertas sensaciones, ciertas destrezas, sino que, según su disposición y según el perfeccionamiento de esta disposición, se conviertan en algo vital para él.

[03b] Así cómo en el ser vivo, mientras sigue creciendo, más y más se complican sus miembros, así también hemos de evitar inculcarle al niño representaciones, sensaciones, destrezas que, por hallarse terminadas, no encierren posibilidad de crecimiento.

[03c] Hemos de procurar, pues, que nuestra enseñanza no permanezca tal como es, sino que continúe creciendo con el niño; que se convierta en algo distinto en el curso de su desarrollo, de manera que pueda el hombre conservar en sus treinta o cuarenta años lo que aprendió a los ocho años: lo aprendido habrá crecido con él en analogía a cómo crecieron o

dejaron de crecer sus extremidades en el momento oportuno.

03d Hemos de transmitirle al niño continuamente elementos que impliquen devenir, en ascenso vital o, pudiéramos decir, en capacidad de morir, y para ello es prerequisito que el escolar conserve en propiedad vital lo que le enseñamos.

03e Podríamos formular, pues, con base en nuestra práctica del aula, la candente pregunta: ¿cómo lograr mejor que el niño retenga lo aprendido como patrimonio permanente?

03f Y obtendremos la respuesta partiendo de premisas muy diferentes de las en que comúnmente se piensa.

03g Detengámonos en ello.@@@@@@

04a Lo que necesitamos primordialmente es conocer la naturaleza humana, en nuestro caso la naturaleza infantil, integración del elemento espiritual, anímico y corpóreo.

04b Este conocimiento nos permitirá tener conciencia de lo que realmente es el hombre, así como del proceso que vive el niño a través del aprendizaje.

04c Para que aprendamos a trabajar de conformidad con este concepto, trataremos de conseguir en la charla de hoy una visión de conjunto sobre lo que es enseñanza y educación.

05a Voy a empezar destacando lo siguiente: a menudo prevalecen ideas erróneas sobre la naturaleza humana; muchos maestros imaginan que lo que ellos transmiten en el aula, ya sea por contemplación o narración, o bien recabando la propia colaboración activa del alumno, son destrezas, representaciones, sensaciones, que se conservan inalteradas en la personalidad de los educandos.

05b No es éste el caso.

06a Partamos, por ejemplo, de la premisa de que enseñamos al niño historia, literatura nacional, aritmética, geografía, lo que sea, y tenemos la idea de que el niño retiene lo aprendido como propio patrimonio anímico.

06b Comúnmente, la gente se imagina que los conceptos transmitidos al niño, pasan a algún lugar de las regiones inferiores de la vida anímica, a lo inconsciente o subconsciente; ahí vegetan de alguna manera y luego, de presentarse la necesidad, se evocan.

06c Esto se supone que es la memoria.

06d Pero no es así; la representación que transmitimos, o que el niño elabora junto con nosotros, deja de estar presente en la forma en que ella vivía mientras la elaborábamos con el niño, tan pronto como éste deja de vivirla.

06e De ninguna manera es cierto que flote el concepto inalterado en lo subconsciente, para surgir después en virtud de la memoria.

06f La representación que hemos logrado en colaboración con el niño, no subsiste en ninguna parte cuando el niño no piensa en ella, no flota, simplemente no existe como tal.

06g El proceso que tiene lugar cuando el niño vuelve a resucitar, en virtud de su memoria, una de esas representaciones, es muy distinto de la creencia corriente de que la representación emerge de lo subconsciente.

07a Es legítimo que no solamente comparemos el recordar con el percibir, sino que en cierto sentido, los consideremos idénticos.

07b Cuando el niño percibe algo, o también cuando dirigimos su actividad anímica sobre algún objeto externo para elaborar con él alguna representación, el niño realiza un acto autónomo, y la representación lograda es el resultado de su trabajo interno que nosotros llamamos percepción.

07c Análogamente, cuando el niño recuerda algo, tiene lugar ese mismo proceso perceptivo, sólo que dirigido hacia adentro.

07d Algo pasa en su interior, y eso que ahí pasa se elabora en dirección de dentro hacia fuera, exactamente a como la percepción se elabora de fuera hacia dentro.

07e Es verdad que lo que continúa perviviendo en el interior cuando la representación ya no subsiste en la forma que le es propia, son procesos sumamente complicados; y en el caso específico será extremadamente difícil dar una descripción exacta del proceso que tiene lugar en el justo momento en que la representación deja de estar presente y pasa a confundirse con el hombre a fin de emerger más tarde como recuerdo, preparando así el proceso que consiste en volver a percibir lo que tuvo lugar en el interior.

07f Al recordar, insisto, se tiene una percepción desde dentro, análoga a las que, de ordinario, se tienen desde fuera.

07g En rigor, no es muy necesario que uno conozca y describa lo que tiene lugar en el interior del hombre; otra cosa se necesita conocer: si atendemos al elemento permanente de la vida representativa que luego emerge como recuerdo, la suma de los procesos que conducen a lo que se recuerda, existe propiamente en la misma región anímica del hombre en que existe su vida emotiva.

07h La vida emotiva con su alegría, su pena, su placer y enfado, su tensión y distensión, etc., toda ella es, fundamentalmente, el vehículo del elemento permanente de la representación; y de ella se extrae el recuerdo.

07i Así pues, nuestra representación se convierte en palpitaciones emotivas, y es eso lo que luego percibimos y elevamos a recuerdo.

08a Es muy importante saber esto, para tenerlo muy especialmente en cuenta en la pedagogía y didáctica.

08b Si le ofrecemos al niño tan sólo impresiones visuales, procedimiento que a menudo pregona la pedagogía malograda de nuestros días, y si insistimos en que el niño todo lo contemple con precisión, y que únicamente lo contemple, pocos elementos tendrá ese niño que le ayuden a recordar.

08c En cambio, los tendrá en abundancia si tratamos de incorporar a la enseñanza el elemento emotivo; en otras palabras, si estructuramos nuestra clase cebándola continuamente con la posibilidad de que el niño origine sobre una u otra cosa una suave sonrisa interna, sonrisa que no alcanzará a llegar a flor de labio por completo; o bien origine cierta sequedad o tristeza.

08d Es decir, nunca hemos de detenernos en lo meramente intelectual, sino suscitar a través de nuestra enseñanza, concomitancias emotivas.

08e Esto es de importancia extraordinaria, y no debe soslayarse aunque complique la tarea del maestro, puesto que al pretender que los niños vibren emotivamente con los temas que él les presenta, en lugar de que simplemente se los transmita en tono narrativo apelando a sus impresiones visuales, se exige de él una más integra presencia de ánimo.

08f Para lograr el efecto deseado, en manera alguna es necesario que la emoción se vincule, de manera pedante, con el contenido del tema de estudio.

08g Es admisible extender el flujo del pensamiento o el curso de la emoción, quizá incluso ampliando a temas secundarios, pero siempre procurando que el niño, mientras lo enseñamos, no carezca de vibración afectiva.

09a El factor emotivo es esencial para el recuerdo, hecho que no debemos desatender.

09b Incluso en la clase de física, de geometría, en cualquier enseñanza árida, hemos de tratar de dar pábulo a la vida emotiva del niño.

09c Con este objeto, debiéramos desviar el flujo del pensamiento hacia áreas afines, y así mezclar elementos emotivos en la enseñanza, es decir, mezclar en ella, sobre todo, aquello que produzca en el niño tensión, anticipación, así como expectación y distensión.

09d Conviene, por ejemplo, que nos dirijamos a veces a algún niño en lo particular, imputándole no, importa lo que sea:

> *"Suponte que haces esto y, al hacerlo, te sucede aquello,"*

algo que guarde conexión estrecha o eventual con el flujo del pensamiento.

10a No desestimen el efecto de lo desconocido o de lo semiconocido en la enseñanza puesto que esto tiene significado inmenso sobre el sentimiento.

10b Si, por ejemplo, al final de una lección le anuncian al niño:

> *"mañana estudiaremos esto o aquello,"*

no es necesario que le precisen de qué se trata: basta con que susciten expectación hacia 'un algo ignoto,' expectación que se mantendrá como curiosidad hacia lo nuevo de mañana.

10c Pongamos, por ejemplo, que hemos estudiado en clase el cuadrángulo antes del triángulo y que le digo al escolar:

> *"mañana estudiaremos el triángulo."*

10d El juego anticipado con este elemento desconocido suscita cierta tensión, el niño espera la próxima clase lleno de expectación y esto va a vivificarla.

10e Así, aprovechando lo desconocido y lo semiconocido, facilitamos al niño la visión sintética del aprendizaje.

10f Todo esto hemos de tomarlo muy en serio.

11a Si nos acostumbramos a adentrarnos más y más en estos aspectos, no sólo combinamos la educación con la enseñanza de manera básica y natural, sino que generamos en nosotros mismos la necesidad de ir conociendo, con creciente precisión, la naturaleza humana, más específicamente, la infantil.

11b Y si con base en nuestro conocimiento antroposófico, cavilamos sobre la naturaleza humana y sobre la sabiduría humana, van abriéndosenos nuevas posibilidades que se convierten en habilidad docente.

11c Y esto es precisamente lo que en este momento nos incumbe perfeccionar, porque todavía no hemos llegado al punto de que cada niño en lo individual se apropie lo aprendido como auténtica posesión personal.

12a Si forzamos los conceptos un poquito, podemos decir que la enseñanza se divide, esencialmente, en dos partes, siempre entretejidas: en una de ellas, le transmitimos al escolar algo en lo que él participa con su destreza y con toda su corporeidad, es decir, le inducimos a una especie de actividad propia.

12b Basta que pensemos en la euritmia, la música, la gimnasia, e incluso la escritura y las manipulaciones externas de la aritmética; en todo esto, siempre inducimos al niño a cierta actividad.

12c En la otra parte, la enseñanza es contemplativa: nos limitamos a llamarle la atención al niño sobre lo que él debe mirar.

[13a] Estas dos partes, aunque en clase siempre se entremezclen, son fundamentalmente distintas, y por lo general no se sabe cuán grande es la fecundación recíproca de un maestro hacia otro; y cómo el uno completa la acción del otro; por ejemplo en qué forma el maestro dedicado a la enseñanza contemplativa como es la historia se beneficia del que trabaja más bien para lograr destrezas y habilidades en los educandos.

[13b] Si enseñáramos a los niños exclusivamente temas que se prestan para la contemplación, su vida posterior se atrofiaría en forma espantosa; los niños amaestrados y enseñados únicamente para ser mirones contemplativos llegarán a ser adultos entorpecidos y henchidos de hastío frente al mundo.

[13c] Incluso su observación contemplativa, es decir, precisamente aquello para lo cual fueron instruidos en su niñez, se vuelve superficial en la edad madura.

[13d] Si han recibido únicamente enseñanza de historia, o de historia cultural, o de otros temas que son de índole intelectual, ya no tendrán ganas de continuar su enriquecimiento intelectual, ni de prestar la necesaria atención a la vida exterior.

[13e] El maestro al que le toca inculcarle al niño lo que es de índole contemplativa, le debe mucho al maestro de manualidades, de música o de euritmia.

[13f] En rigor, ese maestro vive del de música o de canto; inversamente, el maestro de canto o de música se beneficia de los elementos históricos o contemplativos que su colega ha inculcado al niño.

[14a] Ahora bien, si nos toca orientar al escolar hacia lo contemplativo, y nos limitamos a ocuparlo de manera que esté ahí sentado teniendo que dirigir su atención sobre lo que le estamos contando, o sobre algo que solicita su juicio o incluso su juicio moral, lo mantenemos, si se me permite valerme de la expresión paradójica, en una actividad de duermevela, por más qué nos empeñemos en conducirlo al pensamiento propio.

[14b] En cierto modo, con lo psíquico-espiritual, el niño se encuentra fuera del cuerpo, y sólo por no estar completamente fuera de éste, como es el caso durante el sueño, mantiene la participación del cuerpo.

[14c] Efectivamente, en la enseñanza contemplativa se suscita en el organismo, aunque en grado atenuado, el mismo fenómeno que en el sueño, esto es, cierto ascenso de la actividad orgánica de abajo hacia arriba.

[14d] Los niños a quienes impartimos una clase de historia desarrollan, en lo orgánico, la misma actividad que el hombre desarrolla durante el sueño, cuando ascienden a su cerebro los procesos metabólicos.

[14e] Si mantenemos los niños sentados y los ocupamos en quehaceres contemplativos, es como si suscitáramos en ellos una leve actividad somnífera del organismo.

[15a] Por lo común, uno se imagina que el sueño es únicamente reparador para el organismo, aunque la jaqueca de muchas mañanas nos podría instruir sobre la realidad.

[15b] Hemos de poner bien claro que la actividad de la vigilia, propia de los órganos superiores, tiene en jaque lo mórbido de nuestro organismo, de modo que no puede ascender.

[15c] Cuando estamos dormidos o cuando nuestro organismo está enfermo, entonces sí alcanza a subir.

[15d] Y semejante ascenso del elemento calórico es lo que se produce continuamente en el organismo infantil, si dejamos que el niño se quede simplemente contemplando.

[15e] En cambio, si practicamos euritmia con el niño; si reciben canto, si le estimulamos para la actividad musical, hacemos gimnasia con él, e incluso si dejamos que escriba —algo propio y manual— existe una actividad que, similarmente, podemos comparar con la de la vigilia; es, pues, actividad intensificada de la vigilia.

[16a] De ahí que el canto y la euritmia tienen innegable efecto higiénico e incluso terapéutico, aun cuando no sea ésta la intención.

[16b] Precisamente quizá esta influencia higiénica y terapéutica alcanza su máxima eficacia si no la enfocamos con pretensión de médico aficionado, sino simplemente con nuestro sano modo de pensar, con nuestra sana concepción del mundo.

[16c] Con todo, es bueno que nosotros, los maestros, recordemos el beneficio de nuestras actividades mutuas; que sepamos que el niño debe a la clase de canto o a la de euritmia de ayer, el saludable ascenso de los humores corporales, tan necesario para la efectividad de nuestra enseñanza contemplativa de hoy, la historia por ejemplo.

[16d] Es muy bueno que adquiramos un panorama global de la enseñanza escolar; porque de esta manera nos acostumbramos a consultar con nuestros colegas cada vez que se manifiesta algún síntoma de desorden.

[16e] Así, por ejemplo, un cambio de impresiones entre el profesor de historia y el de canto hace posible que el uno le dé al otro consejos acertados y que entre ambos revisen correctamente lo que procede hacer para uno u otro niño.

[16f] Si esta recomendación la hacemos nuestra como simple punto de nuestro programa didáctico, poco es lo que lograremos; si la convertimos en puro esquema, no sacaremos ningún beneficio.

[16g] Sólo si aspiramos a obtener una visión de conjunto y si, con base en esta visión, encontramos el

motivo para conversaciones individuales, entonces sí se lograrán resultados fructíferos.

17a El profesor de física que se percata de alguna anomalía entre sus alumnos, y que ha conseguido la visión de conjunto a que hicimos referencia, puede tener la ocurrencia de hablar con el profesor de canto y buscar, por medio de una acertada modificación en las clases de canto, el remedio para dicha anomalía.

17b No cabe duda de que, en este caso, el profesor de canto estará en mejores condiciones que el de física para determinar lo que procede; no obstante, aquél sentirá gratitud hacia éste por haberle llamado la atención sobre lo uno o lo otro.

17c Sólo así nacerá en el cuerpo docente lo que pudiéramos llamar la colaboración realmente efectiva.

17d Y precisamente así tomamos en cuenta al hombre global, y lo uno se deduce de lo otro.

17e Si de esta manera procuramos que toda nuestra pedagogía y didáctica sea más móvil, ya encontraremos por añadidura el correcto humor que necesitamos en determinadas circunstancias.

17f De la posesión de este sentido del humor depende, por una parte, el que seamos capaces, en determinado momento, de dar con lo desconocido o lo semiconocido que necesitamos para provocar las tensiones y distensiones que, como hemos visto, facilitan la memoria; por otra parte, algo más depende todavía de ese humor: si nosotros, los maestros, movilizamos nuestro pensamiento y, más allá del programa lectivo, nos acostumbramos a pensar en el hombre global, llegaremos a encontrar los puntos de vista individuales que nos permitan globalizar la enseñanza en cierto aspecto.

17g Lo que importa es que, partiendo de cualquier tema de enseñanza, tracemos en todas direcciones las líneas que correspondan.

17h Voy a detenerme particularmente en una de ellas.

18a Tomemos la enseñanza de la física, por ejemplo.

18b Sin duda, no conviene que planeemos la clase de física llevando simplemente al aula-laboratorio los aparatos y con base en ellos, desarrollemos metódicamente algún principio.

18c Podemos proceder en forma sumamente ingeniosa, haciendo deducciones e ilaciones perfectas, etc., y así creer que hemos llegado a muy buenos resultados.

18d Este no es el camino, pues nunca son de interés los logros momentáneos: lo que importa es que les dejemos a los jóvenes algo que persista en ellos por toda la vida, y esto exige que los conceptos dados sean susceptibles de constante expansión.

18e Hemos de capacitarnos para desarrollar, digamos, algún fenómeno en la óptica, en la hidráulica, etc., a la vez que estar prestos, en cualquier momento oportuno, para cambiar de tema.

18f Por ejemplo, cuando se ofrece la oportunidad, hemos de estar preparados para pasar a los fenómenos meteorológicos, a los de la hidrografía universal, o de otros temas más bien remotos, de modo que el alumno se de cuenta de que por doquiera en el mundo existen interrelaciones.

18g Este descubrimiento que habrá hecho el alumno debe estar impregnado del elemento emotivo que se genera precisamente al pasar de un tema a otro, con aquellas tensiones y distensiones que sirven para fijar bien el tema.

19a Pero todavía no hemos llegado a lo que es el meollo del asunto: de mayor importancia que todas las relaciones a que acabamos de aludir es la necesidad de que las establezcamos en función del hombre.

19b En ningún momento hemos de dejar de aprovechar la oportunidad de hacer sentir la conexión que existe entre el tema de estudio y el ser humano.

19c Pongamos por caso que estudiamos algún animal, alguna planta, algún fenómeno térmico: siempre existe la posibilidad, sin que por ello la enseñanza degenere en divagación y sin que distraigamos al niño, de darle al tema un sesgo que lo ponga en relación con el hombre.

19d Así, por ejemplo, ¿por qué no pasar de algún fenómeno termodinámico a la fiebre del organismo humano?

19e ¿Por qué no pasar del estudio de esferas elásticas en física a los fenómenos de rebote que acompañan al vómito?

19f Inversamente, si en la clase de biología estudiamos con el niño los reflejos del organismo humano, ¿por qué no pasar de ahí al sencillo fenómeno del rebote de esferas elásticas?, etc.

20a Este arte de establecer relaciones entre todos los dominios de la vida podemos iniciarlo en cierto modo, si bien a nivel elemental, ya con niños pequeños, y así acostumbrarles a considerar al hombre como síntesis en miniatura, de todos los fenómenos universales.

20b Si hablamos con el niño sobre temas extraños al humano, los fenómenos naturales por ejemplo, prevalece en él la tendencia a olvidar lo que le estamos inculcando; en cambio, si siempre vinculamos con él nuestros temas de estudio y si para cada tema buscamos el correspondiente fenómeno humano, se impone la tendencia contraria, pues no es posible imaginar algo que guarde relación con el hombre,

sobre todo desde niño, sin que el sentimiento acompañe a esa imagen.
[20c] No podemos explicar el oído sin que el niño tenga una concomitancia emotiva en relación con ese órgano; no podemos explicar el corazón sin ciertas concomitancias que le son relativas.
[20d] Así, pues, al relacionar las cosas del mundo con el hombre, las acercamos siempre a la esfera emotiva.
[20e] ¡Y esto es lo que importa!
[21a] De ahí que en las materias que giran particularmente en torno a lo objetivo, y para las cuales la pedagogía moderna se aferra a quedarse en ello, sea particularmente importante desviarnos hacia el hombre, y buscar la relación entre éste y la física, por ejemplo.
[21b] Precisamente es en lo más objetivo donde es más fácil buscar el camino hacia el ser humano, porque en él se halla realmente presente el mundo entero.
[21c] Este hecho pone a nuestra disposición otro factor para fortalecer la memoria infantil.
[21d] Si el niño ha aprendido algún tema de física, podemos estar seguros de que lo olvidará aunque sea capaz de recitarlo automáticamente: la enseñanza llamada objetiva nunca puede convertirse en patrimonio vivo.
[21e] En cambio, si asociamos el tema con algún episodio de la vida humana, entonces sí se transforma en patrimonio permanente.
[21f] Lo que se le explica al estudiante relacionado con el hombre, esto constituye el auténtico patrimonio.
[21g] Tratemos de evitar lo abstracto, particularmente en la enseñanza y educación, así como lo que Schlegel[1] llamó, en cierta ocasión, lo 'compacto-material-concreto.'

[22a] Quisiera mencionar un ejemplo que, el otro día, nos llamó la atención cuando, en el octavo año, explicamos lo cómico y lo trágico.
[22b] En efecto, en los libros usuales de estética se pueden encontrar preciosas definiciones sobre lo cómico, humorístico, trágico, bello, etc.; pero todo ello se mueve más o menos dentro de abstracciones; no se ofrece una visión vívida al analizar las cosas en forma abstracta.
[22c] La realidad es que nuestras emociones trágicas y tristes afectan fuertemente nuestro metabolismo y lo retardan.
[22d] En lo somático, existe cierta semejanza entre lo indigesto que recarga el estómago sin decidirse a pasar al intestino, y lo que nos causa tristeza.
[22e] Si tenemos una vivencia notoriamente triste, ejercemos una reacción literalmente endurecedora sobre nuestra digestión.
[22f] Esta es la verdad, aunque se trata, desde luego, de procesos delicados.
[22g] Parece como si el alimento se hubiera petrificado en el estómago.
[22h] Sin duda, es burda la imagen que presentamos, pero cualitativamente es de la misma índole.
[22i] Cuando la digestión se efectúa correctamente, el quimo pasa del estómago al intestino y allí lo absorben las papilas intestinales para mezclarse con la sangre.
[22j] Luego se introduce en la región de arriba, atravesando la pared intermedia, el diafragma.
[22k] Podemos decir que el saludable proceso biológico depende efectivamente de que logremos transportar lo digerido a través del diafragma, para que lo asimile el 'hombre de arriba.'
[22l] Esto representa en lo somático, un proceso cualitativamente similar al que tiene lugar cuando nos reímos, es decir, cuando provocamos artificialmente en el diafragma las vibraciones que se producen en la risa.
[22m] La risa es, en verdad, un proceso que nos hace sanar orgánicamente; su efecto es similar al de una digestión sin trastornos.
[23a] Así pues, podemos establecer la relación entre lo humorístico, lo cómico y el proceso digestivo; aprendemos a pensar como lo hacían los griegos; comprendemos por que ellos hablaban de hipocondría, lo que literalmente significa 'cartilaginosidad abdominal'; algo efectivamente muy real para la observación directa.
[23b] Por otra parte, la orientación dinámica hacia el 'hombre de arriba,' quiere decir, hacia su sistema neuro-sensorio, la activación del diafragma estimulada por la sana digestión con su consiguiente descarga hacia el mundo exterior es, sin duda, el elemento que permite vincular el estado de ánimo humorístico y la corporalidad humana.
[23c] Así es como logramos la efectiva confluencia de lo abstracto con lo concreto; no mediante explicaciones en forma abstracta como: "el humor es lo que sitúa al hombre por encima de las cosas…"
[23d] Nosotros tratamos de establecer la unidad induciendo al niño a imaginarse al mismo tiempo lo espiritual-anímico y lo físico-corpóreo, para así evitar ese nocivo concepto moderno de inculcar continuamente en el hombre elementos psíquico-espirituales sin relación alguna con lo físico-corpóreo, e inversamente físico-corpóreos como si fuera pura materialidad compacta.
[23e] Ni lo uno ni lo otro tiene razón de ser: lo acertado es la síntesis.
[23f] Y para generarla en el niño, hemos de ser capaces de eslabonar lo humorístico y lo trágico, no sólo me-

[1] Friedrich von Schlegel (1772-1829): Escritor, filósofo y lingüista. [n. del pr.]

diante intelectuales conceptos abstractos, sino con la participación activa del diafragma.

23g De esta manera no cultivamos, como quizás pudiera creerse, el materialismo; al contrario, precisamente al mostrar cómo lo psíquico-espiritual se despliega dentro de lo corpóreo, conducimos a los educandos a que imaginen que todo el mundo material vive propiamente en función de lo psíquico-espiritual.

23h Si podemos imaginar que la risa confiere al hombre conciencia psíquico-espiritual, conciencia que, al mismo tiempo, se relaciona con su diafragma, desarrollamos ideas que nos permiten concebir cómo actúa lo psíquico-espiritual cuando llueve, relampaguea o truena.

23i A semejantes intuiciones llegamos de manera sana; a ellas nos vemos conducidos si nuestra enseñanza es realmente antropocéntrica.

24a Pero al dar a nuestra enseñanza semejante enfoque antropocéntrico, no hemos de poner mayor empeño en que el alumno se contemple a sí mismo.

24b Si semejante autocontemplación se aplicara en forma exclusiva, predominaría un elemento que conduciría al 'egoísmo contemplativo.'

24c En cambio, si procedemos vinculándolo todo con el hombre, creamos en él, simplemente por llamarle la atención de que él es, al mismo tiempo, cuerpo, alma y espíritu, la disposición psíquico-espiritual que constituye la mejor base para que, desde las honduras de su ser, acoja con igual entusiasmo las actividades que requieran destreza u otras disposiciones físicas.

24d Al vincular el elemento contemplativo con el ser humano, tal como vengo diciendo, nuestra enseñanza de historia, geografía, física, contribuye a convertir a nuestros escolares en auténticos cantantes, personas verdaderamente musicales.

24e En efecto, si actuamos sobre ellos procurando que eleven su nivel de pensamiento el elemento volitivo que palpita en su cuerpo, generamos en ellos el saludable elemento que debiéramos estar generando.

25a Pero hemos de asimilarnos ciertos conceptos.

25b Sería absurdo que consideráramos al hombre siempre en estado de saciedad; y que bastara darle alimento y decirle: *"ya estás saciado."*

25c Ha de sentir hambre para que coma, ha de moverse en continuo cambio vital, supeditado a un ritmo.

25d El organismo humano debe encontrar de nuevo su propia musicalidad, es decir, percibir su ritmo.

25e Este ritmo significa que la reinteriorización llegue a un estado de extrema tensión para que culmine en descarga.

25f Incúlquenle al estudiante conceptos relativos a su estómago, pulmones, hígado, y generarán en él la disposición que se neutraliza con el canto, al igual a como el hambre se neutraliza con la comida: en ambos casos, nos movemos dentro del ritmo.

25g No hemos de creer que podamos llegar a una vida auténtica si no es mediante el ritmo; así, por el tratamiento correcto del elemento contemplativo, generamos capacidades humanas que luego se pondrán en evidencia a través de las demás materias.

26a Si, por ejemplo, al niño no sólo le contamos las hazañas de Julio César,[2] sino que suscitamos ante él, al mismo tiempo, esbozando la situación histórica, un concepto imaginativo de su personalidad, el escolar llega a concebirla en forma más o menos nebulosa, no como copia de una estampa, sino, como creación plástica.

26b Y si después mandamos al niño a la clase de trabajo manual, seguramente tejerá mucho mejor de lo que hubiera hecho sin la intervención de Julio César.

27a He ahí unas conexiones misteriosas al igual que las que existen entre el hambre y la saciedad, y, de no tenerlas en cuenta, se derivan desagradables consecuencias.

27b Por ejemplo, si damos al niño demasiadas explicaciones teóricas durante una hora, sin estimular su imaginación, es posible que segregue mucho ácido gástrico y tenga en el estómago exceso de pepsina.

27c No podemos impedir que por la enseñanza puramente receptiva haya acumulación de pepsina, cuya función no es sólo acidular los alimentos que penetran en el estómago: tiene, además, una función espiritual.

27d Tengamos siempre presente que todo lo material es, a la vez, espiritual.

27e La pepsina suscita, pues, en el niño que pasa a la clase de canto, aquella delicada vibración tan necesaria para que la enseñanza sea provechosa.

27f No es posible que se manifieste si se mantiene aquel fermento en los pliegues del estómago, como consecuencia de explicaciones que no apelan a la imaginación.

27g En cambio, si actuamos sobre ella, se esparce la pepsina por todo el organismo, y el profesor de canto recibe al niño con una íntima vibración de todos sus órganos.

27h Cuando no es así, cuando falta esa vibración particularmente en los órganos vocales, el niño es

[2] Cayo Julio César (100 aC-44 aC): Líder militar y político romano de la república tardía, nacido en la gens (rama materna) Julia. Mientras organizaba la Galia conquistada, los enemigos en Roma intentaron sacarle el ejército, lo que lo impulsó a desafiar las órdenes senatoriales y protagonizar el cruce del Rubicón, es decir, iniciar la guerra, pronunciando la inmortal frase 'Alea iacta est' ['la suerte está echada']. Se hizo nombrar cónsul y dictador vitalicio. Algunos de sus hombres de confianza como Bruto y Casio urdieron un complot y lo asesinaron en los idus de marzo (el 15 de marzo). [n. del pr.]

indiferente al canto y, como consecuencia, le es imposible producir algo que valga la pena.
[28a] Lo que antecede tiene valor en sí mismo, pero me he detenido a comentarlo para que ustedes se den cuenta hasta que punto es importante reflexionar sobre la totalidad de la misión educativa, e ir reconociendo paulatinamente la integralidad que ha de existir entre todo lo que se relacione con la enseñanza.
[28b] Una visión globalizada no se adquiere metiendo la nariz en todo.
[28c] Sin duda, hemos de tener plena libertad de acción; pero en ningún momento hemos de dejar en lugar secundario el conocimiento de la naturaleza del hombre en cierne, del niño, para poder inculcarle lo que le estimule y sea para él de primordial importancia.
[28d] Asombroso es lo que se devela al proceder así.
[29a] Si el maestro tiene un vivido interés por lo que es realmente el niño, la Antroposofía correctamente concebida le ofrece suficientes sugerencias de cómo proceder.
[29b] Como a pedagogos y desde un punto de vista estrictamente pedagógico-didáctico, les recomiendo en particular que traten de no cristalizarse en conceptos abstractos.
[29c] Veamos cómo evitarlo: tenemos, por un lado, las ciencias abstractas, como historia, geografía, incluso física, que se manejan muy abstractamente apropiándose de conceptos; por el otro, la teoría del ser humano, en la anatomía y la fisiología.
[29d] En estas ciencias, conocemos al hombre como si sus órganos fueran puro recorte en cuero, y luego ensamblados, pues no hay gran diferencia entre la descripción anatómica del hombre y la de una figura recortada.
[29e] La descripción del ser humano se centra en lo corpóreo; para nada tiene en cuenta el aspecto espiritual.
[29f] Para esta concepción, necesitamos zapadores en beneficio de la pedagogía y la didáctica, y ustedes pueden serlo.
[29g] Como a tales, habrán de esforzarse en liberar de la enseñanza, por un lado, lo estereotipado y abstracto, y, por el otro, lo burdo material.
[29h] No hay nada de malo en que se enseñen ambas cosas, siempre que se asocien y entretejan vívidamente.
[29i] Así se enseñará la historia para vivificar la anatomía, y la anatomía para vivificar la historia; y al estudiar el funcionamiento del hígado, por ejemplo, se introducirá el estudio de la historia del Egipto tardío, porque el matiz de su exposición, la fragancia que ha de saturar las postrimerías de la vida egipcia, se logrará con el estudio del funcionamiento del hígado en el organismo: en ambos casos se alcanzará la misma impresión global.
[29j] Al asociar, pues, lo llamado corpóreo que no existe en sí, con lo espiritual abstracto que tampoco existe en sí mismo, quedará vinculado lo uno con lo otro, y como maestros, no solamente transmitirán a la humanidad algo que es de indudable interés para la historia de la civilización, sino que satisfarán asimismo una necesidad pedagógica: sus palabras en el aula tendrán peso y alas.
[29k] Apelando a ambos recursos, no transmitirán al niño palabras que únicamente le sirvan para volar, ni destrezas en las que impere exclusivamente la gravedad: unas y otras constituirán una unidad armónica. ♣♣

[02] segunda conferencia.

Stuttgart, junio 13, 1921 (S-4510)

En mis palabras pronunciadas ayer a titulo de introducción, intenté hacer comprender cuán importante es para la enseñanza el que el maestro posea un sentimiento básico con respecto al hombre, así como con respecto a la escuela como organismo unificado.
[01b] Voy a sentar ahora determinados puntos fundamentales, de los que arrancaremos para nuestras elaboraciones posteriores.
[02a] Cuando uno quiere representarse en forma correcta la esencia del hombre, es indispensable prescindir de los prejuicios que consigo ha traído la moderna concepción científica del mundo.
[02b] Cuando en la actualidad se oye hablar del hombre y sus empresas lógicas, parece que existe la creencia de que el ser humano —incluso si la persona que habla no es materialista— piensa por medio de un organismo anímico y, por su medio, lleva a cabo las funciones lógicas como si el cerebro fuera una especie de mecanismo; se piensa que todas las actividades mentales, toda elucubración lógica, hállase vinculada con el cerebro.
[02c] Luego se clasifica el proceso en representación, juicio, razonamiento, conclusión, todo esto que

el profanador de textos

también en clase: el representar, juzgar, razonar, deducir, practicamos con los niños.

03a Ahora bien: se ha establecido tan firmemente la creencia de que todo lo lógico es función cerebral, que el hombre ha perdido progresivamente la visión imparcial de la realidad en este dominio.

03b Y cuando alguien pretende hablar de ella, le salen a uno con la réplica: ¡necesitamos pruebas, a pesar de que la prueba radica precisamente en el examen imparcial, en la comprensión de cómo se desarrolla el proceso lógico en la mente humana.

03c En todo este proceso de representar, juzgar, deducir, únicamente la representación es, en verdad, función cerebral, de ninguna manera el juicio y la conclusión.

04a Quizás ustedes comenten: poco a poco la ciencia espiritual va a dejar fuera de uso la actividad del cerebro.

04b Efectivamente, así es en el sentido más profundo, pues durante nuestra vida entre el nacimiento y la muerte, nada hay en esa actividad digno de vanagloria.

04c Desde luego que, exteriormente, en su forma física, es la cabeza lo más perfecto que poseemos, y lo es porque constituye propiamente una imagen de nuestra organización espiritual entre la muerte y el nuevo nacimiento; en cierto sentido, es la impronta de lo que éramos antes de nacer, antes de ser concebidos.

04d Todo lo anímico-espiritual ha dejado su sello en nuestra cabeza, y así ella corresponde a la imagen de nuestra vida prenatal.

04e Propiamente, aparte del cuerpo físico, es el cuerpo etéreo el único cuya actividad se desenvuelve plenamente en la cabeza o, mejor dicho, en el cerebro; pues los demás miembros constitutivos, o sea, el cuerpo astral y el yo, si bien aposentados en ella, no hacen sino reflejar por su medio su actividad, actividad que recae en ellos mismos, y que la cabeza, como ya hemos dicho, tan sólo refleja.

04f La cabeza, pues, observada desde el exterior, constituye una imagen del mundo suprasensible, y a ello hice alusión en mi cursillo del año pasado,[1] cuando les llamé la atención sobre el hecho de que la cabeza se yergue sobre el cuerpo, cómo entidad aparte.

04g Podríamos considerar el organismo humano como una especie de carruaje, en el que la cabeza fuera el viajero, o también equipararlo a un caballo, montado por ella como jinete.

04h La cabeza hállase efectivamente separada de esa conexión con el resto del mundo externo terrenal: descansa sobre el cuerpo como un parásito, y como tal se comporta.

04i Es necesario, pues, rechazar ya la creencia, basada en el criterio materialista, de lo mucho que para nosotros la cabeza representa: en realidad la utilizamos como aparato reflector; y hemos de aprender a considerarla como imagen de nuestra organización anímico-espiritual prenatal.

05a La representación sí se vincula con la cabeza, no así el juicio, propiamente ligado al organismo medio, y más especialmente, a los brazos y manos, en verdad nuestros instrumentos de juicio, por consiguiente, al representarnos el contenido de un juicio, el acto judicativo mismo se opera en el mecanismo de los brazos y las manos, y sólo la imagen refleja representativa se realiza en el cerebro.

05b Si ustedes tratan de comprender esto interiormente, se darán cuenta de que es una verdad de importancia didáctica: el organismo medio o rítmico tiene la función de vincularnos con el mundo del sentimiento; es esencialmente la sede de ese mundo, y su misión consiste en establecer la relación entre él y nosotros.

05c No olviden que el juicio se halla hondamente vinculado con la vida emotiva, y que incluso el juicio más abstracto posee esta vinculación.

05d Cuando declaramos:

"Carlitos es un buen muchacho"

—un juicio— experimentamos el sentimiento de una afirmación; y en todo juicio desempeña importante papel tanto lo afirmativo, como lo negativo, así como en general todo ese elemento emocional que siempre palpita en nosotros al relacionar lo predicativo con lo subjetivo.

05e Y debido a que el sentimiento ya se halla estrechamente asociado a la semi-conciencia, no nos damos cuenta de cuán intensamente participa del juicio.

05f En el hombre, destinado primordialmente a ser un ente que juzga, el organismo braquial está en consonancia con el rítmico, y al mismo tiempo liberado de su ritmo constante.

05g Así, la conexión física existente entre el organismo rítmico y el organismo braquial liberado, es expresión físico-sensible de la que existe entre el sentimiento y el juicio.

06a Pero sigamos.

06b El razonamiento y la formación de conclusiones hallasen conectadas con las piernas y los pies.

06c Sin duda, se reirá de ustedes el psicólogo sí le dicen que no se razona con la cabeza, sino con las piernas y los pies, aunque así sea: si no estuviéramos organizados con piernas y pies no podríamos sacar conclusión alguna.

[1] Steiner, Rudolf. 'Educación y enseñanza desde el conocimiento del hombre.' [GA302a] [n. del pr.]

06d Veamos por qué: representamos con el cuerpo etéreo, apoyado en la organización cefálica, pero juzgamos —original y elementalmente— con el cuerpo astral que, en lo referente a su función judicativa, descansa en los brazos y manos; razonamos por medio de piernas y pies, función que corresponde al yo, el cual, con este objeto, se vale de las mencionadas extremidades.

07a Esto nos lleva a comprender cómo el hombre entero participa en la lógica; y es sumamente importante tenerlo así en cuenta.

07b La ciencia moderna sabe muy poco del ser humano, precisamente porque ignora hasta qué punto, no sólo su cabeza, sino la integridad de la persona interviene en el pensar lógico.

07c Ahora bien: representemos gráficamente por medio de la siguiente Figura 2-1 cómo el hombre en cuanto que poseedor de piernas y pies, está inserto en el mundo físico de manera muy distinta al hombre cefálico.

07d Imaginémoslo esquemáticamente, y hagámonos las siguientes reflexiones: admitamos que este individuo levanta con la mano un peso cualquiera (A), digamos, un kilo.

07e Prescindamos por un momento del hecho de que sea ese individuo quien levan te ese kilo.

07f Y tomemos una cuerda (c), una polea (p), y hagamos pasar a aquélla sobre ésta, colgando en el extremo (B) de la misma otro peso de un kilo también, o algo más.

07g Si es un poco más pesado, levantará mediante este dispositivo el peso (A) en el otro extremo.

07h Tenemos, pues, un dispositivo mecánico que hace exactamente lo mismo que si yo utilizo mi brazo para levantar el peso.

07i ¡Si yo levanto el peso con mi brazo hago exactamente lo mismo que lo que sucede cuando por medio del peso mayor se levanta el otro, yo despliego mi voluntad y llego al mismo resultado que alcanzan los dispositivos puramente mecánicos.

07j Lo que percibimos aquí, la elevación del peso de un kilo, es algo plenamente objetivo; y no cambia el cuadro exterior si mi voluntad entra en juego: me encuentro pues, enteramente dentro de la realidad objetiva con mi voluntad; me incluyo en el mundo objetivo; en nada me diferencio de él al desplegar mi voluntad.

08a Lo que yo realizo en este proceso se aprecia con particular claridad cuando ando o ejecuto cualquier otra función con las piernas.

08b Mi andar, acto de voluntad, es un proceso completamente objetivo; algo que ocurre en el mundo; como acontecimiento externo, es del todo indiferente el que se trate de un proceso meramente mecánico o mediante mi voluntad; lo único que ella hace es dirigir una sucesión de procesos mecánicos, sobre todo, cuando ejecuto funciones en las que intervienen las piernas y los pies.

08c En verdad, en este caso, yo estoy fuera de mí: me confundo con lo externo, soy enteramente parte del mundo objetivo.

09a No puedo decir lo mismo de la cabeza, cuyas funciones me separan del mundo; no puedo, con el mismo grado de objetividad, situar en él el ver u oír, es decir, lo que conduce en último término a la representación.

09b Mi cabeza no pertenece en absoluto al mundo; es una forastera en él, ya que es reflejo de lo que yo era antes de descender a la Tierra.

09c Son extremos opuestos la cabeza y las piernas, en tanto que la organización braquial y manual ocupa una posición intermedia: actúa ahí la voluntad, pero en intima asociación con el sentimiento.

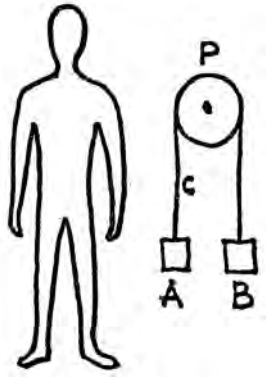


Figura 2-1

09d Les ruego que traten de visualizar cuán aislado hállase el hombre a causa de su cabeza, en verdad, un legado que procede del mundo espiritual; cómo ella es testigo físico de que el nombre es de ese mundo, y que se introduce a la realidad física casi diríamos a empujones, adaptándose a sus leyes exteriores y a su vehículo terreno, mediante los órganos de voluntad y emoción.

09e No es posible trazar una frontera precisa entre el suceso exterior y el suceso volitivo; se confunden; pero sí puede siempre destacarse la nítida frontera entre esos procesos externos y las representaciones que el cerebro transmite.

10a He ahí la linea rectora, la directriz que facilita una mejor comprensión del ser humano: al hallarse transferido a la vida embrional, su primer cometido es la conformación de su organización cefálica.

10b Es absurdo pensar que esta organización sea simple consecuencia de un proceso hereditario: su forma esférica es pura reproducción del Cosmos, sus energías actúan en ella.

10c En cambio, a través de sus extremidades, sus brazos y piernas, el hombre recibe la corriente hereditaria, esa corriente en virtud de la cual es hijo de sus

padres y hállase conectado con las energías telúricas, puesto que la cabeza no es accesible a ellas, como no lo es tampoco a la fecundación.

10d La cabeza es fruto del Cosmos proyectado a nuestro medio telúrico, y, si a veces muestra parecido con sus progenitores, es porque se desarrolla en vinculación con el resto del organismo y la alimenta la misma sangre que sobre ese organismo actúa.

10e Por su forma es, pues, la cabeza en sí producto del Cosmos, así como todo lo que, unido a ella, se relaciona con el organismo neuro-sensorio, ya que también éste, injertado al cuerpo, de él procede.

10f Es muy importante tener todo esto presente, para liberarse de la necedad de creer que uno es muy espiritual si evita hablar de lo corpóreo-material, si sólo se limita a lo abstracto, de tipo anímico-espiritual.

10g Es todo lo contrario: la auténtica actitud llamémosla espiritualista es introducirse en la coordinación que existe entre lo corpóreo-somático y lo anímico-espiritual, comprender que con respecto a lo cefálico está uno organizado desde el Cosmos, y con respecto a las extremidades inferiores se desciende de sus padres y antepasados.

10h El conocimiento de todo esto, por serlo de realidades, influye decisivamente en nuestra vida emotiva, mientras que el actual, transmitido por abstracciones según costumbre, sin que importe el que corresponda a la abstracción misma o se intente una descripción de lo material, no tiene, en el fondo, nada que ver con lo auténtico: por eso no puede estimularnos en lo emotivo.

10i Lo que ahonda la realidad estimula también nuestra emoción, por lo que conviene familiarizarse con la siguiente idea e intentar desarrollarla fondo pedagógicamente.

10j Hela aquí: un examen correcto del hombre puede enfocarse lo mismo desde su aspecto físico-corporal que desde el anímico-espiritual.

10k Si es adecuada nuestra observación de lo anímico-espiritual, lo captaremos como elemento creador, y de sí mismo fluye lo físico-corporal: asistimos a su plena actividad creadora.

10l Observado este proceso como es debido, y en un aspecto artístico, va progresivamente desapareciendo la materialidad; en verdad, va transformándose por si solo en elemento espiritual.

10m Cuando nuestra representación mental es correcta, lo físico-corpóreo se transmuta en espíritu.

11a Si tomamos como base de nuestra actitud ante la vida la ciencia espiritual, la Antroposofía, lo mismo es que nos digamos materialistas que espiritualistas; no tiene importancia.

11b Lo nefasto del materialismo no consiste en conocer los fenómenos o entidades materiales, ya que si se conocen a fondo, pierden la necia significación materialista, y se espiritualizan.

11c Lo nocivo es encerrarse en lo material y no proseguir el curso del pensamiento hacia lo que se vislumbra a través y más allá de los sentidos, porque entonces fácilmente se cae en debilidad mental por haber dejado de captar la realidad íntegramente.

11d Ahondando lo material hasta su último término, lo material se espiritualiza en la representación; del mismo modo que si examinamos lo anímico-espiritual y nos adentramos en su realidad se desvanecerá la abstracción propia del conocimiento moderno, y se transformará en plasticidad.

11e De la concepción abstracta surgirá un elemento artístico, y al final intuiremos una materialidad substantiva.

11f Por consiguiente, como materialistas o espiritualistas, si recorremos totalmente el camino, llegaremos a la misma meta.

11g Por otra parte, lo nocivo del espiritualismo no consiste tampoco en la aprehensión de lo espiritual, sino en caer en la estupidez, en convertirse en un místico nebuloso, creador de confusión; en verlo todo turbio y no alcanzar concreción alguna de formas.

12a Es, pues, de la mayor importancia enriquecer nuestros estudios sobre la naturaleza del niño con una cierta intuición respecto a cuál es la organización predominan e en él, ya sea la cósmica, que se manifiesta en la conformación plástica de la cabeza, ya sea la terrenal, que se echa de ver en el cabal desarrollo plástico del resto del organismo, particularmente de las extremidades.

12b Esto implica que hemos de tener en cuenta la realidad de 'niños cósmicos' y 'niños terrenos' para tratarlos correctamente.

12c Comentemos la característica de cada grupo.

12d Los niños terrenos poseen muchas energías hereditarias, y ellas impregnan intensamente el organismo metabólico-motor.

12e Notaremos que, aunque estos niños no tengan un temperamento general melancólico, si de ellos nos ocupamos con cierta atención, si los interrogamos o entramos en contacto con ellos, fácilmente descubrimos bajo la superficie de su temperamento general, un matiz de melancolía.

12f Este matiz proviene precisamente de lo terrenal que en el niño existe, de su esencia telúrica.

12g El correcto tratamiento consistirá en este caso en familiarizarle con una música que module del modo menor, melancólico, al mayor, ya sea ejecutando la

modulación en presencia del niño, o presentándosela en una pieza musical particular.

[12h] El niño terrenal es susceptible de espiritualización precisamente por la actividad de su cuerpo en lo eurítmico-musical.

[12i] Si su temperamento es predominantemente sanguíneo con tintes melancólicos, podemos acudir a la pintura; pero no olvidemos que, incluso el niño de poca disposición para lo eurítmico-musical, posee algún germen de esa aptitud, y hemos de tratar de descubrírsela.

[13a] A los niños de pronunciada organización cefálica, será pertinente familiarizarlos con temas que inviten a la contemplación, tales como historia, geografía, historia de la literatura, pero con especial atención en no quedarnos en lo meramente contemplativo sino —como ya manifesté ayer a otro respecto— introducir descripciones que provoquen estados de ánimo, tensiones, curiosidad, con la satisfacción y el relajamiento subsecuentes.

[14a] Hemos de acostumbrarnos a ver precisamente en todo esto la concordancia entre lo corpóreo y lo espiritual.

[14b] Realmente se ha perdido aquella hermosa concepción griega que percibía lo corporal-somático en pleno equilibrio con lo anímico-espiritual.

[14c] El griego veía en el efecto de las obras de arte sobre el hombre algo que también podía percibir al nivel corpóreo, y así como hablaba de la crisis de la dolencia, de la catarsis, hablaba también de la influencia de la obra de arte, y del mismo modo se expresaba en educación.

[14d] Era consciente de los procesos a los que aludíamos ayer, y nosotros tenemos que lograr nuevamente esa conciencia para encaminarnos hacia una idea conjunta de lo psíquico-espiritual y lo físico-somático.

[15a] Es importante, por consiguiente, que echemos mano de nuestra base temperamental para enseñar la historia a los niños con una contribución vigorosamente personal.

[15b] El niño tiene ya tiempo bastante para la objetividad después; esa objetividad que se desarrollará posteriormente.

[15c] Pero hacer gala de esa objetividad cuando debemos hablarle al niño de Bruto[2] y Julio César, querer ser objetivo y no presentar, material y sensiblemente, el contraste, la diferencia entre uno y otro, es una mala clase de historia.

[15d] No es posible la indiferencia, hay que comprometerse, sin necesidad de violencias ni escándalos; al exponer el tema, hay que presentar abiertamente un ligero eco de simpatía y antipatía hacia Bruto y César, y el niño debe sentirse estimulado a vibrar al unísono con los sentimientos que el maestro propone.a.

[15e] Toda disertación ha de estar saturada de un sentimiento auténtico, sobre todo en historia, geografía, geología, etc.

[15f] Esta sensibilización resulta particularmente interesante al enseñar geología: hay que sentir honda simpatía, por no decir compasión, con los substratos rocosos subterráneos.

[15g] A este respecto seria bueno aconsejar a todo pedagogo que se compenetrara, con verdadera proyección sentimental, con el tratado de Goethe[3] 'Sobre el Granito'[4] para que se diera cuenta de cómo se llega a una relación humana con el padre primitivo, el vetusto y sagrado granito, no sólo por medio de la facultad representativa, sino proyectándose con toda la personalidad hacia el interior de la naturaleza.

[15h] Desde luego, este enfoque puede ampliarse posteriormente a otros temas.

[16a] Si tratamos de desarrollar, primero en nosotros mismos, semejante relación humana, conseguiremos después que el niño tome parte activa en estas cuestiones.

[16b] Sin duda, que la tarea del educador es así a menudo mis difícil; pero es el único camino de introducir la vida real en la enseñanza y la educación.

[16c] En rigor, tan sólo lo que comuniquemos al escolar a través del sentimiento, será lo que impulse el desarrollo de su vida interior, en tanto que lo suministrado por medio de meras representaciones es algo muerto, y muerto queda.

[16d] Por medio de representaciones no podemos sino aportar reflejos; al inculcarlas actuamos únicamente sobre la cabeza humana, sin otro valor que el relativo a tiempos idos, que el hombre pasó en el mundo espiritual.

[16e] Lo que está en la sangre, lo que tiene importancia aquí en la Tierra, lo capta el niño cuando se lo transmitimos por medio de representaciones henchidas de sentimiento, sentimiento que puede tener aspectos muy diversos.

[16f] Por ejemplo, es preciso que seamos capaces de sentir hondamente la fuerza hostil y destructora del

---

[2] Marco Junio Bruto Cepión (85 aC-42 aC): Político y militar romano. Participó en el complot que asesinó a Julio César en los idus de marzo de 44 aC. [n. del pr.]

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

[4] Goethe, Johann W. von. 'Tratado sobre el granito': en los escritos científicos de Goethe, editados y comentados por Rudolf Steiner en 'Literatura nacional alemana de Kürschner.' Volumen V, página 586ff. [n. del pr.]

espacio encerrado en el recipiente de una bomba neumática para que podamos transmitirle al niño, de un modo gráfico, el horror del espacio vacío en el recipiente de la bomba cuando se ha expulsado el aire; y cuanto mayor sea la plasticidad con que relatemos el hecho, tanto más conseguiremos.

16g En la lengua antigua esto, tenia su expresión: 'horror vacui,' el 'horror al vacío.'

16h Tenemos que sentir de nuevo lo que la lengua expresaba; incluso a sentirlo en el vínculo existente entre un espacio vacío y una persona escuálida y seca.

16i Ya Shakespeare[5] daba a entender que —bajo ciertas condiciones de índole corporal— se prefiere a las personas gruesas, corpulentas y de calvas lisas, a las delgadas y enjutas en cuyas cabezas pululan innumerables representaciones.

16j Tratemos, pues, de sentir el parentesco entre el hombre flaco o también la araña, y el espacio vacío, para poder después transferirle al niño, como a través de imponderables, este sentimiento del mundo que el hombre debe poseer imprescindiblemente.

17a En pedagogía, hay que insistir incesantemente en el nexo que se debe establecer entre el hombre integral y la objetividad, ya que sólo así conseguiremos hacer saludable aquella parte de la enseñanza que más ha sufrido bajo la influencia materialista de la época.

17b Tratemos de comprender: nosotros no podemos portarnos de una manera tan cruda como Abderhalden,[6] quien, después de mis palabras introductoras a una representación de euritmia en Dornach —me referí también entonces a la gimnasia, a su significación higiénica, etc.— dijo que, como fisiólogo, no veía en la gimnasia nada fisiológicamente justificado, ni en ella aspecto educativo alguno, sino, por el contrario, lo más dañino que pudiera imaginarse.

17c O sea, que para él la gimnasia, lejos de ser factor de educación, es puramente una barbaridad.

17d Con respecto a muchas cosas del mundo en que vivimos, no se puede adoptar semejante actitud criticona, so pena de recibir los ataques que la gente acostumbra.

17e Sin duda, todo lo gimnástico aparece en verdad como un ídolo, como un fetiche, ¿no es así?, es decir, como algo que sólo atañe a lo fsico-corpóreo (tomando el término en el sentido peyorativo de la actual ciencia materialista), ya sea que nos refiramos a lo muy físico, superfísico o subfísico de la gimnasia sueca, o a lo físico de la alemana.

17f Estas prácticas conducen a considerar al hombre no como expuse anteriormente, sino como entidad meramente físico-somática en el peor sentido de nuestra era materialista.

17g Se postula que el hombre debe tener determinada postura y se la describe por ejemplo, en esta forma: la espalda no de be estar encorvada; el pecho debe estar erguido así, los brazos y las manos moverse de tal modo, la postura general del cuerpo, etc.

17h En fin, no se piensa en el hombre en cuanto a tal, sino en la imagen que de él nos hacemos.

17i Todo esto se puede presentar en dibujo; realizarlo en una estatuilla de papel maché, que puede expresar todo le que la gimnasia sueca aconseja sobre la postura correcta.

17j Luego se puede utilizar el hombre como si fuera una bolsa, y conducirle hacia la imitación en todos los aspectos.

17k Siguiendo este procedimiento, evidentemente queda al margen lo realmente humano; se tiene delante una figura de papel maché que expresa todo lo que prescribe la gimnasia sueca o la alemana; el hombre ejecuta tales y tales ejercicios, adopta tal postura, sin preocupación alguna de lo que él es además de todo eso.

17l Nadie tiene en cuenta que tiene ante si a un hombre.

18a Por eso precisamente, es el procedimiento tan vituperable —en el fondo, infame— a pesar de su impacto en nuestra sediciente civilización.

18b Esta gimnasia excluye al hombre prácticamente, no tan sólo teóricamente, como hace la ciencia, ya que lo convierte en imitador de una figura de papel maché.

18c Esto no debe ocurrir jamás en educación; lo educativo es que el hombre, al hacer sus ejercicios, viva y sienta interiormente la posición que adopta, el movimiento que hace; y esto es factible.

18d Ilustremos lo que afirmamos.

18e Tomemos las funciones respiratorias.

18f Hemos de saber que podemos inducir a los niños a sentir en la inspiración algo como, dijéramos, una ligera resonancia de un bocado que en el paladar se saborea.

18g Pero no es necesario llegar a una representación real del sabor, a una percepción rápida; sino tan sólo a una resonancia en la inspiración; a sentir, al respirar, algo de la frescura del mundo.

18h Debe intentarse inducirles a decir:

"¿de qué color es lo que tú aspiras?"

[5] William Shakespeare (1564-1616): Dramaturgo, poeta y actor inglés. Conocido como el 'Bardo de Avon' o el 'Bardo,' es el escritor más importante en lengua inglesa y uno de los más célebres de la literatura universal. Obras: 'Hamlet,' 'Rey Lear,' 'Julio César,' 'La Fierecilla Domada.' [n. del pr.]

[6] Emil Abderhalden (1877-1950): Fisiólogo y bioquímico suizo. [n. del pr.]

18i Y se llegará a la conclusión de que el niño, en el momento en que llega a percibir correctamente el aliento, puede responder algo así como:

"es verdoso, de un verde natural."

18j Ya hemos conseguido algo al lograr que el niño encuentre la aspiración como verdosa.
18k Notaremos invariablemente que el niño necesita, a partir de ese momento, cierta postura corporal para aspirar y que su vivencia interna configura la postura correcta en la aspiración.
18l Luego se puede entrar en el ejercicio.
18m Asimismo debe inducirse al niño a que encuentre la sensación correspondiente al espirar.
18n En el momento en que espirando diga:

"ahora si soy alguien,"

como si percibiera sus propias energías, como si quisiera comunicarlas al mundo en ese acto; en ese momento capta correctamente, como algo vinculado con él, los movimientos correspondientes del abdomen, de las extremidades inferiores, la postura de la cabeza, de los brazos.
18o Una vez posee el pleno sentimiento de la espiración, intuye el movimiento integral correcto.
19a Ahora sí tenemos al hombre, al hombre de verdad ante nosotros; ya no le obligamos a que imite, como si fuera una bolsa de harina, las posturas de una figura de papel maché.
19b Lo movemos en consonancia con su elemento anímico que arrastra tras si la parte físico-corporal; hemos logrado que el niño realice espontáneamente el movimiento corpóreo porque surge desde la vivencia psíquico-espiritual.
20a Del mismo modo debiéramos introducir esta experiencia anímica, que lo físico-corpóreo de por sí exige, en toda actividad infantil, es decir, en cualquier movimiento que el niño ejecute, de brazos, piernas, al correr, o en la simple postura erguida.
20b Llegado este momento, la gimnasia se vincula, como debe ser, con la euritmia.
20c La euritmia hace surgir inmediatamente lo psíquico-espiritual, impregna de psiquismo y de espíritu toda la motricidad del hombre, porque toma como punto de partida lo que, en el curso de la evolución humana, ha conquistado el hombre en psiquismo y espiritualidad.
20d Mas también lo físico-corporal puede experimentarse espiritualmente.
20e Si se progresa en esta dirección, puede llegarse a un auténtico sentimiento de lo que es la respiración, el metabolismo.
20f El hombre puede ir tan lejos hasta sentirse a si mismo, sentir su parte corpóreo-somática.
20g Y entonces, lo que se introduce en el niño en el nivel más elevado de la euritmia, puede desembocar —por así decirlo— en la gimnasia; puede tenderse un puente entre euritmia y gimnasia, siempre que ésta se realice de tal modo que el niño arranque el ejercicio gimnástico de su vivencia de lo físico-corpóreo, o sea, de su vivencia psíquico-espiritual, y que adapte a ella lo físico-corpóreo.
21a Es necesario, naturalmente, aprender mucho para que podamos enseñar de esta manera; manejar estas ideas una y otra vez para aplicarlas a uno mismo y, después, a la enseñanza.
21b Es difícil retenerlas de memoria; sucede con esto lo mismo que con las fórmulas de muchos matemáticos: la mayoría no pueden recordarlas, pero sí deducirlas de nuevo.
21c He ahí lo que pasa con las ideas que concebimos sobre el hombre auténtico, de carne y hueso, físico-psíquico-espiritual; hay que tenerlas presentes en toda su vitalidad, lo que en resumidas cuentas es muy beneficioso.
21d Ejerceremos, pues, un efecto estimulante sobre los niños siempre que actuemos desde nuestra plenitud humana.
21e Así, invariablemente se darán cuenta que cuando la preparación de una clase dio mucho que hacer, cuando hubo que batallar mucho con un tema, los niños aprenden de muy distinta manera que cuando ustedes se sintieron el muy digno señor maestro, sin dificultades a punto de actuar con toda comodidad.
21f He conocido algunos que no echaban la ojeada a lo que tenían que enseñar hasta que se hallaban camino hacia la escuela.
21g Y estaban satisfechos de sí mismos.
21h El tratar de vencer dificultades no sólo con las materias a impartir, sino con todo lo que se relacione con la labor educativa, tiene profunda repercusión en la enseñanza.
21i Porque en todo, incluso en las habilidades, hay que batallar.
22a En la vida existen correspondencias espirituales: cuando espiritualmente hemos oído la canción que después hacemos cantar al niño, el efecto que su ejecución produce es muy distinto que si no la hubiéramos oído de esa manera, y esto tiene su por qué: existe sobre el mundo físico una influencia procedente del mundo espiritual, influencia que hemos de aprovechar especialmente en la pedagogía y en la didáctica, así como en la instrucción religiosa, por ejemplo.
22b Cuando uno experimenta un sentimiento de natural devoción al preparar la clase de religión, esta devoción proyecta un efecto sobre el niño; en cambio, cuando no se ha generado en uno mismo, la clase de religión poco significará para el escolar. ♣♣

[03] tercera conferencia

Stuttgart, junio 14, 1921 (S-4512)

Quisiera hoy referirme a cómo adaptar los temas de enseñanza al desarrollo de la personalidad infantil, pues una educación e instrucción que no descansen en un conocimiento auténtico del hombre, no podrán realizar su cometido de adaptar el contenido de la enseñanza a la realidad de la vida.

01b Nuestra edad moderna prácticamente no reconoce el aspecto espiritual que existe en la entidad humana; lo único de que tiene conciencia es de su cuerpo físico.

01c Quizá se acepte que algo psíquico, aunque flotando confusamente, dirige este organismo material, pero se carece de toda idea de una concreción interna real de lo anímico y lo espiritual.

01d Esto es precisamente lo que la Antroposofía trata de introducir en el conocimiento del hombre, para que de modo consciente se adapte la enseñanza y la educación a los procesos vitales.

02a Supongan ustedes por un momento, y es fácil de imaginar, que el escolar escucha una narración u observa algo en el pizarrón, o, si ustedes quieren, el experimento que el maestro ejecuta ante él u oye una pieza de música, lo que quieran.

02b Mediante este proceso se ha establecido una relación con la realidad física externa de ese niño, pero con la peculiaridad que el educador ha de tener muy en cuenta que lo transferido por medio de una actividad a través del ojo, del oído, del entendimiento que lo capta, transmitido al niño, sufre al poco tiempo una transformación.

02c Deja el niño la escuela, y, al llegar la noche, duerme; su yo y su cuerpo astral permanecen entonces fuera del cuerpo físico y del etéreo.

02d La acción de ustedes sobre el niño durante el día por intermedio del cuerpo físico, y, en cierta medida, también del etéreo, sigue su curso en el cuerpo astral y en el yo, si bien éstos se encuentran, durante el sueño, en un ambiente completamente distinto: se hallan en una condición que es privativa del sueño, y a esta condición queda supeditado asimismo aquello que ustedes inculcaron al niño, por las huellas que de ello quedaron en su cuerpo astral y su yo.

02e Lo que recibió, pues, el niño a través de lo físico, llegó a su cuerpo astral y a su yo y, en consecuencia, influyó en el proceso que vivió desde el dormirse hasta el despertar, y perdurará en él, durante el día siguiente.

03a Podemos ilustrar esto con un sencillo ejemplo.

03b Supongamos que el escolar practica la euritmia o el canto.

04a Su cuerpo físico y el etéreo entran en actividad, e imponen naturalmente al cuerpo astral y al yo, aquello en lo que su actividad estriba.

04b El cuerpo astral y el yo deben participar en esa actividad de los cuerpos físico y etéreo, pero se resisten a hacerlo; ellos son poseedores de otros poderes que han de ser vencidos.

04c Empiezan por defenderse, pero acaban por adaptarse a lo que les llega del exterior, o través de su vehículo corpóreo, esto es, a través del cuerpo físico en el caso de lo euritmia, del etéreo en la audición de música instrumental.

04d Pero después, el yo y el cuerpo astral vibrarán en el mundo aunque vive el hombre entre el dormir y despertar, y lo que se les imponía durante el día, adquiere allí vida distinta: el cuerpo astral y el yo reviven o su propio modo, es decir, con mucho mayor amplitud y espiritualidad, lo que sintieron en la euritmia y en la música, vivencias nocturnos que, a su vez, se imprimen de nuevo en los cuerpos físico y etéreo que, a la mañana siguiente, concurrirán a la escuela.

04e Tener conciencia de todo esto es importante.

05a Si observamos al hombre en su integridad, nos parecerá una estructura sumamente complicada, pero es esta realidad compleja la que ha de enfocar la enseñanza y la educación.

05b Veámoslo más de cerca: el niño cuando practica la euritmia pone en movimiento su cuerpo físico, movimiento que se transmite al cuerpo etéreo.

05c Ya hemos dicho que, al principio, el cuerpo astral y el yo oponen cierta resistencia, pero algo queda impreso en ellos de la actividad desplegada por el cuerpo físico y el etéreo.

05d Durante el sueño, este algo se pone en contacto con potencias espirituales totalmente distintas, y a la mañana siguiente tiene lugar una notable sintonización entre lo recibido durante el sueno del reino espiritual y lo que los cuerpos físico y etéreo asimilaron con la euritmia.

05e Sorprendentemente, las vivencias espirituales que se tuvieron entre el dormir y el despertar, hacen juego con lo que el día anterior se preparó y ejecutó, y esta conjugación determina la virtud higiénica que posee la euritmia.

05f Cultivada en esta forma, el hombre recibe al despertar, de un modo efectivo y real, substancialidad espiritual.
05g Algo parecido sucede, por ejemplo, con el canto: al practicarlo con el niño, lo esencial de su actividad pertenece al cuerpo etéreo, aunque el cuerpo astral no queda al margen de su influencia, y si bien hay resistencia por su porte, algo de ello pasa al mundo espiritual, y cuando el cuerpo físico despierta, late en él una nueva y saludable energía.
05h Así, al practicar la euritmia, entra en juego uno energía que beneficia efectivamente la salud corpórea del niño, en tanta que, al cantar, se manifiesta una energía que ejercerá sus efectos más bien sobre el dispositivo motor del hombre y, de ahí, repercute sobre la salud del cuerpo físico.
06a Todo esto puede reportar extraordinario provecho en educación.
06b Por ejemplo —y enfoco el asunto idealmente, pero estimo que el profesorado debo tratar de aproximarse a este ideal— una tarde podría practicarse la euritmia, dejando que produzca sus efectos espirituales durante la noche, y al día siguiente concentrar al niño en la gimnasia tal como dijimos ayer, para conseguir una saludable penetración de ella en lo corporal.
06c Esta alternabilidad de euritmia y gimnasia permitiría muy buenos logros.
06d En otro aspecto, se pueden lograr resultados de similar valía.
06e Por ejemplo, el que los niños cantaran un día, pues al dormirse, llevarían al mundo espiritual lo experimentado al cantar; al día siguiente presentarles música instrumental, es decir, cultivar el escuchar, en vez de la actividad propia.
06f El escuchar música instrumental fija de nuevo, de un modo sumamente saludable, lo realizado en la víspera.
06g Si dispusiéramos de las condiciones necesarias para satisfacer todas las exigencias ideales, podríamos, pues, actuar sobre el niño en forma inmensamente saludable: en todos los casos, se trata de articular la enseñanza de conformidad con el proceso vital del desarrollo infantil.
06h Pero queremos alcanzar metas aún más ambiciosas.
07a Tomemos, por ejemplo, lo enseñanza de la física experimental.
07b Recuerden lo dicho ayer respecto a que sólo el cerebro interviene en la formación de representaciones, el sistema rítmico en el juicio, y el metabólico-motor en la conclusión: podemos sustentar, literalmente, que son las extremidades inferiores, las piernas y los pies, los que sacan conclusiones.
07c Tornando esto en cuenta, así como el acto de percibir en sí, podrá deducirse que la percepción de lo volitivo, la espontánea actividad humana, depende muy estrechamente de las conclusiones, no de las meras representaciones.
07d Cuando veo mi propio cuerpo, éste es, él mismo, una conclusión.
07e La representación no existe más que cuando dirijo mis ojos hacia el cuerpo, pero si llevo o cabo determinado proceso semi o sub consciente, sintetizo judicativamente lo que me permite percibir el conjunto, y llego a la afirmación:

"esto, pues, es un cuerpo,"

lo que ya significa percibir una conclusión.
07f Mientras percibo, si percibo inteligentemente, formulo puras conclusiones, en las que se halla involucrado el hombre entero.
07g Lo mismo sucede al llevar a cabo algún experimento, ya que se trata de la continua asimilación que ejecuta el hombre en tu integridad: en el proceso asimilativo no cesan de introducirse las conclusiones.
07h Aunque no se adquiera habitualmente conciencia de los juicios, por estar sumamente interiorizados, podemos afirmar que todo experimento absorbe al hombre entero.
08a Tengamos, sin embargo, en cuenta que, desde el punto de vista pedagógico, no hacemos un gran bien al niño, al introducirle en la experimentación.
08b Posiblemente, le fascine el experimento, pero su organización es demasiado débil para soportar, por un tiempo prolongado, un esfuerzo que, como acabo de decir, lo afecta en su integridad.
08c Le exigimos demasiado; ha de salir excesivamente de sí, cuando le llevo a experimentar o a dirigir su vista hacia el mundo exterior.
08d Lo realmente fructífero en la enseñanza y educación sólo se logra tomando efectivamente en cuenta los tres miembros del hombre ternario, haciendo justicia a cada uno de ellos, a la vez que propiciando que actúen en una adecuada reciprocidad.
08e Supongamos que inicio una clase con algún experimento, con lo cual provoco la tensión total del hombre en cierne.
08f Es un gran esfuerzo, para empezar.
08g Acto seguido distraigo la atención de los niños de los aparatos con las que he experimentado, y repaso todo lo realizado, repaso memorístico, recuerdo de la experiencia acabada de vivir.
08h Al hacerlo así, al recapitular y pasar revista sin que se realice visualización alguna, se vivifica en particular el sistema rítmico.

08i Después de haber reclamado primero la presencia del hombre por entero, apelo ahora a su sistema rítmico, y también al cefálico, pues, claro esto, al recapitular interviene también este último.

08j Con eso, puedo dar por terminada la clase: primero, he activado al hombre integral; después, de preferencia el sistema rítmico y, finalmente, dejo que el escolar se vaya a su casa.

08k Duerme; y al dormir, cuando el cuerpo astral y el yo se han independizado del organismo, prosigue obrando en el organismo el efecto que yo he producido, primero en el hombre integral, después en su sistema rítmico.

09a Pasemos ahora a considerar lo que sucede en la otra parte de la entidad humana, la que de noche, descansa en el lecho, donde continúa reverberando y resonando lo estudiado con el niño durante la vigilia.

09b Todo lo que se ha generado en el hombre integral y, después, en su sistema rítmico, asciende hacia el sistema cefálico, para ahí crear las imágenes que correspondan, imágenes con las que se encuentra el niño al despertar a la mañana siguiente e ir a la escuela.

09c Esto significa que un experimento del día anterior, así como mi recapitulación, se ha transformado, sin que el escolar haya sido de ello consciente, en un conjunto de imágenes que, como si fueran fotografías, se han depositado en su cerebro.

09d Así le recibo cuando llega a la escuela.

10a Esto me permite extenderme más reflexiva o contemplativamente, sobre lo que en la víspera se habla experimentado y repasado a modo de narración, repaso que estimulaba más bien la fantasía: ahora puedo dedicarme a lo reflexivo, con lo que facilito la captación consciente de las imágenes interiores que, en verdad, pugnan por lograrlo.

10b Por lo tanto, tras la clase de física, con su experimento y recapitulación el primer día, agregaré al siguiente las interpretaciones necesarias para que el niño se eleve hasta el conocimiento de las leyes correspondiente.

10c Le conduzco ahora hacia lo mental, lo representativo, para evitar que las imágenes, las fotografías que el niño conserva, tengan una existencia insustancial, sean pura memorización.

10d Sería erróneo si, a la mañana siguiente, cuando los niños traen consigo a la escuela esas fotografías indigestas, en vez de darles alimento por medio de alguna reflexión, yo introdujera quién sabe qué otro experimento; en tal caso, en lugar de actuar sobre el cerebro, volvería a ejercer mi acción sobre el hombre entero.

10e Este esfuerzo confundiría profundamente y, como consecuencia, surgiría confusión y caos.

10f Ante todo, tengo que consolidar absolutamente, lo que pugna por asentarse en la conciencia, nutrirlo.

10g He ahí el camino para organizar mi lección: planear la enseñanza de modo que se adapte plenamente a los procesos vitales.

11a Supongamos que la clase es de historia.

11b En este caso, no existe manera de presentarle al niño los hechos históricos exteriormente: no hay demostraciones experimentales.

11c Habré de disponer mi plan artificialmente de modo tal que también aquí se adapte el aprendizaje a los procesos vitales.

11d Veamos cómo conseguirlo: primero relataré en clase los hechos puros, lo que se ha desarrollado exteriormente en el tiempo y en el espacio.

11e Semejante relato absorbe a la persona por entero, al igual que el experimento en física, porque el educando se ve obligado a representarse espacialmente lo narrado.

11f He de procurar que se lleve a cabo esta representación espacial, que el niño viva en espíritu, sin interrupción, lo que le estoy explicando, y asimismo que se lo represente temporalmente.

11g Tras esto, intento atar algunos cabos sobre los acontecimientos y sobre las personas que en ellos intervinieron, pero ya no limitándome a la narración, sino introduciendo la caracterización, es decir, llamando la atención sobre el suceso, al par que presentando sus rasgos fundamentales.

11h A través de estas dos etapas, habré cerrado el ciclo del primer día: en una, habré apelado a la personalidad entera del educando, y en la otra, a la persona rítmica.

11i Al terminar la clase, me despido del niño; y a la mañana siguiente lo recibo con las imágenes mentales de lo tratado en la víspera.

11j Le será propicio si ahora si continuo con mayor cantidad de observaciones sobre el mismo tema, por ejemplo, sobre si Mitrídates[1] o Alcibíades[2] eran o no buenas personas, y así comentarios por el estilo.

11k Un día expondré las características más objetivas, y al otro, lo enjuiciativo, lo interpretativo, para así coordinar real y correctamente los tres sistemas del hombre ternario.

11l Todo esto que expongo muestra de qué manera hay que articular la totalidad de la enseñanza para

[1] Posiblemente: Mitrídates (?-334 aC): Aristócrata persa de alto rango, yerno del rey Darío III de Persia, asesinado por Alejandro Magno en la Batalla del Gránico. [n. del pr.]

[2] Alcibíades Clinias Escambónidas (ca. 450-404 a.C): Prominente estadista, orador y estratega ateniense, que tuvo un papel destacado en la guerra del Peloponeso. [n. del pr.]

adaptarla verdaderamente al proceso vital de desarrollo del niño.

[11m] Semejante procedimiento didáctico supone, naturalmente, que el plan de estudios permita que durante algunas semanas se trate el mismo tema, como lo hemos establecido para nuestra Escuela Waldorf.

[11n] Imaginemos qué podríamos hacer si un día tuvieran los niños física en la primera clase de la mañana, y al siguiente, religión, en cuyo caso sería materialmente imposible tener en cuenta lo que quedó en ellos del día anterior.

[11o] Es, desde luego, muy difícil estructurar toda la enseñanza tal como lo sugiero, pero podemos, al menos, tratar de aproximarnos a ello; y este honesto intento de aproximación es lo que ustedes descubrirán si analizan nuestro plan de estudio.

[12a] Ahora bien, es indispensable que nos detengamos realmente en todas las conexiones que integran el proceso educativo.

[12b] Si recuerdan lo que dije ayer, es decir, que la lógica no se circunscribe al cerebro humano, sino que se ubica en el organismo humano integral, apreciarán en su verdadero valor el alcance de las prácticas de mera habilidad.

[12c] Mi exigencia de que, en la escuela Waldorf, también los muchachos aprendan a tejer y otras cosas similares, no fue simple capricho: en esta actividad manual se va generando algo que eleva substancialmente la capacidad de juicio, capacidad que virtualmente no se desarrolla cuando puramente se imponen ejercicios lógicos, pues éstos no son apropiados en absoluto para desarrollar el juicio.

[12d] Nada logramos obligando al escolar a que enlace el sujeto con el predicado u otros ejercicios de lógica por el estilo; lo único que conseguimos es tornar rígida su facultad de juicio, y así, en su vida ulterior, sólo se hallará en condiciones de juzgar según esquemas.

[12e] Cuando son excesivas las prácticas mentales de esta índole; la educación convierte al educando en hombre esquemático, además de que la constante aplicación del juicio favorece la sedimentación de sal en el organismo y, por lo tanto, la salinización del hombre.

[12f] Tenderá entonces a sudar, y podemos comprobarlo fácilmente cuando le exigimos al niño un excesivo esfuerzo de juzgar: sudará demasiado durante la noche.

[12g] ¿Por qué?

[12h] El unilateral afán de espiritualidad, sin tener en cuenta que lo físico-somático es pura expresión del espíritu, nos lleva a dar a nuestro cuerpo un tratamiento inadecuado.

[12i] Por ejemplo, una pedagogía como la de Herbart,[3] que se dirige preeminentemente al cultivo de la capacidad representativa, tiene por resultado la ruina del cuerpo humano, y esto ha de saberlo todo maestro.

[13a] Podrán observar esto en conexión con otros fenómenos vitales.

[13b] Por ejemplo, existe cierto criterio, cuya justificación profunda no pretendo negar, de que toda persona respetable ha de prestar oídos a los sermones.

[13c] Lo que se suele oír en un sermón es algo muy, muy abstracto, con lo cual se busca incluso apartar al hombre de la vida ordinaria y transferirlo a regiones más elevadas: tiene el sermón intención edificante y, por lo tanto, su justificación: pero ¿qué sucede en realidad con los sermones actuales, sobre todo con los de estilo abstracto, pronunciados por personas que nada saben de las concatenaciones naturales, personas que ni siquiera experimentan alegría ante la naturaleza?

[13d] Quienes escuchan esos sermones que no guardan relación con la vida, contraen una enfermedad física, exteriormente imperceptible al principio.

[13e] El efecto de la mayoría de los sermones es la proliferación de menudas afecciones, que originan, en quien las sufre, un proceso morboso, experimentado semiconscientemente o con una levísima conciencia, pero provocando un sentimiento de infelicidad.

[13f] *"Pero ¿cómo es posible —se dice a sí mismo— que las palabras que tendieron a elevarme a regiones más espirituales, me produzcan esta desazón corporal?"*

[13g] Y busca la interpretación de su penoso sentimiento y queda compungido: se siente pecador.

[13h] He ahí la interpretación de los efectos morbosos que siguen al sermón, efecto incluso quizá intencional con un cierto refinamiento inconsciente, pues se logra desde luego que los hombres se sientan pecadores.

[14a] Menciono lo que antecede como fenómeno muy generalizado en nuestra vida presente, y síntoma de decadencia, y si lo hago es para que aprecien que un falso cultivo de lo espiritual no actúa sobre el espíritu; sino precisamente sobre lo corporal, así como para que comprendan que debemos educar a nuestros hijos teniendo muy presente el tipo de concordancia que existe entre lo espiritual y lo corpóreo.

[3] Johann Friedrich Herbart (1776-1841): Filósofo, psicólogo y pedagogo alemán. Su filosofía manifestó una sólida postura de critica frente al idealismo romántico de Fichte, Schelling y Hegel, suscitando una actitud realista, tomando como fundamento discursivo los conceptos de experiencia kantianos y proyectándose a la realidad fenoménica. [n. del pr.]

15a A veces ocurren cosas extrañas, que pasan inadvertidas, a pesar de que, son de primordial importancia en la historia de la cultura.
15b Hubo una época, hacia el último tercio del siglo XIX, en la que la enseñanza de la geografía con respecto a la historia sufrió cierta postergación en los planes de estudio.
15c En los exámenes de capacitación para la enseñanza, aquella materia quedaba endosada siempre a cualquier otra: al maestro de nistoria, o, en algunas comarcas, a la clase de historia natural; relega por algún tiempo, disfrutaba de menor consideración.
15d Deténganse ustedes a reflexionar ahora sobre el dibujo del hombrecito en el pizarrón (Figura 2-1): este hombre que saca conclusiones y que, por tanto, actúa, que está insertado en el mundo sin desprenderse de él por medio de la cabeza, es impensable fuera del espacio, espacio que le pertenece.
15e Sus piernas y pies lo constituyen en miembro del mundo espacial.
15f Desde el aspecto del espacio, cuando nos ocupamos de geografía con el niño, el cuerpo astral, pudiéramos decir, se pone de pie; realmente se engorda y condensa hacia la parte inferior: por ocuparnos de esta disciplina que versa sobre lo espacial, concentramos lo psíquico-espiritual del hombre en dirección a la madre tierra.
15g En otras palabras: al manipular las cuestiones geográficas de manera plástica y gráfica, cuando llamamos la atención del educando sobre el hecho de que el Niágara no está junto al Elba, para que se dé conscientemente cuenta del gran espacio que separa al Elba del Niágara, le proporcionamos al hombre cierta solidez.
16a Si hacemos realmente esto de un modo gráfico, colocamos al hombre en el espacio y despertamos particularmente en él un interés hacia el mundo en general, un despertar que veremos confirmado de diversas maneras en los efectos que provoca.
16b Quien estudie inteligentemente geografía, amará más a su prójimo que quien nada sepa sobre el mundo en torno.
16c El conocimiento de lo que a otro afecta, conduce a respetarle, y este sentimiento penetra en forma intensa en la estructura moral.
16d Postergar la geografía es indicio de aversión hacia el amor al prójimo, amor que cada vez tuvo que ceder más terreno en nuestra época.
16e Estas conexiones no se captan, pero existen; cierta razón o sinrazón inconsciente ejerce constantemente su influencia sobre las manifestaciones de la,vida civilizada.
17a La enseñanza de la historia provoca un efecto completamente distinto, puesto que se relaciona con lo temporal, y esta asignatura tendrá valor efectivo tan sólo si tenemos en cuenta ese aspecto temporal.
17b Si en su enseñanza nos limitamos a suministrar estampas, no otorgamos a lo temporal la debida atención.
17c Si le cuento a un niño algo sobre Carlomagno,[4] como si se tratara de algún tío suyo todavía viviente, no hago más que inducirle a error.
18a Siempre que hable de ese personaje debo, pues, hacer hincapié en la distancia que media entre él y el tiempo presente.

[4] Carlomagno (742-814): Rey de los francos (768), rey de los lombardos (764) y Emperador (800-814). Derrotó a los lombardos en Italia, combatió a los musulmanes en la península ibérica, y contra los pueblos eslavos. Logró someter a los sajones, convirténdolos al cristianismo, paso prevo para el establecimiento del Sacro Imperio Romano Germánico bajo la dinastía sajona. [n. del pr.]

18b Por ejemplo:

> *"Imagínate —le diremos— que tú, que eres un niño pequeño, tomas la mano de tu padre."*

18c Esto es algo que el escolar puede imaginarse.
18d Destaco, entonces, que su padre es mucho mayor que él, y continúo:

> *"ahora tu padre toma la mano de su padre que es tu abuelo."*

18e Así le hago retroceder unos sesenta años.
18f Luego prosiguiendo con el abuelo, sigo diciendo:

> *"Imagínate así treinta personas una tras otra. Quizá el último puede ser Carlomagno."*

18g De este modo y evitando presentar los temas aisladamente, le inculco un sentido de la distancia, la característica fundamental para que sea fructífero el aprendizaje de la historia.
19a Es indispensable destacar los rasgos que hacen peculiar cada época, con el fin de que el niño tenga una idea de en qué se diferencian.
19b Así suscitamos la historia preferentemente en una representación de tiempo, en una intuición temporal, y esto ejerce vigorosa influencia sobre la interioridad del hombre, en verdad, la estimula.
19c Si, por el contrario, se limita la historia a estimular un proceso interior de acuerdo con algún interesado punto de vista regionalista, rumiando una y otra vez las más recientes tradiciones históricas y dejando de lado los acontecimientos más remotos, es decir, cuando se adopta una falsa posición en la enseñanza histórica, orientándola hacia ciertas metas, como el falso patriotismo u otras —por desgracia no faltan ejemplos— se tiende a cultivar especialmente la intransigencia y el capricho propio,

efecto concomitante que trae como consecuencia el rechazo de una actitud objetiva frente a los acontecimientos mundiales.

19d He ahí el grave error de nuestro tiempo.

19e El enfoque inadecuado de la geografía y la tendencia a una falsa enseñanza de la historia, ha provocado la grave enfermedad de nuestra época.

19f Ustedes mismos pueden comprobar todo esto echando una mirada retrospectiva a lo se les fue inculcado en las clases de historia.

19g Y así darse cuenta de lo difícil que les resultó después justipreciar ciertos acontecimientos históricos.

20a Todo ello nos muestra cómo ha de desenvolverse la enseñanza y la educación para sanamente vincularse con las condiciones vitales, los impulsos vitales del ser a quien se destinan.

20b No es admisible enseñar como si simplemente se tratara de transmitir determinada materia, sino que debemos tener siempre la atención puesta en las condiciones vitales en que se halla el educando, tanto con referencia a lo corporal, como lo anímico y espiritual.

20c Ante nosotros hemos de tener siempre la integridad del ser humano, el hombre en su totalidad, considerando que también durante el sueño nocturno participa vívidamente en el proceso de desarrollo.

20d El hacer caso omiso del hecho de que también el sueno forma parte de la vida humana, convierte al hombre en autómata, y en esa omisión incurre toda educación actual sin excepción; aparte quizás, el punto de vista higiénico y el que, en ese intervalo, continúo influyendo lo sucedido durante la vigilia, concretamente la actividad en el aula.

21a Hemos de reconocer efectivamente que, en muchos sentidos, la educación y la enseñanza actual no están orientadas hacia lo humano, sino hacia el conocido tipo de autómata humano personificado en el 'asesorismo.'[5]

21b En lo esencial, la educación tiende hoy día a la estandarización que primordialmente consiste en que el hombre ya no es un ser original y creador, sino la criatura poseedora de algún diploma o credencial que lo predestina a determinado tipo de existencia.

21c En la consideración del hombre, da lo mismo que se trate de A o de B, siempre que ambos sean titulares o pasantes de maestro.

21d Lo mismo da A que B, que X, Y o Z.

22a Esto es la consecuencia de tomar solamente en cuenta en la educación al hombre de la vigilia; negada la parte espiritual, nada queda que pueda captarse entre dormir y despertar.

22b Es lo que en la nueva filosofía aparece terrorífico en Descartes[6] y Bergson,[7] quienes sustentan que él yo es la continuidad en el hombre, y que en la observación constante de esa continuidad se aprehende la realidad del hombre: ¿Es que entonces la persona deja de ser cuando empieza a dormir, y vuelve a ser al despertar?

22c Porque entre dormir y despertar no se tiene conciencia del yo, en verdad, ausente.

22d La fórmula ontológica cartesiana y bergsoniana no debería, pues, enunciarse propiamente:

> *"Pienso, luego soy,"*

sino

> *"El día X he pensado desde las seis de la mañana hasta las ocho de la noche, por lo tanto fui durante este tiempo; al día siguiente, pensé también desde las seis de la mañana hasta las ocho de la noche, y por lo tanto también fui durante este intervalo."*

22e Como se ve, el ser seria muy complicado; habría que dejar fuera los intermedios.

22f La gente no se detiene en ello, porque lo único que toma en serio son ideas y abstracciones, y no las realidades que constituyen la base de la naturaleza humana.

23a Para realmente enseñar, hemos de enfrentarnos con las realidades, y así educaremos hacia lo humano.

23b No tendremos que preocuparnos entonces de que surjan las instituciones adecuadas, pues el hombre realmente educado no dejará de crearlas.

23c He ahí lo que puede llevarnos a la comprensión profunda de que la vida cultural y espiritual debe ser independiente y autónoma.

23d Ella sólo podrá llenar cabalmente su cometido educativo cuando tenga por finalidad exclusiva la educación humana, y cree, por tanto, las instituciones de acuerdo con esta idea, sin que el Estado se las presente estructuradas.

23e Por consiguiente, la vida espiritual no puede ser un apéndice del Estado o de la economía, sino que tiene que desarrollarse partiendo sí misma. ♣♣

---

5 'Asesor,' en alemán, es el profesional recién graduado. [n. del pr.]

6 Descartes, René. 'Meditationes de prima philosophia' ['Meditaciones metafísicas']. (1641) — René Descartes o Renatus Cartesius (1596-1650): Filósofo, matemático y físico francés, padre de la geometría analítica y de la filosofía moderna. Hizo famoso el célebre principio 'cogito ergo sum' ['pienso, luego existo'], base del racionalismo occidental. [n. del pr.]

7 Bergson, Henri. 'Devolution creatrice' ['Devolucion creativa']. (1907) — Henri-Louis Bergson o Henri Bergson (1859-1941): Filósofo y escritor francés de origen polaco e irlandés, ganador del Premio Nobel de Literatura en 1927. [n. del pr.]

[04] cuarta conferencia

Stuttgart, junio 15, 1921 (S-4514)

Para empezar, quisiera, una vez más, hacerles sentir la relación que existe entre lo anímico-espiritual y lo fsico-corpóreo en el hombre, sobre todo, en el niño.

01b Hoy día, lo anímico-espiritual se manifiesta en la cultura casi exclusivamente en forma intelectual.
01c Culturalmente no tenemos una vida espiritual que merezca este nombre y, en verdad, sólo podremos introducirla en nuestra escuela con fundamento en la Antroposofía.
01d El elemento anímico-espiritual que ha de prevalecer como elemento imponderable en la Escuela Waldorf, no lo introduciremos por medio de enseñanzas antroposóficas, considerando que esta Escuela de ninguna manera debe estar al servicio de alguna concepción del mundo o de algún dogma, sino por la actitud que los maestros llegarán a adoptar ante sus alumnos, en virtud de lo que late en su alma como resultado de la Antroposofía.
02a Ahora bien, a través de lo que les enseñamos a los niños, ya sea leyéndoles o presentándoles las nociones que finalmente conducen a la lectura, ya sea introduciéndoles a lo intelectual en la aritmética o en la historia natural, por ser todo esto formas mentales, reciben los niños el conocimiento eh representaciones.
02b Y ¿qué es lo que esto significa para el organismo infantil?
02c Enfrentarlo con una actividad fundamentalmente distinta de la físico-corpórea, a veces mezclada con está, a veces ejercida aparte de ella.
02d Esa actividad corporal la encontramos en estado puro en la euritmia, en la música, en la gimnasia, y en cierto modo también en el aprendizaje de la música instrumental, mas no en el canto.
02e Aunque lo que afirmo es de validez relativa, existe gran diferencia entre lo que presentamos a los niños en estas materias que implican actividad corporal —en las que hemos de incluir la escritura— y aquellas donde esa actividad desempeña un papel secundario, tal como por ejemplo, en la aritmética.
02f En la escritura es muy importante la actividad corporal.
02g Mucho habría que decir sobre esto, pero voy a limitarme a la escritura para ilustrar en qué medida late en ella el elemento de la actividad corporal.
02h A través de la escritura podemos observar dos tipos humanos diferentes: en uno de ellos la creación de las letras es dirigida desde el puño; en el otro, desde el ojo.
02i En el primero, la escritura fluye de la mano, como si dijéramos; las letras tienen su sede en el puño.
02j Esta escritura se cultiva, sobre todo, en ciertas escuelas comerciales.[1]
02k El otro tipo es el espectador de la letra; fija su mirada en ellas, en actitud ligeramente estética; se detiene ante lo que escribe y goza en su belleza formal.
02l Podríamos llamar a este último tipo de pintor, y su escritura no, se encuentra tan centralizada en el puño.
02m Hay personas que escriben como los comerciantes, es decir, cuya letra carece de todo elemento pictórico.
02n Incluso tuve oportunidad de observar una variante extraña en la enseñanza de la escritura en una escuela comercial: se enseñaba a los estudiantes a mover su pluma haciendo volutas en el aire, y cada letra correspondía a determinada cabriola del puño.
02o La característica de sus rasgos era su ímpetu garboso.
03a Es mucho más sano y más higiénico enseñar la escritura pintando.
03b Si al escribir, fijamos la vista sobre la letra y sentimos un goce estético al contemplarla, esto es, si escribimos pintando, el elemento mecánico se interioriza en el cuerpo; y ya no es el puño quien escribe, sino todo el organismo.
04a Es muy importante que el elemento mecánico quede desplazado de la periferia hacia el interior del organismo, y si el maestro logra a la perfección guiar a sus alumnos a escribir pintando, acabará por hacerlo incluso con los dedos del pie.
04b Realmente constituiría cierto triunfo si fuera posible formar letras correctamente tomando el lápiz entre el dedo grande y el segundo del pie.
04c No quiero abogar para que así se alcance perfección artística; simplemente lo menciono como ejemplo de cómo una actividad mecánica debe apoderarse del nombre por entero.
04d A este respecto, hay personas muy torpes que, al caérseles algo de su lavabo, no pueden levantarlo con los dedos del pie, cuando si debieran poder.

[1] A principios del siglo XX todavía no se había generalizado el uso de la máquina de escribir, comercializada desde 1872. [n. del pr.]

04e No se me oculta que una afirmación de esta clase es un tanto grotesca; con ella sólo pretendo que ustedes capten aquello importante a que se alude.
04f Deberíamos pues, cultivar, el escribir pintando, ya que así se interioriza la actividad mecánica corporal, y aflora asimismo a la superficie la relación entre el hombre y lo que escribe, y de esta manera, el hombre va incorporándose en su mundo ambiente.
04g Hay que acostumbrarse a observar acompañando con el pensamiento toda acción, contrariamente a la actitud actual de escribir sin pensar.[2]
05a Démonos cuenta, pues, de que la escritura presenta varias facetas, razón por la cual es tan importante que su enseñanza se enfoque de manera correcta.
05b En la aritmética es de interés secundario la actividad de escribir; por hallarse el hombre demasiado absorto en la labor mental, la escritura pasa a segundo plano.
05c Veamos ahora qué sucede cuando leemos algo con el niño, actividad fundamentalmente espiritual que se propaga hacia el interior del cuerpo, aunque se desenvuelva en imágenes.
05d Precisamente en las materias que requieren esta actividad espiritual o mental, se afecta a ciertas partes delicadas del organismo físico humano, hecho que también podemos comprender por la fisiología.
05e Imagínense, por ejemplo, la parte central del cerebro, la masa blanca.
05f Esta masa blanca en la que predomina el elemento funcional propio del cerebro, es de una organización más perfecta que la masa gris de la superficie, pues aunque ésta se encuentra particularmente estructurada en el hombre, ocupa un escalón rezagado de desarrollo; su misión es transmitir la alimentación al cerebro.
05g Desde el punto de vista evolucionista, no es la corteza cerebral sino la parte central la más perfecta, y si apelamos a las facultades de observación del niño, o si activamos sus experiencias en la lectura, apelamos sobre todo a su masa gris, con lo que tiene lugar en el hombre un proceso metabólico, proceso que se extiende, aunque en forma muy delicada, sobre el organismo entero.
05h Precisamente cuando queremos conducir al niño hacia una actividad más espiritual, hemos de estimular en mayor grado sus funciones físico-corpóreas.
05i La observación, la lectura, el escuchar cuentos, afectan al metabolismo, pues son actividades que cautivan el niño más que otras.
05j Asistimos aquí a lo que podríamos llama la grabación de lo espiritual en la corporalidad.
06a Lo que generamos en el niño cuando este nos observa o cuando escucha un cuento, quedará integrado en su cuerpo; se forma algo así como un espectro corporal, una delicada estructura que llega a impregnar el organismo entero.
06b En todas les partes que lo integran existe una finísima precipitación de sales.
06c Sin imaginar este proceso en forma grosera, hemos de considerar que una estructura imperceptible de sal se incrusta en el cuerpo, y surge la necesidad de disolverla mediante procesos metabólicos.
06d He ahí lo que se realiza al leer o al escuchar un cuento.
06e Cuando en clase nos dirigimos al elemento anímico-espiritual, provocamos la mayor actividad metabólica, y hemos de tenerlo en cuenta en la enseñanza, pues nos obliga a ofrecer las narraciones, o el material para la lectura, en una forma que sea intachable en dos aspectos: primero, en el sentido de despertar profundo interés en el niño, ya que esto produce una sensación de placer, sensación que siempre debe estar presente.
06f Físicamente produce una delicada secreción glandular y, mediante ella, se disuelve la precipitación de sal motivada por la lectura o por la atención al escuchar.
06g Si aburrimos a los niños; si no suscitamos su interés, se precipita la sal insoluble que hay en el cuerpo y esto será causa de enfermedades metabólicas posteriormente.
06h Hay que tenerlo en cuenta, particularmente en las niñas.
06i Su jaqueca puede ser consecuencia de que se les fatiga en forma unilateral, con todo lo que han de aprender sin que medie una forma placentera.
06j Se llenan de espinillas de sal insoluble o, por lo menos, se crea la tendencia a su formación.
07a En el segundo aspecto, debemos evitar el uso de esos horribles libros de lectura tan corrientes; no olvidemos que una de las funciones de la escuela es preparar físicamente a los niños para toda su vida posterior, y si les enseñamos las trivialidades que en la mayoría de ellos abundan, predisponemos hacia esa dirección sus más delicados órganos; y en vez de llegar a hombres cabales se vuelven filisteos.
07b Es necesario que sepamos que, mediante la lectura, influimos en el total desenvolvimiento del alumno, aunque esto se manifieste mucho más tarde.
07c Por esto les ruego que ustedes mismos traten de buscar en los clásicos o en otras fuentes, lo que debe leerse, dejando de lado las lecturas usuales que, casi sin excepción, son horribles.

[2] Posiblemente se refiere a André Bretón y el movimiento surrealista, que a principios del siglo XX promovían la 'escritura automática.' [n. del pr.]

07d Desde luego que es mucho más trabajoso tener que reunir el material uno mismo, pero no podemos sustraernos a la necesidad de tener en cuenta lo que ya dije: al fin y al cabo, la tarea de la Escuela Waldorf es que ciertos aspectos metodológicos se traten en forma distinta a otras escuelas.
07e Tanto en el leer, como en el escuchar, aun en el caso de las ciencias naturales, por ejemplo, hemos de procurar no dañar al niño en ninguna de las dos direcciones.
08a La euritmia y el canto operan en sentido contrario: el proceso orgánico es diferente.
08b Lo espiritual en los órganos que toman parte en estas actividades, hállase presente desde un principio.
08c Con la euritmia, el niño se pone en movimiento, y por su medio lo espiritual que late en los órganos fluye hacia afuera; o sea, que con la euritmia o el canto, se libera lo espiritual que satura los miembros y, al ponerse en actividad, de ellos se desprende.
08d He ahí el proceso: tratar que lo espiritual en el niño aflore.
08e Por el contrario, cuando el niño deja de hacer estos ejercicios, lo espiritual permanece inmóvil, espera la oportunidad de activarse y, por lo tanto, de consolidarse.
08f Esto implica que, al practicar gimnasia o euritmia y canto con el niño, lo espiritualizamos realmente; henchido de espíritu deviene un ser muy diferente.
08g Pero este elemento espiritual quiere consolidarse, constituir una unidad con el niño, y no debemos desviarlo.
08h ¿Cómo?
08i Al final del ejercicio eurítmico, gimnástico o musical, dejar que el alumno repose; que descanse todo el grupo manteniéndole en quietud, aunque sea por unos pocos minutos.
08j Mientras mayores sean los niños, más necesaria será esta práctica, y de no tenerla en cuenta, no quedará en ellos al día siguiente huella alguna de lo que sembramos en el anterior.
08k Por lo tanto, no saquemos a los niños inmediatamente del gimnasio; que descansen un poco antes de salir.
09a Siguiendo esta recomendación, ustedes obrarán de acuerdo con un principio universal: la gente forma toda clase de teorías sobre materia o espíritu; pero en verdad, existe algo que es superior a ambos y podemos afirmar: si ese algo superior llega al reposo, se manifiesta como materia; si se pone en movimiento, se manifiesta como espíritu.
09b Ahora bien, tratándose de un principio muy elevado a la vez que universal, podemos aplicarlo también al hombre.
09c Cuando se halla en reposo, el hombre genera dentro de si una base de sostén para aquel elemento espiritual, liberado como acaba de exponerse; lo apresa, como si dijéramos, en un esquema y, una vez sedimentado y aposentado, pueda utilizarlo.
09d Conviene saber esto, ya que ofrece un punto de partida que permite encontrar la acertada actitud frente a los niños, incluso en muchos otros aspectos.
10a Precisemos ahora, todavía más, la aplicación de estos conocimientos.
10b En la escuela encontramos mezclados niños pobres en fantasía y otros algo más ricos en ella.
10c Al decir esto no imaginemos que la mitad de los alumnos sean poetas y la otra mitad no.
10d La diferencia no se manifiesta tanto en la actividad propiamente imaginativa, como en el desenvolvimiento de la memoria.
10e Ya saben ustedes que existe un estrecho parentesco entre ella y la imaginación.
10f Hay niños que olvidan rápidamente las imágenes de lo que han vivido u oído; y otros en los que las imágenes no sólo permanecen, sino que vuelven a surgir espontáneamente como si fueran una fuerza autónoma.
10g Existen estos dos tipos y, entre ellos, todos los posibles estados intermedios.
11a Algunos de los niños ricos en fantasía, tienen una memoria que recrea los imágenes transformándolas, si bien es más frecuente el caso de que no haya transformación sino simple reminiscencia.
11b También hay niños en quienes las imágenes recordativas se sustraen a todo control consciente; el niño de este tipo queda prisionero de lo que ha asimilado.
11c Luego hay alumnos en los que todo desaparece sin dejar huella.
11d Hemos de buscar el tratamiento correcto para unos y otros.
11e Indudablemente tenemos la posibilidad de ocupar un grupo de la manera más variada, si adquirimos para ello la rutina en el mejor sentido de la palabra, en el sentido espiritual.
11f Es útil en el caso de los niños que tienen mala memoria y no logran resucitar las imágenes, que procuremos robustecer la facultad de observación mediante la lectura, y que aprendan a escuchar cuando se les cuente algo.
11g En cambio, para los niños prisioneros de sus representaciones asimiladas, pongamos más énfasis en la escritura, en ejercicios o, en términos generales, en todo lo que se relacione con el movimiento.
12a Procuraremos ocuparlos en forma tal, que a la mitad pobre en fantasía le demos una oportunidad de practicar la lectura y la observación; en los niños

ricos en fantasía, cultivemos primordialmente el pintar y el escribir.

[12b] Preferentemente, no exclusivamente; pues todo esto es de validez relativa.

[13a] Podemos ir más lejos en esta diferenciación: procuremos que los niños pobres en fantasía, esto es, los que no logran con facilidad resucitar sus imágenes, que olvidan fácilmente, procuremos que hagan los ejercicios eurítmicos, preferentemente estando parados, y moviendo los brazos únicamente; es recomendable también que practiquen, sobre todo, las consonantes.

[13b] En cambio, será muy beneficioso para los niños ricos en imaginación, siempre acosados por sus representaciones retenidas, el tener todo su cuerpo en movimiento, andando, marchando, corriendo.

[13c] Esto constituye una positiva ayuda, y es importante que realmente la observemos, que a ella acudamos.

[14a] También cabe señalar que los ejercicios con consonantes son particularmente benéficos para los niños flemáticos: les ayudan a recuperar sus ideas apagadas; en cambio, los alumnos constantemente importunados por sus ideas, se benefician por los ejercicios de vocales.

[14b] Ustedes se darán cuenta del efecto calmante de estos últimos: se aplaca el espontáneo resurgimiento de las representaciones del organismo, mientras que la práctica de las consonantes lo activa.

[14c] Así pues, a algunos niños se les darán preferentemente ejercicios de consonantes; a otros, de vocales.

[14d] El aprovechamiento inteligente de este tipo de recomendaciones podrá constituir una gran ayuda en el manejo de grupos numerosos.

[15a] También es muy útil saber distinguir entre las predisposiciones de los niños, es decir, si son pobres o ricos en fantasía desde el punto de vista de su correlación con la memoria, para el estudio de la música.

[15b] Los primeros, o sea, aquellos que con dificultad logran las representaciones, habrán de cultivar más bien la música instrumental; en cambio, los segundos, o sea los que sufren por sus representaciones, deberán ocuparse preferentemente del canto.

[15c] Sé muy bien que nos faltan salones para este plan, pero lo ideal sería ocupar a los alumnos al mismo tiempo unos haciendo música, otros cantando.

[16a] La confluencia de los dos aspectos: escuchar música y practicarla, tiene un magnífico efecto armonizante sobre los escolares.

[16b] También habría que investigar la posibilidad de alternar, pues sería sumamente eficaz que la mitad de los niños cantara y la otra escuchara y luego, al revés.

[16c] El oír el canto ejerce influencia terapéutica higiénica sobre las funciones que la cabeza ejerce en el organismo humano; en el cantar mismo, esta influencia terapéutica actúa sobre la acción que el cuerpo, a su vez, ejerce sobre la cabeza.

[16d] Los hombres estarían mucho más sanos si fuera posible que la enseñanza tuviera en cuenta todo lo que es fundamental para su desenvolvimiento armónico.

[17a] No tenemos suficiente conciencia del hecho de lo que hemos degenerado durante la evolución humana.

[17b] Hubo un tiempo en que fue posible permitirle al niño crecer, pudiéramos decir, en estado natural sin impartirle enseñanza alguna, es decir, sin presionarle con influencias externas.

[17c] No se interfería entonces la libertad humana como lo hacemos ahora.

[17d] Actualmente ya a la edad de seis años empezamos a intervenir en su vida, y lo que se destruye precisamente debido a esta intervención hemos de reconquistarlo mediante una educación acertada.

[17e] Se impone que mejoremos el 'cómo' de la enseñanza, ya que de lo contrario caminamos hacia un estado terrible.

[17f] De nada sirven las estadísticas sobre el nivel de la civilización, la reducción del analfabetismo, etc.; en realidad, todo hombre no es sino reproducción automática de lo que de él hizo la escuela.

[18a] Evitemos fabricar reproducciones o copias fieles de algún modelo; procuremos como objetivo esencial de la escuela, el desarrollo de la individualidad.

[18b] Todo esto cobra especial importancia cuando, en clase, nos dedicamos a la enseñanza de ciertas actividades 'artificiales.'

[19a] Supongamos, por ejemplo, que queremos que el niño memorice alguna poesía, y que luego la recite.

[19b] Recitar no deja de ser algo complicado, ya que significa trazar un camino por el cual el contenido que el niño asimila pasa, de lo anímico-espiritual, a lo fsico-corpóreo.

[19c] El contenido le es presentado al niño primero en forma anímico-espiritual, y esto implica que ha de comprenderlo primero; aborrecemos el aprendizaje de memoria de cosas incomprendidas.

[19d] Consigamos pues, primero, la comprensión del contenido; pero conforme vaya memorizando, penetrará en una actividad más y más mecánica y puramente físico-corpórea.

[19e] He aquí el camino por el cual lo aprendido deja su huella primero en la región subjetiva y luego pasa, a la objetiva.

[20a] Este proceso requiere mucha veracidad.

[20b] Debemos procurar que, al conducir ese contenido hacia la región objetiva, en la medida en que se recibe más mecánicamente, el escolar aprenda en forma progresiva a escucharse a sí mismo.
[20c] Esto se logra, por ejemplo, procurando que el niño aprenda a diferenciar los sonidos que emite.
[20d] Se le dice:

"Lo que tú hablas se encuentra en torno tuyo; tú lo dices, pero tú también puedes oírlo."

[20e] El niño debe aprender a escucharse; pero esto no basta, necesita de algo más.
[20f] Nunca se logra que el niño encuentre acertadamente la transición entre el conocimiento intelectual o intuitivo del contenido y lo que ha aprendido de memoria, a menos que se establezca una fuerte relación emotiva con ese contenido antes de memorizarlo.
[20g] Nada debe memorizarse antes de que el niño tenga una sensación inconfundible, un sentimiento nítido en todos sus detalles de lo que ha de memorizar.
[20h] Con el fin de que pueda encontrar su propia y correcta actitud ante lo que ha de aprender.
[21a] Consideremos un caso extremo, una oración.
[21b] El niño que la memoriza debe encauzarse hacia el estado de ánimo reverente que su contenido ha de provocarle.
[21c] Hemos de procurar primero que se logre ese estado, pues es contraproducente enseñarle una oración sin previamente haber creado con él una devota actitud.
[21d] La recitación de ella ha de seguir siempre al estado de ánimo devocional.
[21e] Asimismo, que no recite el niño ninguna poesía sugestiva y amena, sin antes haber despertado en él, con su lectura, una ligera sonrisa, una dulce emoción, un suave deleite.
[21f] De ninguna manera imponer este estado de ánimo, sino encenderlo mediante el valor de su contenido, y así, siempre.
[22a] Con el tiempo, mucho se ha maleado el proceso docente.
[22b] Quizás no se han dado ustedes cuenta, de esto, porque últimamente algo se ha mejorado, pero todavía en la segunda mitad del siglo pasado, las escuelas imponían memorizaciones indebidas.
[22c] Yo mismo he visto cómo en las clases de historia, los niños teñían que aprender párrafos enteros del libro de texto, y luego repetirlos ante el maestro.
[22d] La decadencia pedagógica se debe precisamente al hecho de que materias como la geografía y la historia simplemente se memorizan.
[23a] Aquellas cosas que, con justificada razón, deben saberse de memoria, como oraciones, poesías, etc., han de prepararse de tal manera que siempre exista la participación emotiva del niño escuchándose a sí mismo.
[23b] Cuando reza, ha de sentir:

"Ahora me estoy trascendiendo a mí mismo; lo que estoy diciendo me eleva más allá de lo que soy."

[23c] Y lo mismo vale para todo lo agradable y bello.
[24a] Esto no deja de tener su importancia físico-corporal: siempre que enseñamos al niño algo que tiene un carácter trágico o solemne, ejercemos una influencia sobre su metabolismo; siempre que le enseñamos algo de carácter ameno y divertido, actuamos sobre su cabeza, sobre su sistema neuro-sensorio, y esto pone a nuestro alcance ciertas medidas higiénicas.
[24b] Por ejemplo, si el niño es muy distraído, va constantemente a la caza de sensaciones, neutralizamos su tendencia al suscitar en él un estado de ánimo que requiere el aprendizaje de memoria de algún contenido solemne o trágico.
[24c] Esto produce sus efectos, y es algo que debemos tener en cuenta en la enseñanza.
[25a] Todo esto lograrán ustedes como maestros si adoptan una correcta actitud hacia su clase, si una y otra vez se imponen la tarea de responderse en interna meditación: ¿Qué le damos al escolar al enseñarle historia, geografía, etc.?: es sumamente importante que como educadores tengamos plena conciencia de lo que estamos haciendo.
[25b] En conferencias anteriores hemos hablado, desde varios aspectos, sobre lo que la historia, la geografía, etc., significan para el niño; pero no hasta el conocimiento intelectual de esto, sino que el maestro debe evocarlo en sí mismo en breve y sincera meditación.
[25c] Si el maestro de euritmia, por ejemplo, sabe que, con ella, la energía espiritual queda liberada de los miembros del niño; si el que enseña la lectura sabe que ayuda a esa energía a tomar posesión del cuerpo, a incorporarse en él; si tiene presente que leyendo erróneamente o transmitiendo al niño cosas que cansan desarrolla en él la tendencia a enfermedades relacionadas con su metabolismo; si se da cuenta que la lectura monótona de algo aburrido desarrolla en el lector la disposición a la diabetes; si tiene todo esto en cuenta, encauzará su conducta hacia un correcto sentido de responsabilidad.
[25d] No olvidar que la ocupación desmesurada en lectura fatigosa produce diabéticos; y asimismo, que si la energía espiritual, una vez liberada por ejercicios corpóreos o por el canto, no entra en sosiego,

tenderemos a desarrollar hombres que en la vida no encontrarán su encauce.

[26a] He ahí la importancia de que el maestro reflexione una y otra vez sobre lo que pretende, de ninguna manera en actitud de preocupación o congoja; al contrario: el educador que se vincula mucho con la lectura siente, si reflexiona, que en continuidad está trabajando en algún proceso de incorporación; que está, en verdad, actuando sobre la corporalidad humana y que de él depende lanzar al mundo hombres con un organismo físico fuerte o débil.

[26b] El maestro de trabajos manuales, tanto de los que comúnmente se consideran femeninos como los que integran las artes y oficios, sabrá que él, en forma muy especial, influye sobre el espíritu.

[26c] Si con el niño tejemos como corresponde; si tienen sentido nuestras clases de tallado de madera, actuamos sobre el espíritu más directamente que disertando ante los escolares sobre lo que, en nuestra opinión, es el espíritu.

[27a] Mucho es posible hacer y lograr en esta dirección siempre que todo lo hagamos conscientemente.

[27b] Precisamente en las labores por lo común llamadas femeninas, pero en las que también participan los muchachos en la escuela Waldorf, se cometen muchos errores.

[27c] Si hay que hacer un cojín, por ejemplo, procúrese que realmente lo sea; un saquito rellenado de estopa, con un bordado cualquiera, no es un cojín.

[27d] El diseño del bordado ha de tener la forma que anuncie donde descansará la cabeza.

[27e] O bien, si los niños hacen cubre-cafeteras, el bordado ha de indicar que se trata de una pieza abierta en su parte inferior.

[27f] Se echa a perder a los niños cuando se sugiere para un cubre-cafetera un bordado como éste (Figura 4-1), diseño evidentemente inadecuado, pues no denuncia dónde está el lado abierto y dónde el que no se puede abrir.

[27g] Similarmente, al bordar un collar, los puntos deben ser a mayor distancia en el borde inferior, y más cercanos entre si en el superior.

[27h] También es necesario que el niño aprenda a distinguir que un cinturón ha de ser más ancho en el centro y más delgado hacia ambos lados, ya que se abre en forma simétrica hacia uno y otro.



Figura 4-1

[28a] Trabajando de esta manera, se puede lograr mucho, en beneficio de los niños, pero no basta con adiestrar el ojo; hay que cultivar asimismo el sentimiento.

[28b] Al bordar la cubre-cafetera, el niño debe sentir que el objeto exige expansión hacia abajo, etc., todo lo cual ha de devenir sentimiento.

[28c] Este sentimiento el niño lo transmite a la mano, y ésta lo proyecta en el diseño.

[29a] El hombre participa en estas actividades con todo su ser, así como piensa con todo su cuerpo.

[29b] De ahí que tengamos que procurar que también el niño sienta en todo su cuerpo lo que está haciendo.

[29c] Toda instrucción en trabajos manuales deberá enderezarse hacia el sentimiento.

[30a] En las clases de bordado, el niño ha de sentir que una esquina debe adornarse en forma tal que salte a la vista el hecho de que no se puede atravesar.

[30b] En el caso opuesto, es decir, si es posible atravesar alguna parte del objeto, el bordado ha de patentizar esta posibilidad.

[31a] Cuando el maestro de trabajo manual tiene presente que es precisamente él quien actúa sobre las energías espirituales del niño, no se siente relegado a segundo término por la asignatura que imparte. ♣♣

[05] quinta conferencia

Stuttgart, junio 16, 1921 (S-4517)

En nuestra plática de hoy nos dedicaremos a esbozar las características del niño de catorce a quince años, para luego desarrollar, en los próximos días, las correspondientes consideraciones pedagógico-didácticas.

[01b] A este fin, no nos bastará tener en cuenta la enseñanza y educación de esa edad particular, sino que habremos de abarcar asimismo lo que atañe a la escuela como un todo.

[02a] Sabemos que en esa etapa nace real y propiamente, el cuerpo astral, es decir, éste empieza a destacarse con su peculiar manera de ser.

[02b] Así como el cuerpo físico se halla en actividad preferente y progresiva desde el nacimiento hasta los siete años más o menos y que el cuerpo etéreo despliega la suya desde los siete hasta los catorce o quince años, es el cuerpo astral el que predomina en adelante, si bien todavía en su especial asociación con el yo que no alcanza su autonomía hasta después de los veinte años.

[03a] La particular importancia que tiene esa edad de catorce a quince años para el desarrollo juvenil se debe a que la unión entre el cuerpo astral y el cuerpo etéreo es mas débil que la que existe entre éste y el cuerpo físico.

[03b] Todas las noches el cuerpo astral y el yo se retiran de los cuerpos etéreo y físico, de modo que existe, obviamente una atadura más estrecha, por una parte, entre el cuerpo etéreo y el físico y, por la otra, entre el cuerpo astral y el yo, en tanto que existe una débil ligazón entre el cuerpo astral y el etéreo, así como entre el yo y el cuerpo físico, ligazón que se rompe y restablece diariamente.

[04a] A esto se debe que el tránsito que tiene lugar a los catorce o quince años —en las muchachas, incluso, un poco antes— es de distinta índole del que se sitúa alrededor de los siete años.

[04b] El cambio de dientes que marca el comienzo de la escolaridad, se desenvuelve a un nivel objetivo exterior, en lo físico-corpóreo, es decir, dentro del binario que todas las noches se separa como algo objetivo, al entrar el hombre en la condición de sueño.

[04c] En cambio, cuando se entra en la madurez sexual, nace la búsqueda de una nueva relación entre la parte subjetiva del hombre, a saber, su yo y su cuerpo astral, y su parte objetiva, esto es, sus cuerpos etéreo y físico.

[04d] De ahí que esta transición repercute en la evolución anímica en forma muy distinta a la transición que acompaña el cambio de dientes.

[04e] Esta última acusa una nueva conexión entre lo físico y lo etéreo, conexión que actúa sobre lo subjetivo; en cambio, en la transición que se produce al llegar a la pubertad, lo físico-etéreo subsiste como si dijéramos, como conjunto inalterado, y lo propio sucede con el binario integrado por el cuerpo astral y el yo, a la vez que se desarrolla algo así como un nuevo tipo de relación entre los dos, de modo que en la transición intervienen, uniformemente hacia ambos lados, tanto lo físico-corpóreo y lo etéreo, como el yo y el cuerpo astral.

[04f] He aquí, pues, un proceso en que hay participación directa incluso de los atributos subjetivos internos del hombre.

[05a] Como consecuencia, pasada la pubertad, tienen lugar profundos cambios caracterológicos, cambios que incluso se manifiestan exteriormente, no sólo como mayor madurez para el amor que no adopta desde un principio su plena modalidad sexual, sino en forma más bien genérica, de modo que un niño se siente entrañablemente atraído hacia otro.

[05b] Las nuevas amistades entre muchachos y muchachas no tienen inicialmente mucho de sexual, pero atestiguan que el desarrollo de la energía amorosa, la energía de inclinación hacia el prójimo, va penetrando más conscientemente en el desarrollo del individuo.

[06a] A esa edad aflora a la superficie, tanto en los varones como en las señoritas, algo que difícilmente halla su explicación por el anterior desarrollo individual, y que a menudo incluso lo contradice radicalmente, pero que presenta ciertos rasgos genéricos y comunes y cuyo comienzo sobreviene con la madurez sexual: me refiero a lo que, en el caso de los muchachos, suelen llamarse ‘los años ingratos,’ también, existentes en las muchachas, pero en diferente forma.

[06b] El origen de estos años ingratos se sitúa, categóricamente, en el cuerpo astral, objeto de una nueva y peculiar captación interna pero encerrando todavía el yo no plenamente desplegado, así como en la lucha por establecer la correcta relación con la conciencia del organismo físico y de ahí con todo el medio circundante.

[06c] Precisamente por tratarse de la búsqueda de la relación entre lo objetivo y lo subjetivo, existe en

ella cierto elemento de lucha, puesto en evidencia en el rechazo que se observa en los jóvenes de esa edad con respecto a su criterio anterior; entrados en esos años ingratos, a veces ya ni es posible reconocerlos.
07a Conocidos son los síntomas de los años ingratos; no hace falta entrar en detalles.
07b No obstante, nos detendremos en ellos por lo que toca a su esencia, ya que mucho significan para la educación y enseñanza.
07c Ahora bien, el cuerpo astral tiene, en toda su vida, mayor importancia para la muchacha que para el muchacho: y es que todo el organismo femenino, en virtud precisamente del cuerpo astral, se halla orientado más bien hacia el cosmos, muchos de cuyos misterios se revelan y manifiestan a través de la naturaleza femenina.
07d El cuerpo astral de la mujer es más diferenciado, mucho más ricamente estructurado que el del varón: este lo tiene menos articulado, más tosco.
07e En cambio, el desarrollo de la muchacha de los trece o catorce hasta alrededor de los veinte o veintiún años procede en forma tal que su yo va siendo fuertemente influido por aquello que se configura en el cuerpo astral y que paulatinamente tiende a absorber al yo, lo que motiva una especie de recia contrapresión del yo para afirmarse al llegar a los veinte o veintiún años.
08a Muy distinta es la situación del muchacho: su cuerpo astral no tiende a absorber al yo con la misma intensidad.
08b En verdad, el yo se mantiene oculto y en poca actividad; sin embargo, aunque no exista mayor influencia del cuerpo astral, el yo sigue subsistiendo desde los catorce y quince hasta los veinte y veintiún años, con el resultado de que el muchacho, a consecuencia de esta subsistencia, de su no-absorción, sin que esto signifique autonomía, se convierte en un desorientado con mucho más facilidad que la muchacha.
08c Ella, en esa edad, alcanza sin dificultad cierta soltura expresada en un garbo externo.
08d En las naturalezas varoniles más profundas notamos que, en función de la peculiar relación entre el yo y el cuerpo astral, se produce en ese periodo algo así como un aislamiento de la vida real.
08e Esto no quiere decir que el adolescente no busque amigos, que no trate de establecer conexiones, pero lo que más le interesa es mantenerse dentro de sus pensamientos y sentimientos muy especiales.
08f Esta tendencia a la introversión es precisamente la característica de los adolescentes de mayor autenticidad y el educador o educadora ejercerá sobre ella un efecto sumamente benéfico si acepta, con suma delicadeza, el peculiar secreto que late en toda alma de muchacho de hondo calado.
08g No hemos de manosearlo; mostrar simplemente con nuestra conducta que nos damos por enterados de la existencia del secreto, que lo suponemos.
08h Siempre existe en el muchacho normal cierto amor hacia ese retraimiento en sí mismo, y ha de ser motivo de preocupación cuando no se manifieste en muchachos de esa edad.
08i En este caso hemos de aceptar que existe una anomalía que puede dar origen a dificultades más adelante.
09a Ya dije que en la muchacha la situación es distinta: se trata, claro está, da diferencias sutiles, pero hemos de adquirir el don de captar incluso lo sutil.
09b El yo de la muchacha, más o menos absorbido por el cuerpo astral, vive menos hacia dentro: proyecta más bien en su cuerpo etéreo el cuerpo astral impregnado por el yo.
09c La muchacha se adentra intensamente en el cuerpo etéreo al que sabe manipular con movilidad externa.
09d Precisamente cuando el desarrollo sigue sus cauces correctos se puede observar en la doncella cierta gallardía, seguridad en el porte, destaque de la propia personalidad, afinación, no retraimiento.
09e A ella le es natural enfrentarse con al mundo francamente y con soltura, lo cual, al conjugarse con sentimientos un poco egoístas, conduce a la ostentación, sobre todo en lo que se refiere a su carácter y peculiar manera de ser.
09f Es característico de la sana actitud femenina en esa etapa, que la jovencita tenga un aire franco y que le importe exhibir su valor.
09g En caso extremo, esto desemboca en coquetería y vanidad, es decir, en la manía de revelarse no solamente a través de lo anímico, sino también a través de los atavíos con que se adorna.
09h Es sumamente interesante observar como de los catorce a quince años en adelante, aquello que, en sentido trivial, se convierte en deseo de lucimiento, puede transformarse en refinado sentido estético.
09i Todo esto ha de considerarse como consecuencia de la peculiar relación que se establece entre el cuerpo astral, saturado de yo, y el cuerpo etéreo.
09j Los síntomas externos sobresalientes son: alteración en el andar, cambio de porte, libre postura de la cabeza que raya en la arrogancia, en caso extremo.
09k Todo esto debe observarse con cierto sentido artístico.
10a Esta diferenciación entre muchachos y muchachas nos permite apreciar el beneficio de la coeducación, pues mediante el trato de unos en presencia de otras, con el necesario tacto desde' luego, se alcanzan logros espectaculares.

[11a] El maestro o maestra consciente de su misión, no dejará de tratar distintamente a muchachos y muchachas aun cuando enseñe a ambos al mismo tiempo, y aplicará esta diferenciación asimismo a algo que cobra singular importancia en la pubertad y que acabo de caracterizar: la manera cómo lo subjetivo se ha configurado en su relación con el mundo externo en general.

[11b] En efecto, esta relación con el mundo externo constituye la condición previa para establecer la relación entre lo subjetivo y el propio cuerpo, más concretamente, cuerpo etéreo y físico.

[11c] Hacia esta meta podemos enderezar nuestros esfuerzos preparatorios desde la enseñanza primaria, de modo que las peculiaridades de la pubertad deben atañer, en anticipada proyección, al maestro o a la maestra desde el momento en que el niño entra bajo su responsabilidad.

[11d] Recuerden que, durante los años de la enseñanza primaria, hemos de procurar que los niños desarrollen dos tipos de sentimiento: por una parte, los ético-religiosos de los que hemos hablado muchas veces; por la otra, las representaciones relativas a lo bello, a lo artístico, en una palabra a la captación estética del mundo.

[11e] El haber estimulado en el niño, oportunamente durante todos los años elementales, sentimientos y conceptos de esta índole, será de decisiva importancia a los trece, catorce, quince años.

[12a] En efecto, el púber en que no se hayan estimulado previamente emociones por la belleza, que no haya sido educado para la captación estética del mundo, estará en peligro de inclinarse excesivamente por el otro sexo e incluso caer en el erotismo.

[12b] No hay mejor camino para evitar toda desviación hacia un sensualismo extremo que el sano desenvolvimiento del sentido estético por lo sublime y lo bello en la naturaleza.

[12c] Si se orienta a los niños a sentir la hermosura y el esplendor de una salida y puesta del sol, la delicadeza de las flores, la sublimidad de una tormenta, en una palabra, si se cultiva en ellos lo estético, se logrará mucho más que con todos esos cursos de orientación sexual que rayan casi con la estupidez y que incluso suelen impartirse prematuramente.

[12d] Sentido de belleza, confrontación estética con el mundo: he aquí lo que reduce el erotismo a su justa medida.

[12e] Por el sentimiento de belleza frente al mundo logra el hombre poder enfrentarse, en autonomía, también con su propio cuerpo, en vez de que sus exigencias le fastidien y, como consecuencia, le arrastren hacia el erotismo.

[13a] Asimismo, como ya mencioné, es de particular importancia cultivar en el púber ciertos sentimientos morales o religiosos, puesto que ellos siempre vigorizan y tonifican lo astral y el yo.

[13b] Lo astral y el yo se debilitan si las emociones religiosas y morales sufren escaso desarrollo.

[13c] Toda actitud negligente con respecto a ellas, vuelve al niño laxo, y casi podríamos decir físicamente paralizado.

[13d] Este debilitamiento se pone en evidencia particularmente al llegar la pubertad, y se traduce en irregularidades en la vida sexual.

[14a] Ahora bien; la mencionada diferenciación entre muchachos y muchachas hemos de tenerla en cuenta ya durante todos los años anteriores a la pubertad, lo que implica que, en el caso de las muchachas, hemos de esforzarnos por encauzar sus emociones morales y éticas hacia lo estético, y prestando especial atención a despertar en la jovencita el gusto, la predilección, y el goce estético por lo moral, lo bueno y lo religioso, mejor dicho, por todo aquello que haya asimilado.

[14b] La muchacha deberá sentir placer por lo suprasensible que impregna el mundo, y a este fin habrá que suministrarle un caudal particularmente abundante de imágenes que estimulen su fantasía y que expresen la divinidad latente en el mundo, así como lo bello que se manifiesta en el hombre bueno y moral.

[15a] En cambio en el muchacho hemos de despertarle conceptos que tiendan más bien hacia la energía que subyace en la vida religiosa y en lo ético.

[15b] En la muchacha, empujaremos lo religioso y moral hacia el sentido visual; en el muchacho, lo religioso y lo bello se objetivarán preferentemente en la valentía, esto es, en la sensación de vigor que de ellos irradia.

[15c] Claro está que hemos de movernos en la justa mesura, evitando que la jovencita de convierta en una mera gata estética para quien sólo lo estático tenga valor, y que el joven !legue a ser un bravucón grosero, lo que sucedería si instigáramos su egoísmo hacia una sensación de vigor excesiva.

[15d] Hemos de despertarlas, si, pero procurando que descansen siempre en lo bueno, lo bello, lo religioso.

[16a] Hay que impedir que, en los años ingratos, la muchacha se vuelva superficial y sucumba a un falso preciosismo, así como que el muchacho se convierta en machito petulante.

[16b] La amenaza existe en dos direcciones, por lo que es preciso, a lo largo de toda la educación primaria, que nos empeñemos en proveer a la niña de muchos estímulos para que se incline hacia el bien, lo religioso le cause cierta impresión estética, y al muchacho

estimular su sentimiento de divinización, simplemente diciéndole:

> *"Mira, si haces esto, se robustecen tus músculos, y llegarás a ser un varón competente…"*

17a Las peculiares cualidades que afloran en la adolescencia tienen, efectivamente, una muy delicada raigambre en la naturaleza humana.
17b Ya dije que, en la muchacha el yo está siendo absorbido por el cuerpo astral, afirmación quizás un poco radical y extrema, pero que ayuda a que nos entendamos.
17c Este proceso de absorción encierra un elemento anímico-espiritual comparable con el rubor físico: toda la evolución de la adolescente, la mencionada penetración del yo en el cuerpo astral, es, en realidad, una ruborización anímico-espiritual.
17d En el muchacho, la situación es distinta: su yo es más apático, pero no absorbido,situación que equivale, pues, a un palidecer anímico-espiritual que en todos los casos existe.
17e No nos dejemos engañar por la apariencia física: cuando la jovencita se pone clorótica,[1] asistimos a un rubor al nivel anímico-espiritual; cuando el muchacho se porta particularmente majadero y, por eso, se excita y sonroja, su comportamiento no se halla en contradicción con su palidez anímico-espiritual.
18a Si nosotros, educadores y maestros en presencia de los muchachos y muchachas, asumimos la actitud de dejar incólume aquél íntimo y latente sentimiento con tal delicadeza que no alcanza la menor exteriorización, nuestra actitud no deja de producir sus efectos.
18b No hacen falta palabras: se pone en evidencia el ascendente inefable de un hombre sobre otro si nosotros, en presencia un grupo de jóvenes de esa edad, mantenemos la certeza consciente de que existe en ellos algo que quieren mantener a resguardo como flor todavía en capullo.
18c El mero sostener esta convicción ya es de inmenso efecto pedagógico.
19a Ahora bien, es fascinante darse cuenta de que todas aquellas manifestaciones externas propias da ese periodo son, en el fondo, y a pesar de todo, sentimiento de vergüenza si bien modificado casi hasta su extremo opuesto.
19b La muchacha que, a causa de dicho sentimiento se ruboriza anímico-espiritualmente, se presenta agresiva, se exhibe en forma un poco descarada.
19c Es una peculiaridad de la naturaleza humana que el hombre exteriormente, realice lo contrario de lo que se halla predispuesto en su interior.
19d El porte arrojado y gallardo, la ostentación, el 'no dejarse,' la insistencia en que se haga justicia…
19e Quien alguna vez ha trabajado de educador en un internado para señoritas, sabe cómo ellas reaccionan: eso no lo toleramos… pedimos trato justo… ya saldaremos cuentas con él… eso no más faltaba… todo eso es, en el fondo, el reverso de aquella especie de sentimiento de pudor que late, del todo inconsciente en lo hondo de su alma.
20a ¿Y en el muchacho?
20b ¿Qué es esa grosería en la primera fase de la pubertad, esa impertinencia en la segunda, manifestada con tanta fuerza?
20c No querer revelar al mundo exterior lo que uno es; y, no obstante, se busca el enlace con este mundo.
20d De ahí que uno se porta lo más desmañado posible, se repantiga por doquiera, se oculta lo que se es, para mostrar otra apariencia.
20e Esto es un detalle que hay que tener muy en cuenta: adolescente, por sus peculiaridades, no es como parece; practica la imitación, si bien del todo superficial.
20f En tanto que el niño, de los primeros siete años es un imitador natural, el adolescente imita ora a uno, ora a otro, selecciona, para imitarlos, sobre todo aquellos rasgos que él puede observar en los demás que llaman la atención: camina como si él fuera la otra persona; formula lo que dice como si fuera otro; es rudo imitando la rudeza ajena, se empeña en el porte distinguido como otra persona.
20g En todo trata de buscar el contacto con el mundo, esa búsqueda que caracteriza los años ingratos.
20h En el fondo, esa apariencia tan distinta de lo que se es en realidad, se debe a una especie de cohibición, una íntima pena de revelar al mundo la propia esencia, a un retraimiento al propio interior.
21a El peor desastre es cuando el educador carece de humor frente a todas esas manifestaciones de la 'edad del pavo'; el adolescente necesita de ese humor que consiste en que el educador, por una parte, no pase por alto la situación pero, por la otra, dé a entender que no la toma demasiado en serio.
21b El educador ha de autodominarse para desarrollar los dos carices de su conducta.
21c Si pierde los estribos por el comportamiento del mozalbete, ya está hundido, como lo está asimismo aquel que, ante alumnos alborotados, empieza a gritar:

> *"Si no guardan inmediatamente silencio, les estrellaré el tintero por la cabeza."*

[1] clorosis: 2. f. Med. Enfermedad producida por deficiencia de hierro en la dieta, y caracterizada por anemia con palidez verdosa y otros síntomas. Diccioneario RAEL [n. del pr.]

[21d] Porque así, los niños le pierden todo respeto.
[22a] Cuando la muchacha exhibe su otro cariz, es necesario hacer caso, con cierta gracia delicada, incluso a sus pequeñas malcriadeces coquetas, pero luego, figuradamente hablando, volverle la espalda.
[22b] Repito: registrar la situación con delicada gracia, pero de ninguna manera dar a entender que ella sea motivo de nuestro cuidado.
[22c] Dejamos que la muchacha, particularmente la pizpireta, se desfogue, pero luego la dejamos sola con ese desfogue.
[23a] Al muchacho, como dije, se presta mayor atención a su torpeza atolondrada, pero dando a entender que no se le toma del todo en serio, sino que uno se ríe un poquito, pero con delicadeza, para que el muchacho no se enfade mayormente.
[24a] Hemos de desarrollar cierto tino intuitivo de cómo tratar a los niños en esa edad, pues cada uno de ellos es distinto.
[24b] Los síntomas que salen a luz corresponden, todos ellos, a un sentimiento metamorfoseado de vergüenza que impregna al hombre entero.
[24c] Y nosotros preparamos al adolescente correctamente para su entrada en la edad adulta si tenemos en cuenta que durante la adolescencia lo subjetivo en conjunción con el cuerpo astral empieza a seguir su propio desarrollo autónomo.
[24d] Así como el cuerpo humano para que no venga zangoloteando necesita un sistema óseo sano, del mismo modo el cuerpo astral con el yo cobijado en él, tiene necesidad de ideales para su correcto desarrollo a esa edad.
[24e] Esta afirmación requiere que se la tome con la mayor seriedad: necesidad de ideales, esto es, de conceptos que posean virtud volitiva; de ahí lo que hemos de insertar en el cuerpo astral cual andamio de sostén.
[25a] Se notará fácilmente que el adolescente, particularmente el varón, desarrolla la recia necesidad de sentido del célebre:

"Cada cual tiene que elegir a su héroe, en pos del cual se esfuerza en abrirse paso al Olimpo."

[25b] Y resulta de particular eficacia presentarle al muchacho el ideal en toda su pureza, algún personaje imaginativo, o bien alguna figura mítica cuyos rasgos o elementos se elaboren junto con él.
[25c] Una excursión o un día de campo puede aprovecharse para sostener conversaciones individuales de conformidad con la peculiar configuración de cada uno.
[25d] Les decimos: "¿Cómo te imaginas hacer esto o aquello?
[25e] Apuntamos al futuro, e introducimos el concepto de finalidad y meta en la vida.
[25f] En cierto modo, los pensamientos de este tipo sirven de sostén al cuerpo astral, y esta estabilización le es muy benéfica.
[26a] Algo análogo se necesita también para la muchacha.
[26b] Si aplicamos los principios señalados, acertaremos en su educación, recordando que ellas tienden más bien hacia lo cósmico, y los muchachos hacia lo terrenal.
[26c] Por dicha tendencia cósmica, resulta que la tarea de orientar a la muchacha hacia el ideal consiste en que en nuestros relatos de héroes destaquemos sus hazañas, las acciones y acontecimientos, es decir, los hechos reales de la vida.
[26d] Al muchacho le interesa más bien la figura humana integrada, la estampa caracterológica del héroe.
[26e] Esto es lo que importa, y en este sentido hemos de diferenciar, efectivamente, entre varones y señoritas.
[27a] En otro aspecto, no hemos de olvidar que al entrar en la adolescencia hay que dar el peso a la captación externa de la vida, y esto es de particular importancia para nosotros, ya que dentro de pocos meses nos tocará organizar el décimo año escolar.
[27b] También nuestra enseñanza habrá de incorporar los elementos que permitan establecer el mencionado enlace entre lo subjetivo y lo objetivo.
[27c] Y esto no lo lograremos en manera alguna si nos limitamos a incluir en nuestro programa tan sólo lo que prescriben los programas para la secundaria de orientación humanista o técnico-científica, resultados ambos de la concepción intelectualista del mundo.
[28a] He de insistir en que no conviene que sigamos cultivando la formación orientada hacia lo meramente formalista que se imparte en los Gymnasium,[2] enriquecida, a veces, con algunas nociones de las ciencias exactas, ni tampoco la de los planteles de orientación técnico-científica que también apela en forma unilateral a la cognición cerebral.
[28b] Perpetuar estas tendencias en los programas de nuestra Escuela sería pecar contra el progreso de la civilización.
[28c] Precisamente, en el último año conviene que incluyamos lo que ayude al muchacho a captar lo práctico, es decir, a relacionarse con el mundo circundante.

[2] Gymnasium (Alemania): 'Escuela de gramática,' de educación secundaria que conduce al ingreso a la Universidad. [n. del pr.]

[28d] Por esta razón, en lo que toca al programa de ese año, procederemos como sigue para hacer justicia a las necesidades de la convivencia social, seguiremos teniendo alumnos de ambos sexos, pero diferenciaremos sus actividades sin separarlos; que los muchachos vean lo que hacen las muchachas, aunque no participen en sus actividades; que las muchachas, a su vez, tengan oportunidad de observar el trabajo de sus compañeros; entre ambos ha de existir una atmósfera de comunicación social.

[28e] Pero hemos de incluir en nuestro programa asimismo las ocupaciones que sirvan para liberar el pensamiento de su atadura al cerebro, es decir, involucrar la agilidad manual, aún cuando se trate de conceptos incordinados y teóricos: ¡qué sea una 'teoría de la práctica'!

[28f] De ahí que lo deseable en esa edad es que estudiemos con los muchachos algunos capítulos de la mecánica.

[28g] No solamente la mecánica teórica que se estudia en las clases de física, sino la práctica que desemboca en al construcción de máquinas.

[28h] Incluiremos pues, en nuestro programa, 'Nociones de mecánica industrial,' y eso dará muy buen resultado.

[29a] Para satisfacer las necesidades de la jovencita, le impartiremos conceptos y destrezas precisas del hilado y tejido: tendrá que estudiar ambas actividades, saber cómo se produce uno y otro; y saber que una tela es producto de un proceso mecánico.

[29b] Hemos de introducirla a que comprenda asimismo la fabricación industrial.

[29c] He ahí lo que corresponde a su edad.

[30a] El adolescente, a su vez, deberá recibir una primera orientación sobre la geodesia y el dibujo topográfico, adquirir la capacidad de trazar el mapa de un pastizal o de un bosque de fronda, por ejemplo.

[31a] La jovencita recibirá una introducción al cuidado de la salud, primeros auxilios, práctica de curaciones y vendajes.

[31b] Ambos sexos participarán en ambas clases.

[31c] La introducción al hilado, tejido, estudio de la salud, se destina primeramente para las muchachas; los muchachos tendrían también esas actividades, pero más tarde.

[31d] Las muchachas, por su parte, deberán observar cómo los muchachos manejan el teodolito.

[31e] Aquí donde tenemos ubicada la Escuela, será perfectamente posible determinar diferencias de niveles y trazar un pequeño plano con la situación exacta de las diversas instalaciones.

[31f] En síntesis, hemos de suscitar en los jóvenes todo aquello que contribuya a su mejor comprensión de los procesos más importantes para el correcto funcionamiento de la convivencia social.

[31g] Sin todo eso, el hombre vive, propiamente, en un ambiente que le es desconocido.

[32a] Esto es, en verdad, la característica, la ignominiosa característica de nuestro tiempo: el hombre vive en un medio del todo desconocido.

[32b] Salgan a la calle y miren a la gente que espera el tranvía: ¿cuántas personas saben cómo se pone en movimiento el tranvía, y cómo actúan las fuerzas para que el tranvía se ponga en marcha?

[32c] Esta ignorancia ejerce un poderoso efecto sobre la constitución humana, sobre su espíritu, alma y cuerpo.

[32d] Hay gran diferencia entre andar por la vida con o sin conocimiento siquiera de las nociones básicas del mundo técnico en que vivimos.

[32e] Al nivel psíquico-espiritual, el uso de medios de transporte, o de otros servicios mecánicos, sin conocimiento de sus elementos básicos, equivale a estar ciegos.

[32f] Así como el ciego anda por el mundo ignorando los efectos luminosos, del mismo modo la gente que hoy anda circulando por el mundo de la civilización moderna: no ve, y esto es porque no se le ha ofrecido la posibilidad de entender el funcionamiento de las cosas.

[32g] Aquí existe un defecto psíquico-espiritual: el que la gente presuntamente civilizada sea ciega en relación con lo que la circunda.

[33a] Otro aspecto todavía: aunque hay quienes aprenden la geodesia y el manejo del teodolito, por ejemplo, profesionalmente, no antes de los diecinueve o veinte años, no existe hoy oportunidad alguna de informarse, en forma elemental, sobre estas disciplinas: pasan desconocidas.

[33b] Sin embargo, es muy distinto para toda la vida posterior el que estos conocimientos se hayan adquirido, en vez de a la edad de quince años, a la edad de diecinueve o veinte.

[33c] En el último caso, se incorporan a la mente como cosa extraña; en cambio, a la edad de quince años, estas habilidades se confunden con la mente humana hasta convertirse en propiedad realmente personal, no solamente propiedad profesional.

[33d] Otro tanto puede decirse de las nociones de mecánica y de los temas de educación femenina previamente mencionados.

[34a] Es indispensable que introduzcamos en el niño sensaciones y contenidos anímicos que luego sigan viviendo como viven las extremidades.

[34b] Recordemos que, también en lo orgánico, el hombre no recibe, a los tres años, dos brazos que

luego seguirán inmutables, sino que seguirán creciendo.
[34c] Así también, hemos de inculcar conceptos y sensaciones susceptibles de crecimiento posterior.
[34d] La educación de hoy se esfuerza afanosamente en enseñarles a los niños algo que no viva, sino que siga subsistiendo en él reteque igualito hasta las últimas etapas de la ancianidad.
[34e] Las cosas han de integrar nuestra propia vida, lo que sólo es posible si se enseñan en la correcta edad.
[34f] Y es de inmenso significado que aquel que se introduzca en alguna rama del saber por necesidad profesional, no lo aprende 'en ayunas' sino 'por segunda vez'; fincar sobre algo que ya se sabe es de gran significado.
[35a] Siempre me ha gustado que mi antiguo maestro Hyrtl,[3] profesor de anatomía descriptiva y topográfica, haya insistido en que sus estudiantes hubieran leído previamente en sus libros, muy buenos por cierto, los capítulos sobre los que él iba a disertar; le importó no afirmar nada que sus oyentes no hubieran leído antes.
[35b] Y Hyrtl lo presentó con tanta amabilidad que hasta los novatos más renuentes le hicieron caso y cumplieron con el requisito de la lectura previa. ♣♣♣

[3] Josef Hyrtl (1810-1894): Anatomista austríacao. [n. del pr.]

[06] sexta conferencia

Stuttgart, junio 17, 1921 (S-4521)

Las reflexiones que tenemos que plantearnos ante la perspectiva de que habremos de instruir y educar a alumnos y alumnas de post-primaria, han de llevarnos, en la conferencia de hoy, a penetrar en dominios algo más profundos del estudio del mundo y del hombre.
[01b] No podemos emprender conscientemente la tarea de estructurar los pasos superiores de la Escuela Waldorf sin ahondar un poco más lo fundamental de la vida.
[02a] Hemos de ver con toda claridad que vivir constituye realmente un todo unido, y que no podemos dividir la vida en fragmentos sin inferir grave daño al proceso.
[02b] En su aurora, nos ofrece la vida, desde nuestra infancia, la plenitud del futuro en el que nos vamos adentrando, a través del crecimiento.
[02c] Al principio, nos situamos en el mundo totalmente dormidos.
[02d] Observen la plena inconsciencia con que el niño se enfrenta con la realidad material en los primeros años, y poco a poco va siendo de él más consciente.
[02e] Pero, ¿qué significa esa conciencia?
[02f] Que aprende a adaptarse al mundo exterior gracias a su vida interna; a referir a sí mismo, ese mundo; así como a referirse al mundo; aprende a conocer conscientemente los objetos externos, y a diferenciarse de ellos; y así, a medida que se va desarrollando, aumenta el grado de su toma de posesión.
[02g] Al levantar su mirada y extenderla por los ámbitos de la existencia terrestre, percibe el mundo cósmico, y presiente que ha de estar regido por leyes; esto no obstante, se adentra en el todo que le rodea como en un sitio donde se le recibe sin despejar el misterio que, en este caso, existe entre el hombre y el cosmos.
[02h] Va creciendo, y, progresivamente, es acogido por los cuidados de quienes le rodean.
[02i] Se le educa e instruye, y llega el momento en que todo su ser le indica que él también habrá de intervenir de algún modo y por sí mismo, en el engranaje del mundo.
[02j] En pos de su preparación, dejamos que, al principio, se dedique a sus juegos para estimular su actividad, pero tratamos siempre que nuestra actitud venga a satisfacer, por un lado, las exigencias de la naturaleza humana desde el punto de vista higiénico y sano, tanto en el aspecto corporal como en el intelectual, y por el otro, tratamos de adaptarnos a las presentes exigencias de la vida social y técnica.
[02k] Esto implica que nuestra educación e instrucción han de capacitar al escolar de tal modo que, por una parte, más tarde, pueda trabajar e integrar el engranaje que, socialmente, lo sitúe para entenderse con sus semejantes; y por la otra, adquirir las destrezas y conocimientos por cuyo medio progrese en la vida que ha condicionado el tecnicismo: su trabajo vendrá así a significar algo para la sociedad, como

también para sí mismo en su camino de coordinación con los demás.

[03a] He aquí la ruta y, para recorrerla correctamente, tenemos en cuenta, no tan sólo los requerimientos de la naturaleza humana y así evitar integrar el mundo con organismos física y psíquicamente enfermos o atrofiados, sino asimismo aquello que los capacite para incorporarse a la sociedad promoviendo su propio progreso individual y el colectivo.

[03b] Nuestra preocupación como maestros ha de tratar de satisfacer ambos requerimientos.

[04a] Esto no obstante, hemos de confesarnos que el proporcionar algo al niño sin perder de vista las dos finalidades, nos somete en la actualidad a una cierta fatiga; y no solamente esto, sino también a cierto escepticismo y duda, como se puede comprobar con un examen imparcial de la situación en que nosotros, maestros y educadores, nos encontramos.

[04b] Es fácil comprender las polémicas de nuestra época sobre cómo educar a nuestra juventud; que es lo mejor.

[04c] Esta situación problemática hubiera sido inimaginable en las culturas antiguas; sobre todo con la agudeza y los radicalismos con que se nos presenta en los tiempos actuales.

[04d] Basta observar imparcialmente la evolución histórica para darse cuenta de que en la antigüedad imperaba de un modo natural mucho de lo que hoy nos es inconcebible.

[04e] Detengámonos ante la actitud de las clases dirigentes y la de los esclavos e ilotas en la antigua Grecia, y surgirá ante nuestros ojos un cuadro que, desde nuestro actual punto de vista, con razón, no podemos aprobar.

[04f] Pero si al mismo tiempo trabamos conocimiento con las ideas que sustentaban los griegos sobre la educación de la juventud, nos damos cuenta de que no podían surgir entre ellos las discusiones a cómo educar, que a nosotros nos absorben, y en los que unos opinan exactamente lo contrario del otro respecto al adecuado procedimiento para incorporar al hombre en cierne: niño, adolescente y joven, a nuestro orden social.

[04g] No es, pues, únicamente que la educación y la instrucción nos exijan esfuerzo; es que necesitamos de una pedagogía y una didáctica que nos orienten hacia el cumplimiento de nuestra misión.

[04h] Pero cuando ahondamos en nuestros litigios sin perspectiva de mutuo entendimiento —unos partidarios del predominio de la educación física, otros del predominio de la educación humanística— no podemos limitarnos a considerar fatigosas nuestras tareas educativas, o las de cualquier especialidad didáctica, sino que hemos de reconocer que somos incapaces de salir del estado de 'ignorabimus' ('nunca sabremos') en lo relativo a nuestra actitud de educadores e instructores.

[05a] He ahí lo que son exactamente nuestros sentimientos hoy día, y yo creo que la impresión se acentúa, si examinamos el problema con mayor amplitud de miras, esta amplitud que lograremos si estudiamos, por ejemplo, el verdadero aluvión de principios e ideas educativas que nos llegan del centro de Europa.

[05b] Bastaría que se enteraran de lo que sobre educación mental, psicología y física, sustentan personas cuya formación es íntegramente centroeuropea.

[05c] Veamos el libro de Dittes[1] o el de Diesterweg,[2] y observemos cuales son sus ideas sobre nuestro tema.

[05d] Entresaquemos, por ejemplo, el interesante capítulo del opúsculo de Karl Julius Schmers[3] que trata, correctamente en mi opinión, sobre el lugar que le corresponde a la gimnasia, y en el que desarrolla, en detalle, la parte relativa a la 'educación física.'

[05e] Desearía que al leerlo, tuvieran en cuenta que, a pesar de una compresión real e intima de la naturaleza física del hombre, y de que en ningún momento se pierda de vista que él en tanto que entidad física, ha de integrarse al mundo, a pesar de todo esto, se halla presente siempre la conciencia intensa, penetrante pudiéramos decir, de que el ser humano es asimismo entidad anímica, y que es preciso, por lo tanto, tener siempre en cuenta la existencia de su alma.

[06a] Y quisiera asimismo rogarles que lean, a guisa de comparación y sin detenerse en externos pormenores de los que ustedes, que pisan suelo antroposófico, hállanse libres, que observen con atención las ideas básicas, es decir, el fondo anímico, de cualquiera de los numerosos tratados de la literatura anglo-americana sobre 'educación,' en realidad no merecedora de este nombre, sino simplemente 'education.'

[06b] Encontrarán en esos tratados capítulos sobre la educación intelectual, la estética, y la física; y, si ponen concentrada atención en el fundamento de sus ideas, sacarán con toda seguridad la impresión de que no pueden relacionar en absoluto la palabra educación con lo que allí significa, pues se da siempre por sentado que el hombre es una especie de mecanismo, incluso cuando se trata del espíritu en el concepto de nuestra cultura, o sea, de la educa-

[1] Dittes, Friedrich. 'Plan de educación y enseñanza.' (1868) — Friedrich Dittes (1829-1896): Educador austro-alemán. reformador del sistema escolar austríaco. [n. del pr.]

[2] Diesterweg, Adolf. 'Guía de educación para maestros alemanes.' (1834) — Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866): Educador alemán. [n. del pr.]

[3] Schmers, Karl Julius. 'Unterrichtsfragen' ['Cuestiones de la enseñanza.' (1873) — Karl Julius Schmers (1825-1900). [n. del pr.]

ción intelectual; se da por sentado de que es preciso cuidar y formar el mecanismo físico-corpóreo, pues si lo hacemos correctamente, el desarrollo moral e intelectual vienen por sí mismos.

06c Es decir, que en las obras pedagógicas de primera categoría, se parte de la base de que es posible abordar al hombre por su lado anímico-espiritual, y que, mediante este enfoque, intervenimos benéficamente en su naturaleza física.

06d En cambio, en las obras sobre 'education' anglo-americanas, se da por sentado que la educación ha de poner su punto de mira en lo físico-corpóreo.

06e Se reconoce que hay en el hombre una celdita interna, de la que no tiene por qué preocuparse el maestro.

06f Su misión corresponde a la periferia de lo físico, pues aunque en la celdita hállense encerrados el intelecto, la moral y la religión, algo instintivo, así como una lógica instintiva, una vez hayamos educado suficientemente lo físico, se interiorizarán las energías y se llevarán a cabo las transmutaciones pertinentes y saldrán a luz del estuche, de manera automática, el intelecto, la moral y la religión.

06g Todo esto hay que leerlo entre lineas, podríamos decir, y prestar atención a lo que subyace desde este punto de vista, que no es de poca trascendencia.

07a Es absolutamente necesario tener en cuentas estas diferencias, pues es de mayor importancia evaluar los síntomas que se descubren bajo la superficie de las cosas, que prestarles pura atención por encima, como actualmente se acostumbra.

07b Este tipo de síntomas es propio de nuestra cultura de transición, y no debemos dejarlo de lado.

07c En las últimas semanas, bajo la influencia de pésimas circunstancias sociales, de la irrupción de una serie de huelgas que trastornaron toda la vida social de Inglaterra, se suscitaron serios debates y de ellos se ocupó ampliamente la prensa.

07d Pero de repente, a última hora, cambió bruscamente este interés y los periódicos se desviaron completamente de ellos.

07e ¿Qué había ocurrido?

07f Habían comenzado los juegos de pelota y los espectáculos de danza, ignoro sus nombres, y esto apasiona de tal modo al público inglés que olvida los problemas sociales que son de primerísima importancia.

07g El clamor adquirió repentinamente un nuevo carácter: se trataba de llegar lo más rápidamente posible allí donde tenían lugar las grandes competencias, allí donde podríamos movernos libremente y fortalecer los músculos, así como concentrarnos en hechos tan trascendentales como arrojar el balón desde determinado lugar, para que otro jugador lo atrapara do manera correcta, etc.

07h Perdonen que mi descripción, por ser la de un lego, no me permita adentrarme en ella.

08a Es realmente curioso la impresión que uno recibe cuando se pone a analizar estas discrepancias.

08b En verdad, entretenerse en leer las características de nuestro periodismo contemporáneo, no reporta utilidad alguna: carece de valor lo que dicen; lo significativo es el ¿por qué?

08c Y esto es lo que importa.

08d El conversar con la gente acerca de lo que piensa es totalmente intrascendente; es más eficaz percatarse de los motivos que le impulsan a hacer esto o aquello; el cómo llegan a afirmar una u otra, el por qué sucede esto o lo otro.

08e De poca monta es percatarse cuáles son las diferencias que existen entre el Ministro de Obras Públicas alemán y el francés, o captar los argumentos del uno o del otro; todo esto no puede interesar a quien desee participar en el progreso de la civilización actual; lo único que puede interesarle es dilucidar el por qué la falta de veracidad del uno tiene un carácter tan distinto al de la falta de veracidad del otro.

08f Lo que se manifieste a través de las dos carencias de veracidad, esta diferencia, es lo que debemos tratar de conocer.

09a Hemos de darnos cuenta que vivimos en una época en que las palabras no tienen importancia por su contenido, sino por los poderes que las gobiernan y las producen, y así todo aquel que tenga por misión educar a la juventud, se ve obligado a adoptar una actitud con respecto a su época.

09b Y su actitud habrá de ser aún más radical: tendrá que liberarse del carácter básico propio del pensamiento y de toda la ideología de los hombres del presente.

09c Quien se haya formado una conciencia antroposófica, al moverse entre la gente, no encontrará hombres, sino topos que giran dentro de los estrechísimos círculos que les limitan; hombres cuyos pensamientos no trascienden esos círculos, por lo que no tienen interés alguno hacia todo aquello que queda fuera de su reducido ámbito.

09d Si no encontramos la posibilidad de rechazar totalmente esta existencia de topos, si no somos capaces más que de emitir siempre los mismos juicios que nos fueron inculcados por los acontecimientos de finales del siglo XIX y principios de XX, aunque sea desde otro punto de vista, no podremos tomar parte en la misión que ha de llevarse a cabo, para liberar al género humano de la miseria que le agobia.

10a Si alguien ha de estar convencido de lo que afirmo, ese alguien es el maestro, especialmente el que

acepte la responsabilidad de educar el niño hacia la adolescencia, o sea, el período del noveno al décimo año escolar.

[10b] La escuela debe estructurarse íntegramente desde este punto de vista, para lo cual es necesario que ahonden el problema, y que en estos momentos cruciales para nuestra labor —y esto no concierne únicamente a los educadores que tienen a su cargo los grupos superiores, sino a todo el cuerpo docente— lleguen ante todo a la convicción de que el punto esencial consiste en saturar toda nuestra pedagogía y toda nuestra didáctica de un sentimiento fundamental y único: situar el hombre en el mundo.

[10c] He ahí la tarea de cuya grave responsabilidad hemos de ser conscientes, pues sin esto nuestra Escuela Waldorf no será más que palabras vacías.

[10d] Sin duda, podremos decir muchas cosas bellas sobre ella, pero estaremos erguidos sobre una superficie de falsa seguridad, henchida de agujeros que, al aumentar en número, no dejarán suelo alguno sobre el que apoyarse.

[10e] Hemos de ver claro el asunto, interiormente claro, y sólo lo lograremos si somos capaces de sentir con toda seriedad y hondura nuestra profesión de educadores.

[11a] He aquí el momento de preguntarnos: ¿qué somos realmente nosotros, como hombres del presente?

[11b] El fruto de lo que nos inculcaron los acontecimientos culturales del último tercio del siglo XIX.

[11c] ¿Qué somos, pues, hoy?

[11d] Unos estudiaron filología e historia, tal como se enseñaba en las Escuelas Medias y Superiores de fines del pasado siglo y principios del actual; otros se inclinaron por las especialidades de matemáticas y ciencias naturales; alguno ha llegado quizá a ser lo que es, por medio de este o aquel método del canto o de la gimnasia; otro siguiendo distinto camino.

[11e] Por sus especiales preferencias, cada uno se ha adaptado a lo que le parecía propio: uno, a la concepción del hombre de mundo, al caballero, en tanto que otro se ha encontrado a sí mismo en lo que pudiéramos considerar hombre interiorizado, interiorización, sin embargo, puramente intelectual.

[11f] Todo aquello que se nos ha transmitido es, lo que forma hoy nuestra humanidad, colmándola totalmente.

[11g] Ha llegado, pues, el momento de que cuaje, de que ejerzamos el señorío, sobre lo que hemos recibido, y esto sólo vamos a conseguirlo mediante un oportuno examen de conciencia que trascienda lo individual.

[11h] Sin este examen, no podemos superar lo que la época puede darnos, y esta superación es indispensable.

[11i] De lo contrario somos meros títeres de las tendencias surgidas a finales del siglo XIX y comienzos del XX.

[11j] Debemos confesarnos, ante todo, qué es lo que las corrientes educativas de la época han hecho de nosotros.

[11k] Y por medio de este examen íntegro de conciencia llegar al auténtico conocimiento del lugar que, como hombres, ocupamos en el mundo.

[12a] Pero hemos de formularnos otra pregunta: ¿no está toda nuestra personalidad infestada por la ideología materialista que se ha desarrollado en nuestra época?

[12b] Podemos admitir buena voluntad bajo diversas formas, pero incluso ella participa de las ideas que arraigan en la concepción científico-naturalista del mundo, concepción que se proyecta en lo que conocemos sobre educación física.

[13a] En el fondo, el hombre siempre ha rehuido a la necesidad de autoconciencia, a algo que remueve profundamente su intimidad al interrogarse: ¿cuál es nuestra actitud como adultos, ante la juventud?

[13b] A cuya interrogación sólo cabe una respuesta: cuando entramos en contacto con muchachos y muchachas que rozan la madurez sexual, o apenas alcanzada, hemos de admitir, si queremos ser sinceros con nosotros mismos, que no sabemos qué hacer con ellos, a menos que hayamos enfocado su educación y enseñanza partiendo de principios básicos completamente nuevos.

[13c] En nuestra presente situación hállase abierto entre nosotros y la juventud, un abismo que no podemos salvar.

[13d] He ahí el agudo problema que prácticamente hoy se nos presenta.

[13e] Observen el actual movimiento juvenil y dense cuenta de cómo ha surgido.

[13f] ¿Qué otra cosa es sino fehaciente testimonio de que hemos perdido por completo la dirección a causa de la forma de educar y de enseñar, a causa de los constantes tanteos que se llevan a cabo?

[13g] ¿Y cuál es el resultado?

[13h] Que la juventud se ha sentido impelida a liberarse, de repente, de la dirección de sus mayores, para hacerse, en cierto modo, ella misma responsable del encauce.

[13i] No podemos culparla, no podemos echar sobre sus hombros la responsabilidad de esta tendencia liberadora.

[13j] Es de gran interés científico-espiritual, averiguar las causas de este acontecimiento, pero, de momento, no tiene interés pedagógico.

13k Lo único que nos concierne es el de darnos cuenta que somos culpables de haber perdido la jefatura, la comprensión de la juventud.
13l Y por nuestra incapacidad, por nuestro silencio en pensamiento y palabra, la joven generación se ha convertido en andariega sin rumbo, si bien buscando en lo incierto e indeterminado, lo que nosotros no hemos podido darle.
14a Así, hemos visto como se alejaba y buscaba en la naturaleza, en soledad consigo misma, lo que había dejado de ofrecerle nuestra voz y nuestros ideales.
14b He ahí uno de los fenómenos más significativos de nuestro tiempo: el enfrentamiento de la juventud con un grave problema, ese problema que, en el pasado, a su manera, había resuelto la generación adulta y que no ha podido enfocar en el presente porque la juventud ya no entiende su lenguaje.
15a Retrocedan ustedes mismos a su propia juventud: tal vez fueran más dóciles, tal vez menos trashumantes; sencillamente se supeditaron, hicieron como si escucharan a sus mayores, y se quedaron con ellos.
15b Otros no adoptaron esta actitud y, desvinculados, se fueron.
15c Nosotros mismos lo hemos visto, como vemos ahora la siguiente oleada del Movimiento Juvenil.
16a No hace mucho tiempo que este movimiento experimentó la necesidad de desarrollar su propio espíritu de grupo; quisieron encontrar por sí mismos y para sí mismos, lo que les faltaba, y acudieron a la naturaleza; para descubrir en ella ese algo indefinido que, no existente en sus educadores, dejaba vacío su corazón.
16b Y se encontraron y formaron pequeñas camarillas.
16c En el fondo, podemos observar en esto la aparición de un fenómeno notable y singular, enormemente revelador: al perder los mayores la capacidad de dirección, se convierten para los jóvenes en filisteos, en gente rutinaria, y esto les despierta la gran nostalgia del ave andariega.
16d ¿Qué dijeron a esto los mayores, también un poco afectados por los nuevos tiempos?
16e No se inclinaron a buscar en sí mismos la posibilidad de la conexión perdida; no pensaron en la necesidad de un profundo examen de conciencia para de nuevo establecer contacto con la juventud.
16f Tendieron hacia algo completamente distinto: puesto que la juventud no quiere aprender de nosotros, aprendamos nosotros de ella.
16g Y así hemos visto a los mayores adaptarse a lo que la juventud quiere y exige, empezando por las comunidades escolares en el campo[4] y siguiendo en todo lo demás.
16h Si se observa imparcialmente el panorama, podemos darnos cuenta que los mayores quisieron ser guiados por la juventud, y progresivamente fueron capitulando, renunciando cada vez más a su función directiva, hasta llegar a una excitación tal que las instituciones docentes quedaron gobernadas por los consejos que se eligieron entre los alumnos, no entre el profesorado.
17a Este viraje que ha tomado la causa de nuestra propia generación, nos invita a un profundo análisis.
17b Y ¿qué ha ocurrido con la juventud?
17c Que ha trascendido la necesidad de contactos, el autoencontrarse a través de grupos, hacia la búsqueda de sí mismo, en el aislamiento.
17d En esta última fase, cada joven se siente remitido a sí mismo como si hubiera surgido cierto miedo a la integración: como una nostalgia atomizante que le ha llevado a sentir, buscar y creer la certidumbre de que es posible encontrar algo en el mundo, y todo ello le ha llevado a cavilar: ¿cómo es posible que no pueda el hombre bastarse a sí mismo?
17e Y esto que tiende a imponerse en la joven generación da origen a que se disgreguen las fuerzas anímicas del hombre, síntoma de una creciente incertidumbre.
17f Surge por doquiera un miedo especial, un horror al vacío, que hace estremecer y temblar a los jóvenes ante el porvenir, ante aquello adonde la conduce su crecimiento: teme la vida que le aguarda.
17g Ante esta perspectiva no se ofrece sino la posibilidad mencionada: un gran examen de conciencia, no en torno a detalles, y superficial, sino que trate de responder al interrogante: ¿cómo es posible, si pretendemos recuperar la dirección con los poderes y la categoría que nos otorga la edad, que podamos comprender a la juventud?
18a Echemos al pasado una mirada retrospectiva, hacia la época griega por ejemplo.
18b En los griegos, por lo que la historia nos informa, todavía existía cierto entendimiento entre los mayores y los jóvenes; especialmente, notable entendimiento entre la edad de catorce y quince años hasta los veinte, o sea, entre los que se encuentran en el tercer período de la vida, y aquellos que yo

[4] Escuelas creadas por Hermann Lietz con el objetivo de desarrollar a los niños 'para ser gente armoniosa e independiente, para ser jóvenes alemanes que sean fuertes y saludables en cuerpo y alma. Se haría en escuelas campestres de internado, la primera fundada por Lietz en 1898 en Illsenburg. [n. del pr.]

he definido como el quinto período, el que oscila entre los 28 y 35 años.

18c Esto es característico de entonces, y también de los principios de la cultura romana: las personas de los treinta y cinco, treinta y seis o treinta y siete años, se entendían bien con nuestros escolares de primaria, y los adolescentes con las personas que rayaban en los treinta: el entendimiento se relacionaba con las edades.

18d No es fácil escudriñar los misterios de la evolución humana, pero podemos darnos cuenta que entre los griegos, el jovencito y la muchacha al llegar a su madurez sexual, dirigen su mirada a quienes tienen veintiocho o veintinueve años y entre ellos eligen a los que más les gustan, para tomarlos libremente como modelo.

18e Ya no obedecen a una autoridad estimada indiscutible, pero sí tratan de imitar a alguien: a los que se hallan en la mencionada edad.

18f A medida que avanza la evolución humana de la Edad Media hasta el presente, va desapareciendo paulatinamente esa tendencia, y observamos como una confusión entre las personas.

18g Parece como si, del orden espiritual establecido de una manera natural, surgiera el caos, y de ello derivase un problema social que, dentro del mundo de la educación y la enseñanza, constituye,un problema pedagógico-didáctico.

18h No podremos, pues, avanzar en nuestra misión educativa, si no tenemos en cuenta las condiciones que prevalecen en el mundo actual.

19a Quisiera llamarles ahora la atención sobre un hecho concreto que, generalizando, nos conduce a percibir la causa de esta falta de entendimiento entre jóvenes y adultos.

19b Helo aquí: en nuestras escuelas aprendemos, por ejemplo, que existen unos setenta y pico de elementos químicos.

19c Así lo aprendemos, y cuando llegamos a ser maestros, tenemos, por lo general, conciencia de estos elementos químicos y de que esto es así sencillamente, aunque en los últimos tiempos se haya resquebrajado un tanto esta seguridad.

19d De todos modos, nos cabe interiormente la convicción de que existen, a través de la síntesis y el análisis, todas las cosas del mundo exterior.

19e Incluso sobre esta base asentamos una concepción del mundo.

19f Y entramos en la farsa: el que esta concepción se haya asentado en el último tercio del siglo XIX, sobre setenta elementos químicos.

19g Lo único que se concebía en torno al mundo giraba alrededor de cómo pudieron surgir los cuerpos celestes de las combinaciones químicas y físicas, o cómo tuvo lugar la creación original mediante una síntesis química de suma complejidad.

19h Se pretendió abarcar el mundo entero con ideas que exclusivamente partían de los elementos de referencia.

20a Enfocar intelectualmente el mundo le hubiera parecido locura a un griego, actitud inhumana.

20b Si el griego hubiera tenido que representarse al mundo a través de síntesis y análisis de setenta y pico de elementos, en su fuero interno profundo hubiera sentido como si el hombre se le desmenuzara; no hubiera comprendido absolutamente nada, pues ¿qué sentido hubiera tenido el ser humano y un mundo compuesto de setenta elementos que se analizan y sintetizan?

20c ¿Cuál sería la finalidad?

20d Quizás nuestra realidad física podía existir en esa forma: limitarse a ser una gigantesca retorta universal, pero ¿y el hombre!

20e ¿qué significaría en ella?

20f Seria algo parecido a instalar una gran retorta en una recámara para que en ella se mezclaran toda clase de elementos; abrir luego su portezuela para que en este amasijo de sales y ácidos se introdujera la figura humana.

20g Una estampa similar hubiera surgido en su mente, de concebir un mundo compuesto de setenta elementos: algo increíble, totalmente contrario a su sensibilidad; involuntariamente, pues, se hubiera sentido arrastrado a experimentar las impresiones que hemos descrito.

21a El ser humano no es simplemente cabeza; esta imagen sólo puede existir en las ferias pueblerinas, en torno a la comedia de un hombre apostado delante de una barranca gritando:

> *"Pasen, señores; pasen y vean.*
> *¡Vean una cabeza humana que habla y está viva."*

21b Y una vez dentro, la gran cabeza sin cuerpo alguno.

21c Pero el hombre no es esto, sino criatura integra.

21d Sin embargo, si tiende el individuo a tales concepciones, si su vida volitiva, sensitiva, incluso física, le arrastra a concebir tan tontamente el mundo, llegará, sin duda, a pensar de otra manera, y su capacidad cognoscente y sensible será muy distinta de la del griego para quien hubiese sido inconcebible relacionar el hombre con una retorta, en lugar de situarlo en un universo.

21e Algo similar podemos observar sobre la captación del griego con respecto a cuestiones sociales.

[21f] Hay que pensar en todo ello, y tener en cuenta que no es superficial el concebir que nuestro universo se compone de setenta y cuatro elementos, pues esto se convertirá en un sentimiento que íntimamente latirá en nosotros en todo momento, incluso cuando nos lavamos y secamos las manos por la mañana.

[22a] El que esto sea concebible, el que podamos retener y considerar real una concepción tan inhumana del mundo, es algo que imprime a nuestros sentimientos, a nuestra sensibilidad, un carácter muy determinado.

[22b] Implica que dejamos al hombre completamente de lado, que lo excluimos, y luego con la actitud y el estado anímico que de ello se deriva, no sabemos que hacer ante muchachas y muchachos quinceañeros; no encontramos con ellos vinculación alguna.

[22c] Con semejante concepción del mundo, podemos fundar colegios universitarios donde se analice lo que se estime verdadero, pero no es posible vivir con tal concepción filosófica: el resultado es que los egresados de nuestras escuelas superiores y normales a quienes se confía la misión de educar, ya no saben en absoluto lo que significa entrar en relación con la juventud.

[22d] He ahí el tremendo abismo que se ha abierto ante nosotros.

[23a] Aunque parezca raro, la química y la física que hemos estudiado tiene cierta semejanza con nosotros cuando llegamos a la edad de los cincuenta.

[23b] Nos hallamos entonces a tal punto esclerotizados, que es como si nuestra interioridad misma fuera una leve resonancia del mundo exterior; las energías de ese mundo han ido influyendo y modificándonos en el transcurso de nuestra vida.

[23c] Así, a medida que envejecemos, vamos endureciéndonos, descomponiéndonos, y al llegar alrededor de los cincuenta, empezamos a convertirnos en polvo, desintegración que es lenta, pero no tan cruel como si nos encerraran en una retorta; pero el proceso es, sin embargo, el mismo, aunque sea más lento y más humano.

[23d] De todos modos, a esta edad, cuando el hombre ya se encara con la muerte, empieza a activarse en él algo parecido a lo que describe la ciencia actual.

[23e] Nuestro modo de concebir el mundo no puede encontrar comprensión sino en la senectud.

[23f] La naturaleza es bondadosa y le otorga esta compensación: la infantilidad.

[24a] Al hablar de esta manera parece como si quisiéramos tomar a broma el mundo; muy lejos de ello, puesto que la verdad es profundamente trágica: la ciencia de hoy sólo describe un aspecto de la realidad, el que se proyecta cuando hemos muerto, ningún otro.

[24b] Al envejecer tenemos el presentimiento de lo que va a sucederle a nuestro cuerpo físico cuando esté muerto; y esto es precisamente a lo que la ciencia se refiere.

[24c] Todas nuestras instituciones docentes se hallan colmadas de los conocimientos que corresponden únicamente al hombre físico cuando se desintegra, cuando muere.

[24d] Pero no es esto lo que vive en nuestros órganos: lo que sentimos, pues, es el resultado de nuestra interna vida emotiva y de percepción, la clase de pensamientos que absorbemos en la escuela.

[24e] Las ideas teológicas que heredamos de la antigüedad, no son hoy día más que palabras huecas, pues en nada coincide aquella interpretación teológica con las enseñanzas de la historia natural sobre el cadáver humano.

[24f] Mientras nuestro punto de vista se limite a lo gnoseológico, la cuestión no es grave: pero tan pronto como tratamos de integrarlo a la vida, se convierte en algo sumamente dañino.

[24g] Si consideramos al hombre en su totalidad y nos preguntamos: ¿qué deviene la persona bajo la influencia de semejante concepto de la vida?, la pregunta adquiere gran importancia, porque se nos convierte en interrogante vital.

[24h] Y no debemos eludirlo; no debemos de él desviarnos.

[24i] En clase, nos enfrentamos con el escolar sobre quien actúan otras fuerzas completamente distintas de las que algo hemos aprendido.

[24j] No sabemos, pues, nada de lo que ocurre el niño que tenemos ante nosotros: nos separa de él un abismo.

[25a] Al griego, como ya dijimos, le hubiera parecido una locura el que se hablara de setenta y pico de elementos.

[25b] ¿Qué es lo que decían?

[25c] Que las estructuras son el efecto de una tétrada: fuego, agua, tierra y aire.

[25d] Si hoy la presentáramos a nuestros sabios, a los petulantes que dirigen nuestros sistemas educativos, naturalmente nos responderían que eso es una concepción infantil ya superada; algo que no merece la pena considerar.

[25e] Quizás alguno se detendría a pensar y nos diría: "Si, eso creemos también en la actualidad, son los cuatro estados de la materia: sólido, líquido y gaseoso, pero el cuarto, el calor, ya no lo consideramos como un estado de la materia pues es, en verdad, un infantilismo.

25f Conservamos las creencias de los griegos, pero debidamente superadas para llegar a una correcta conclusión.
25g Así consideramos con amabilidad e indulgencia lo que ellos pensaron y nos sentimos complacidos de haber prosperado tanto que ya hemos descubierto unos setenta elementos, eso que para el hombre de la antigüedad correspondía a cierta clase de animismo, y hablaba del fuego, aire, agua y tierra."
26a Pero esto de ninguna manera enfoca la verdad de la materia, algo mucho más profundo.
26b Los griegos hablaban de fuego, agua, tierra y aire, pero no con una concepción similar a la nuestra.
26c Al referirnos a los griegos, no hemos de olvidar que perduró su concepción en muchas personas hasta el siglo XV, y las posteriores pudieron leerla en los libros que les transmitieron.
26d Hasta puede encontrársela actualmente, pero les resulta ininteligible incluso para los estudiosos.
26e Si se le hubiera preguntado a un griego:

"¿Cómo concibes el calor o el fuego?,"

hubiera respondido:

"Al hablar de fuego, pienso en lo que es caliente y seco."
"Y ¿cómo concibes el aire?"
"Al hablar de aire, pienso en lo que es caliente y húmedo."

26f No se imagina el aire físico, exterior, sino que se forma otra idea; tampoco se representa un fuego físico, exterior, sino que se forma otra idea, idea que lleva en sí el concepto de caliente y seco.
26g No se trataba de una fijación grosera sensorial, sino de una idea en la que latían determinadas cualidades internas.
26h Para llegar a entender estos elementos, o lo que entonces se denominaban elementos, había que encumbrarse a lo que se capta con el pensamiento, y a lo que no se ve con los ojos.
27a ¿A dónde conducía, pues, este enfoque griego?
27b A una concepción cuyos efectos corresponden a lo etéreo en el ser humano, al cuerpo etéreo.
27c No en sí mismo, sino en su acción sobre lo físico.
27d Jamás podrá tener el hombre una verdadera idea de cómo esta acción se lleva a cabo si se limita a buscar combinaciones de cualquier índole, como por ejemplo las reacciones del oxigeno con el carbono; tampoco si apela a las ideas relativas al juego reciproco del carbono, del hidrógeno, del oxigeno o del azufre.
27e Con tales concepciones nos desviamos por completo de la influencia de lo etéreo sobre lo físico, porque nos encerramos en éste, es decir, en lo que sucede al hombre tras la muerte.
27f Sólo se podrá entender lo que pasa en la vida, es decir, en el período en que el cuerpo etéreo actúa sobre el físico, si tenemos en cuenta lo caliente y lo seco, lo frío y lo húmedo, lo caliente y lo húmedo; si somos conscientes de estas cualidades mediante las cuales el cuerpo etéreo se apodera de lo físico; de esta concepción viva de la naturaleza en sus cuatro elementos, que no son ideas infantiles, sino viva concepción de la causalidad etérea, esta concepción perdida por completo en épocas posteriores.
28a Todo esto ejerce influencia sobre el hombre íntegro.
28b Imagínense al educando desenvolviéndose dentro de la idea de que el mundo se compone de setenta elementos: yodo, azufre, selenio, telurio, etc., que se entremezclan.
28c Esto da origen al sentimiento de que él como criatura humana permanece al margen: ahí existe la realidad de los elementos, y nada tengo yo que ver con ellos.
29a En cambio, si nos representamos el mundo como constituido por el fuego, el agua, el aire y la tierra, sentimos nuestra participación, la sentimos en la misma concepción griega del mundo: en el fuego lo caliente y seco; en el aire lo caliente y húmedo; en el agua lo frío y húmedo, y en la tierra lo frío y seco; y al percibir así estas cualidades, las vitalizamos y nos afectan cualitativamente, nos penetran, se introducen en nuestros órganos; se apoderan de nuestro ser.
29b Y entonces la concepción nos transforma en algo muy distinto a lo que pensábamos cuando simplemente podíamos concebirnos como ser muerto.
29c Los cadáveres que están en las tumbas, ¡sí podrían sentir lo que sucede cuando esos setenta y pico de elementos se agrupan entre sí conforme a las leyes de la química!, pero la idea carece de sentido para el ser vivo que necesita concebir los cuatro elementos para aprehenderse a sí mismo en su cuerpo etéreo.
30a He ahí porqué la educación se ha hecho inútil, totalmente inútil para nosotros, en tanto que hombres, pues a lo que tiende únicamente es a prepararnos como persona externa, a saber vivir dentro de la realidad de hombre mecánico.
30b En ello nada corresponde al hombre; nada hay que penetre sus órganos: encerrados en el intelecto, nada influye en el sentimiento ni en la voluntad.
30c Así, si hoy día pretendemos ejercer alguna influencia sobre alguien, necesitamos recurrir a medios externos, a la palabra, por ejemplo.
30d Hemos de actuar sobre él desde fuera: nada le ofrecemos que actúe sobre la intimidad de su ser.

[30e] Observemos nuestra hipócrita actitud ante la gente joven: les decimos que han de ser buenos, pero nada les damos para que puedan serlo.
[30f] ¡Cómo aceptar el consejo si no es por obediencia a la autoridad!
[30g] Mientras tengamos la posibilidad de alzar amenazadoramente el sable contra el desobediente, mientras la edad así lo permita, todo marchará; después necesitaremos de la fuerza policíaca, que asegure el cumplimiento de nuestras órdenes: el puro conocimiento intelectual carece de todo valor para la vida interna del hombre.
[30h] He ahí la causa que patentiza el porqué no podemos acercarnos a quienes se hallan precisamente en el momento transcendental de establecer una relación reciproca, entre lo psíquico-mental y lo físico-corporal.
[30i] ¿Cómo podemos nosotros, los adultos, ayudar a la juventud que pugna por establecer un enlace vital entre lo anímico-espiritual y lo físico?
[31a] Sobre este punto iniciaremos mañana la conferencia que nos conduzca a profundizar el problema.
[31b] Mi objetivo principal en la de hoy ha sido hacerles conscientes de que, en nuestra búsqueda para un acertado enfoque del adolescente, hemos de enfrentarnos con el problema fundamental: ¿cómo concebimos el mundo en que vivimos? ♣♣

[07] séptima conferencia

Stuttgart, junio 18, 1921 (S-4524)

Habíamos empezado ayer a considerar la importancia de una auto-conciencia, no desde el punto de vista individual sino como hombres de nuestra época; es esto indispensable para quienes han de enfrentarse con adolescentes entre los catorce y quince años de la vida, etapa de la madurez sexual, esta etapa que deberíamos de tener en cuenta, no sólo entonces, sino durante todo el período de la escolaridad y educación.
[01b] La causa de esta importancia radica en que la educación que nosotros hemos recibido no nos capacita, en ningún sentido, para comprender el proceso que vive el adolescente en esa crítica fase de su vida.
[02a] Para formarnos una idea de lo que procede, consideremos a una persona entrada en los veinte, o sea, de los veintiuno a los veintiocho años.
[02b] Desde el punto de vista antroposófico, definimos esta etapa como la del nacimiento del yo, es decir como el intervalo en que el yo alcanza su pleno reconocimiento.
[02c] Ayer comentamos la diferencia que existe entre el yo de la adolescente y el del muchacho: en aquella se disuelve, como si dijéramos, en el cuerpo astral, todavía no independiente; en tanto que en los varones se retrae en sí mismo, y la conducta de unas y otros, de los catorce a los veintiún años es como un resultado de esta circunstancia interna de la entidad humana.
[02d] Pero cuando hacia los veintiún años, llega el yo a su plena categoría, el hombre busca al hombre; busca y encuentra a su similar, a su compañero.
[02e] Podemos observar en la vida cuando un individuo de veinticuatro años o algo más joven, pero no menos de veintiuno, se relaciona con otro que no pase de los veintiocho, se establece entre ellos una influencia recíproca igual, tanto en lo que se refiere al organismo, como al alma y al espíritu.
[02f] A estas edades, las personas establecen entre sí un trato de absoluta reciprocidad.
[02g] Convendría que los pedagogos observaran esto, pues es de gran importancia.
[02h] Toda la palabrería psicológica que se usa con frecuencia en la actualidad, se compone generalmente nada más que de palabras vanas.
[02i] Si se quiere conocer realmente la vida, hay que estudiar y percibir sus delicados matices como los de esta particular relación entre personas de veintiuno a veintiocho años de edad.
[03a] Tomemos otro ejemplo: el encuentro entre un joven de catorce a veintiún años y una persona mayor, entre veintiocho y treinta y cinco.
[03b] Estas dos personas, abstracción hecha del sexo, no pueden establecer entre sí una relación de plena igualdad, a pesar de que pueda establecerse entre ellos, si se reúnen determinadas condiciones, una compenetración muy significativa.
[03c] Cuando el de catorce, quince o dieciséis años se encuentra al de veintiocho, veintinueve o treinta, sucede lo siguiente: las manifestaciones del cuerpo astral en el de catorce a veintiuno se exteriorizan más

bien corporalmente, sus actitudes externas son más bien infantiles; su adaptación a la vida, ya sea por la adquisición de destrezas o posesión de ideales, es decir, su toma de contacto con el mundo exterior adolece de inconsciencia.

03d En cambio, en la persona de veintiocho a treinta y cinco años, estas mismas expresiones adquieren un tinte más interiorizado, más espiritual.

03e Es por eso que el hombre entre los veintiocho y los treinta y cinco se halla en mejor disposición de percibir anímicamente a los jóvenes de catorce a veintiún años; recíprocamente, éstos pueden entender mejor a los de veintiocho a treinta y cinco años, porque observan su actividad interna, lo que en ellos pugna por expresarse exteriormente, a través de su cuerpo y más inconscientemente.

04a Esta relación entre los hombres de veintiocho a treinta y cinco años y los jóvenes de catorce a veintiuno, era muy corriente entre los griegos; y es que constituía una experiencia instintiva: los jovencitos sentían naturalmente que existía en el alma de sus mayores lo que ellos poseían en su cuerpo físico.

04b Sin ser plenamente conscientes de ello, reconocían en ellas, en forma delicada e intima, lo que para ellos constituía una experiencia interna.

04c Y el griego de veintiocho o veintinueve años, sentía profunda atracción hacia las manifestaciones de desarrollo de los jóvenes de catorce, quince o dieciséis años.

04d Esta vida instintiva humana en la que no se establecía tan sólo una relación abstracta de persona a persona, como es en nuestro caso, sino una correspondencia entre edades; esta vida instintiva, cuyo significado descansaba en esta relación entre el más joven con el más viejo, y viceversa, ejercía una poderosa influencia real en la vida griega.

04e Presentemos ahora una estampa de la Grecia a que nos referimos: el adolescente crecía dentro del respeto que le inspiraban las personas que se hallaban en sus treinta, pero al llegar a los veinte empezaba a sentir una poderosa inclinación hacia los individuos de su misma edad: esto introducía la diversidad, así como la intimidad e interiorización, todo lo cual conducía a una cierta estructura de la vida social.

04f Conviene destacar esto muy especialmente hoy día, considerando la desorientación que existe entre la relación del hombre, del maestro con la adolescencia, algo que era tan naturalmente instintivo en la vida griega.

05a Como educadores, no nos hallamos en condiciones de descifrar el enigma que sentimos existente al enfrentarnos con la juventud; no hemos despertado a la conciencia de lo que en el pasado existía como instintivo, hoy sofocado por la evolución natural.

06a Sólo la ciencia espiritual antroposófica puede permitirnos que nuestra pedagogía y didáctica estimulen nuestra sensibilidad adormecida, evitando el que cada vez más se ahonde el abismo entre los adultos, de los que forman parte los maestros, y los jóvenes.

06b Porque de no salvarlo así, solamente nos quedará la palabra que ordena, y tras de ella la policía que se imponga con el sistema autoritario e indiscutible.

06c Por lo tanto, el único camino de lograr una auténtica e intima relación entre maestro y discípulo es abrirnos totalmente, en corazón e intelecto, a las verdades de la ciencia espiritual, estas verdades que nos harán conscientes de lo que siglos antes se llevaba a cabo en forma natural.

07a Por eso les decía ayer: lo que aprendemos en la actualidad, o sea, que las distintas substancias y las distintos seres de la naturaleza se componen de unos setenta elementos, no es válido hasta que estemos muertos y nuestras cadáveres repasen en sus tumbas; es decir, sólo tiene sentido para el cadáver: las afirmaciones de la química y la física nada tienen que ver con lo humano; únicamente se relacionan con el cadáver del hombre, con eso que se corrompe y se descompone de conformidad con las mismas leyes que rigen a los setenta y dos o setenta y cuatro elementos.

07b En cambio, en la cuarta época post-atlante y asimismo entre los griegos perduraba todavía la concepción, hoy desechada por infantil, de los cuatro elementos: fuego, aire, agua y tierra, esa concepción que, bien comprendida, depara al hombre una idea completamente distinta.

07c También indiqué que los griegos no concebían a estos cuatro elementos como imágenes de puras impresiones materiales, sensorias.

07d Para los griegos, el fuego contenía asimismo cualidades de cálido y seco, y el agua de frío y húmedo; y estos conceptos vivientes podían vincularse con otros elementos.

07e Así, podían los griegos sentir vitalmente lo que eran realmente el calor, el aire, el fuego, el agua y la tierra, y por este medio, obtener imágenes bien definidas.

07f Dentro de este punto de vista llegaban a comprender cómo el cuerpo etéreo produce en el hombre por mezcla y separación, la síntesis y el análisis de las substancias; cómo influye sobre el físico desde el nacimiento hasta la muerte; nosotros, en cambio, con nuestras leyes físicas y químicas sólo podemos pensar en lo que hace el cadáver físico en su tumba.

08a Hasta el siglo XV, los griegos y sus sucesores podían darse cuenta de la acción del cuerpo etéreo sobre el físico, y desarrollar cualitativamente lo cálido

y lo seco en similitud con el fuego, lo frío y húmedo en similitud con el agua, lo frío y seco en similitud con la tierra, y así sucesivamente.

09a Este punto de vista nos permite estudiar al hombre en forma vivida y profunda, pues nos otorga la posibilidad de captar la actividad del cuerpo etéreo sobre las substancias físicas.

09b Ante una realidad vital, uno logra una interioridad más vital, sobre todo si, además, tenemos en cuenta lo que ahora voy agregar de los griegos.

10a Observemos la estampa de la superficie de la tierra de la que emerge la vegetación.

10b ¿Que suponemos ocurre hoy en el reino vegetal?

10c Si admitimos como explicación lo que hemos aprendido de la síntesis y análisis químicos de los setenta y pico elementos conocidos, aquí terminamos, hemos de poner punto final —o podemos tratar de establecer una analogía con las interacciones minerales—.

10d Y así percibimos que, al crecer la planta, se produce una acción reciproca entre el verde de la clorofila y determinadas substancias que le son ajenas.

10e De esta manera nos inclinamos a considerar el proceso como el similar al de una retorta.

10f Quizá no lo aceptemos con naturalidad, pero nos seduce este modo de considerar la planta, y estudiarla así,como si estuviera supeditada a un proceso mineral.

10g En cambio, el pensamiento griego, aunque no lo expresara claramente, era: de la tierra surge, hacia arriba, lo que la tierra es, y tan pronto la planta se abre camino a través de su superficie, empieza a actuar libremente manifestándose en verdor, floración y fructificación; interviene también en ello el agua y el aire —tal como se lo representaban los griegos— y, abarcándolo todo, el fuego.

10h Ahí afuera actúan, pues, unos sobre otros, el agua con lo seco; lo frío con lo húmedo; lo caliente con lo húmedo; cualidades todas que se entretejen y enlazan unas con otras, que actúan en la superficie terrestre, en nuestro mundo vegetal.

10i Si nos detenemos en esta forma ante la realidad circundante y luego contemplamos al hombre, podemos comprender que algo similar ocurre con la acción que ejerce nuestro cuerpo etéreo.

10j Ante la vida de las plantas, siente uno que lo que en las plantas se objetiva es el estimulo de vivir en su propia interioridad.

10k El griego tenía la sensación de que todo lo que florecía, crecía, se desarrollaba y transformaba allí afuera, era semejante al proceso que actuaba dentro de él.

10l Y la acción de su propio cuerpo etéreo no le era algo extraño y distante.

10m Podía afirmar: no me es desconocido lo que constituye mi cuerpo etéreo; pues aunque no lo ven mis ojos, lo contemplo cuando dirijo la mirada a todo lo que verdece y se manifiesta en torno mío.

11a Imaginemos la resurrección de uno de estos griegos, no como encarnación actual, sino como era antaño; imaginemos asimismo que uno de nuestros químicos fuera a su encuentro y le dijera: todas vuestras teorías son un absurdo; hace tiempo que nosotros hemos superado esos cuatro elementos: fuego, agua, aire y tierra, pura concepción infantil; lo que existe es hidrógeno, oxígeno, cloro, bromo, etc., etc., hasta enumerarle los setenta y seis elementos.

11b Seguramente el griego le hubiera respondido: nada tengo que decir en contra, porque lo que expones no es más que la especialización de lo que yo concibo como actividad de la tierra, o sea, lo frío y lo seco.

11c Pero tú no trasciendes esta especialización, y así nada entiendes del agua, fuego y aire; careces de toda idea relacionada con lo que se agita en el mundo de las plantas; así como tampoco de lo etéreo que en ti late.

11d Nada puedes decir del mundo vegetal, pues tus setenta y seis elementos, no estructuran concepto alguno de lo que en la planta actúa.

12a ¡Cómo se vivifican nuestras palabras cuando percibimos, en el interior del hombre, aquella plenitud de verdor y expansión del mundo que nos rodea: cuando esta plenitud deja de ser algo impenetrable para nosotros.

12b Una vez nuestras palabras, estimados amigos, sean algo viviente y se conviertan en medio educativo, no significarán vinculo de pura relación abstracta con el alma de nuestros niños, sino que, por su matiz íntimo y espiritual, harán surgir los frescos colores de las mejillas.

12c He ahí el camino para que se transforme el hombre; he ahí el camino hacia una auténtica armonía.

12d La voz del maestro resonará saludable en los oídos de los alumnos y no será necesario otra cosa para producir los mejores efectos.

12e A un lado quedará la pedagogía artificiosa que aconseje hacer esto o aquello, esta pedagogía que es pura planta de invernadero; la verdadera ha de ser la naturalmente robusta; es la que aprehendemos en nuestras imágenes conceptuales y en nuestra sensibilidad, de la misma manera que asimilamos las substancias naturales, para que actúen sobre la sangre y los nervios, y contribuyendo a nuestro crecimiento, se conviertan en parte de nuestro organismo.

13a Cuando partimos de reglas para hacer esto o aquello, trazamos un falso camino; es como si nos dirigiéramos a una estufa y le dictáramos la orden de que,

colocada en un rincón de la estancia, es su obligación calentarla.

13b Lo que procede es ponerle leña y encenderla.

13c Lo que requiere la pedagogía es que conozcamos al hombre y que este conocimiento nos vitalice a tal grado que influya en nuestra sensibilidad, así como en nuestra voluntad: en esto descansa lo fundamental de la pedagogía auténtica.

13d El griego no sólo se detenía ante la maravilla del reino vegetal; elevaba asimismo su mirada a los espacios cósmicos, de la Luna a Saturno.

13e Y veía como los planetas se movían en los cielos, luego se iba más allá, hacia el mundo de las estrellas, y esto le llevaba a sentir que la Tierra, en la que vivía con lo vegetal, se hallaba sometida a la influencia del fuego, del aire y del agua: esta influencia, se decía,

> *"cuya efectividad percibo que actúa también rítmicamente en mí mismo."*
>
> *"En mí se manifiestan las estaciones del año, pues así como lo seco y lo húmedo armonizan en el mundo vegetal externo con su reverdecimiento y su decadencia, así como intervienen el frío y el calor en el proceso, así se comporta mi cuerpo etéreo, si bien en este caso en toda su integridad, ya que el largo espacio anual para el proceso externo se realiza en mí en breves ritmos."*

13f De este modo, el griego se sentía a sí mismo como una criatura viviente, como parte de un mundo terrenal en cuyo seno vivía.

13g Y podía comprender que donde hay plantas, empieza la interacción del agua, del aire, del fuego y de la tierra, así como la actividad de lo etéreo hacia cuyo encuentro viene en primer lugar, desde los espacios cósmicos, la influencia planetaria, irradiando en el fuego, en el aire y en el agua.

13h Sin duda, yo poseería un cuerpo etéreo aun cuando no existiera esta influencia planetaria, así como existirían las plantas; pero yo nunca hubiera tenido cerebro, sin el poder de Saturno; ni laringe, sin la influencia de Marte, ni latiría mi corazón humano, si energías distantes de los espacios cósmicos, no lo hubieran formado.

13i Así pensaba el griego: energías externas llegaron hacia mí; lo etéreo irradió hacia afuera, y desde los espacios cósmicos indeterminados, modificadas por los planetas, se proyectaron las energías que en mí estructuraron lo que trasciende la naturaleza de la planta.

13j Adentro de los espacios siderales irradian los rayos modificados por la acción de las influencias planetarias, y carecería de cerebro, de laringe, de corazón, de estómago, si allá en los cielos no hubiera existido Saturno, Marte, el Sol, Mercurio.

13k A través de estos órganos que de ellos procedían, el griego se sentía pertenecer a los espacios cósmicos, del mismo modo que, en su cuerpo etéreo, se sentía perteneciente al fuego, agua, tierra y aire: en ellos percibía su profunda afinidad como percibía asimismo otras energías que, en su danza y remolino, hicieron posible que corazón, pulmones, etc.

13l llegaran a nacer en él.

14a Esto conducía al griego a sentir que, aunque producto corporal de la Tierra, en él actuaban energías cósmicas hasta el punto que podía afirmar: siento en mi la acción de las fuerzas del Cosmos; en la planta ellas actúan exteriormente, no pueden penetrarla, no pueden estructurar órgano alguno; en cambio, en mí se introducen en todo aquello que tengo en común con los animales, y mi capacidad de organizar lo que procede de los espacios cósmicos, me permite elevarme hasta el círculo zodiacal: he ahí el límite dentro del cual puedo observar toda mi animalidad, así como la que es fundamental de los animales que me rodean.

14b Contemplo ese reino y a cada uno en sus distintas formas; he ahí al león, por ejemplo.

14c En su figura se expresa determinada acción concertada de los planetas con la característica de las estrellas fijas, y esto me conduce a comprender el por qué hállase así estructurado; así como otro animal lo es en un aspecto distinto; y de este modo voy conociendo la característica de lo animal hasta llegar a su cuerpo astral, este cuerpo que siento en mi, como anteriormente había sentido la etérea de naturaleza vegetal.

14d Así me voy dando cuenta de que, como todos los animales de la Tierra, soy un habitante no sólo de ella, sino de las regiones cósmicas, de esa conjugación de energías que emana de la presencia de las estrellas.

15a Estas ideas impregnan nuevamente nuestra sensibilidad hasta el punto de ser más o menos conscientes de que vemos a nuestro alrededor entidades formadas de conformidad con las leyes que rigen a los minerales; que nosotros no pertenecemos a ellos, ni tampoco a las plantas, ni tampoco a los animales: que no podemos existir en la Tierra tan sólo con las fuerzas que de ella derivan.

15b Este sentimiento de que el hombre integraba la totalidad del cosmos constituía una vivencia para el griego; era en él algo instintivo.

16a Análogamente, se buscó al yo, más allá del círculo zodiacal, más allá de la esfera que enmarca el zodiaco.

16b Pero el yo es espíritu, espíritu por excelencia.

16c Y a su nivel no podemos encontrar ningún correlato sensorial si no es la imagen solar.

16d He ahí cómo llegamos a la concepción griega del Sol, aunque ya fuera algo decadente, si bien, sin duda, existente en tiempos remotos.

17a Nuestros físicos y nuestros astrónomos se imaginan que, en algún lugar del espacio cósmico, a veinte millones de millas de distancia, había ardiendo una gran esfera gaseosa, y que, de este gigantesco horno cósmico, horno gaseoso desprovisto de toda clase de muros, irradiaba luz y calor en todas direcciones.

17b He ahí la única representación que parece atinada al hombre actual, y no como aficionado, sino como verdadero especialista en la materia.

17c Naturalmente que sólo un 'auténtico profesional' puede sustentar tan fantástico criterio.

17d Mas acerquémonos un poco más a la verdad.

17e Imagínense hallarse rodeados de pura luz; luz por doquiera; nada puede reflejarla.

17f Henchido todo el espacio de luz, hada podría verse; el mundo estaría sumido en plena tiniebla.

17g La luz sólo se manifiesta cuando hay algo que la refleja; de lo contrario, reina la oscuridad más absoluta.

17h En tiempos mejores se concebía al Sol de distinta manera: no hay ningún horno de gas allá arriba, no hay ni siquiera un espacio vacío, ni tan sólo espacio, sino espacio negativo.

17i Nuestros físicos se quedarían altamente asombrados si pudieran comprobar que no hay esfera gaseosa, que no hay ni siquiera espacio, sino vacío; debiéramos poder captar la noción de 'menos que espacio.'

17j Hasta ahora el hombre no ha podido ir más allá de la idea de 'menos que dinero,' la idea de deuda.

18a Lo espacial tiene un límite, hay que reconocerlo, y lo espacial negativo retiene la luz, no puede atravesarla, no puede pasar a través del vacío negativo; sólo por el reflejo lumínico, pues, podemos ver al Sol, y entonces la luz está en todas partes.

18b El Sol es, por lo tanto, una entidad que proyecta, el instrumento que refleja la luz difundida por doquiera.

18c Según la concepción griega, esa luz tiene su origen mis allá del círculo zodiacal; procede de las lejanías del espacio cósmico, no del nuestro, aunque sea el sol quien la capte y la haga visible, por cuyo motivo se le relaciona con lo más elevado de la influencia planetaria: con el yo.

18d El sol, pues, está relacionado con el yo, porque es menos que espacio, porque está más vacío que el mismo espacio vacío, porque donde está el Sol cesa toda materialidad, e irrumpe la espiritualidad.

18e Como consecuencia, el griego se sentía íntimamente vinculado con el Sol, por que todo lo percibía desde el punto de vista espiritual.

19a Hasta el siglo VI, y en particular hasta la mitad del siglo IV de nuestra era, el Occidente era todavía consciente, cuando contemplaba la bóveda celeste, de una como sensación de espiritualidad.

19b Por eso, lo que describimos aquí no se refiere a los planetas celestes sino a las jerarquías, o sea, a las entidades que actúan en las alturas y cuyo movimiento se nos manifiesta exteriormente visible como mundo planetario.

19c He aquí la idea vital a que hemos de llegar, para sentir muy distinta nuestra relación, nuestra realidad humana existente en el macrocosmos.

20a Observemos ahora el reino animal desde este punto de vista y llegaremos a esta conclusión: lo que en él veo, en mí asimismo existe: forma mis órganos.

20b Pero también veo que esos animales son formas acabadas, y yo no soy una de ellas; no me parezco a un león, ni a un toro, ni a un buey, ni a un cerdo, sino que los sintetizo a todos; en mí late la potencia o el germen de lo que ellos son.

20c Si la acción solar no me hubiera conducido hacia todas estas equilibradas predisposiciones, yo subsistiría como un tipo agitado y sacudido por todo el reino animal.

20d Sin duda, en mi dormitan, pero la acción solar establece un equilibrio corporal entre todas las tendencias, y ¿cuál es la consecuencia de que yo lleve en mí el germen del mundo animal, aunque sea reprimido?

20e La consecuencia es que yo puedo generar formas, imaginar.

20f La estructura exterior del animal hállase de acuerdo con la imaginación, imaginaciones vivientes, que van y vienen.

20g Así, cuando contemplo el mundo animal puedo verme muy bien a mí, en lo exterior, ese mundo imaginativo, esas formas que están también en mí como imágenes mentales, en virtud de que soy algo exterior a ellas, de que no he tomado su forma espacial.

21a Si retrocediéramos aun más a los tiempos anteriores a Tales,[1] encontraríamos todavía en las Escuelas de los Misterios y en sus adeptos, como se trasluce en los escritos esotéricos de Platón,[2] un conocimiento preciso, que se puede expresar así: '¿Qué es la lógica?

21b La zoología es lógica viviente, pues cuando aparece en forma mental abstracta hacia la que estamos

[1] Tales de Mileto (ca. 624 aC-ca. 546 aC): Filósofo, matemático, geómetra, físico y legislador griego. Es considerado el iniciador de la especulación científica y filosófica griega y occidental. [n. del pr.]

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

predispuestos —lo que se manifiesta en el mundo animal, y en nosotros recíprocamente armonizada— es cuando surge en nosotros el juego viviente de las ideas; la actividad instintiva del mundo animal está implícita en el juego de nuestras ideas; y la lógica es zoología.

[21c] En verdad que, más tarde, vino el socratismo de Aristóteles,[3] que no tenia conciencia de todo ello, y entonces surgió la lógica abstracta, y de la viva correspondencia de afinidades electivas, la correspondencia con el juicio, la relación abstracta entre concepto y concepto, como sucede con la lógica aristotélica, que puede arrastrar al hombre a la desesperación, pues no hay por donde enfocarla.

[22a] Así, pues, uno siente, piensa y se forma imágenes conceptuales porque uno lleva en sí mismo lo que exteriormente se despliega en el reino animal.

[22b] Y al pensar así, uno se identifica con el mundo de otro modo: la voluntad y el sentimiento adquieren distinto matiz; se siente la afinidad con los reinos de la naturaleza.

[22c] Gradualmente se llega también a percibir lo que significa, en realidad, el que obre la astralidad en nosotros, no solamente lo etéreo.

[22d] Si uno no se limita a los conceptos abstractos que se difunden en la actualidad, sino que siente el íntimo y vital estímulo que deriva de las formas positivas, aprende a observar a los jóvenes de catorce a quince años con los que se enfrenta.

[22e] Y gracias a lo que uno ha recibido interiormente, concentra el ojo y el oído hacia cómo debe organizar y dirigir la lección, para que lo sensorio, visual y auditivo, nos encamine hacia lo correcto, nos lleve a sentirnos saturados de aquella sensibilidad impregnada de la ciencia del espíritu que nos permita comprender a los adolescentes de catorce a quince años.

[23a] Toda nuestra cultura necesita renovarse, nuestra ciencia ser auténtica, no pura colección de nombres, ni mero nominalismo; y a través de esta actitud tratar de ver al hombre como es.

[23b] Lejos de mí la idea de acercarnos al prójimo sigilosa y astutamente; la auténtica observación es instintiva; no deriva de una percepción o formación de juicios; no necesita expresarse en palabras: la guardamos en nuestro fuero interno, viva en nuestra intimidad; pero a punto de surgir en nuestra conciencia en el momento oportuno, a voluntad nuestra; y al encontrarnos en clase, se conjugarán los diversos juicios que yacen en nuestra intimidad y en ella se mueven, como vive y se mueve el mundo animal en formas mentales.

[23c] Imagínense si tuviéramos que saberlo todo; cómo devora el león al cordero; si tuviéramos que ser conscientes de toda esta realidad, ¡qué es lo que esto implicaría!

[23d] Así tampoco podemos formarnos un juicio sobre todo lo que vive en torno nuestro; no es posible que todo esté presente en la conciencia.

[23e] Puede, sin embargo, yacer en nuestro interior y nosotros actuar de conformidad con ello.

[23f] Esto implica, sin embargo, que no tomaremos como base los conceptos abstractos y las abstractas leyes naturales que nos incapacitarían para una auténtica percepción.

[23g] Si nos inclináramos hacia la absurda noción de un inmenso horno de gas en ebullición, allí en los espacios cósmicos, ¿cómo podríamos llegar a un mejor conocimiento del hombre?

[23h] Dense cuenta de cuán urgente es que se investigue, en examen de conciencia, lo que estoy diciendo, pues si no ponemos todo nuestro empeño en saturar de ciencia espiritual nuestra vida instintiva, sentimental y emotiva, nos será imposible entender a los adolescentes de catorce y quince años.

[23i] Sólo lo conseguiremos si nos esforzamos en avanzar a la formación a que hemos hecho referencia.

[23j] He ahí lo que significa la afirmación de que la Antroposofía es, en sí misma, pedagogía, mejor dicho, se transforma en ella tan pronto adquiere la posibilidad de educar.

[23k] Para que esto suceda, basta con hacer surgir de las honduras del alma los frutos de lo que la Antroposofía depositó en ella.

[23l] En otras palabras: basta con imprimir a lo que ya existe en todo hombre, la dirección pedagógica, y así el conocimiento antroposófico del hombre devendrá también pedagogía.

[24a] Ayer dije a los maestros encargados del décimo año, que deberían empezar por un cierto conocimiento del hombre.

[24b] Y es precisamente a este conocimiento a lo que me refiero; el que le sitúa dentro del Universo, con su cuerpo, alma y espíritu.

[24c] En realidad, para preparar nuestro curso de antropología del décimo año, hemos de consultar muchos libros sobre anatomía y fisiología, documentándonos sobre las conquistas de un centenario trabajo carente de espíritu.

[24d] Pero esos libros no deben ser para nosotros sino libros de información, y jamás debiéramos desatender el verter en ellos lo que nos ofrece la

[3] Aristóteles (384 aC-322 aC): Filósofo, lógico y científico de la Antigua Grecia cuyas ideas han ejercido una enorme influencia sobre la historia intelectual de Occidente por más de dos milenios. [n. del pr.]

Antroposofía; sólo así se arrojará la debida luz sobre el contenido de esa información formal.

[24e] La actitud de ustedes con respecto a la literatura habrá de ser distinta a la de los demás.

[24f] Sin duda, no podrán evitar que los tilden de petulantes, pero no hay más remedio que soportarlo: todo lo que ofrece nuestra moderna instrucción, así como la misma ciencia moderna, no puede ser otra cosa que base informativa, y así, si el griego resucitara y tomara un libro de química, posiblemente diría:

> *"He ahí la especificación de un aspecto que yo conozco acerca de la tierra, a saber, que es seca y fría, y que actúa sobre las plantas.*
>
> *No deja de ser interesante conocer esos detalles, pero nada se indica sobre la totalidad: se limita al enfoque de una cuarta parte."*

[24g] Hemos de progresar, pues, a la ciencia que penetre en la percepción intuitiva, en el sentimiento y en la voluntad; a un conocimiento que sature la integridad personal, que sea, en el campo espiritual y anímico, lo que es la sangre para el cuerpo.

[24h] Al convertirnos en hombres diferentes, llegamos a ser auténticos maestros, magisterio que no es compatible con la automatización, con ese tipo de pedagogía artificiosa que es pura planta de invernadero.

[24i] La gente de hoy recurre al experimento incluso cuando se trata de lograr conceptos propios; experimenta sobre el proceso de la memoria, de la voluntad y hasta sobre el del pensamiento; curiosos entretenimientos, casi siempre de algún provecho.

[24j] No nos oponemos naturalmente al juego como tal, ya proceda de niños o de laboratorio, pero hay que precaverse contra la restricción del campo de visión que pueda suscitar. ♣♣

[08] octava conferencia

Stuttgart, junio 19, 1921 (S-4527)

Observen la característica que destaco en todas mis consideraciones pedagógico-didácticas: la acción educativa depende de nuestra autoformación y de nuestro modo de situarnos en el mundo.

[01b] También me he referido, al respecto, a cuán importante es nuestra auto-preparación para acertadamente enfocar la enseñanza en la etapa adolescente, la que transcurre entre los trece, catorce y quince años.

[01c] Naturalmente que toda nuestra actividad pedagógica previa ha de ser tal que los escolares lleguen a ella debidamente preparados.

[01d] Esto depende de que el niño haya ido creciendo dentro de determinada relación con el mundo, relación que se pondría de manifiesto precisamente en el período del que nos ocupamos, especialmente en el hecho de que tanto muchachos como muchachas tienden a exteriorizar su inclinación por ideales, hacia algo que lucha por incorporarse al mundo exterior sensible.

[01e] Incluso en las desviaciones de la vida infantil, en la insolencia de los varones y en los correspondientes rasgos de las muchachas, puede percibirse lo que definiríamos como propensión hacia un ser ideal suprasensible, o hacia una idea de elevada finalidad: ¡la vida ha de tener un objetivo!

[01f] Este sentimiento hállase profundamente arraigado en el ser del hombre, y hemos de tenerlo en cuenta; no podemos ser indiferentes a él.

[01g] Así es de suma importancia que durante la etapa adolescente no encaucemos hacia un carril equivocado el principio íntimamente sentido de que 'la vida ha de tener un objetivo.'

[01h] Con gran frecuencia observamos que el jovencito, al llegar a los catorce o quince años, alimenta todas las ilusiones que la existencia puede ofrecerle, acepta con gran naturalidad el que 'esto sea así, aquello de este otro modo,' la muchacha, a su nivel tiende a concebir determinados juicios sobre la vida, juicios que constituyen severas criticas.

[01i] Se imaginan perfectas conocedoras de lo que es correcto y lo que no; es decir, de lo que es justo e injusto; califican lo que les rodea, y toman como base una cierta seguridad respecto a que ha de ser posible la realización de lo que la humanidad concibe en forma ideal.

[01j] Muy intensa es, a esta edad, la propensión a los ideales y a la idealidad, y de nosotros depende, durante toda la escolaridad ya a partir del primer año, él que se compenetre de unos y de otra en forma correcta.

[02a] Esto implica la necesidad de que nosotros mismos estemos saturados de principios que nos proporcionan la correcta intuición sobre el desarrollo del hombre en cierne.

[02b] La ciencia espiritual nos inculca teóricamente tres importantes puntos de vista: hasta el séptimo año, hasta el cambio de dentición, el infante es esencialmente ser imitativo; su desarrollo descansa en repetir lo que ve, lo que se le muestra exteriormente a través

de la acción: a esto se reduce toda su actividad durante este periodo de su vida: imitar.

02c Tras el cambio de dientes, el niño empieza a sentir la necesidad de una autoridad, de que se le diga lo que ha de hacer.

02d Por consiguiente, en tanto que primero acepta espontáneamente lo que a su alrededor sucede, bueno o malo, verdadero o equivocado, y lo imita, tras el cambio de dentición siente que ya no necesita seguir imitando simplemente, sino que ya puede aceptar de las personas que lo rodean lo que debe y lo que no debe hacer.

02e Con la madurez sexual, el adolescente se afirma en la convicción de que algo puede juzgar por sí mismo; pero siente, al mismo tiempo, la necesidad de un apoyo, de encontrar la autoridad indiscutible y libremente elegida, que le permita decirse a sí mismo: éste o ésta es de tal modo, su opinión es válida y la aceptaré cuando tenga yo qué opinar por mi cuenta.

02f Es importante que el niño asimile de modo correcto el carácter espontáneo de la autoridad.

03a Con este objetivo hemos de tener clara idea de lo que significa la tendencia imitativa.

03b ¿En qué consiste, esencialmente?

03c Es incomprensible su significado si no se capta con nitidez el origen espiritual del niño.

03d Si prima simplemente la convicción de que el niño es resultado de la herencia, que proviene de sus padres y abuelos, no podremos tener una idea de la esencia de la imitación.

03e Una época que se mueve dentro de este criterio, no puede llegar a concebir ni siquiera los conceptos más simples.

03f Observa el mundo físico y químico, cómo se analizan y se sintetizan los distintos elementos que enumera la química, y encuentra, al elevarse hasta lo vital, un estado de cosas similar al de los cadáveres humanos en sus tumbas: lo vivo, elaborado de tal forma, es nada más que síntesis o análisis.

04a Y es que al adoptar para lo viviente los mismos procedimientos que la naturaleza emplea con los cuerpos que se descomponen, la ciencia encuentra el carbono, el oxigeno, el nitrógeno y otros elementos; se pone en contacto con la vida en la forma que denominamos proteínas, e investiga cómo en ellas estarán sintetizados el carbono, el nitrógeno, el hidrógeno, el oxígeno, concibiendo la esperanza de descubrir algún día cómo estos cuatro elementos, 'C,' 'N,' 'H' y 'O, por su presencia conjunta, forman en la proteína, una estructura.

05a Pero con semejante enfoque, es imposible formarse idea alguna de la verdadera índole de la proteína, base de la vida.

05b Al caracterizarla así en la célula, tomamos el camino opuesto por el verdadero; pues en realidad, la tendencia hacia la cohesión, que confiere la forma a un cristal de roca, por ejemplo, o a un hexaedro de pirita, o a cualquier otra estructura mineral, entra en estado caótico al formarse la proteína.

05c Así, al examinarla no deberíamos dirigir la atención a la progresiva complicación de las leyes, sino a la paralización de sus relaciones reciprocas, a la suspensión o a la ausencia de su efectividad en la proteína.

05d En lugar de buscar la estructura, deberíamos buscar el caos, la disolución, y decirnos: cuando las substancias entran en el estado en que se manifiestan como proteína, su acción reciproca origina el caos; pues llegan a la indeterminación; al cesar de influirse mutuamente, son accesibles a distinta influencia.

06a En el comportamiento normal de lo vivo, hállase todavía algo restringida aquella condición caótica por las relaciones minerales que tienen lugar en el organismo.

06b En las células cerebrales, de los pulmones, del hígado, formadas de proteína, ejerce todavía una influencia la sustancia nutritiva que ingerimos.

06c Por eso no son caóticas.

06d En cambio, en aquellas otras que se transforman en reproductivas, lo celular del organismo, entra en un estado en el que queda protegido de las influencias de las substancias nutritivas, de las energías que se ingieren con esas substancias.

06e En las células sexuales, el caos es casi completo, porque lo mineral en ellas se halla enteramente aniquilado, destruido en tanto que mineral.

06f Las células sexuales se forman precisamente porque, tanto en el hombre como en el animal y en la planta, se destruye y aniquila con grandes esfuerzos la actividad térreo-mineral.

06g Por la destrucción de la actividad mineral, el organismo se hace receptivo a la influencia cósmica, y así sus energías encuentran libre el camino por todos lados, y quedan a su vez sometidas a la influencia de las células reproductivas del otro sexo, con lo cual lo astral se agrega a lo etéreo.

06h Esto puede expresarse también de la manera siguiente: al desmineralizarse lo mineral por el pasaje al estado proteico, se presenta la posibilidad de una ingerencia de las leyes cósmicas por el camino indirecto del caos proteico, mientras que en cualquier otro caso, sólo actúa en lo mineral lo térreo sobre lo térreo.

07a Jamás la ciencia de la naturaleza comprenderá la proteína si trata de explicársela por el punto de vista

de considerar la molécula orgánica más complicada que la inorgánica.
07b La química y la fisiología se esfuerzan principalmente hoy día por encontrar la estructura que tienen los átomos en los diferentes cuerpos.
07c Y luego suponen que esta estructura se va complicando y alcanza en la proteína su grado máximo.
07d La molécula de proteína no tiende a esa complicación, sino a anular la estructura mineral, de modo que no sea lo terrenal, sino lo extraterrenal, lo que pueda influirla.
07e En esto, los conocimientos modernos originan confusión.
07f Se nos conduce directamente hacia un modo de pensar que nada tiene que ver precisamente en lo más importante con la realidad.
07g Y no podemos, por consiguiente, concebir la idea de que hay algo en el hombre que procede, no de la corriente hereditaria sino por vía indirecta del cosmos, debido a que la concepción que tenemos de la génesis de las proteínas nos impide pensar de este modo.
07h Y con esa concepción no podemos hablar de una preexistencia humana.
08a Reviste, pues, extraordinaria importancia el que, como maestros, sepamos romper con los conceptos fundamentales de la ciencia actual, pues si bien con ellos podemos extendernos en las más sugestivas verborreas, no sirven para la enseñanza.
08b Así podemos afirmar que en nuestras Escuelas Superiores no se enseña; ¿para qué existen entonces?
08c Para la continuidad de cuerpos docentes que mediante cierto poderío, mantienen su cohesión gremial, y a esos cuerpos docentes tienen que acudir los jóvenes a fin de lograr la preparación que les permita enfrentarse con el futuro.
08d Por propia voluntad, ni viejos ni jóvenes, buscarían en esos centros el cultivo de su propia capacidad de desarrollo; por eso, hay que emplear la coacción; obligarles a la fuerza, y después de cierto tiempo de vivir su ambiente, se acostumbran a la clase de vida que les caracteriza.
08e He ahí por qué esos Institutos no pueden apartarse del régimen coercitivo; por qué es infantil imaginar que, conservando su espíritu de cofradía en una época en que son anacrónicas, puedan marchar a la cabeza del progreso.
08f Si la vida ya ha dejado de desenvolverse bajo reglas coercitivas medievales ¿cómo podríamos incorporar a ella las Instituciones que se han anquilosado, que se han detenido al margen de una realidad en marcha?
08g Las universidades, últimas formas fosilizadas de ese estilo de cosas, se mueven como en la Edad Media se trabajaba en los oficios.
09a Como ya hemos dejado de apreciar lo que en ello subyacía, es imperioso desplegar en determinados momentos importantes una especie de teatralidad, teatralidad que sobresale cuando de los exámenes se trata, y es de sumo interés que percibamos por dentro el alcance de esa teatralidad.
09b Démonos cuenta, amigos míos, que, para enseñar y educar, hemos de alcanzar la hombría por otros caminos que aquellos que nos ofrece la educación actual, y que para llegar a una idea verdadera sobre la naturaleza imitativa del niño, hay que poder infundir nuevos contenidos a los conceptos básicos.
10a Si antes de su concepción vive el alma del niño en un mundo espiritual, será fácil comprender que asimile con toda naturalidad lo que le ofrece el medio ambiente.
10b Y después de nacido, su familiarización con la terrestre corresponderá a la misma actividad a que estaba acostumbrado antes de nacer, en su mundo anímico y espiritual.
10c Con su naturaleza imitativa, nos muestra el niño que conserva todavía los hábitos prenatales, pero, pudiéramos decir, como en viraje: antes, era en armonía con un medio ambiente que correspondía a una configuración interna, y después corresponderá a un mundo fuera de él.
10d Es como si primero hubiera vivido en el interior de una esfera, y luego la contemplara desde afuera.
10e El mundo que ve con sus ojos, le ofrece la cara externa de lo que antes había contemplado desde adentro.
10f Por esto, la naturaleza imitativa del niño es instintiva, continuación de su experiencia en el mundo espiritual, y por eso también empieza a establecerse en el mundo sensible de la infancia, la relación con el mundo espiritual por medio de la imitación.
11a ¡Reflexionen sobre lo que esto significa!: el niño trata de adaptarse al mundo exterior de acuerdo con los principios del mundo espiritual, todavía, latente en él, y desarrolla entonces el sentido de lo verdadero, la regla básica para su experiencia en el mundo, o sea, las cosas que me rodean exteriormente son tan verdaderas como las que se me presentaban con claridad transparente en el mundo espiritual.
11b El sentido de lo verdadero se forma incluso antes de que el niño vaya a la escuela; las postreras fases de su desarrollo todavía no son perceptibles cuando el pequeño se convierta en escolar, y debemos darle la recepción adecuada, pues de lo contrario, en lugar de fomentarlo lo entorpecemos.
12a Cuando el niño llega a la escuela, se le conduce a adaptarse como hábito, a lo que, en un principio,

es adventicio y externo a la naturaleza humana: el aprendizaje de la lectura y escritura.

[12b] El procedimiento usual corresponde a un contacto que es artificioso con la naturaleza humana.

[12c] Hace algún tiempo, no muy lejano todavía, lo que el niño veía al leer y lo que hacía al escribir, se disponía de una manera completamente distinta: en imágenes, y no sólo en imágenes que recordaran a la realidad por el dibujo, sino que la reprodujeran.

[12d] Actualmente, al enfrentar al niño de un modo directo con la lectura y la escritura, se le introduce en un elemento completamente extraño, privándole así de la posibilidad de la imitación.

[12e] En cambio, si lo iniciamos por medio de la presentación de imágenes, de formas plásticas y artísticas, y si lo guiamos para que se convierta, él mismo, en réplica de lo que ve en el mundo, mediante una musicalidad adaptada a la naturaleza infantil, nos movemos dentro de la misma realidad que crea espontáneamente el niño antes de empezar su escolaridad.

[12f] Pero si simplemente le decimos de un modo prosaico: así se hace la 'I,' así la 'O,' no tiene sentido alguno su aprendizaje y no se interesa por él; no se siente vinculado a esa actividad; el niño tiene que sentir su relación con lo que hace, y lo único susceptible de reemplazar el sentido de la imitación, es el de la belleza.

[13a] Hemos de empezar, pues, a trabajar desde todos los ángulos para liberarle adecuadamente de su instinto imitativo, para que su imitación se convierta en correspondencia justa, cada vez más exterior, con el medio ambiente: ha de pasar de la imitación a la reproducción bella del mundo externo.

[13b] Por lo pronto, nuestra enseñanza ha de conservar en forma bastante indiferenciada lo que tienda a elaborar su actividad, y lo que tienda más bien asimismo a lo cognoscitivo.

[14a] Cuando el niño practica la euritmia, o cuando canta ¿qué hace en realidad?

[14b] En cierto modo, si bien se desprende de la imitación, prosigue con ella: se mueve.

[14c] Tanto el canto como la audición de lo musical son, en el fondo, movimiento interior, el mismo movimiento que entra en función al imitar.

[14d] Y cuando con el niño practicamos la euritmia, ¿que hacemos?

[14e] En vez de ponerle la pluma o la pizarra en la mano y hacerle ejecutar lo que es la 'A' y lo que es la 'E,' estableciendo con ello una relación meramente teórico-cognoscente, le hacemos inscribir en el mundo los contenidos del lenguaje con su propio cuerpo.

[14f] No le conducimos hacia el signo abstracto, sino que tratamos que él mismo inscriba en el mundo lo que su organismo le permite inscribir.

[14g] Por consiguiente, le llevamos en cierto modo, a que prosiga la actividad misma que ejecutaba en su vida preexistente.

[15a] Y si luego, al enseñarle a leer y a escribir, no le encauzamos hacia el signo abstracto, sino hacia la imagen, no perdemos contacto con su esencia, ya que es esa esencia misma la que entra en función; no lo alejamos por completo de su propia naturaleza.

[15b] Por medio del ejercicio y del esfuerzo, impartimos la enseñanza a la totalidad del ser del alumno.

[16a] Reflexionen sobre la gran diferencia que existe, entre estos dos tipos de actividades: una, mera gimnasia fisiológica, en el fondo no otra cosa como si se tratara de un animal para domesticarlo, aunque sea por medios distintos; hay en ella exclusión absoluta del alma y del espíritu: divide, pues, al hombre en dos partes, una, la actividad corporal, y la otra, la intelectual que nada tiene que ver con aquella.

[16b] En la enseñanza de la escritura y la lectura, ya se ha llegado a hacer tan ágiles los brazos, los dedos, y los ojos con sus menudos movimientos, que ya no se requiere la demás actividad del organismo.

[16c] En cambio, con la euritmia, cuyo movimiento incluye lo que el niño debe asimismo aprender leyendo y escribiendo, acercamos aquellas dos áreas separadas.

[16d] Cuando el niño realiza una actividad artística, y extrae las letras y todo lo demás de la forma, de la imagen, se mueve dentro de la misma actividad que cuando practica la euritmia, sólo que en este último caso con un matiz algo más anímico-espiritual, igual al que ejecuta la propia conciencia al escuchar un canto.

[16e] Integramos, pues, lo divergente, y procuramos respetar la unidad que es el niño.

[17a] Al proceder así, nos sucederá seguramente lo que me sucede frecuentemente a mi en las juntas a las que asisten los padres: vienen —y nosotros tenemos que saber cuál ha de ser nuestra actitud ante ellos— para decirnos:

> *"¿No podría usted hacer algo para que mi hijo pase a un grupo dirigido por un maestro, pues a la maestra no le tiene respeto?*
>
> *¡Ya tiene ocho años, y todavía no sabe leer ni escribir!"*

[17b] Los padres atribuyen esto al hecho de que su hijo tiene maestra; imaginan que los maestros son más aptos para hacerse obedecer.

[17c] De este modo van formándose los prejuicios que por doquiera se insinúan, y que nosotros tenemos la obligación de evitar.

17d Hemos de procurar naturalmente que no se enfaden; no podemos hablar con ellos como lo hacemos entre nosotros.
17e No podemos decirles:

"Estén contentos de que su hijo no sepa leer y escribir a los nueve años; esto le beneficiará después, pues si a los nueve lee y escribe de maravilla, por haberle inculcado algo que le es extraño, más tarde se convertirá en un autómata.

Fíjense lo que les digo: será un autómata; y sólo llegarán ser personas integras y originales quienes en su infancia hayan tenido algo que contraponer a la lectura y la escritura."

17f Aunque estas serían las palabras adecuadas, comprendan que hemos de tener tacto y no tratar con brusquedad a la gente que se mueve dentro de las normas actuales, pues echaríamos a perder todos nuestros esfuerzos.
17g Pero con nuestra suavidad, hemos de llevar a los padres a comprender que no nos movemos en contra del normal desarrollo del niño cuando no sepa leer ni escribir correctamente a los ocho o nueve años.
18a Conduciendo al niño por el encauce correcto que es el respetar su unidad y no dividirle en dos partes, se presentará hacia los nueve años un momento tan extraordinariamente importante en su vida, que no podemos dejar de observarlo: el niño adopta, de pronto, una actitud hacia el mundo exterior completamente distinta a la que mantenía.
18b Es como, si despertara, como si llegara a encontrar una relación muy especial con su yo.
18c Prestémos, pues, gran atención a este hecho: al niño en esta edad, nueve anos aproximadamente, y prestémosela desde el primer momento.
18d (En los tiempos actuales quizá dé muestras de esa transformación un poco antes.)
19a Observemos sus características: empieza el niño a asombrarse, de todo se admira, y establece una relación nueva con todas las cosas.
19b En forma normal, esto ocurre en el período indicado entre los nueve y los diez años.
19c Si ahora nos preguntamos íntima y detenidamente qué ha sucedido realmente con él, llegaremos a una respuesta que no es fácil de expresar exactamente con las palabras del lenguaje corriente, pero que es más o menos así: hasta ahora, cuando el niño veía en el espejo su propia imagen, la miraba de un modo algo distinto a como observaba un objeto exterior, pero sin impresionarse particularmente.
19d En cambio, si es un mono el que tiene el espejo —¿lo han observado alguna vez?— la reacción es distinta: lo agarra y corre a esconderse en algún lugar donde pueda contemplarse a sus anchas; clava su mirada en la imagen que en él se refleja, y no hay manera de desviarle de ella.
19e No es fácil tratar de quitarle el espejo; está poseído del enorme deseo de darse cuenta de lo que ven sus ojos; pero ninguna transformación se produce.
19f De ninguna manera tiende hacia la vanidad; no le afecta lo personal: lo que le impresiona es su capacidad perceptiva, su percepción momentánea; pero eso no le metamorfosea, y tan pronto como se le priva del espejo, todo lo olvida de inmediato.
19g En cambio, a partir de la edad a que me refiero, el niño será inducido, con el espejo en su mano, hacia la autocontemplación, es decir, hacia un cambio en su sensibilidad interior; concretamente hacia la vanidad y la coquetería.
19h He ahí la diferencia entre el mono y el niño, a pesar de que el primero pone mucho más empeño en contemplarse que el segundo.
20a El mono no queda influido en sus características sentimentales y volitivas, en tanto que el niño, desde los nueve años aproximadamente, recibe una impresión duradera al verse en un espejo, impresión que ejerce en cierto modo una influencia sobre su carácter.
20b El hecho es experimentable, si se quisiera, y quizás valdría la pena intentarlo considerando que vivimos en una época en la que se quiere hacer de la pedagogía una ciencia experimental, pues se considera que de otro modo no puede existir el progreso.
20c Puesto que se ha perdido todo contacto con la interioridad, puede que se experimente la transición que tiene lugar entre los nueve y los diez años, dándole a cada niño un espejo para mirarse, y anotando las peculiaridades que se manifiesten para desarrollarlas, más tarde en un libro, como nuevo capítulo de la pedagogía experimental.
20d Este procedimiento equivaldría, a nivel anímico-espiritual, a que alguien dijera:

"Con los métodos tradicionales no podemos desentrañar el secreto de la naturaleza humana; tenemos que decidirnos a sacrificar una criatura cada año, a fin de descubrir, en el momento de la muerte, el secreto de la vida."

20e Semejantes observaciones de la ciencia no son todavía admisibles en lo físico-sensorial; pero desgraciadamente hemos de reconocer que sí se aplican en lo anímico-espiritual; se ha llegado ya al extremo de hacer experimentos, precisamente aquellos que no debieran llevarse a cabo, pues son la causa de

que la desventurada víctima quede, en cierto modo, traumatizase de por vida.

[21a] Lean los libros de psicología experimental, y encontrarán en ellos afirmaciones que, en realidad, deberían provocarles una actitud completamente distinta a la pretendida.

[21b] Por ejemplo, podrán encontrar orientaciones sobre la memoria, la sensibilidad, que precisamente han de evitarse en el niño en desarrollo.

[21c] La pedagogía experimental recurre como contenido de sus experimentos a todo lo que debiera suprimirse; es decir, toma como objeto de experimentación precisamente lo que debiera evitarse.

[21d] De ahí el carácter destructivo de nuestra presente civilización: se interesa por descubrir lo que se relaciona con el cadáver, no lo que ofrece la vida; qué es lo que se deriva de lo muerto, en vez de esforzarse por averiguar cómo se despliega la vida; en este caso, cómo es que el niño a determinada edad, lleva efectivamente a una especie de asombro sutil y delicado ante todo lo que pasa en el mundo, porque empieza a verse a sí mismo ubicado en él, y no es hasta en esta etapa de su vida cuando adquiere el niño conciencia de su yo: reflejada por doquiera, percibida emotiva y sentimentalmente en el mundo vegetal y animal, esa conciencia le lleva al umbral del descubrimiento de sí mismo.

[22a] He ahí lo que despunta entre los nueve y los diez años, si no se impide al niño la actividad eidogénica, si le impulsamos a realizar, mediante sus propios movimientos, algo que tenga sentido.

[22b] Y esto es lo que no enfoca la enseñanza.

[22c] Hoy no se educa al escolar para que ejecute cosas con sentido.

[22d] Como se llevan los corderos al prado, así camina él hacia la sala de gimnasia, y se le enseña, por medio de órdenes, cómo ha de mover los brazos y manipular los distintos aparatos.

[22e] Nada hay en esto de espiritual; se dicen muchas palabras hermosas sobre ello, pero, realmente, carecen de auténtico valor.

[23a] ¿Cuáles son las consecuencias?

[23b] El no inculcar en el niño el sentido íntimo de lo bello, en la edad en que a ello es más accesible.

[23c] Le gustaría tanto asombrarse ¡pero se le ha aniquilado el poder del asombro!

[23d] Deténganse en un plan de estudios de los que hoy se acostumbran, y vean sus tendencias: manejar al niño de tal modo desde los seis o siete años, cuando entra en la escuela, que lo insensibiliza para la experiencia que ha de vivir entre los nueve y los diez, y así cuando llega a esa edad, no puede recibir experiencia alguna.

[23e] A causa de esa laguna, aquel cambio queda arraigado en su corporalidad, y se asienta en ella, en vez de asentarse en la conciencia.

[23f] Por hundirse en el cuerpo lo que corresponderla a la conciencia se origina en el hombre en cierne una confusa inquietud en su vida sentimental e instintiva pues nada sabe de ella.

[23g] De ahí que vaya de aquí para allá, sin percibir lo que es vital.

[23h] Es característico de nuestra época el que los hombres nada capten de la vida: no aprendieron de pequeños a captar sus bellezas; simplemente se enriquecieron con conocimientos en forma árida y abstrusa: escondida y en secreto se mantuvo la belleza, y así quedó truncada toda relación con la vida.

[23i] Este es el curso que podemos observar sigue nuestra cultura: anular el vínculo entre el hombre y la naturaleza.

[23j] Cuando el maestro está compenetrado de todo esto, y ha llegado a una sincera convicción, sabe que lo importante es encontrar la palabra adecuada para que el escolar hacia los nueve años sienta algo que le permita asombrarse.

[23k] Es indispensable que esto ocurra, pues de lo contrario, infinidad de cosas se destruyen.

[23l] El único camino para salvar el obstáculo es aprender a observar al niño e identificarse con él a través del sentimiento.

[23m] Entrar en su interioridad, y no quedarse en la experimentación exterior.

[24a] En verdad, hemos de decirnos: la evolución del hombre trae consigo el que tome determinado camino en la vida a partir del momento en que, de las profundidades de su conciencia, emerge la expresión verbal: 'tú eres un yo.'

[25a] El niño aprende relativamente pronto a decirse a sí mismo 'yo,' pero es un yo como sumido en ensueños, y continúa siéndolo durante cierto tiempo.

[25b] Pero llega el momento de que entra en la escuela; y desde entonces hemos de tratar de modificar esta condición soñadora, encauzar hacia un nuevo rumbo, que es precisamente lo que él quiere; y el camino es encauzarle hacia la actividad artística.

[25c] Después de dedicarnos a ello durante cierto tiempo, vuelve el escolar a desandar la ruta, y retorna al punto donde aprendió a decirse 'yo' a sí mismo; y así, continuando el proceso, se encontrará por tercera vez en ese mismo punto a consecuencia de haber alcanzado la madurez sexual.

[25d] A nosotros corresponde propiciar este momento si, entre los nueve y los diez años, cultivamos el que conciba asombro y admiración; pero asimismo le habremos preparado a experimentar el amor en la forma adecuada al despertar a la madurez sexual, si

en el momento oportuno hemos procurado que sea más consciente su sentido de la belleza, si ha aprendido a amar el mundo.

[26a] No se trata tan sólo del amor sexual, sólo un aspecto del amor.

[26b] Amor es el sentimiento que se extiende sobre todo lo que nos rodea y que constituye el íntimo móvil de la acción: debemos realizar lo que amamos; fundir el deber con el amor; amar lo que ha de ser nuestra proyección, en obras.

[26c] Mas para que esto suceda como es debido, hay que guiar correctamente al niño; desarrollar durante todo el período de la escuela primaria su sentido de la belleza; pues, si bien posee el de la verdad por ser, en cierto modo, innato en él, hay que cultivar el de la belleza como se ha descrito.

[27a] Que el sentido de la verdad es innato, en cierto modo, en la criatura humana lo demuestra el hecho de que aprende a hablar antes de entrar en la escuela.

[27b] El lenguaje es, pudiéramos decir, una encarnación de la verdad, encarnación del conocimiento.

[27c] Si queremos investigar la verdad acerca del mundo, tenemos que apoyarnos siempre en el lenguaje.

[27d] Por eso hay sujetos como Mauthner[1] que creen que todo se halla contenido en el lenguaje.

[27e] Así, quienes sustentan el criterio del autor de la 'Contribuciones a una crítica del lenguaje,' creen realmente que se comete una injusticia con el ser humano llevarlo más allá de la edad en que aprende a hablar.

[27f] Escribió ese libro por su escepticismo, no cree en el mundo; considera que hemos de quedar en el estado infantil, en el mismo que el niño cuando aprende a hablar.

[27g] Si esta opinión se generalizara, se detendría nuestra mente al nivel del niño cuando pronuncia sus primeras palabras.

[27h] A eso tiende la ideología de ese autor: producir hombres que no trasciendan la etapa de la primera manifestación glósica, y rechaza todo lo demás, considerándolo, por ejemplo, como falta de ingenuidad.

[28a] Lo fundamental es compenetrarnos con el concepto de imitación, luego con el de autoridad, para ver cómo, finalmente, desarrollamos el sentido de la belleza al unísono entre nosotros como autoridad y el niño.

[28b] Si esto es la característica hasta el momento en que el niño alcanza la madurez sexual, se desenvolverá el sentido de lo bueno debidamente con la tendencia hacia lo ideal.

[29a] Hay que retener al niño junto a nosotros hasta la pubertad, para que nuestra influencia, nuestras mutuas relaciones, lo mantengan en el correcto camino: no apartarse del bien.

[29b] Es necesario que cuando el escolar de once, doce o trece años haga lo que debe, sienta intensamente reflejada en él la autoridad del maestro, o sea, la satisfacción que su conducta produce a su maestro o educador, y sienta asimismo que así evita disgustos y preocupaciones en aquel que le guía porque le ama: siempre ha de imaginar junto a él la presencia del maestro con el que se identifica, pues la emancipación no debe tener lugar hasta que llegue la adolescencia.

[30a] Si consideramos que el niño, al llegar a la escuela, ya está maduro, le educamos de acuerdo con este criterio y le estimulamos, ya desde el momento en que aprende a hablar, a formarse sus propios juicios, o sea que si descansamos el proceso educativo en la visualización, nos trasladamos a una etapa evolutiva posterior, y entonces le impedimos 'crecer.'

[30b] Si no dejamos que se produzca la auténtica transformación que ha de tener lugar en la pubertad, si no le ofrecemos la oportunidad de despojarse de algo que, primero, había adquirido por haberle nosotros acostumbrado a ello, la autoridad, entonces, por no haberla nunca sentido, tampoco podrá trascenderla.

[30c] En la pubertad, efectuada esta trascendencia, busca el adolescente su propio juicio.

[31a] En ese momento debemos comprender la situación real del educando, que puede expresarse así:

'Que cada quien elija a su héroe, y, en pos suyo, emprendas su camino hacia el Olimpo.'

[31b] Naturalmente, esto va unido a toda una serie de situaciones conflictivas: ya no puede el maestro seguir siendo el ideal indiscutible del niño, y es preciso actuar en armonía con la nueva situación.

[31c] Antes, se podían dar órdenes, pero al llegar a la pubertad, ya el adolescente empieza a darse cuenta de las limitaciones de su educador, se hace muy sensible a ellas: hemos de arrostrar, pues, conscientemente este peligro.

[31d] En particular, observaremos que el escolar es muy sensible en este período, a la actitud moral del maestro.

[31e] A pesar de todo, si no nos preocupamos egoístamente de nosotros mismos, sino que deseamos honradamente él bien del educando, orientaremos precisamente nuestra educación e instrucción para

[1] Mauthner, Fritz. 'Beiträge zu einer Kritik der Sprache' ['Contribuciones a una crítica del lenguaje']. (1901/02) — Fritz Mauthner (1849-1923): Filósofo y escritor austro-alemán, con aportes a la filosofía del lenguaje y de la historia de las ideas. Obras: 'Contribuciones a una crítica del lenguaje,' 'Diccionario de filosofía,' 'El ateísmo y su historia en Occidente.' [n. del pr.]

fomentar esta sensibilidad, pues sólo así propiciamos una relación libre hacia su juventud en cierne.

31f Más todavía: conseguimos de este modo que el educando vaya adentrándose correctamente en lo verdadero, recibido como herencia del mundo espiritual; logramos que se compenetre debidamente con la belleza, conozca el bien en este mundo de la existencia sensorial, y lo practique.

31g Es ciertamente un pecado el hablar de lo verdadero, lo bello y lo bueno en sentido abstracto, sin vincularlo concretamente con las distintas edades de la vida.

▪ ▪ ▪

32a Naturalmente, mis queridos amigos, en un estudio tan breve ofrecido en pocos días, no se puede sino tratar una ínfima parte de todo lo que convendría; simplemente adentrarnos gradualmente en los problemas que se nos plantean.

32b Sin embargo, si nos acercamos a ellos con el poder que nos da el examen de todo lo físico-sensorio desde el punto de vista de lo anímico-espiritual, examen del mundo sin perder ni por un momento de vista al hombre, logramos por añadidura esa penetración.

32c Como pedagogos y educadores cuya responsabilidad es la juventud, hemos de cultivar la constante visión del hombre; y, en lo que a esto respecta, sentirnos ante todo como miembros del gran todo universal, en el que juega un gran papel la evolución humana.

32d Por eso quisiera que, al empezar otra vez un año escolar, al recomenzar de nuevo, lo que sintamos esté impregnado de auténtica emoción ante nuestro gran objetivo, considerándonos, con toda modestia, misioneros de la evolución humana.

32e En este sentido, quisiera que mis palabras significaran, en tales ocasiones, como una plegaria, pura elevación hacia el espíritu, algo vivo, no simplemente intelectual.

32f Quisiera que ustedes tuvieran conciencia de que el espíritu presente entre nosotros se extienda como una nube vital, animada e inteligente, y que lo que hablamos al principio de cada año escolar fuera como una evocación a ese espíritu vivo a quien dirigimos nuestra plegaria:

"Venga su ayuda, que el espíritu vivo descienda entre nos, se infiltre en nuestra alma y en nuestros corazones iluminándolos, para así cumplir debidamente nuestra misión."

32g Si se dan cuenta de que todo este prólogo a principio de curso, ha de significar, colateralmente, una experiencia emotiva, comprenderán la finalidad de estas reflexiones, motivo por el cual quisiera colocar al final de las mismas una breve fórmula de meditación.

32h Hela aquí:

Que nuestras labores se inspiren en aquello que, viniendo del mundo espiritual, quiere devenir hombre en nosotros, tanto en lo anímico-espiritual como en lo físico-corpóreo. ♣♣♣



La esencia de la consciencia —en el sentido espiritual, no la de vigilia— es dar.

Este trabajo está dado para que los 'presentes y futuros maestros Waldorf'[1] tengan de donde abrevar de la fuente.

Si alguno se siente beneficiado por recibir este material y tiene deseos de dar, por favor done a la filial de su país de UNICEF.[2]

Me hará feliz que lo hagan, pero recordemos…

"3 Tú, en cambio, cuando hagas limosna, que no sepa tu mano izquierda lo que hace tu derecha; 4 así tu limosna quedará en secreto; y tu Padre, que ve en lo secreto, te recompensará." [Mt 6:3-4]

con cariño
el profanador de textos

1 Sea esta cita un recuerdo y agradecimiento a la enorme tarea realizada por Juan Berlín (Johannes Berlin Neubart) como editor de los 'Boletines de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldofr.' [n. del pr.]

2 UNICEF (1946): Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, encargado de ayudar a los niños y proteger sus derechos. Originalmente United Nations International Children's Emergency Fund ['Fondo Internacional de las Naciones Unidad pra los Niños en Emergencia']. [n. del pr.]

el profanador de textos

confesiones de invierno

(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

primera edición completa en castellano de la obra pedagógica de Rudolf Steiner

Hace más o menos tres años escribí, en un 'acerca de este proyecto'…

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

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

Y esta es mi 'solución'…

Dedicatoria:

Este trabajo fue realizado en agradecimiento a Úrsula Vallendor, quien me enseño a amar la pedagogía Waldorf y a apreciar la obra de Rudolf Steiner.

gracias. el profanador de textos

(Aunque ella reniega —con razón— de mi nombre, la sigo queriendo.)

Y quiero agradecer especialmente a Perejil y a Rúcula, sin cuya compañía, colaboración, entusiasmo y motivación y por qué no decir profundo amor y amistad nada de esto existiría.

(Los nombres han sido cambiados para proteger a los culpables; Úrsula es Úrsula porque es inocente.)

GA	Título
i [a+i] GA293	El estudio del hombre como base de la pedagogía
ii [a] GA294	Metodología y didáctica
iii [a+i] GA295	Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares
iv [a] GA296	La educación como problema social
v [i] GA297	Idea y práctica de la Educación Waldorf
v* [i] GA297a	Educación para la vida, autoeducación y práctica educativa
vi [i] GA298	Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf
vii [i] GA299	El genio del lenguaje. Consideraciones científico-espirituales sobre el habla
viii [i] GA300	Juntas con maestros. Escuela libre Waldorf 1919 a 1924
ix [i] GA301	Renovación del arte pedagógico-didáctico
x [a] GA302	La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del ser humano. Curso de ampliación
xi [a+i] GA302a	Educación y enseñanza desde el conocimiento del hombre
xii [a] GA303	El saludable desarrollo físico-somático como fundamento del libre despliegue de lo anímico-espiritual
xiii [i] GA304	Métodos educativos y docentes en base a la Antroposofía

[a] por otros del alemán; **[i]** personal del inglés

GA	Título
xiv [i] GA304a	La antropología y la pedagogía antroposófica
xv [i] GA305	Las fuerzas fundamentales anímico-espirituales del arte de educar. Valores espirituales en la educación y en la vida social
xvi [i] GA306	La práctica pedagógica desde el punto de vista del conocimiento científico-espiritual del hombre.
xvii [a] GA307	La educación y la vida espiritual de nuestra época
xviii [a] GA308	La metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación
xix [i] GA309	La pedagogía antroposófica y sus condiciones previas
xx [i] GA310	El valor pedagógico del conocimiento del hombre y el valor cultural de la pedagogía
xxi [a] GA311	La educación basada en la naturaleza humana
xxii [i] GA034:23++	La educación del niño y conferencias tempranas en educación
xxiii [a] GA317	Curso de pedagogía especial. Pedagogía curativa
xxiv [i] GA320	Curso de luz, color, sonido.
xxv [i] GA321	Curso de calor.
xxvi [a] GA323	Curso de astronomía
xxvii [a] GA217	Curso de pedagogía para jóvenes

el profanador de textos

"Sólo aquello que por medio de mi trabajo se transforma en mí mismo, sana, nutre y libera al niño."

Rudolf Steiner

