el profanador de textos

1919
2019
centenario
pedagogía
waldorf

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

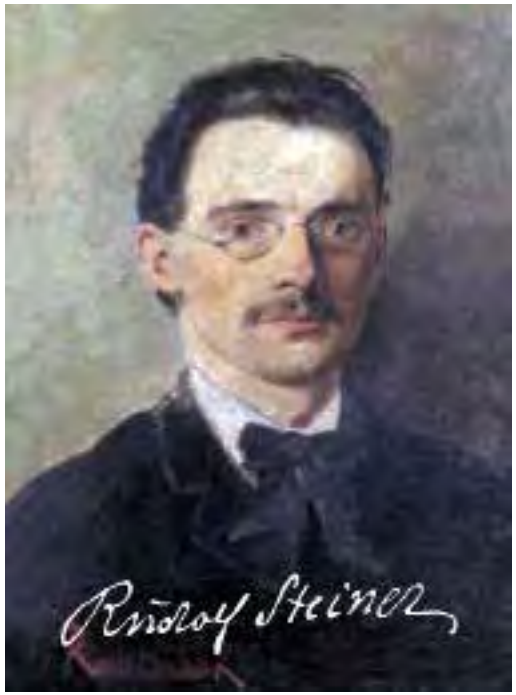
[xviii]

índice

[01]	Stuttgart, abril 8, 1924 (S-5663)	1
[02]	Stuttgart, abril 9, 1924 (S-5664)	8
[03]	Stuttgart, abril 10, 1924, por la mañana (S-5668)	17
[04]	Stuttgart, abril 10, 1924, por la tarde (S-5669)	24
[05]	Stuttgart, abril 11, 1924 (S-5670)	31

Rudolf Steiner

Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación



GA308

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

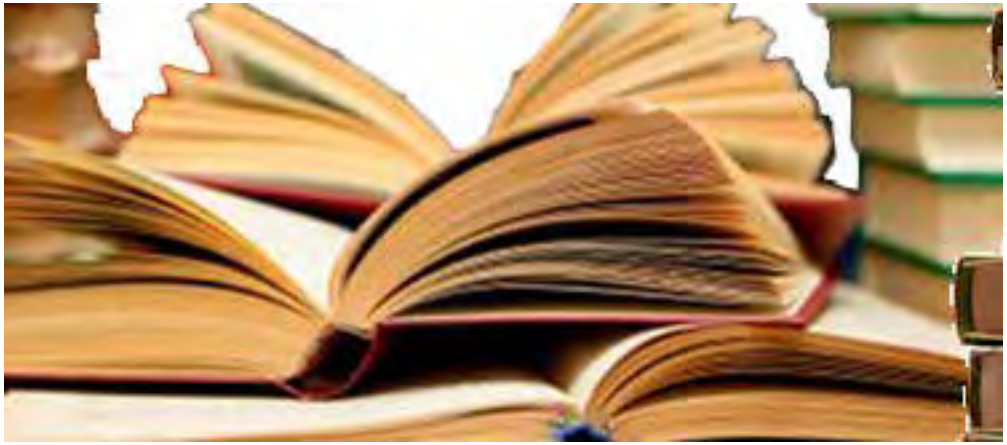
(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

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: 'Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación'
Autor: Rudolf Steiner
ISBN: 87-85370-80-5

Título original: 'Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunte der Geistes-wissenschaft / Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens" [GA308]
Editorial: Editorial Rudolf Steiner España
Fecha de impresión: 1991

primera pedeeficación:
octubre 5, 2012
*****edición sin lectura humana*****

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 identifica con la sigla '**S-nnnn**,' 'Schmidt,' apellido del autor del listado. Hay mas de 5.695.

BM

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

párrafos

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

acerca de este proyecto

una nota de el profanador de textos

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

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

Aporto aquí la digitalización desde la versión traducida por otros: 'La metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación.' [GA309]

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] el ser del maestro cuando confronta al niño

Stuttgart, abril 8, 1924 (S-5663)

La tarea que nos ocupará en este congreso pedagógico va a consistir en ventilar la siguiente cuestión:

> ***¿Qué lugar ocupan la educación y la enseñanza en la vida personal del hombre y en la vida cultural de nuestra época?***

01b Las personas capaces de examinar sin prejuicios la vida cultural actual en sus diversas formas, difícilmente nos contradirán si afirmamos que hoy en día, esto es, en el hoy histórico que abarca los decenios actuales, un tema de esta índole afecta en su sentido más profundo a los interrogantes que preocupan a un amplio círculo de nuestros contemporáneos.

01c En la cultura moderna hemos visto cristalizarse una posición muy singular del hombre para consigo mismo.

01d En esta cultura hemos podido ver, desde hace más de un siglo, el auge de las ciencias naturales con todo lo que este desarrollo implica para la civilización humana.

01e En el fondo, toda la vida actual está impregnada de lo que nuestras imponentes ciencias naturales han descubierto.

01f No obstante, por lejos que dirijamos nuestra mirada en el dominio de estos nuevos conocimientos, por minuciosamente que examinemos nuestra manera de penetrar particularmente en el reino mineral y, partiendo de él, de formarnos ideas sobre los demás reinos de la naturaleza, hemos de admitir que el hombre moderno no se encuentra cara a cara consigo mismo tan cerca e íntimamente como el de épocas culturales anteriores.

01g En realidad, todo aquello que nuestro conocimiento penetrante de la naturaleza ha puesto al alcance de la humanidad, no puede aplicarse de un modo inmediato a la esencia íntima del hombre.

01h Podemos preguntarnos:

> ***¿Cuáles son las leyes, cuál es el devenir del mundo extrahumano?***

01i Las respuestas a este interrogante no corresponden realmente a la esencia de lo que se halla oculto tras la epidermis humana.

01j Se acercan tan poco a ello que hoy en día ni siquiera se tiene una idea de las verdaderas transformaciones que los procesos naturales exteriores sufren en el hombre vivo, en su respiración, circulación sanguínea, nutrición, etcétera.

01k Por esta razón se ha llegado hasta el punto de que ya no se observa lo anímico realmente, sino que se lo registra, como si dijéramos, a través de sus manifestaciones en la naturaleza corporal del hombre.

01l Se ha llegado a someter al hombre a experimentos con manipulaciones exteriores.

01m Ahora bien, no se trata aquí de poner reparos a la psicología o pedagogía experimental, ya que reconocemos plenamente sus logros.

01n Si las mencionamos, aunque sea someramente, es por lo que tienen de sintomático, no por su contenido.

01o En tiempos pasados se obtenía —por una relación de simpatía con lo anímico-espiritual de otro hombre— una impresión intuitiva de sus vivencias anímicas y, a base de ella, se interpretaban las manifestaciones físicas exteriores.

01p Hoy en día se procede al revés: se experimenta con los síntomas y procesos exteriores cuyo mérito no discuto, como no discuto el mérito de las ciencias naturales.

01q Pero con esto se pone en evidencia que, en nuestra concepción moderna de la vida, nos hemos acostumbrado, poco a poco, a considerar como positivo solamente lo que los sentidos pueden percibir, y lo que el entendimiento puede adquirir a través de estas percepciones.

01r Pero siguiendo este camino, hemos llegado al punto de ya no poder realmente observar al hombre interior, y de contentarnos, a menudo, con la observación de la envoltura exterior.

02a De este modo, nos hemos alejado del hombre.

02b Los métodos que, de una manera tan grandiosa, han vertido luz sobre la vida de la naturaleza exterior, en su esencia y en su actividad, nos privan, al aplicarlos al hombre, de la acción primigenia inmediata de alma a alma.

02c El resultado ha sido que la cultura moderna —tan maravillosa en otros aspectos y que tanto nos ha acercado a ciertos fenómenos de la naturaleza— nos ha alejado realmente del hombre.

02d Es fácil comprender que el sector de nuestra vida cultural que más sufre por este fenómeno es el que tiene por objeto la formación y el desarrollo del hombre en cierne, es decir, del niño sometido a la educación y enseñanza.

02e En efecto, sólo podemos educar y enseñar si comprendemos lo que ha de ser objeto de nuestra actividad formadora, así como el pintor sólo puede pintar si conoce la naturaleza y esencia del color, y el escultor sólo puede esculpir si conoce la naturaleza de su material, etcétera.

02f Lo que es valedero para las demás artes que trabajan con materiales exteriores, ¿cómo no va a serlo para el arte que trabaja con el material más noble que se nos puede ofrecer, esto es, el ser humano, su devenir y su desarrollo?

02g Por lo dicho, se ve que toda educación y enseñanza han de apoyarse en el conocimiento verdadero del ser humano.

02h Este arte pedagógico que se basa por entero en el conocimiento de la naturaleza del hombre, es el que procuramos cultivar en la escuela Waldorf cuyos métodos formativos y docentes constituyen el tema de este congreso pedagógico.

03a No faltarán quienes exclamen:

"¡Qué avances se han hecho en los tiempos modernos respecto al conocimiento del hombre!

03b A lo cual hemos de responder:

"Efectivamente, se han obtenido resultados sorprendentes en lo que se refiere al hombre físico.

"Pero él es algo más: se compone de cuerpo, alma y espíritu."

03c Y el método, el sistema de educación de la escuela Waldorf se apoya en una concepción de la vida, la Ciencia Espiritual antroposófica, que está enteramente cimentada sobre un conocimiento equilibrado del cuerpo, alma y espíritu del hombre.

03d Y, mediante este conocimiento equilibrado de los tres aspectos de la naturaleza humana, quiere evitar toda unilateralidad.

04a En las próximas conferencias —la de hoy no es sino una especie de introducción— tendré ocasión de hablar más extensamente acerca de este conocimiento del hombre.

04b Pero, desde ahora, quisiera dejar establecido que un estudio verdadero y sólido de la entidad humana no puede limitarse a explorarla individualmente según cuerpo, alma y espíritu, sino que ha de abarcar, en captación intuitiva, lo que se desenvuelve entre hombre y hombre en la vida terrestre.

04c El hecho de encontrarse dos personas frente a frente no da lugar, pues sería absurdo, a un conocimiento del hombre íntegro y consciente.

04d En la vida social no podríamos establecer relaciones humanas si continuamente nos preguntáramos: ¿qué hay detrás del otro?

04e Pero en las sensaciones y sentimientos inconscientes —particularmente en los impulsos que forman la base de la voluntad— se desarrolla el conocimiento inconsciente del prójimo con quien la vida nos relaciona.

04f Y también, como ya veremos más adelante, este conocimiento del hombre ha menguado mucho en la era moderna; lo que ha ocasionado algunos de nuestros males sociales.

04g Este conocimiento realmente se ha recluido en regiones todavía más inconscientes que aquellas en las que se encontraba anteriormente.

04h Mas no por eso deja de existir, pues de lo contrario un hombre pasaría frente a otro sin comprensión alguna.

04i Sabemos muy bien que cuando nos relacionamos con otra persona nacen simpatías y antipatías, impresiones que nos dicen que una persona nos es afín y queremos acercamos a ella, o no lo es y queremos mantenernos alejados de ella.

04j Y aún podemos recibir otras impresiones; por ejemplo, podemos decirnos después del primer encuentro: “esta persona es inteligente,” o bien, “es de poco talento.”

04k Podría citar muchos más ejemplos que nos mostrarían que centenares y centenares de impresiones pugnan por subir desde lo profundo de nuestra alma hacia la consciencia, pero son reprimidas para que podamos movernos en la vida sin las trabas del prejuicio.

04l No obstante, como disposición anímica, están presentes y determinan nuestra vida social.

05a También lo que llamamos compasión —sentimiento al unísono con el alma del prójimo, uno de los impulsos más importantes de toda moralidad— corresponde a esa captación inconsciente de la otra persona.

05b Ahora bien, así como los adultos nos encontramos unos frente a otros practicando el mutuo conocimiento tan inconscientemente que no lo notamos aunque obremos con arreglo a él, así el alma del maestro debe buscar su relación con el alma del niño —sólo que de un modo mucho más consciente— para educarlo, y también para experimentar en su propia alma de maestro lo que le permita desarrollar la debida disposición de ánimo, la artesanía pedagógica, así como el sentimiento que vibre al unísono con el alma del educando, condiciones todas ellas necesarias para cumplir adecuadamente su cometido.

05c Lo dicho nos lleva a vislumbrar, de un modo inmediato, que lo más importante en educación y enseñanza se desenvuelve entre el alma del maestro y el alma del niño.

06a Partamos ahora de este conocimiento cuyos contornos no están acentuados, puesto que no se aplica singularizado a un niño individual, sino que flota y entreteje en movimiento continuo entre lo que sucede en el alma del maestro y lo que sucede en el alma del niño, durante el proceso educativo.

07a A veces, es difícil captar lo que fluye —de un modo realmente imponderable— del alma del maestro al alma del niño y viceversa, puesto que se halla realmente en transformación constante.

07b Hemos de desarrollar un órgano visual, un órgano visual anímico, capaz de captar lo fugaz, lo sutil, que fluye entre las almas.

07c Quizás solamente después de habernos apropiado la facultad de percibir lo que tiene lugar entre hombre y hombre —de un modo espiritual íntimo— seremos capaces de captar al hombre como individuo.

08a Por lo tanto, y a modo de introducción, quiero ofrecer algunos ejemplos que muestren cómo esas corrientes toman forma en determinados casos.

08b Antes, tengamos presente lo siguiente: el conocimiento del hombre, particularmente del hombre en cierne, el niño, se limita demasiado a menudo a enfocarlo en determinada época de su vida, a preguntarnos acerca de sus fuerzas evolutivas, de cómo esas fuerzas obran a la edad respectiva, etcétera, y de cómo hemos de salir al encuentro de ellas y apoyarlas como es debido a la edad respectiva.

08c Pero el conocimiento del hombre, tal como lo entendemos aquí, no va dirigido solamente a semejantes momentos de vivencia aislados, sino que abarca toda su vida terrestre.

08d Hacerlo así no es tan cómodo como la observación de un lapso de tiempo circunscrito de la vida humana: el que educa y enseña debe tener una visión de toda la vida humana terrestre puesto que, como veremos más adelante, lo que cultivamos en el niño de ocho o nueve años surte sus efectos a los cuarenta o cincuenta años.

08e Nuestra acción en el niño, como maestros de primera enseñanza, se introduce como germen en lo profundo de su naturaleza física, psíquica y espiritual; en cierto modo vive y se mueve a menudo durante decenios bajo la superficie para manifestarse, de forma sorprendente, decenios más tarde, a veces hacia el final de la vida.

08f Para obrar sobre el niño debidamente, es necesario tener una visión certera de toda la vida humana, no sólo de esta tierna edad.

09a Un conocimiento del hombre de esta índole es el que tengo en mente al pasar ahora a mostrar algunos ejemplos de cómo el alma del maestro puede obrar sobre el alma del niño de forma íntima.

09b Para poder comprender lo que hay que llevar a cabo en la enseñanza, en la instrucción intelectual, en la guía hacia impulsos volitivos, hay que saber primero qué es lo que actúa entre el maestro y el niño por el simple hecho de encontrarse el uno frente al otro —cada uno con su naturaleza, su temperamento, su carácter bien definidos, con su grado de cultura y su constitución física y anímica bien específicos—.

09c Ya antes de empezar a enseñar y a educar, nos encontramos, maestro y niño, en presencia el uno del otro.

09d Ya entonces se produce una acción mutua.

09e Y nace la primera pregunta importante:

X-X¿Cómo es el maestro frente al niño?

09f A fin de tener a la vista algo concreto —y no andar a tientas en generalidades abstractas— partamos de cierta característica de la naturaleza del hombre: su temperamento.

09g Examinemos, por de pronto, a fin de circunscribir nuestra tarea, no el temperamento del niño que no podemos escoger —debemos educar a todo niño cualquiera que sea su temperamento— sino el del maestro que pone el pie en el aula con una disposición bien definida —es colérico, flemático, sanguíneo o melancólico, y así se presenta ante el niño—.
09h La pregunta:

> *X-X¿Qué debemos hacer como educadores para el dominio y la autoeducación de nuestro propio temperamento?*

sólo podrá contestarse una vez examinada la cuestión capital:

> *X-X¿Cómo influye en el niño el temperamento del maestro, por el mero hecho de existir?*

09i Empecemos por el temperamento colérico.
09j El maestro puede manifestarlo a rienda suelta, abandonándose a él.
09k Ya veremos más adelante cómo podría dominarse; por de pronto, limitémonos a la existencia de este temperamento y a sus exteriorizaciones vehementes.
09l Quizás la cólera le impele a dejarse llevar en clase por actos o por un tratamiento del niño del que más tarde se arrepiente.
09m Quizás actúe, en presencia del niño, de forma que le asusta, y aunque los efectos pueden parecer pasajeros —posteriormente nos ocuparemos de cuán sensible es el alma del niño—. sin embargo, a veces se propagan hasta su organización física.
09n O también puede ocurrir que el maestro colérico suscite en el niño un sentimiento continuo de miedo, o bien, inconscientemente o subconscientemente, un sentimiento de opresión.
09o En resumen, debe tenerse en cuenta que existe una acción bien definida del temperamento colérico —acción de carácter íntimo, sutil— sobre el niño.
09p Observémosle cuando se halla todavía en su tierna infancia, en la edad de la escuela primaria: un ser totalmente homogéneo, es decir, los tres aspectos de su naturaleza —cuerpo, alma y espíritu— no se han disociado todavía.
09q Entre el nacimiento y el cambio de dientes —fase muy importante en la evolución del hombre—, el niño es casi enteramente órgano sensorio, sólo que por lo común no lo notamos suficientemente.
10a Examinemos un órgano sensorio, el ojo, por ejemplo.
10b Salen a su encuentro impresiones de colores.
10c El ojo está organizado de un modo íntimo para hacer suyas esas impresiones cromáticas.
10e Sin que el hombre tenga sobre ello influencia alguna, lo que obra como excitación exterior se transforma inmediatamente en elemento volitivo,[1] y sólo éste es lo que el alma experimenta luego como vivencia.
10f Antes de la segunda dentición, toda la vida del niño está constituida en función de la percepción sensoria.
10g Toda vivencia interior se asemeja a una percepción, aunque sea percepción anímica, particularmente las que derivan de las personas que rodean al niño.
10h Ya sea que nos movamos despacio en su presencia —manifestando así la indolencia de nuestro elemento anímico-espiritual— o bruscamente —manifestando nuestro ímpetu— todo esto el niño lo absorbe casi con la misma intensidad con la que el órgano sensorio absorbe las impresiones que lo afectan.
10i Como dije, el niño es todo órgano sensorio.
10j Y hasta podríamos agregar: los adultos saboreamos con la boca, con el paladar, con la lengua; el niño siente el sabor mucho más profundamente en su organismo —su órgano gustativo se extiende por una gran parte del cuerpo—.
10k Y lo mismo ocurre con los demás sentidos.
10l Las impresiones luminosas se unen en el niño íntimamente con los ritmos respiratorios y descienden hasta la circulación sanguínea.
10m Lo que el adulto experimenta aisladamente en el ojo, el niño lo experimenta con todo su cuerpo y, sin reflexión alguna, surgen en él los impulsos volitivos como fenómenos reflejos.
10n Así pues, todo el cuerpo del niño actúa como órgano sensorio, reflejando lo que ocurre en torno suyo.
10o Este fenómeno corresponde a que el espíritu, el alma y el cuerpo del niño aún no están diferenciados. constituyen una unidad, se hallan entretejidos —lo espiritual, lo anímico, obra sobre el cuerpo, influyendo de un modo inmediato sobre sus procesos de nutrición y circulación.
10p ¡Cuán cerca de todo el sistema metabólico está el alma del niño; cuán íntima es su colaboración!
10q Sólo más tarde, durante la segunda dentición, lo anímico empieza a separarse del proceso metabólico.
10r En el niño, toda emoción anímica pasa a la circulación, a la respiración y a la digestión.
10s Cuerpo, alma y espíritu son todavía una unidad.
10t Por esto, toda sensación y excitación procedentes del medio ambiente repercuten hasta en su cuerpo.
10u Y si en el ambiente del niño se encuentra un maestro colérico que dé rienda suelta a su tempe-

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

ramento, que no se domine, sus arrebatos pasan al alma infantil y surten efectos en lo corporal.
[10v] Entonces la impresión se introduce en los substratos de ese ser infantil, y queda injertada en su cuerpo en formación para manifestarse más tarde.
[10w] Así como la semilla que se introduce en la Tierra en otoño aparece como planta en primavera, así también lo que penetra en el niño de ocho o nueve años se manifiesta a los cuarenta y cinco o cincuenta años.
[11a] Y las consecuencias del temperamento colérico del maestro que no se domina las vemos en las enfermedades del sistema metabólico, no sólo del adulto, sino también el hombre ya muy entrado en años.[2]
[11b] Si se examina de cerca por qué tal o cual persona tiene reuma a los cuarenta o cincuenta años, o por que sufre de toda clase de enfermedades del metabolismo, como mala digestión, etcétera; si se examina por qué esa persona es tal como es, por qué le ataca la gota prematuramente, encontraremos la respuesta de que gran parte de esas dolencias pueden atribuirse al maestro de su infancia, que en su presencia daba rienda suelta a su temperamento colérico.
[11c] Si para una mejor orientación en la pedagogía tenemos en cuenta toda la vida del hombre —y no sólo la del niño únicamente, para mayor comodidad nuestra— salta a la vista la importancia capital que tienen la educación y la enseñanza para toda la vida humana, y cuán a menudo la felicidad y el infortunio del espíritu, del alma y del cuerpo depende de ellas.
[11d] Cuando se ve cómo el médico, sin que lo sepa, debe corregir en el anciano las faltas que se cometieron al educarlo —a menudo incurables, porque ya se han introducido demasiado profundamente en su ser—, cuando se ve que la influencia anímica que se ejerce sobre el niño se transforma en efectos físicos, cuando se ve que lo físico y lo anímico se compenetran en íntima interacción, entonces, simplemente en virtud de la esencia de la misma naturaleza humana, surge un verdadero respeto, una verdadera estima por lo que deben ser la metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación.
[12a] Pasemos ahora al caso de un maestro flemático que igualmente se deja avasallar por su temperamento, en vez de dominarlo mediante el autoconocimiento y la autoeducación.
[12b] Cuando un maestro flemático se halla en presencia del niño, la vivacidad interior de éste no se encuentra satisfecha.
[12c] Sus impulsos interiores quieren salir y, efectivamente, fluyen hacia el exterior: el niño quiere manifestarse.
[12d] El maestro flemático que no se controla, no capta lo que fluye del niño, y lo que éste pretende expresar se vierte en un vacío; no halla impresiones e influencias exteriores que salgan a su encuentro.
[12e] Es como si debiéramos respirar aire enrarecido, si se me permite emplear un ejemplo físico.
[12f] Si el maestro es flemático, el alma del niño siente anímicamente dificultad de respirar.
[12g] Y si examinamos por qué ciertas personas sufren de nerviosismo, neurastenia y otros síntomas por el estilo, descubrimos —al remontarnos en el curso de su vida hasta la infancia— que la base de esos cuadros patológicos da el temperamento flemático no auto educado del maestro que no cumplió su misión.[3]
[12h] Lo dicho anteriormente nos ofrece, a la vez, la explicación de ciertas enfermedades de las que adolece toda la cultura.
[12i] En efecto, ¿por qué el nerviosismo, la neurastenia se hallan difundidas tan sobremanera en nuestros tiempos?[4]
[12j] Quizás esta pregunta los lleve a deducir que todo el cuerpo docente que educó a nuestra actual generación de nerviosos y neurasténicos debe de haber sido flemático.
[12k] Sí, ¡eran flemáticos, no en el sentido corriente de la palabra, sino en otro sentido mucho más verdadero!
[12l] En determinada época del siglo XIX se impuso el sentido materialista de la vida cuyos intereses se apartaron del hombre, desarrollando en el educador una enorme indiferencia para con las necesidades anímicas del educando.[5]
[12m] No obstante, quien haya observado, sin prejuicios, los fenómenos patológicos de nuestra cultura habrá notado que se encontraron maestros —a pesar de esa característica flemática generalizada— que comulgaron con el principio abstracto de que sus discípulos no debían voltear los tinteros en un acceso de cólera y, de ahí que les dijesen, por ejemplo: “eso no se hace, no hay que desahogar la cólera volteando los tinteros; si lo haces te voy a tirar el tintero por la cabeza.”
[12n] De manera que tampoco hemos de imaginar que, en la época en cuestión, toda cólera de esta índole dejara de existir, o que no se tropezara con temperamentos sanguíneos y melancólicos.
[12o] Con todo, hemos de insistir en que, en lo tocante al cometido pedagógico, todos han sido fundamentalmente flemáticos.

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

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

[4] Puede ser útil: Steiner, Rudolf. ‘Cómo superar el nerviosismo’ [GA143:06]; ‘Cómo se supera la crisis de la humanidad.’ [GA168:04] [n. del pr.]

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

[12p] El sentido materialista de la vida no permitía entrar en verdadero contacto con el hombre, y mucho menos con el hombre en cierne.
[12q] Y así se podía ser flemático y, a la vez, en la vida exterior, colérico y melancólico.
[12r] En un momento determinado del desarrollo materialista la flema se introdujo en toda la pedagogía.
[12s] Y a consecuencia de esa flema se ha desarrollado buena parte de lo que en nuestra vida cultural se manifiesta como nerviosismo, neurastenia, desorganización total del sistema nervioso en muchos seres.
[12t] Basta dejar sentado que el temperamento flemático del maestro tendrá sus efectos en la desorganización nerviosa de aquellos que se formen junto a él.
[13a] Pasemos ahora al maestro de temperamento melancólico.
[13b] Si se abandona a su melancolía, si se ocupa demasiado de sí mismo, hasta el punto de que el hilo de lo anímico-espiritual de los niños esté en peligro de romperse a cada momento y se enfríe el nexo de la vida afectiva, la acción de ese maestro suscita la reacción de que el niño esconda, reprima, las emociones que debería desplegar.
[13c] Este dejarse llevar del maestro por su temperamento melancólico produce en la vida ulterior del niño una irregularidad en la respiración y circulación de la sangre.[6]
[13d] El maestro cuya visión no se limite al período de la infancia, como el médico cuya observación del enfermo no se restrinja al momento en que éste sufre de una enfermedad determinada, sino que tanto uno como el otro tengan en cuenta toda la vida humana, reconocerán que el origen de más de una enfermedad cardíaca manifestada a los cuarenta o cuarenta y cinco años, se halla en el estado anímico provocado por el temperamento incontrolado de un maestro melancólico.[7]
[13e] Por lo dicho, se ve cómo la observación de los imponderables que en lo anímico-espiritual se desenvuelven entre el alma del maestro y la del niño, nos obliga a hacernos la siguiente pregunta:

¿Cómo debe el maestro practicar la autoeducación en lo que se refiere a su temperamento?

[13f] Es evidente que un maestro, un educador, no debe limitarse a decir: "Mi temperamento es innato, no es modificable."
[13g] Esto no es verdad, porque si lo fuera ya hace tiempo que el género humano se habría extinguido, a consecuencia de las faltas cometidas en la educación.
[14a] Examinemos ahora, por último, al sanguíneo, al maestro que da rienda suelta a ese temperamento.
[14b] Un hombre así es sensible a toda clase de impresiones.
[15a] Si un discípulo hace un borrón, fija en él su mirada, pero sin enfadarse; si un discípulo cuchichea algo a su vecino, le dirige la mirada; es sanguíneo, esto es, las impresiones le llegan rápidamente, pero sin dejar surco profundo.
[15b] Hace salir a una alumna de su pupitre, le pregunta algo con pocas palabras, no le interesa perder mucho tiempo, y la hace sentarse de nuevo.
[15c] ¡Es que es sanguíneo!
[15d] Si aquí se emplea el mismo procedimiento de tomar en consideración la vida humana en su totalidad, podrá observarse que las raíces de la falta de vitalidad, la tendencia al pesimismo —disposición patológica muy generalizada— frecuentemente se hallan en el desenfrenado temperamento sanguíneo del maestro.[8]
[15e] Sus efectos son opresión de la vitalidad, ahogo del gozo de la vida, de la voluntad vigorosa que brota de la individualidad.
[16a] Aquilatando todas esas interacciones sobre las cuales llama la atención la Ciencia Espiritual genuina —cuyo fin es el verdadero conocimiento del hombre— se apreciará todo el alcance de la observación de la naturaleza y esencia humanas para un verdadero arte pedagógico, para un verdadero método educativo, y cuán miserable aparece en comparación con ello toda tendencia que se limite a lo inmediato, a lo asequible cómodamente.
[16b] Hemos de insistir en que esto no basta.
[17a] Nuestra cultura contemporánea —que puso en evidencia los muchos daños que ha sufrido la existencia humana— anuncia el siguiente postulado fundamental: ¿Cómo podemos llegar de las observaciones cómodas y aisladas —hechas mediante experimentos, estadísticas u otros medios por el estilo y que hoy en día forman la base, casi exclusiva, de la pedagogía y didáctica— a otra pedagogía y a otra didáctica que abarquen toda la amplia gama de las vivencias humanas y, además, lo eterno en el hombre, sólo manifiesto al trasluz en esas vivencias?
[17b] A modo de introducción, he tratado de insistir sobre lo que se desenvuelve entre maestro y el alumno, simplemente por el hecho de encontrarse el uno en presencia del otro, independientemente de toda acción consciente.
[17c] A este fin hemos estudiado precisamente los diversos temperamentos.
[17d] No faltarán quienes digan que es importante que entremos en lo concreto: el arte de enseñar.

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

17e A este respecto, el parecer general es que el que ha aprendido algo lo puede enseñar; que el que ha aprendido algo está, por decirlo así, autorizado para enseñarlo a otro.

17f Sin discutir esta afirmación, consideremos que el maestro nos presenta los siguientes aspectos: a menudo inadvertido, ha de reflejar los efectos recibidos en su actitud interior por autoeducación o por sus años de estudiante normalista,[9] actitud que ha de constituir el fondo de otro aspecto, lo que el maestro puede apropiarse y asimilar, mediante el aprendizaje de todo lo que integra la educación y la enseñanza.

17g Pero como también en este caso el conocimiento del hombre nos conduce a regiones más profundas de la entidad humana, será bueno que formulemos la siguiente pregunta:

> ***¿En qué forma hemos de traspasar al niño lo que hemos aprendido?***
> ***¿Es suficiente enseñárselo tal como nosotros lo aprendimos?***

17h ¡No; no es suficiente!

17i Al decir esto, afirmo un hecho empírico, pero un hecho empírico que se manifiesta solamente si observamos al hombre en verdad según cuerpo, alma y espíritu y, además, a través de toda la vida.

17j Una observación de esta especie conduce a reconocer que, en la primera época de la vida —desde el nacimiento hasta el cambio de dientes— lo que hemos aprendido no tiene significado alguno para la educación y enseñanza que impartamos al niño.

17k Lo decisivo es la relación mutua entre maestro y niño, que he ilustrado con el estudio de los temperamentos.

18a En ese período, es de la mayor importancia lo que soy como hombre: qué impresiones recibe el niño gracias a mí, y si soy digno de imitación.

18b En verdad, precisamente para esta época de la vida, ciertas culturas antiguas que no hablaban aún de pedagogía pensaban más sanamente de lo que pensamos ahora; simplemente hacían pedagogía de un modo elemental y primitivo.

18c Me refiero a culturas como las que existían en tiempos antiguos en ciertos países de Oriente, donde todavía no actuaba el que llamamos pedagogo[10] en la aceptación moderna de la palabra, sino el hombre como tal, el hombre con lo que era su carácter física, anímica y espiritualmente; el que estaba simplemente junto al niño, de modo que este podía amoldarse a él, contraer involuntariamente un músculo cuando el adulto lo contraía, parpadear cuando el adulto parpadeaba.

18d Pero ese hombre se entrenaba para que el niño pudiera imitarle en todos los detalles: no era el pedagogo occidental sino el 'data'[11] oriental.

18e ¡Y es que ahí todavía existía algo instintivo!

18f Pero también podemos verlo hoy: para el niño, antes del cambio de dientes, no tiene significado alguno lo que hemos aprendido para enseñar; sólo cobra importancia después de la segunda dentición, pero la pierde si lo transmitimos al niño tal como lo llevamos en nosotros.

18g Debemos transformarlo artísticamente, transponerlo todo en imágenes, como veremos más adelante.

18h Debemos despertar fuerzas imponderables entre el niño y nosotros.

18i Para la segunda época de la vida, la que se desarrolla desde el cambio de dientes hasta la pubertad, es más importante el que podamos transformar en imágenes expresivas, en forma viviente, lo que desarrollemos en presencia del niño para que se introduzca en él poco a poco como si fuera por resonancia, que todo lo que hemos aprendido, más importante incluso que todo lo que tenemos en nuestra cabeza.

18j Es tan sólo después de la pubertad, continuando hasta principios del tercer decenio de la vida, cuando adquiere importancia lo que el maestro ha aprendido.

18k Lo más importante para la educación del niño es el hombre capaz de identificarse con una estructura artística de la vida; y sólo a partir de los catorce o quince años, el adolescente reclama —en la instrucción que educa y en la educación que instruye— lo que el maestro ha aprendido.

18l Esto dura aproximadamente hasta algo más allá de los veinte o veintiún años, cuando el adolescente ha llegado a la edad adulta, es decir, cuando el hombre de veinte años se halla ya en un plano de igualdad ante otro hombre, aunque éste sea mayor.

18m Lo expuesto nos permite dirigir la mirada hacia las profundidades de la entidad humana y darnos cuenta —contrario a lo que se ha creído a menudo— de que el futuro maestro no se conoce por el hecho de haber pasado por la Escuela Normal y haber demostrado sus conocimientos por exámenes.

---

9 Escuela normal [francés 'école normale']: Institución educativa encargada de la formación de los maestros de escuela. Tomó su nombre de su objetivo inicial de establecer las 'normas de enseñanza.' [n. del pr.]

10 En Grecia antigua, un 'pedagogo' era un esclavo que acompañaba a los niños a la escuela. [n. del pr.]

11 data: En sánscrito significa: 'el que da, el que regala con abnegación.' [n. del pr.]

[18n] Eso nos daría sólo la garantía de que el candidato puede explicar lo que ha aprendido, de forma adecuada, para la edad que va de los catorce o quince a los veinte años.
[18o] Para edades anteriores no tiene valor alguno lo que el maestro pueda exhibir, en cuyas etapas la calidad debe evaluarse de acuerdo a normas totalmente distintas.
[18p] Así pues, nos encontramos con que el problema básico de la pedagogía y de la didáctica es la persona del maestro: lo que vive en el maestro por el mero hecho de encontrarse ante el niño con su naturaleza humana bien definida, con su temperamento, carácter y constitución anímica bien determinados, es lo que realmente debe vivir en un grupo de niños y, en constante vibración, debe introducirse hasta su corazón, sus impulsos volitivos y finalmente su entendimiento.
[18q] Podemos ver como un verdadero conocimiento del ser humano, cultivado para abrazar todo, puede ser la base para un verdadero arte de la enseñanza y cumplir con las condiciones vitales de la educación.
[19a] Sobre estos dos puntos hablaré en mis próximas conferencias. ♣♣

[02] el ser del niño cuando confronta al maestro

Stuttgart, abril 9, 1924 (S-5664)

Ayer me permití hablar del maestro que se encuentra frente al niño.
[01b] Hoy procuraré, por de pronto, caracterizar al niño en su devenir, tal como se encuentra frente al maestro.
[01c] Si observamos atentamente todas las fuerzas que se conjugan en el desarrollo del hombre, no podemos dejar de notar tres épocas marcadamente distintas en la edad infantil, es decir, en el comienzo de la vida terrenal.
[01d] Y sólo si practicamos el conocimiento del hombre dirigiendo la mirada hacia todas las peculiaridades de cada una de esas tres épocas, la educación y la enseñanza serán realmente posibles de forma que respondan a los hechos o, mejor dicho, que respondan a lo humano.
[02a] La primera época de la vida del niño termina con el cambio de dientes.
[02b] Ahora bien, reconozco que en la paidología[1] moderna se tiene en cuenta la transformación física y psíquica del niño también en esa época de la infancia, pero no lo suficiente para penetrar en todo aquello que sucede con el niño y que, necesariamente, debe captarse y comprenderse si se quiere educar al hombre en cierne.
[02c] La salida de los segundos dientes —que ya no son los heredados de los primeros años— no es más que el síntoma más externo de una transformación total de toda la entidad humana.
[02d] Muchas, muchísimas cosas tienen lugar en el organismo, si bien no de un modo tan visible exteriormente, de lo cual la segunda dentición no es sino la expresión más radical.
[03a] Al examinar todo esto debemos tener presente que ni la fisiología ni la psicología contemporáneas se encuentran en condiciones de penetrar hasta lo profundo del hombre, a causa de que sus métodos, excelentes a su manera, los han desarrollado precisamente en la observación de lo que se encuentra en la superficie de lo corporal y de lo anímico, en la medida en que se manifiesta en el cuerpo.
[03b] La Ciencia Espiritual antroposófica tiene ante todo como objeto, como ya dije ayer, la observación y el estudio de la totalidad del desarrollo humano, teniendo en cuenta cuerpo, alma y espíritu.
[03c] Pero desde un principio tendremos que abandonar un prejuicio con el que forzosamente tropiezan todos los que sin un estudio serio de la Antroposofía se acercan a la pedagogía y a la didáctica de la escuela Waldorf.
[03d] No se me ocurre, ni por asomo, afirmar que dejemos de prestar atención a las posibles objeciones contra esta pedagogía.
[03e] Al contrario: quien se sostiene sobre un fundamento espiritual como es la Antroposofía no puede, en modo alguno, ser un fanático doctrinario y tiene

[1] paidología: 1. f. Ciencia que estudia todo lo relativo a la infancia y su buen desarrollo físico e intelectual. Diccionario RAEL [n. del pr.]

que tomar en consideración muy seriamente todo cuanto se formule contra su punto de vista.
03f Y por esta razón le parece absolutamente comprensible el que siempre, y siempre de nuevo, la objeción 'primero tenéis que demostrarlo'
03g se haga también a lo que se afirma en la pedagogía que parte de una base antroposófica.
03h A menudo se habla de 'demostrar algo'
03i sin poder relacionarlo con un concepto claro de lo que en el fondo se quiere decir.
03j No puedo dar aquí una conferencia detallada sobre la metodología de la demostración en los diversos dominios de la vida y del conocimiento,[2] pero quisiera explicarme por medio de la siguiente comparación:

¿Qué se quiere decir al exigir que algo debe ser demostrado?

03k Toda la cultura de la humanidad, desde el siglo XIV, persigue como fin el justificar toda aserción por medio de la inspección ocular, de la percepción sensoria.
03l Antes de esa época, antes del siglo XIV, era totalmente distinto.
03m Pero a la gente de hoy ya no le interesan los puntos de vista de nuestros antepasados relativos al orden del mundo, muy distintos a los nuestros.
03n En efecto, el hombre actual se siente orgulloso, en cierto modo, de la cultura alcanzada durante los últimos siglos; y así, por ejemplo, mira con cierto desprecio lo que los hombres practicaban, según él, de un modo infantil, en la oscura Edad Media, oscura porque no la conoce.
03o Sin embargo, hay que pensar qué dirá de nosotros la posteridad si adopta la misma actitud altanera.
03p Desde semejante punto de vista ¡nos juzgará tan infantiles como hoy se nos antojan los hombres de la Edad Media!
04a En la época anterior al siglo XIV, el hombre veía el mundo de los sentidos y, además, lo concebía con el intelecto.
04b Ese intelecto —que hoy se suele estimar en tan poco y que reinaba en las escuelas monásticas de la Edad Media— había alcanzado, como facultad conceptual, una perfección muy superior a cómo se presenta hoy en día la facultad caótica supeditada a los fenómenos de la naturaleza, ante quien considere estas cosas objetivamente y sin prejuicios.
04c En aquella época, todo lo que los sentidos y el intelecto veían en el mundo, tenía que justificarse por el orden divino-espiritual que lo regía.[3]
04e Esto no era entonces un mero principio abstracto, sino un sentimiento humano general: para que algo tuviera validez en el mundo sensible, era necesario primero conocerlo tan íntimamente que se pudiera demostrar con base en el orden divino-espiritual.[4]
04f Se produjo un viraje al pasar de una concepción a otra, lento al principio, y al llegar a nuestros días, esto ha ido tan lejos que sólo se considera valedera una afirmación si se puede demostrar dentro del mundo de los sentidos, incluso en lo tocante al orden divino-espiritual del mundo —es decir, si el experimento y la observación sensoria pueden comprobar lo que se afirme sobre lo espiritual—.

04g ¿Qué es lo que realmente pretende hoy en día aquel que exige la demostración de algo referente al espíritu?

04h Pretende la respuesta a lo que sigue:

"¿Has hecho sobre esto algún experimento, alguna observación sensoria que lo compruebe?"

04i Preguntas que ponen en evidencia que ha perdido la confianza en la propia actividad interior del hombre, en la posibilidad de que pueda surgir del hombre mismo un conocimiento distinto del que se obtiene cuando dirige la mirada hacia la vida exterior, hacia la apariencia sensoria y el saber intelectual.
04j La humanidad se ha debilitado interiormente; ya no siente el apoyo potente de una vida interior productiva.
04k Todo esto ha ejercido una influencia profunda sobre las actividades prácticas y, especialmente, en la pedagógica.
04l Ese tipo de demostración —mediante la apariencia exterior sensoria, es decir, mediante la observación o el experimento— es comparable a que una persona trate de llamar mi atención sobre el hecho de que un objeto debe apoyarse en algo para evitar que se caiga y luego me diga:

"Nos hablas de que la Tierra y los demás cuerpos celestes flotan libres en el Universo; eso no puede ser; todo objeto debe apoyarse en algo para no caerse."

04m A lo cual yo respondo:

"La Tierra no se cae, ni tampoco el Sol, ni los demás astros."

04n Se requiere un cambio radical en el modo de pensar al pasar de las condiciones terrestres al espacio cósmico: los cuerpos celestes mantienen mutuamente su equilibrio.
04o Allí dejan de existir las leyes que rigen al ambiente terrestre inmediato.[5]

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

04p Lo mismo vale para las verdades espirituales: si se afirma algo acerca de lo material de la planta, del animal, del mineral o del hombre, hay que comprobarlo mediante el experimento y la observación sensoria.
04q Esto equivale a lo que llamé el 'apoyo del objeto.'
04r Si nos trasladamos al reino libre del espíritu, las verdades deben sostenerse mutuamente: he ahí la única prueba que puede encontrarse en ese dominio.
04s Cuando describimos lo espiritual, hemos de buscar para todo fenómeno el lugar que le corresponde dentro del conjunto, del mismo modo que la Tierra u otro cuerpo celeste se halla colocado, libre, dentro del Universo.
04t Allí las verdades, insistimos, han de sostenerse mutuamente.
04u Por consiguiente, el que aspire a conocimientos del mundo espiritual deberá empezar por buscar para cada verdad otras verdades que —debido a lo que podríamos llamar fuerzas libres de gravitación probatoria— mantienen esa primera verdad libre en el espacio cósmico sin apoyo exterior, del mismo modo que un cuerpo celeste se mantiene libre en él, gracias a las fuerzas de gravitación recíproca.
05a Este modo de pensar acerca de lo espiritual ha de convertirse profundamente en actitud interior, pues de lo contrario sólo se podrá captar, educar e instruir lo anímico en el hombre, más no el espíritu que igualmente vive y se manifiesta en él.[6]
06a Cuando el hombre penetra en el mundo físico-sensible sus padres, sus antepasados, le dotan de un cuerpo físico.
06b Las ciencias naturales poseen sobre este cuerpo hoy en día datos que —aunque todavía incompletos y en espera de que se completen en época muy lejana— ofrecen, en cierto modo, una visión de conjunto.
06c Para la Ciencia Espiritual, el cuerpo es una parte de la entidad humana; su otra parte, la que se une con lo que procede del padre y de la madre, desciende del mundo anímico-espiritual.
06d Entre la vida terrenal anterior y la actual, esta otra parte vivió un largo período durante el cual tuvo vivencias espirituales del mismo modo que nosotros tenemos nuestras experiencias entre el nacimiento y la muerte mediante nuestros sentidos, intelecto, sensaciones y voluntad.
06e Las vivencias que se han tenido en el mundo espiritual descienden y, al principio con poca cohesión, se unen a lo físico del hombre durante el período embrionario y, como una especie de aura, le siguen rodeando durante la primera época infantil, la que va del nacimiento al cambio de dientes.
06f Lo que desciende del mundo espiritual es una entidad anímico-espiritual tan real como el cuerpo que ven nuestros ojos procedente del cuerpo de la madre, que todavía no se une al cuerpo físico con la misma cohesión que caracteriza las fases posteriores.
06g Por esta razón podemos decir que el niño vive mucho más fuera de su cuerpo que el adulto.
07a Con esto ratifico lo que ya expresé ayer, esto es, que en este primer período de su vida, el niño es en toda su entidad un ser sensorial en el más alto grado.
07b ¡Es todo órgano sensorio!
07c Por todo su organismo fluye lo que le llega de su alrededor en forma de impresiones, que resuenan y repercuten en él, puesto que el niño no está todavía tan íntimamente ligado a su cuerpo como después cuando sea adulto; vive en el ambiente con aquella entidad anímico-espiritual todavía no consolidada completamente en el cuerpo.
07d Por esta razón recoge todo lo que le llega de dicho ambiente como impresiones.
07e Ahora bien:

¿Cuál es la relación que guarda con la entidad total del hombre lo que éste recibe del padre y la madre gracias a la pura transmisión hereditaria física?

07f Si examinamos la evolución humana, sin pretender demostraciones en el sentido que he señalado, sino con ojos que quieren ver lo espiritual, encontramos que todo en el organismo reposa sobre fuerzas hereditarias, en el mismo sentido en que reposan sobre ellas los primeros dientes llamados de leche.
07g Observemos tan sólo —pero con mirada verdaderamente exacta— qué diferencia existe entre la primera y la segunda dentición.
07h Durante esta etapa, todo el hombre —por el hecho de que reinan en lo físico las fuerzas hereditarias— es como una especie de modelo en el que lo anímico-espiritual —como entidad meramente imitadora— trabaja con arreglo a las impresiones del ambiente exterior.
07i Si penetramos en la vida afectiva del niño en la medida que corresponda a su relación con el ambiente vemos que contempla toda sensación anímica en relación con el conjunto a que pertenece; que en cada movimiento, en cada gesto, en cada mirada del adulto se percata de lo espiritual que le es inherente y deja que penetre en su interior.
07j Observando todo esto, descubrimos que en el curso de los primeros siete años se forma algo nuevo con arreglo al modelo que la herencia le dio al niño.
07k Al nacer, recibimos realmente del mundo terrestre y dentro de las leyes de la herencia, un modelo con sujeción al cual formamos al segundo hombre, que nace efectivamente con la segunda dentición.

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

07l Así como el diente de leche asentado en el cuerpo es expulsado por el que quiere ocupar su sitio —síntoma de que algo que pertenece a la individualidad del hombre se abre paso y expulsa lo heredado— lo mismo ocurre con todo el organismo humano.

07m Durante los primeros siete años este organismo era el modelo, resultado de las fuerzas terrestres, organismo que será expedido lo mismo que expelemos ciertas partes superficiales de nuestro cuerpo al cortarnos las uñas, el pelo, etcétera.

07n Así como lo superficial es expurgado continuamente, así también el hombre es renovado con la segunda dentición; sólo que este segundo hombre que viene a sustituir al primero que recibió de la herencia física está formado bajo la influencia de fuerzas procedentes de nuestra vida preterrenal.

07o Y así es cómo, en la primera infancia, las fuerzas de la herencia —que pertenecen a la corriente de la evolución física de la humanidad— luchan con las fuerzas que toda individualidad humana trae consigo de la vida preterrenal —como resultado de sus vidas terrenales anteriores—.

08a Ahora bien, se trata de que comprendamos este hecho no sólo en teoría —como hace casi todo el mundo siguiendo sus hábitos mentales actuales— sino vitalmente con todo nuestro ser humano interior, situándonos tanto del lado del niño como del lado del maestro.

08b Si comprendemos lo que al niño corresponde, descubrimos cómo éste se entrega por entero a la acción ejercida por las personas que le rodean —con su ser anímico interior, con todo lo que ha traído consigo de la vida preterrenal del mundo anímico-espiritual—.

08c Y esta relación es —transferida a lo físico, a lo exterior— una relación que no podemos calificar sino de religiosa.

08d ¿Qué queremos decir con tales expresiones?

08e Claro está que cuando hablamos hoy en día de una relación religiosa con ello entendemos el sentimiento religioso del adulto desarrollado de manera consciente.

08f Lo esencial en él consiste en que lo anímico-espiritual se une, se entrega, en la vida religiosa, a lo espiritual del mundo.

08g La relación religiosa es un entregarse al mundo apelando a la gracia, relación que en el adulto está claramente impregnada por un elemento espiritual.

08h El alma, el espíritu, se encuentran entregados al mundo ambiente, y por esta razón parece como si invirtiéramos los hechos al calificar de vivencia religiosa el modo cómo el cuerpo del niño se halla vertido en el ambiente.

08i Pero es que se trata de una relación de religiosidad congénita; el niño vive en lo que le circunda, vive en el mundo exterior con veneración, apelando a la gracia —como el ojo que, independizado del resto del organismo, se confunde con el ambiente al percibirlo—; es una relación religiosa descendida a lo físico.

08j Para tener una imagen sensible de lo que ocurre en la vivencia religiosa en el adulto de un modo anímico-espiritual, basta enfocar con mirada espiritual el cuerpo del niño antes de la segunda dentición.

08k El niño vive religiosamente, pero su religiosidad es parte de su naturaleza.

08l No es el alma la que se entrega, sino la circulación de la sangre, el proceso respiratorio, el modo cómo el niño se nutre gracias a los alimentos que ingiere.

08m Todo esto se encuentra entregado al ambiente.

09a La circulación de la sangre, la actividad respiratoria, la actividad nutritiva se hallan en actitud de adoración, rindiendo culto al ambiente.

10a Claro está que esta expresión suena paradójica, pero en su paradoja presenta precisamente la verdad.

10b En efecto, si concebimos esto, no con el intelecto teorizante, sino con nuestra naturaleza humana íntegra; si observamos la lucha que el niño desarrolla ante nosotros en esta actitud básica de religiosidad natural; la lucha entre las fuerzas de la herencia y aquello que las fuerzas individuales crean para un segundo hombre mediante su potencia procedente de la vida preterrenal, participamos, también como maestros, de un estado de ánimo religioso.

10c Con todo, quisiera hacer observar que el niño se entrega con su cuerpo físico al estado de ánimo religioso del creyente; en tanto que el educador, al contemplar lo que de un modo tan maravilloso tiene lugar entre el nacimiento y la segunda dentición, se entrega al estado de ánimo religioso propio del sacerdote.

10d Y el misterio pedagógico se convierte en misterio sacerdotal, en una especie de culto que se tributa en el altar de la vida humana general, no con la ofrenda que conduce a la muerte, sino con la ofrenda de la naturaleza humana que debe despertarse hacia una nueva vida.

11a Debemos transmitir a la vida terrenal aquello que ha llegado a nuestras manos en el niño, procedente del mundo divino-espiritual, aquello que, mediante su potencia y partiendo de una entidad que existe por un don de la vida divino-espiritual, origina un segundo organismo humano.

12a Si consideramos todo esto, despierta en nosotros algo así como una actitud sacerdotal para con la misión educativa.
12b Mientras esta actitud no penetre totalmente la educación en los primeros años, no encontrará ésta las condiciones apropiadas para su desarrollo auténtico.
12c Abordar la educación intelectualmente, trazar pedagogías con el intelecto partiendo de la observación exterior de la naturaleza infantil, nos da como resultado a lo sumo un 25% de pedagogía.
12d Los sistemas educativos integrales no pueden dictarlos el intelecto: deben ser efluvio de toda la naturaleza humana, que experimenta en su propio interior los misterios del Universo, no sólo de aquélla que se limita a la observación exterior intelectual.
12e Pocas cosas hay en el mundo que nos causan una impresión tan maravillosa como el ver surgir lo anímico-espiritual en el primer período de la vida; verlo surgir de día a día, de semana a semana, de mes a mes, de año a año.
12f Vemos cómo —comenzando con los movimientos caóticos de los miembros, con la mirada llena de éxtasis por lo externo, con las expresiones del rostro que aún no parecen pertenece al niño— algo se desarrolla y se manifiesta en la superficie de la forma humana, que procede desde dentro, del centro del hombre, en donde se desenvuelve lo que está descendiendo de la vida preterrenal, como entidad divino-espiritual.
12g Si llegamos a concebir esto de tal manera que digamos con veneración y devoción:

> *"Aquí la divinidad que ha guiado al hombre hasta su nacimiento, sigue manifestándose en la configuración del organismo humano; aquí la vemos activa; aquí sentimos cómo Dios tiene su mirada dirigida hacia nosotros;"*

si todo esto, que es culto divino, vibra en el alma del educador, habremos encontrado lo que, partiendo de nuestra propia individualidad educativa, pueda ser la guía de toda educación y enseñanza, no gracias a un método aprendido, sino mediante una metodología viviente que mana de nuestro interior.
13a Este estado de ánimo para con el hombre en vías de formación se precisa como algo indispensable para todo método pedagógico.
13b Sin él, sin este elemento sacerdotal en la actitud del educador —y damos a este término su significado cósmico— es absolutamente imposible la educación.
13c Por esta razón, cualquier esfuerzo hacia la reforma de la metodología pedagógica deberá tender precisamente a reconciliar, con su origen intuitivo y emocional, lo que desde el siglo XIV se ha vuelto demasiado intelectual, demasiado abstracto, a reconciliarlo con lo que emana no sólo de la cabeza sino de la naturaleza del niño, si la observamos sin prejuicios.
14a En efecto,

> ***¿Qué curso ha tomado en realidad nuestra vida civilizada desde el siglo XIV?***

14b Al estudiar la gran revolución cultural que tuvo lugar en ese siglo, se prestó por de pronto tan sólo atención a aquello que nos empuja de la introversión a la extroversión, por decirlo así.
14c La adhesión a lo exterior se ha convertido en algo tan natural para la humanidad presente que ya no podemos imaginar cómo podría producirse un cambio.
14d Se considera la etapa alcanzada dentro de nuestra evolución histórica no sólo como privativa de las condiciones de una época cultural, sino como un logro definitivo.
14e Hoy no podemos sentir como sentían los hombres antes del siglo XIV o XV.
14f En ese período se captaba lo espiritual de una forma tan imperfecta como hoy es imperfecto el modo de cómo se capta lo natural.
14g Pero hubo de llegar un día en el que el hombre añadiera la observación de lo puramente natural a lo que la humanidad anterior poseía como devoción por lo anímico-espiritual desprovisto de toda naturaleza.
14h Esta materialización era necesaria, este viraje era necesario.
14i Pero en el momento actual es necesario otro cambio profundo, un retorno a lo anímico-espiritual, para que el mundo civilizado no se hunda en la barbarie.
14j En el reconocimiento de este hecho reposa en realidad lo esencial de todos los esfuerzos como el que realiza la pedagogía de la escuela Waldorf.
14k Un esfuerzo de esta índole echa sus raíces en lo que se revela como un imperativo indispensable al observar en su hondura la evolución de nuestra humanidad actual.
14l ¡Tenemos que volver a lo anímico-espiritual!
14m Mas para esto debemos empezar por tener una consciencia clara de cómo nos hemos apartado de ello.
14n Precisamente esa consciencia es la que muchas personas todavía no tienen desarrollada.
14o Por esta razón consideran como no muy sensato, digamos, lo que quiere conducir de nuevo a lo espiritual.

15a A este respecto pasan cosas verdaderamente curiosas.
15b Sólo como entre paréntesis me permitiré mencionar una de ellas.
15c En el nuevo libro de Maurice Maeterlinck,[7] con el título 'El Gran Secreto,'[8] se halla un capítulo sobre el método antroposófico de considerar el mundo, interesante en muchos aspectos.
15d El autor se refiere a la Antroposofía[9] y, perdonen que incurra en cosas personales, habla también de mí.
15e Ha leído varios libros míos y dice —y ahí está lo interesante—: que cuando se empieza a leerlos doy la impresión de un espíritu equilibrado, lógico, precavido; pero que si se continúa leyendo, en los capítulos siguientes, parece como si hubiese enloquecido.
15f A Maurice Maeterlinck le puede parecer esto así, y no cabe duda de que, subjetivamente, tiene derecho a ello; ¿por qué razón no le parecería yo equilibrado, lógico, científico en los primeros capítulos, y loco en los siguientes?
15g Está en su derecho, como es natural, y nadie querrá discutírselo.
15h Pero se trata de saber si esto no es, al mismo tiempo, absurdo.

7 Maurice Maeterlinck (1862-1949): Poeta, dramaturgo y ensayista belga. Principal dramaturgo y poeta simbolista. Premio Nobel de literatura 1911. Obras: 'Peleas y Melisenda,' 'El pájaro azul,' 'El gran secreto.' [n. del pr.]
8 Maeterlinck, Maurice. 'El gran secreto.' (1909) [n. del pr.]
9 Antroposofía: Rudolf Steiner, su fundador, la caracterizó como: 'La Antroposofía es un sendero de conocimiento que quisiera conducir lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el universo. Pueden ser antropósofos quienes sienten determinadas cuestiones sobre la esencia del hombre y del mundo como una necesidad tan vital como la que se siente cuando tenemos hambre y sed.' [n. del pr.]

15i Y, en efecto, resulta serlo si se tiene en cuenta que, por desgracia, y como pueden comprobar por los libros expuestos sobre la mesa y junto a la salida, he escrito mucho durante mi vida —no bien he terminado de escribir un libro cuando ya empiezo otro—.
15j Y si Maurice Maeterlinck lee ese segundo libro, volverá a encontrar que en los primeros capítulos soy precavido, equilibrado, científico, y que en los últimos enloquezco otra vez; paso luego a escribir un tercer libro, y allí debo de nuevo ser sensato y demás, en los primeros capítulos y así sucesivamente.
15k Esto implica que poseo el arte de ser, a voluntad, un hombre muy sensato en los primeros capítulos de cada libro, y de desquiciarme también a voluntad, para sumergirme en la sensatez inmediatamente después, al empezar a escribir el libro siguiente.
15l De lo que se deduce que paso de la sensatez a la locura alternativamente.
15m Claro está que Maurice Maeterlinck puede tener su punto de vista, si bien olvida darse cuenta que es absurdo.
15n Y así es cómo cae en lo absurdo un hombre tan notable de nuestros tiempos.
15o Esto sea dicho sólo entre paréntesis.
16a Son muchos los hombres que no se dan cuenta de que no parten en sus juicios de la fuente primigenia de la esencia humana, sino de la supraestructura que llegó a crear la organización materialista de la vida, como consecuencia de la cultura exterior, a partir del siglo XIV.
16b Ahondar en el hombre, he ahí, ante todo, la tarea del pedagogo, del educador y, bien mirado, de todos quienes tengan algo que ver con los niños.
16c Se trata, por lo tanto, de tener muy presente que todo lo que palpita en el ambiente extiende sus vibraciones hacia ellos, y que a ese respecto existen elementos imponderables.
16d Lo que hacemos junto al niño le permite barruntar qué pensamientos motivan un movimiento de nuestra mano o un gesto.
16e Claro está que no los capta interpretándolos, sino debido a su íntima unión con el adulto, mucho más vivaz que la que existirá más tarde entre los adultos.
16f De lo cual resulta que, en presencia del niño, hemos de evitar sentimientos o pensamientos que no deban entrar en él.
16g En nuestra actitud pedagógica para con los primeros años debe reinar por completo la máxima siguiente:

> ***X-X'Lo que viva yo en presencia del niño, incluso en mis sentimientos y pensamientos, debo vivirlo de forma tal que pueda continuar vibrando en él sin dañarle.'***

16h El psicólogo, el observador del alma, el hombre de amplia experiencia práctica y el médico todos deviene una unidad, en lo que concierne al niño.
16i Esto es importante puesto que todo lo que impresiona al niño anímicamente influye en la circulación de su sangre, en su modo de digerir, y determina la predisposición de su estado de salud ulterior.
16j Al educar anímica y espiritualmente, apelando a la facultad imitativa del niño, le educamos al mismo tiempo corporalmente.
16k He aquí la metamorfosis maravillosa: lo que impresiona al niño en alma y espíritu, viene a integrarse en su constitución física, su disposición orgánica, su predisposición sana o patológica para la vida ulterior.
16l Así pues, podemos decir lo siguiente:

X-X'En la pedagogía Waldorf educamos anímica y espiritualmente, no porque queramos ejercer una acción unilateral sobre lo anímico-espiritual, sino porque sabemos que de este modo educamos físicamente, en pleno sentido de la palabra, el interior del hombre, lo que se encuentra detrás de la epidermis.'

16m Esto ha sido puesto de relieve con los ejemplos que di ayer.
16n Con arreglo al modelo que las fuerzas de la herencia han suministrado al hombre, éste construye un segundo hombre, el cual tiene luego sus vivencias en el segundo período de la vida, entre el cambio de dientes y la pubertad.
16o Así como en el primer período el hombre conquista un segundo cuerpo mediante aquello que —procedente de vidas terrenales anteriores y al margen de toda herencia— existía en su individualidad en la vida puramente espiritual entre la muerte y un nuevo nacimiento, así también en el segundo período —entre la segunda dentición y la pubertad— luchan las influencias del mundo exterior contra lo que el hombre quiere integrar en su individualidad.
16p Ahora las influencias del mundo exterior se hacen más poderosas.
16q Y el hombre se fortalece interiormente porque ya no deja que continúe vibrando en su organización, cual órgano sensorio, todo lo que existe en el mundo exterior.
16r La captación sensoria se concentra más en la superficie del hombre, en la periferia.
16s No es sino ahora cuando los sentidos adquieren su independencia, y lo primero que notamos entonces en el niño es una relación con el mundo físico, no intelectualista, sino una relación que puede compararse con la concepción artística de la vida.
16t Mientras que nuestra primera concepción de la vida fue religiosa —hallándonos frente a la naturaleza como criaturas con religiosidad espontánea entregadas al ambiente— ahora se manifiesta en nosotros una necesidad interior, ya no sólo de recibir y dejar que continúe vibrando en nuestro organismo lo que nos ofrece el ambiente, sino también de transformarlo imaginativamente.
16u Entre la segunda dentición y la pubertad, el niño es un artista, si bien un artista infantil, del mismo modo que en el primer período de la vida hasta el cambio de dientes era un 'homo religiosus,' de un modo natural.
16v Dado que ahora el niño quiere recibirlo todo de un modo pictórico-artístico, el maestro, el educador, debe suministrárselo todo dentro de un molde artístico.
16w He ahí el postulado para el maestro, el educador de nuestra cultura actual.

16x X-X'Entre la segunda dentición y la pubertad debe tener lugar una relación artística entre el pedagogo y el hombre en cierne.'

16y A ese respecto, nosotros los maestros hemos de vencer muchos prejuicios todavía, puesto que la civilización y la cultura que nos rodean están modeladas solamente para la satisfacción del intelecto y no para lo artístico.
17a Si en nuestros manuales modernos leemos las descripciones de los procesos más maravillosos de la naturaleza, o de la vida embrionaria, por ejemplo, cuando las escuelas introducen enseñanzas sobre el particular sucede algo, algo que no quiero criticar, ya que sé muy bien que hubo de venir y que era una necesidad para determinado momento de la evolución humana.
17b Si mediante la facultad que hoy tiende a despertar de nuevo asimilamos lo que así se nos ofrece, ocurre algo en la sensibilidad del hombre que éste no se atreve a admitir, por creer que peca contra la madurez que el género humano ha adquirido en la evolución histórica mundial.
17c ¡Y sería bueno que lo admitiese!
17d Lean libros sobre embriología, botánica o zoología; es exasperante ver cómo nos sumergen inmediatamente en la frialdad intelectualista, y cómo todo lo artístico —puesto que no existe nada intelectual que viva en el desarrollo de la naturaleza— se rechaza metódicamente de forma del todo consciente.
17e Si, como maestros, tomamos un libro actual de botánica escrito con arreglo a las normas exactas de la ciencia, nuestra tarea ante los alumnos consistirá por el momento en prescindir de todo lo que encontramos en ese libro.
18a Claro está que hemos de estudiarlo, pues no hay otro modo de adquirir conocimientos del reino vegetal: hemos de supeditarnos a la adquisición de este conocimiento a través de los libros actuales, pero prescindiremos de ellos tan pronto nos hallemos frente al niño entre la segunda dentición y la pubertad.
18b En ese momento, por nosotros mismos y gracias a nuestra vivacidad artística, a nuestro sentido del arte, debemos transformarlo todo en elemento artístico-pictórico.
18c Lo que vive en nuestros pensamientos acerca de la naturaleza debe transformarse en algo que se convierta en imagen que penetre el alma del niño, en alas de capacidad creadora y entusiasmo artístico.

[18d] Dar forma artística a la enseñanza entre la segunda dentición y la pubertad: he aquí lo esencial para la metamorfosis de nuestras máximas pedagógicas en nuestro presente y en el porvenir inmediato.
[18e] Así como era necesario el elemento sacerdotal para el primer período de la vida infantil, así también es necesario el elemento artístico para el segundo período, de la segunda dentición a la pubertad.
[18f] En efecto,

> ***¿Qué hacemos en realidad al educar, al formar al hombre en ese segundo período de la vida?***

[18g] La individualidad que viene de vidas terrenales anteriores y del mundo espiritual quiere modelar, poco a poco, un segundo hombre: quiere penetrarlo, impregnarlo; y nosotros hacemos las veces de padrinos en este proceso de penetración.
[18h] Al instruir y educar al niño lo que hacemos queda incorporado a las fuerzas que deben entretejerse con lo anímico-espiritual para esa formación del segundo hombre en su singularidad.
[18i] Una vez más, debe ser la consciencia palpitante del significado universal de nuestro cometido lo que, como impulso interiormente vivificador, impregne la metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación.
[18j] Las medidas adecuadas no se encuentran por reflexión; han de surgir de la impresión viviente que el niño produzca en el maestro y educador.
[19a] Podemos caer en dos extremos en la enseñanza y educación de esta segunda época:
[19b] El uno consistirá en acercarnos al niño de un modo demasiado intelectual, partiendo de la disposición intelectualista; en exigirle, por ejemplo, la aceptación de conceptos perfilados o, como se dice, de definiciones.
[19c] ¡Es tan cómodo educar y enseñar con definiciones!
[19d] Los alumnos más aventajados aprenden a repetirlas, y podemos luego crearnos la comodidad de ver cómo recuerdan en las lecciones siguientes lo que les enseñamos en las anteriores.
[19e] Quienes no las saben, al cabo de algún tiempo, tienen que repetir el curso.
[19f] ¡De veras, un método muy cómodo!
[19g] Se puede comparar al que emplearía el zapatero que tuviese que hacer un par de zapatos para un niño de tres años y exigiese que los llevase todavía cuando tuviera diez; los zapatos tienen contornos bien definidos, pero ya no se adaptan al niño.
[19h] Así sucede con el aprendizaje: lo que se le enseñó a la edad de siete u ocho años ya está desajustado a los doce; puede usarlo tan poco como los zapatos que ya le han quedado pequeños.
[19i] Lo vemos muy claro cuando nos referimos a unos zapatos, lo descuidamos en lo tocante a lo anímico.
[19j] El maestro que exige del alumno de doce años que repita las definiciones que se le dieron en años anteriores, se asemeja al zapatero que quiere que el niño de diez años se calce los zapatos del de tres.
[19k] Así como el niño entra en ellos sólo con los dedos de los pies, pues los zapatos ya no abarcan los talones, del mismo modo una gran parte de la entidad anímico-espiritual queda al margen de la enseñanza y la educación.
[19l] Lo que hace falta es que, gracias a un elemento artístico flexible, susceptible de crecer, se le den al niño, en imágenes, sensaciones y representaciones que puedan metamorfosearse y crecer con el alma.
[19m] Para ello es necesario una relación viva del maestro, del educador, con el niño, no algo muerto sacado de conceptos pedagógicos muertos.
[19n] Por esta razón, toda la enseñanza entre los siete u ocho años y los catorce o quince debe estar impregnada del elemento pictórico-artístico ya mencionado.
[19o] En muchos aspectos, esto se opone a lo exterior de nuestra cultura actual.
[19p] Claro está que nos encontramos imbuidos dentro de ella: leemos libros, ellos nos transmiten contenidos juiciosos mediante esos pequeños signos que llamamos ‘a,’ ‘b,’ ‘c,’ etcétera.
[19q] No nos acordamos de cómo fuimos maltratados para aprender estos signos que no se hallan en relación alguna con nuestra vida interior.
[19r] ¿Por qué una ‘a’ o una ‘e’ ha de ser como es?
[19s] ¡No existe para ello ninguna necesidad intrínseca!
[19t] Tampoco representa para nosotros ninguna experiencia tener que escribir una ‘a’ seguida de una ‘h’ adicional para expresar admiración o asombro.
[19u] ¡Esto no era así en épocas antiguas!
[19v] En aquel entonces se simbolizaba en la escritura pictográfica para describir procesos externos.
[19w] Cuando veían la hoja o la tablillas en la que algo había sido escrito, se tenía un eco de un proceso u objeto externo.
[19x] Hemos de proponernos, ante todo, no dañar al niño de seis o siete años con el aprendizaje de la escritura tal como se hace hoy en día; hemos de suministrarle lo que pueda surgir de él mismo, del movimiento de sus brazos, de sus dedos.
[19y] Por ejemplo, el niño mira con atención un objeto brillante y, al hacerlo, recibe una impresión.
[19z] Dejemos entonces que fije el brillo mediante una especie de dibujo.
[19a1] Al hacerlo, sabe de qué se trata.

19b1 Si el niño roza ligeramente una vara de arriba a abajo y le digo luego que trace una línea que vaya de arriba a abajo, entonces sabe de qué se trata.
19c1 Supongamos que le muestro un pez; le digo que observe su dirección principal; que luego observe las aletas delanteras y las traseras, cómo éstas lo cruzan.
19d1 Le pido luego que dibuje esa dirección principal y el cruce, y añado diciendo:

"Lo que tienes sobre el papel viene del pez que has tocado."

19e1 Y ahora conduzco al niño a la vivencia interior de la palabra 'Fisch' ['pez' en alemán].
19f1 En ella se encuentra la 'F,' y le digo que haga una línea y el cruce.
19g1 De este modo saco de lo que el niño siente el sonido con el que comienza la palabra 'Fisch.'
19h1 Y de esta manera puedo derivar toda la escritura; no nacerá de la imitación abstracta de los signos como son actualmente, sino de la comprensión de las cosas mismas formadas por los niños al pintar dibujando y al dibujar pintando.
19i1 De esta manera nos encontramos dentro del elemento pictórico viviente.
20a Y no tenemos más que aludir a ese modo de proceder artístico para que sientan inmediatamente cómo este procedimiento reclama la totalidad del niño, y no solamente a su intelecto de modo unilateral, como es el caso en el primero de los dos extremos.
20b Si se pasa de lo intelectual a lo pictórico, el elemento intelectualista retrocede por completo para la edad infantil.
20c Si se exagera el elemento intelectualista, si se es incapaz de pasar a lo pictórico, se altera el proceso respiratorio de un modo íntimo y sutil.
20d Se podría decir que se densifica manifestándose en un proceso de espiración que se vuelve impotente.
20e No se imaginen esto en forma grosera, sino en un aspecto diferencial delicado.
20f El proceso de espiración se densifica y el niño tiene una pesadilla subconsciente si, entre los siete y los catorce años, se le suministra el intelectualismo en dosis demasiado fuertes.[10]
20g Como consecuencia, se produce una pesadilla interior, íntima por decirlo así, que perdura en el organismo y que en una edad posterior conduce a estados asmáticos y a toda clase de enfermedades relacionadas con un proceso respiratorio anormal.[11]
21a Veamos ahora el otro extremo: si uno se incorpora en la escuela como imitador de César —creyendo, por supuesto, que es un César magnífico— el resultado es que el niño choca continuamente con los impulsos volitivos del maestro.
21b Así como la espiración se densifica por el extremo intelectualismo, así también, por una dominación unilateral, por un desarrollo unilateral de sus impulsos volitivos de parte del maestro, se produce un debilitamiento de las fuerzas del metabolismo.
21c En este caso se produce en el niño un proceso de debilitación de los órganos digestivos, debilitación que podrá ponerse de manifiesto también en una edad posterior.[12]
21d Ambos extremos son inadmisibles en la educación: por un lado el intelectualismo y, por el otro, el elemento volitivo exagerado de parte del maestro.
21e La evolución debida del niño entre el cambio de dientes y la pubertad se apoya en el equilibrio entre los dos extremismos; se apoya en lo que se produce en el ánimo infantil cuando la voluntad del maestro penetra suavemente la actividad propia del niño, y cuando el intelectualismo se atenúa al grado de no oprimir el proceso respiratorio; se apoya en la formación de un estado de ánimo que tiende hacia la imagen y que se manifiesta en esa facultad de equilibrio flotante que he caracterizado.
22a Así es cómo un verdadero conocimiento del hombre y de su evolución nos permite descifrar lo que, en educación y enseñanza, hemos de llevar a cabo con el niño de semana en semana, de mes en mes, de año en año.
22b El plan de estudios debe ser una copia de lo que podemos leer en la evolución de la humanidad.

¿Cómo?

22c Esto es lo que me permitiré exponer detalladamente en las próximas conferencias. ♣♣♣

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

[03] un manejo artístico de la tarea docente

Stuttgart, abril 10, 1924, por la mañana (S-5668)

Para que la educación y la enseñanza sean provechosas, es necesario que como maestros y educadores tengamos la mirada certera que conduce a intuir realmente las palpitaciones, la formación progresiva del organismo infantil.

[01b] A fin de que pueda entenderse claramente lo que ocurre, quisiera partir de una comparación.

[02a] Consideremos la lectura tal como la practicamos los adultos, esto es, la lectura habitual.

[02b] Lo que nos es transmitido cuando leemos un libro en el sentido ordinario, no es seguramente lo que expresaríamos al decir que una 'b,' una 'c' tienen tal o cual forma.

[02c] El que lee el 'Wilhelm Meister'[1] de Goethe[2] no va a describir después las letras como resultado de su lectura, pues lo que recibe del libro no corresponde a las letras, ni al papel, ni está contenido dentro de las cubiertas.

[02d] Con todo, quien quiera asimilar su contenido deberá haber aprendido a leer las letras y su mutua relación, deberá conocer su forma.

[02e] De un modo parecido, la relación del maestro, del educador, con el niño debe convertirse en una lectura de la entidad humana.

[02f] Por esta razón, el conocimiento de lo que le puede decir la fisiología relativa a lo material, tanto de los órganos como de sus funciones, no le suministra al maestro más de lo que le suministra el aprender las letras del libro.

[02g] No basta que el maestro sepa que el pulmón presenta tal o cual aspecto; que tiene tal o cual función en el mundo físico; que el corazón tiene tal o cual forma, etcétera, puesto que con todo ello no comprendería de la entidad humana más de lo que comprende del sentido de un libro quien sólo sabe identificar las letras sin saber leer.

[02h] Ahora bien, en la evolución cultural moderna, poco a poco, los hombres han dejado de leer en la naturaleza, sobre todo en la naturaleza humana.

[02i] Nuestras ciencias naturales no son una lectura, sino un deletreo.

[02j] Y mientras no comprendamos esto con la mayor claridad, no será posible desarrollar un verdadero arte pedagógico, una verdadera didáctica que parta de un auténtico conocimiento del hombre, que ha de ser una lectura, no un deletreo.

[03a] Fácilmente se insinúa la siguiente objeción: ¿Cómo es posible que, estando de acuerdo en que el género humano se encuentra en continuo proceso, afirmemos que ha tenido lugar un retroceso en la comprensión del mundo, precisamente cuando se hallan en mayor auge las ciencias naturales, auge que también el antropósofo reconoce plenamente?

[03b] La respuesta es la siguiente: Hasta los siglos XIV o XV, la humanidad no sabía 'deletrear' en la naturaleza.

[03c] Observaba sus fenómenos y recibía de toda ella y, particularmente del hombre, una impresión instintivo-intuitiva.

[03d] No descendía hasta la descripción de los órganos en particular, sino que tenía una cultura —que podríamos llamar sensorio-espiritual— que le permitía recibir instintivamente una impresión de lo humano en su totalidad.

[03e] Una impresión de este tipo sólo es posible mientras se carezca de completa libertad interior.[3]

[03f] Es, en efecto, una impresión involuntaria, que no se puede dominar.

[03g] Por esta razón tenía que llegar en la evolución histórica de la humanidad una época —que empezó en los siglos XIV o XV y que ahora debe tocar a su fin— cuya característica fuera olvidar todo lo que existía como conocimiento instintivo del hombre en etapas anteriores.

[03h] En esa época fue cuando empezó el 'deletreo' de la naturaleza humana, de manera que en el final del siglo XIX y, como repercusión, en lo que va del XX, nos encontramos con una concepción del mundo desprovista de espíritu, similar al vacío espiritual que nos produciría un libro si solamente contemplásemos las formas de las letras, en vez de saber leerlo.

[03i] En esta época reciente se ha fortalecido precisamente lo individual de la naturaleza humana, debido a que en las clases cultas no existía la vida involuntaria del espíritu.

---

1 Goethe, Johann W. von. 'Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister' ['Wilhelm Meisters Lehrjahre.' (1796). Novela. Arthur Schopenhauer la citó como una de las cuatro mejores novelas jamás escritas. [n. del pr.]

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

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

04a Así es como debemos comprender la historia universal para juzgar acertadamente nuestra propia situación como hombres dentro de ella.
04b Esto es deprimente en muchos sentidos, ante todo para el hombre moderno, quien, como he indicado anteriormente, adolece de cierto orgullo cultural, sobre todo cuando cree haber aprendido algo, y estima su deletreo de la naturaleza en mucho más que lo que existía en épocas anteriores, esto es, hasta los siglos XIV o XV.
04c El anatomista actual cree seguramente saber sobre el corazón y el hígado más que sus predecesores.
05a Estos tenían del corazón y del hígado una imagen que llevaba en sí un elemento espiritual.[4]
05b Veamos cómo el anatomista actual considera el corazón: apenas más que una máquina, una bomba que impulsa la sangre por el cuerpo.
05c Si le afirmamos que no capta más que lo muerto, va a negarlo.
05d Desde su punto de vista, su negación es acertada, puesto que no puede comprender de qué se trata; en tanto que el anatomista antiguo concebía el corazón como una especie de ser espiritual, activo anímica y espiritualmente.
05e Con la percepción sensoria el anatomista antiguo percibía, al mismo tiempo, un elemento espiritual.
05f Esta visión de lo espiritual no dependía de un razonamiento pleno y claro; se manifestaba involuntariamente.
05g Si la humanidad hubiera continuado intuyendo algo espiritual a la par de cada percepción sensoria, no habría podido adquirir la plena libertad moral cuyo advenimiento correspondía a la evolución histórica.

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

06a Si observamos esta evolución desde los siglos XIV o XV precisamente en los medios más civilizados, si observamos aquello que subsecuentemente ha fermentado en círculos muy extensos desde los hermanos moravos[5]-bohemios[6] en la Europa Central, cuyos esfuerzos tenían una marcada tendencia pedagógica, hasta Wycliffe,[7] Hus[8] y lo que se conoce comúnmente bajo el nombre de la Reforma,[9] encontraremos por todas partes aquella aspiración a la libertad, que halla su expresión en los movimientos revolucionarios del siglo XVIII.[10]
06b Y continúan los esfuerzos de la humanidad para experimentar la libertad interiormente, lo que hubiese sido imposible de haber persistido la antigua forma de percepción.
06c Por decirlo así, era necesario que por algún tiempo el hombre se independizase del espíritu que operaba en él sin su voluntad, a fin de poder acoger libremente la actividad de ese espíritu.
07a Quien considere sin prejuicios la actividad de la cultura terminará por decir: el pedagogo debe empezar por desarrollar una consciencia plena de la evolución humana en la Tierra, convirtiendo en convivencia consciente la convivencia instintiva que existía antes entre el maestro y el educando.
07b Pero ese desarrollo no es posible si derivamos nuestra cultura de un mero deletreo —deletreo que también ha penetrado toda la ciencia, todo el conocimiento humano—, es decir, si no avanzamos conscientemente del deletreo a la lectura.
07c En otras palabras: así como cuando leemos un libro nos hallamos totalmente dentro de lo que dicen las letras pero extraemos de ellas algo muy distinto de lo que dicen —en cierto modo, las letras tienen muy poco que ver con el contenido del 'Wilheim Meister'—, así también hemos de saber extraer de la naturaleza humana lo que las ciencias naturales contemporáneas son incapaces de decir, lo que se forma cuando concebimos los datos de las ciencias naturales actuales, y luego aprendemos a leer en la entidad humana.
08a Es infundado decir que la Antroposofía no aprecia las ciencias naturales.
08b Al contrario, las estima en mucho, pero en el mismo sentido en que estima el libro quien quiere leerlo, no quien quiere sólo fotografiar las formas de las letras.
08c A este respecto, hay que usar términos extraños para dar una estampa acertada de la cultura actual.
08d Supongamos que le doy a alguien un ejemplar del 'Wilheim Meister.'
08e Hay una diferencia entre el que me diga que va a fotografiar cada página del libro sin interesarse

[5] Hermandad de Moravia: La iglesia evangélica pre-luterana más vieja de Europa, formada a base del movimiento husita en el Reino Checo desde el año 1415. [n. del pr.]
[6] Reforma bohemia o checa o husita: Movimiento cristiano (fines siglo XIV) en la Corona de Bohemia (República Checa), clamando por una reforma de la Iglesia católica. Duró más de 200 años, produjo la primera iglesia nacional separada de la autoridad romana. [n. del pr.]
[7] John Wycliffe (1324-1384): Filósofo escolástico inglés, teólogo, traductor bíblico, reformista, sacerdote inglés y profesor de seminario en La Universidad de Oxford, se convirtió en un disidente influyente dentro del sacerdocio católico romano durante el siglo XIV y se considera un antecesor importante del protestantismo. [n. del pr.]
[8] Jan Hus (1370-1415): Sacerdote, filósofo, reformador y maestro católico checo de la Universidad Charles de Praga. [n. del pr.]
[9] Reforma o Reforma protestante: Movimiento religioso cristiano, iniciado en Alemania en el siglo XVI por Martín Lutero, que dió origen a numerosas iglesias agrupadas bajo la denominación de protestantismo. Su intención inicial fue reformar el catolicismo con el fin de retornar a un cristianismo primitivo. [n. del pr.]
[10] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

por su contenido, y el que se apodera de lo que hay dentro, por haber despertado su curiosidad.

08f En la situación del primero se encuentra todo aquel que, en el conocimiento del hombre, no quiere pasar más allá de las ciencias modernas.

08g En realidad, no quiere sino fotografiar formas exteriores, ya que también sus conceptos de ellas no son sino fotografías.

08h La verdad es que actualmente hemos de recurrir a expresiones radicales para destacar la relación de los hombres entre sí y con el mundo, relación totalmente incomprendida en la actualidad.

08i Se cree que poseemos algo más elevado que en los siglos XIV o XV y, sin embargo, no es así.

08j Lo que hace falta es que aprendamos a manejar consciente, voluntaria y reflexivamente lo que poseemos, para así reconquistar lo que captaban los antiguos de forma inconsciente al percibir la naturaleza en intuiciones instintivas.

08k Este tipo de enfoque tendría que impregnar, cual hálito mágico, la cultura impartida en las escuelas normales,[11] constituirse en disposición mental del cuerpo docente, para situar al maestro dentro del horizonte de la cosmovisión que debería abarcar.

08l Más necesario que los ensayos experimentales sobre la memoria, la voluntad y el intelecto es que la formación didáctica, metodológica y pedagógica de las escuelas normales inculque en el alma del maestro esa disposición mental hacia el espíritu.

08m Las escuelas normales en todos los aspectos deberían orientar su enseñanza hacia el punto central de la entidad humana.

09a Entonces, lo que el maestro aprenda o experimente por su formación profesional no se convertirá en la aplicación muerta de reglas pedagógicas, en reflexiones sobre cómo aplicarlas —cosa que no debería existir en ningún sentido—, sino que en su alma nacerá la impresión intensa del niño como un todo, y esto despertará en él alegría y vida.

09b Esa impresión esencial suscitadora de vida y alegría en el maestro, ha de crecer e inspirar la respuesta a lo que se halla contenido en el interrogante:

¿Qué hago con el niño?

09c De la lectura de lo que es común a todos hemos de avanzar a la lectura de cada ser humano en particular.

09d En todo momento, la pedagogía debe poder convertirse en manejo de las necesidades prácticas tal como, en la lectura de un libro, se trata de poner en juego lo que se ha aprendido acerca de la relación mutua de las letras.

09e Realmente, el maestro debe ser capaz de establecer con su discípulo una relación parecida a la lectura de un libro.

09f Entonces no tendrá en poco ni sobreestimará el desarrollo material de lo corporal, sino que lo apreciará en la justa medida.

10a Sólo entonces aprenderá a servirse de lo que la fisiología y la psicología experimental le suministren con respecto al educando, y podrá, ante todo, ascender de la comprensión de los pormenores a la comprensión plenaria de la entidad del hombre en cierne.

11a El niño que ingresa en la escuela primaria se presenta a la visión interior como entidad distinta de lo que era hasta la segunda dentición.

11b Contemplemos con esa visión interior la naturaleza humana tal como es antes de ese momento.

11c Con los dientes sale a la superficie algo que se está formando en todo el organismo humano de la manera como lo describí ayer.

11d Es una súbita polarización hacia la forma; la entidad anímica humana trabaja sobre el segundo cuerpo del hombre, como el escultor trabaja en dar forma a su material.

11e En realidad, es una inconsciente modelación interior, y en este proceso sólo podemos influir desde fuera, dejando que el niño imite lo que hacemos.

11f Lo que enseñamos, lo que obra como movimiento de nuestra propia mano, provoca la actividad plástica inconsciente que se está polarizando hacia la forma.

11g Esta polarización está sujeta enteramente al elemento motor del niño.

11h Así como los impulsos volitivos pasan de su fase caótica y desordenada a un estado de orden interior, así como el niño trabaja plásticamente sobre su propio cuerpo, así también está empeñado intensamente en un trabajo sobre su propio interior.

12a Al ingresar el niño en la escuela primaria, el proceso que al principio vivía solamente en los movimientos pasa a una región distinta, debido a su desarrollo físico, anímico y espiritual.

12b Hasta la segunda dentición, la generación de sangre en el niño depende de su organización cefálica.

12c En el embrión predomina el principio cefálico; la restante formación orgánica depende del exterior, esto es, de lo que tiene lugar en el cuerpo materno, y todo lo que parte del niño mismo, parte precisamente de su principio cefálico.[12]

12d Esto subsiste, aunque de manera atenuada, en el primer período de la vida, hasta el cambio de dientes.

[11] Escuela normal [francés 'école normale']: Institución educativa encargada de la formación de los maestros de escuela. Tomó su nombre de su objetivo inicial de establecer las 'normas de enseñanza.' [n. del pr.]

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

[12e] Durante ese tiempo, el principio cefálico interviene esencialmente en todo lo que tiene lugar en el organismo humano: las fuerzas que parten de él, esto es, del sistema neuro-sensorio, obran sobre el sistema motor, sobre el modelado plástico.
[12f] Después de la segunda dentición, el principio cefálico retrocede a segundo plano.
[12g] En adelante, lo que obra en los miembros depende más bien de lo que pasa al organismo humano en concepto de sustancias y fuerzas, gracias a los alimentos absorbidos exteriormente.
[13a] Tomemos el caso de un niño que antes de los siete años coma, por ejemplo, repollo.
[13b] Este repollo, por el hecho de serlo, tiene en sí energías que desempeñan un papel importante en su crecimiento como planta en el campo.
[13c] En el niño, esas energías son pronto extraídas de ese alimento y las fuerzas que emanan de la cabeza del niño se encargan de su asimilación; las energías del repollo se supeditan a lo que emana del principio cefálico del niño.
[13d] En cambio, en un niño que ha pasado por la segunda dentición, la naturaleza humana se interioriza y, por consiguiente, el alimento conserva sus energías propias por mucho más tiempo en su trayectoria por el organismo, y su transformación se opera no ya en el sistema digestivo, sino solamente más tarde, en el proceso de tránsito del sistema digestivo al circulatorio.[13]
[14a] De este modo, la vida interior del organismo se modifica considerablemente.
[15a] Mientras que en los primeros años —hasta el cambio de dientes— todo depende en realidad del principio cefálico y de su acción, en el segundo período de la vida —entre la segunda dentición y la pubertad— lo decisivo es cómo el proceso respiratorio, con su ritmo, sale al encuentro de la circulación sanguínea, con su ritmo.
[15b] La transformación de fuerzas que tiene lugar en la región de interacción entre los procesos respiratorio y circulatorio es de gran importancia.
[15c] Cuando el niño asiste a la escuela primaria, lo esencial es que exista siempre cierta armonía —que la educación ha de esmerarse en fomentar— entre el ritmo que surge del sistema respiratorio y el otro ritmo con el que aquél tropieza en el interior del organismo, esto es, por los alimentos absorbidos.
[15d] La búsqueda de equilibrio, la compensación entre los sistemas circulatorio y respiratorio, caracteriza la época desde la segunda dentición a la pubertad.[14]
[16a] Como es sabido, si tomamos el pulso a una persona, en el adulto registramos por término medio cuatro veces más pulsaciones que movimientos respiratorios.
[17a] Pero esta relación normal en el organismo entre el ritmo respiratorio y el sanguíneo debe conquistarse en el período que transcurre entre el cambio de dientes y la pubertad.
[17b] Y la educación, en todos sus aspectos, ha de organizarse de tal forma que facilite el establecimiento de esa relación, en concordancia con el grado de desarrollo, con la estructura del organismo humano.
[17c] Existe siempre una ligera diferencia en lo que se refiere a esta relación de pulso y movimiento respiratorio, relación que depende, en cada individuo, de su estatura, delgadez o gordura, y que está influida por todas las fuerzas interiores del crecimiento y de las energías plásticas que en la primera infancia provenían todavía de las circunstancias hereditarias.
[17d] Es importantísimo que entre el ritmo respiratorio y el sanguíneo exista en la persona la relación que corresponda a su estatura, gordura o delgadez.
[17e] Si vemos a un niño flacucho, sabemos que su ritmo respiratorio obra, en algún sentido, más débilmente sobre la circulación de la sangre que en un pequeño gordinflón.
[17f] En este último caso, para que exista la relación adecuada, debemos acelerar el ritmo respiratorio, fortalecer su presión mediante todas las actividades educativas, todo lo que cultive en el niño anímica y espiritualmente.
[17g] Esta actitud en el maestro ha de ser tan natural e inconsciente como lo es la percepción de las formas de las letras en la lectura.
[18a] Hemos de desarrollar la facultad de intuir qué hay que hacer con el gordinflón, qué hay que hacer con el flacucho, y así en cada caso.
[18b] El que el niño tenga una cabeza grande o pequeña, en proporción al resto de su cuerpo, es de importancia infinita.[15]
[19a] Pero todo eso se resuelve si desempeñamos nuestra actividad en clase con entusiasmo pedagógico, con verdadera personalidad educativa, si sabemos leer en las individualidades infantiles que nos han sido confiadas.
[20a] Lo que importa en estos casos es que el maestro intervenga, deteniendo, por decirlo así, el continuo proceso plástico, que es como una prolongación de lo que tiene lugar hasta el cambio de dientes, y le contraponga algo que parta del ritmo respiratorio, como por ejemplo, del arte musical, recitativo, etcétera.
[20b] El modo y la forma cómo enseñamos a hablar al niño, cómo lo conducimos hacia el elemento musi-

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

cal —ya sea oyendo música, ya cantando o tocando un instrumento— significa una influencia educativa sobre el ritmo respiratorio, para que se ajuste cada vez más al ritmo del pulso que sale a su encuentro y que tiene su sede más bien en la parte inferior del cuerpo humano.

20c Es algo verdaderamente bello conseguir que, a través del aprender a hablar, del aprender a cantar, las facciones del niño se transformen, aunque sea de un modo tan fino y sutil que resulte imperceptible a una observación burda.

20d Si aprendemos a observar, en el período de la vida entre la segunda dentición y la pubertad, lo que se desarrolla en la mirada, en la fisonomía, en el movimiento de los dedos, en la colocación de los pies sobre el suelo, en base del aprender a hablar, del aprender a cantar; si somos capaces de observar esto con la misma veneración profunda con la que observamos cómo, partiendo del centro del hombre, las facciones vagas del niño recién nacido se convierten en rasgos bellos; si observamos cómo lo que hacemos en torno al niño toma expresión en la fisonomía corporal, en la gesticulación del organismo infantil, entonces hallamos la respuesta intuitiva a un interrogante intuitivo, respuesta que sube continuamente hacia nosotros como si procediera de un fondo indeterminado.

20e Ese interrogante intuitivo, que ni necesita actualización en nuestro entendimiento consciente, es el siguiente:

¿Qué reacción suscita en el niño lo que le doy cuando le enseño a cantar?

20f Su reacción o respuesta es: lo acepto, lo rechazo.

20g Y en el gesto del cuerpo, en la fisonomía, en la mímica del rostro, leemos la respuesta a la pregunta:

¿Penetra en el niño lo que hacemos; trabaja en su interior?

20h O, al contrario,

¿Se disipa en el aire, pasa simplemente a través suyo como si nada encontrara cabida en él?

20i Mucho más importante que el conocimiento de todas las reglas pedagógicas —esto hay que hacerlo así y eso de este otro modo— es que hayamos desarrollado la sensibilidad que nos permita sentir la reacción del niño; saber observar cómo, al desarrollar nuestra propia actividad, nos la devuelve el niño como por reflejo.

20j Por lo tanto, la relación que se desarrolla entre maestro y niño es esencialmente un elemento intuitivo.

20k En cierto modo, hemos de aprender a leer el resultado de nuestra propia actividad pedagógica.

20l Si apreciamos esto en todo su alcance, nos daremos cuenta de la importancia enorme que tiene la sabia introducción del elemento musical en la enseñanza primaria, así como nuestra comprensión de lo que es lo musical en el hombre.

21a En Antroposofía describimos al hombre según su cuerpo físico, parte material grosera, y según su cuerpo etérico, cuerpo más sutil, aunque todavía sustancial, no sujeto a la ley de la gravedad sino con tendencia a disiparse en el espacio cósmico.

22a El hombre tiene un cuerpo físico pesado que se desploma sobre la Tierra si no lo mantiene erguido; pero, al mismo tiempo, un cuerpo etérico más sutil que quiere siempre desvanecerse en el espacio cósmico en oposición a la gravedad.

22b Y así como el cuerpo físico se desploma si no se le apoya, así también el cuerpo etérico debe ser retenido por las fuerzas interiores de la organización humana para que no se desvanezca.[16]

22c Así pues, podemos referirnos a un cuerpo etérico, luego a un cuerpo astral, ya no material, sino espiritual y, finalmente, al 'Yo,' el elemento verdaderamente espiritual del hombre.

22d Hemos de tener presentes estos cuatro aspectos de la entidad humana.

22e Si observamos y estudiamos al hombre desde este punto de vista, nos diremos: al organismo físico podemos conocerlo siguiendo el procedimiento de la anatomía y la fisiología actuales; no así el hombre etérico si nos limitamos a las leyes naturales y, menos todavía, al hombre astral.

¿Cómo conocer al hombre etérico?

22f Para ello necesitamos de una preparación muy superior a la que actualmente se considera suficiente para comprender al hombre.

22g Entendemos el cuerpo etérico cuando entramos en el proceso de las formas plásticas, cuando sabemos cómo una curva o un ángulo surge de las fuerzas internas.

22h No podemos entender el cuerpo etérico en términos de las leyes naturales ordinarias, sino a través de nuestras experiencia de la mano —la mano permeada de espíritu—..

22i Por esta causa, en ningún programa de estudios para maestros debería faltar la actividad de modelado o escultura, actividad que surge del interior del hombre.

22j La carencia de estas actividades es mucho peor para la educación que si no sabemos cuál es la capital de Rumania o de Turquía o el nombre de tal o cual montaña, todo lo cual puede buscarse en una enciclopedia.

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

[22k] En realidad, lo que hoy se pregunta en los exámenes, pues consultar la enciclopedia no perjudica.
[22l] Pero todavía no existe una enciclopedia que nos comunique la flexibilidad, el conocimiento sabio y la inteligencia indispensable para comprender al cuerpo etérico que en su acción se sustrae a las leyes naturales, pero que satura al hombre a través de la actividad plástica.
[23a] ¿Y el cuerpo astral?
[23b] Este cuerpo es totalmente inaccesible a través del conocimiento, por ejemplo, de la ley de Gay-Lussac[17] a través de cualquier ley que rija la acústica, la óptica, leyes empíricas abstractas que se estrellan ante él, y que no nos permiten percibir lo que allí palpita y se entreteje.
[23c] Pero si hemos entendido interiormente un intervalo de tercera o de quinta, por ejemplo —una experiencia musical interna de la escala que depende de la percepción interna y no de la acústica— entonces experimentamos lo que existe en el hombre astral.
[23d] Porque el cuerpo astral del hombre es música; no historia natural, ni ciencia natural, ni física.
[23e] Tanto es así que en los procesos formatrices se puede observar cómo la música comienza en el punto medio entre los dos omóplatos, para que, de allí, irradie, en el primer intervalo de la escala, el unísono; pasa luego a la segunda, 'do-re,' e informa el brazo; sigue a la tercera, 'do-mi,' e informa el antebrazo.[18]
[23f] Al llegar a la tercera, tenemos la diferencia entre el intervalo menor y el mayor; y en el antebrazo tenemos no un hueso, sino dos.
[23g] El uno, el radio, representa el modo menor, y el otro, el cúbito, el modo mayor.[19]
[24a] Quien observe la organización humana exterior y la medida en que ésta depende del cuerpo astral, deberá dedicarse al estudio de la fisiología, no como físico, sino como músico.
[24b] Y deberá conocer la música que crea formas internas dentro del organismo humano.[20]
[25a] Por mucho que se observe el curso de los nervios en el organismo humano, nunca se llegará a comprenderlo.
[25b] En cambio, si tratamos de acercarnos a él por medio de la música, es decir, con comprensión de las proporciones musicales, en íntima audición, no con acústica física; si observamos con percepción musical, músico-espiritual, cómo los nervios parten de los miembros, se dirigen hacia la médula espinal, allí se extienden y se propagan hacia el cerebro; si contemplamos esto con nuestro órgano músico-espiritual, entonces captamos el instrumento de música más maravilloso que el hombre posee: el que forma el cuerpo astral y es tañido por el 'Yo.'
[26a] Y si, ascendiendo desde allí, aprendemos a conocer cómo el habla nace en el hombre, cuál es su configuración interior y su estructura inaccesible para nuestra época de civilización avanzada por hallarse despojada de todo elemento intuitivo; si aprendemos a conocer lo que ocurre en el hombre cuando pronuncia una 'a,' una 'i'; cómo en la 'a' se halla contenida la admiración, y en la 'i' la consolidación de la entidad humana interior; si aprendemos a conocer cómo el elemento del habla penetra en la organización del hombre y toma posesión de ella; si desarrollamos la percepción interior de una palabra; si al ver una bola rodando, aprendemos a decir, no de un modo meramente abstracto, "la bola rueda," sino que percibimos interiormente, en intuición lingüística espiritual, que la pronunciación de 'rodar' refleja lo que fluye como el rodar de la bola: 'r-o-d-a-r'; entonces llegamos a captar el 'Yo' a través de la estructura del lenguaje.[21]
[27a] Actualmente, si queremos conocer cómo está organizado el hombre, nos dirigimos al fisiólogo, al anatomista; si queremos saber lo que vive en el habla, en el idioma, nos dirigimos al filólogo.
[27b] Pero no existe conexión alguna entre lo que cada uno dice, y lo importante es precisamente establecer esa relación espiritual interior: saber que en el habla vive y obra el genio viviente del lenguaje,[22] que puede estudiarse y que, quien lo estudie, conocerá el 'Yo' del hombre.
[28a] En la enseñanza impartida en nuestra educación Waldorf incluimos la euritmia.

¿Con qué finalidad?

[29a] La euritmia puede ser expresión de la música o del lenguaje.
[29b] En la euritmia tonal suscitamos en el niño los movimientos que corresponden a la estructura del cuerpo astral, mientras que en la euritmia del lenguaje suscitamos las estructuras que corresponden al 'Yo.'
[29c] Practicando la euritmia tonal —como actividad física— intervenimos conscientemente en la formación del hombre anímico; así como intervenimos conscientemente en la formación del hombre

[17] Ley de Gay-Lussac: Establece que la presión de un volumen fijo de un gas, es directamente proporcional a su temperatura. [n. del pr.]
[18] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[19] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[20] Este tema está tratado con detalle considerable en: Husemann, Armin. 'Desarrollo plástico musical del ser humano.' [n. del pr.]
[21] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[22] Steiner, Rudolf. 'Consideraciones científico-espirituales sobre el habla. El genio del lenguaje.' [GA299] [n. del pr.]

espiritual con la correspondiente actividad física en la euritmia del lenguaje.

29d Un trabajo de esta índole presupone una comprensión integral de la organización humana.

29e Quien crea poder comprender al hombre con la fisiología exterior, o con la psicología experimental —que, bien considerada, no es sino fisiología exterior— no se da cuenta que para suscitar en alguna persona determinado estado de ánimo, no hay que golpear sobre una tabla sino recurrir a la música.

29f Del mismo modo, el conocimiento no ha de limitarse a reglas lógico-abstractas, sino que tiene que ascender a la captación de la vida humana de forma tal que no se sólo la naturaleza sin vida —lo vivo que ha muerto— o pensar lo vivo de forma inanimada.

29g Cuando nos elevamos de los principios abstractos a las cualidades formativas y entendemos cómo cada ley natural se moldea a sí misma escultóricamente, llegamos a entender el cuerpo etérico humanos.

29h Cuando comenzamos a 'escuchar' —en una forma interior, espiritual— el ritmo cósmico expresándose a sí mismo en ese más maravilloso instrumento musical que el cuerpo astral hace del ser humanos, llegamos a entender la naturaleza astral del ser humano.

29i Deberíamos tener consciencia de lo siguiente: la primera etapa de nuestro estudio ha de corresponder al conocimiento del cuerpo físico del hombre por lógica abstracta; la segunda, a la actividad de modelación plástica propia del conocimiento intuitivo que nos permitirá conocer el cuerpo etérico; y, en la tercera, de fisiólogos pasamos a músicos, y contemplamos al hombre astral.

29j Finalmente, si estudiamos el genio del lenguaje, no sólo memorizando palabras, sino buscándolo dentro de ellas, llegamos a conocer el 'Yo' del hombre.

30a Actualmente haríamos el hazmerreír si en función de una reforma universitaria —los estudios médicos, por ejemplo— dejáramos que ese conocimiento debe surgir del estudio de la escultura, la música, y el habla.

30b La gente diría: "Seguro, pero ¿cuánto tiempo durarían esos estudios?; de por sí ya duran mucho sin esas materias."

30c Y, sin embargo, en realidad, los estudios serían más cortos, pues su extensión actual tiene una causa muy particular: el limitarse por entero a la contemplación lógico-abstracta, empírico-sensoria.

30d Se empieza con el cuerpo físico, que no es comprensible por este método, y no se llega a conclusión alguna.

30e Se puede estudiar infinidad de cosas y continuar así hasta el final de la vida, sin esperanza de llegar a un fin.

30f Por otra parte, se alcanza un todo armónico en su integridad, si el estudio se centra sobre el organismo corporal-anímico-espiritual.

30g Mediante la Antroposofía no se añaden nuevos capítulos a lo que ya poseemos; estamos contentos con lo que nos brinda la ciencia oficial.

30h No la combatimos, muy por el contrario, le estamos agradecidos, del mismo modo que lo estamos al constructor de violines por suministrarnos un violín.

30i Pero la formación cultural de nuestra época reclama que le demos el alma de la que carece; que espiritualicemos esa cultura recordando que el hombre es un ser dotado de alma y espíritu.

30j Es necesario que el elemento artístico no continúe teniendo el carácter de diversión, de lujo, opinión que inclusive sostienen quienes aceptan un concepto espiritualista de la vida.

30k Hemos de considerar el arte como ley orgánica divino-espiritual que por todas partes impregna al mundo y al hombre.

31a Hemos de aceptar que comprendamos el mundo primero por medio de ideas y conceptos lógicos; pero que la esencia del mundo nos lleve a participar de algo que proviene de la plástica cósmica, centrípetamente desde las esferas, como la gravitación trabaja desde abajo partiendo del centro de la Tierra.

31b A todo esto se incorpora la música cósmica que obra en la periferia.

31c Así tenemos que la plástica obra desde arriba, la física desde abajo por la gravedad, y la música cósmica, a través del movimiento de los astros, en la periferia.

31d Lo que convierte al hombre en verdadero hombre; lo que en tiempos antiguos se había vislumbrado en frases como

"En el principio era el Verbo,"[23]

esto es, el verbo universal, el lenguaje cósmico, es lo que también impregna la entidad humana y deviene dentro de ella el 'Yo.'

31e Para educar debemos, mediante el conocimiento del mundo, llegar al conocimiento del hombre, y adquirir este conocimiento de manera artística.

32a Esta tarde continuaremos con el mismo tema. ♣♣♣

[23] [Jn 1:1-2] "1 En el principio existía la Palabra y la Palabra estaba con Dios, y la Palabra era Dios. 2 Ella estaba en el principio con Dios." Biblia de Jerusalén [n. del pr.]

[04] la verdadera fuente del entusiasmo para la tarea docente

Stuttgart, abril 10, 1924, por la tarde (S-5669)

Esta mañana traté de exponer que no basta un simple conocimiento naturalista si nos interesa captar al hombre en su totalidad, incluyendo, desde luego, en ella al niño, al hombre en cierne; hemos de trascenderlo y llegar a formas de cognición en cierto modo superiores para que, de esa comprensión, surja una enseñanza y educación en forma artística.

01b No me sorprendería que alguien preguntara:

> ***¿Es que puede conducir a algo práctico la comprensión del cuerpo físico por mera observación y enfoque intelectual, la del cuerpo etérico mediante ejercicios plásticos, la del cuerpo astral introduciendo el elemento musical, y la del 'Yo' mediante la captación del alma del lenguaje?***

01c Pues bien, si nos proponemos destacar las características de la enseñanza y la educación en general, tal como en estas conferencias lo hemos hecho para la pedagogía Waldorf, hemos de afirmar:

> ***Lo que más interesa en el maestro, en el educador, es su concepto de la vida y del mundo, no en un sentido común, es decir dentro de un plano teórico, sino lo que impregna, como fuerza anímica, la personalidad del hombre que educa.***

01d Si el maestro quiere extraer sus principios pedagógicos de lo que le ofrece el concepto moderno oficial del hombre, se verá en la necesidad de buscar en otra parte el entusiasmo que su profesión requiere.

01e He aquí la fuente de tantos postulados sobre ideales pedagógicos, postulados totalmente ineficaces, puesto que, a pesar de su aparente justificación, ¡se apoyan en abstracciones!

01f En cambio, un concepto real que penetre la esencia del mundo y del hombre, le permite al maestro sacar entusiasmo de los sentimientos que acompañan su relación con el mundo y consigo mismo —tal como nace en el artista cuando la obra de arte vibra en todos sus miembros—.

01g Ya no necesita buscar alicientes en ninguna otra parte; los encuentra en ese concepto del mundo, vivido íntimamente siempre de nuevo.

01h Este entusiasmo que impregna toda actividad educativa del maestro se transmite entonces a la constitución anímica de los niños que le han sido confiados.

01i Así, por ejemplo, quien estudie la entidad humana dándose cuenta de cómo —precisamente en la edad escolar, entre el cambio de dientes y la pubertad— el elemento musical está en consonancia con la estructuración plástica del hombre en cierne, no se le ocurrirá de ningún modo escoger métodos inadecuados para enseñar debidamente a escribir y leer.

01j Tendrá la intuición viva de que el escribir —sobre todo si se practica como lo hemos descrito— apela al hombre entero, se transmite al movimiento de sus brazos y de sus manos, los espiritualiza, y es un ejercicio integral.

02a Todo esto lo sentirá plenamente quien parta de una cosmovisión como la que describí esta mañana; sentirá también que las prácticas de la lectura constituyen una ocupación unilateral del cerebro, y fomentan, por lo tanto, el desarrollo unilateral.

03a Asimismo, se dará cuenta que el niño sólo está preparado para esta unilateralidad una vez que haya pasado por actividades integrales, actividades que apelaban a su entidad humana total.

03b Por esta razón, un maestro que adquiere esta visión del ser humano, cuidará de desarrollar la escritura partiendo del pintar que dibuja, del dibujar que pinta, como lo he indicado, hasta formular por escrito como palabra, como frase, lo que siente en su interior.

04a Entonces es cuando el niño ya habrá alcanzado un grado de desarrollo requerido.

04b Habla, y puede fijar lo que habla por escrito.

04c Sólo entonces deberemos pasar a la enseñanza y ejercicios de lectura, aprendizaje que será fácil si el niño ha practicado primero la escritura hasta alcanzar realmente cierto grado de perfección.

04d Cuando el niño haya incorporado en sí mismo, en su entidad humana, en su sistema motor, lo que constituye el contenido de lo escrito; cuando haya participado interiormente en la formación de lo que debe leer; entonces ya soportará sin daño ese elemento unilateral; se podrá apelar a su cerebro sin peligro para su desarrollo y transformar en lectura lo que el niño primero aprendió a fijar por escrito.

05a Así pues, lo que importa es que de semana en semana, de mes en mes, ocupemos al hombre en cierne, con arreglo a las fuerzas que se están desarrollando en su organismo.

05b El modo cómo éste quiere desenvolverse nos enseña lo que debemos hacer en cada período de la vida infantil.
05c Esto no es posible trabajando con horarios que prescriben determinada actividad para una hora, o tres cuartos de hora; que brincan de una actividad a otra, luego a otra, y así siguiendo.
05d Por esta razón, hemos introducido en la escuela Waldorf el sistema de ocupar al alumno con la misma materia durante las primeras horas de la mañana durante algún tiempo, digamos un par de semanas, de manera que el discípulo se familiarice por entero con ella, sin que deba abandonarla bruscamente cuando apenas empiece a descubrirla.
05e Lo que practicamos en la escuela Waldorf es la enseñanza por ciclos.[1]
06a Más importante que saber lo que hay que enseñar al niño entre la segunda dentición y la pubertad es encontrar el método que ha de ser objeto de enseñanza, según las exigencias de la misma naturaleza humana.
06b Si queremos introducirle progresivamente en una relación consigo mismo y con el mundo es necesario, ante todo, que nosotros mismos la tengamos.
06c En nuestra civilización actual, aunque alcancemos dentro de ella los más altos escalones, difícilmente podemos adquirir una relación interiormente viva y saturada de contenido con nosotros mismos y con el mundo: ¡he aquí otra afirmación radical!
06d Pero no hemos de amedrentarnos ante una verdadera comprensión de lo que debe introducirse paulatinamente en la civilización.
06e No sólo debemos abstenernos de ver el cielo a través de un embudo en lo que se refiere a nuestra propia cultura intelectual, sino, además, trascender lo puramente terrenal y saber que, si bien dependemos de los alimentos de nuestro ambiente inmediato, dependemos también de todo el Universo.
06f Sin embargo, hoy en día es muy difícil hablar de estas cosas con toda libertad.
06g En efecto, quien hoy intente ver más allá de su independencia de lo puramente terrenal, no encuentra mucho apoyo en lo que la cultura de la época le ofrece.
06h A esto se debe la incomprensión que a menudo existe cuando incorporamos al presente enseñanzas antiguas procedentes de conocimientos instintivos.[2]
06i Entonces nace la superstición, puesto que nuestra civilización oficial no se mueve sino dentro de una política cósmica de campanario, y no ofrece todavía un método de conocimiento que, partiendo de la Tierra, abarque el Universo.
06j Lo único que tenemos son cálculos o, a lo sumo, análisis espectrales[3] que nos instruyen acerca del curso y la situación de las estrellas, sobre su sustancia, y otras cosas por el estilo.
06k Pero siguiendo este camino no es posible alcanzar, en lo que se refiere a lo cósmico-extraterrestre, un conocimiento tan íntimo como el que adquirimos de la Tierra por nuestro contacto directo con ella.
06l El hombre sabe más de coles, espinacas y venados de lo que le suministra la ciencia intelectual abstracta: al comerlos, no le interesa tanto el mero pensamiento abstracto, lo que la ciencia actual pueda decir sobre la liebre, sino que, a través del sabor, de la digestión, experimenta algo mucho más concreto, más íntimo.
06m No conseguimos semejante intimidad con nuestro conocimiento del Universo extraterrestre: si tuviésemos sobre la liebre sólo conocimientos análogos a los que la astronomía y los análisis espectrales nos suministran sobre el Universo terrestre, si nuestra relación con la liebre dependiese solamente del conocimiento de los resultados que el cálculo arroja sobre su anatomía, sobre el porcentaje de las sustancias que componen su organismo, ¡no podríamos establecer con ese animal ninguna relación humana vivida!
06n Se ha olvidado el hecho de que, en la antigua sabiduría instintiva, existían relaciones íntimas de esta índole también con el Universo extra-terrestre.
06o Si consideráramos en la debida forma esa sabiduría antigua, recobraríamos el impulso para buscar —partiendo de nuestro estado psicológico más avanzado— un nuevo conocimiento con el que pudiéramos vincularnos de forma tan humana como la que nos depara la ciencia con respecto a los objetos naturales que nos rodean.
07a Voy a ilustrar con un ejemplo la importancia de que el maestro adquiera realmente esa relación viviente con el mundo, relación que es para él abrevadero del entusiasmo que necesita si quiere ofrecer al niño, en imágenes sencillas y expresivas, lo que debe vivir en su alma de maestro de manera diferente.
07b Pues si el maestro tiene consciencia de su propia relación con el mundo entonces esta relación se transforma, en presencia del niño y de su actividad, en imágenes propicias que permiten lograr el proceso del niño a tono con la evolución de la humanidad.

[1] En Argentina se llaman 'épocas,' en Estados Unidos, 'bloques.' [n. del pr.]

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

[3] análisis espectral: Examen de un rango de frecuencias o energía (espectrograma). En los siglos XVIII y XIX, Joseph von Fraunhofer, astrónomo y físico, descubrió que el espectro de la luz solar y otras substancias tenían bandas. La longitud de onda de cada bandas era característica del elemento. En 1895 se descubrió el helio terrestre. [n. del pr.]

07c He aquí el ejemplo: el reino vegetal nos rodea.
07d Si no lo observamos superficialmente, este reino vegetal nos presenta muchos enigmas, y que llamaron la atención a Goethe.[4]
07e Él siguió de cerca el desarrollo de las formas de las plantas en sus diversas metamorfosis,[5] y llegó a una fórmula que, por decirlo así, vierte vida sobre su conocimiento.
08a Es ésta:

"Contemplemos primero la semilla que introducimos en la Tierra.

"Físicamente, la vida de la planta aparece entonces concentrada en un punto.

"Vemos luego cómo esa semilla se abre y la vida se extiende cada vez más, hasta adquirir su total extensión en los primeros cotiledones.

"Vemos luego que se contrae de nuevo, permanece en la estrechez del tallo, va hasta la próxima estípula,6 se extiende de nuevo, para volver a contraerse y permanecer en el tallo y luego extenderse de nuevo en otra estípula hasta llegar a la última contracción, cuando en la formación del nuevo germen, de la nueva semilla, toda la vida de la planta se halla de nuevo recogida en un punto físico."

08b Goethe lo formuló diciendo que este crecimiento de la planta muestra, en su devenir, una alternancia de expansión-contracción, expansión-contracción.
08c De este modo, Goethe, con visión certera, penetró hacia las fuerzas estructuradas que brotan de la vida propia de la planta.
09a Pero en su época no pudo, por no haber llegado la hora para ello, relacionar esta fórmula que había encontrado en la vida vegetal, con todo lo existente.
09b Recordemos que el mundo en su totalidad participa, con todas sus potencias, en el modo y forma en que un ser vive y se manifiesta.
09c Gracias a la Ciencia Espiritual, que pueden estudiar en la literatura antroposófica —y hago una mera alusión— podemos trascender en mucho esa fórmula y, al hacerlo, descubriremos que en la expansión de la planta se manifiesta la influencia solar.
09d En el Sol vive más de lo que registran la astronomía y los análisis espectrales: en sus rayos palpitan fuerzas espirituales que descienden hacia la Tierra y que infunden, podríamos decir, alma a la luz solar, causa de la fase expansiva en el crecimiento de la planta.[7]
09e Esta expansión no se produce solamente a la luz del día; la fuerza de crecimiento de la planta conserva su elemento solar más allá de la iluminación exterior.
09f En cambio, todo lo que se contrae, allí donde el crecimiento de la planta se condensa en un punto en el tránsito de una estípula a otra, en la formación de la semilla, todo esto se halla bajo la influencia de las fuerzas lunares.[8]
10a Y así como observamos con los ojos la alternancia rítmica en el Cosmos, el brillo del Sol y el brillo de la Luna, así también vemos su reflejo, su manifestación terrenal en la planta que brota.[9]
10b Vemos que ella, expuesta a la luz del Sol, se extiende en las hojas y, asimismo, que se contrae por influencia de las fuerzas lunares.
10c La expansión y contracción en la planta son el reflejo de la acción alternante que las fuerzas solares y lunares ejercen sobre la Tierra desde las lejanías cósmicas, desde los espacios etéricos.
11a Con ello, la mirada empieza a extenderse desde la Tierra hacia lo sideral, hacia los espacios etéricos.
11b Vislumbramos cómo la Tierra —en lo que se refiere a su fertilidad y a sus fuerzas de crecimiento— se alimenta en cierto modo de lo que afluye hacia ella desde el Cosmos.
11c Adquirimos una percepción intuitiva de cómo, a través de la planta, nos confundimos con el espíritu del Sol y de la Luna, y lo que, de otra manera, sólo es calculado y observado mediante el análisis espectral, se muestra ahora en su relación con nosotros.
11d El entusiasmo para enseñarle al hombre en cierne algo acerca de su relación con el mundo no puede nacer del registro abstracto de si una hoja se presenta dentada o no en sus bordes, de si tiene tal o cual forma.
11e Esto no entusiasma; lo que sí entusiasma es ver en el crecimiento de tal o cual planta el reflejo del Sol y de la Luna.
11f ¡Cuan maravilloso es contemplar la naturaleza en torno nuestro y observar el crecimiento ordenado de un ranúnculo,[10] por ejemplo!

---

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

5 Goethe, Johann W. von. 'La metamorfosis de las plantas.' [n. del pr.]

6 estípula: 1. f. Bot. Apéndice foliáceo colocado en los lados del pecíolo o en el ángulo que este forma con el tallo. Diccionario RAEL [n. del pr.]

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

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

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

10 ranúnculo: 1. m. Planta herbácea anual (familia ranunculáceas), venenosa, común en terrenos húmedos, de flores generalmente amarillas o blancas, y de la que existen varias especies. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[11g] Vemos en él la ofrenda de la Tierra al Cosmos, en amorosa entrega al elemento solar y lunar, rindiendo tributos a ambos por igual.
[11h] Consideremos otra planta, el cactus, por ejemplo, que ensancha la parte que corresponde al tallo. ¿Qué vemos?
[11i] En otras plantas, la contracción de su tallo es manifestación pura de las fuerzas lunares.
[11j] En la forma de cada planta vemos cómo el Sol y la Luna concurren en ella: vemos en cada una un pequeño mundo, una imagen del gran mundo.
[11k] Así como en el espejo vemos nuestra propia imagen, así también en el espejo del crecimiento terrenal vemos lo que tiene lugar en el Universo.
[12a] En la sabiduría antigua instintiva estas cosas se sabían.
[12l] Prueba de ello es lo siguiente: los hombres veían en la vida vegetal brotante de la primavera la relación mutua de las fuerzas solares y lunares, reflejándose desde el Cosmos.
[12m] Por esta razón se celebraba en primavera la fiesta de Pascua Florida,[11] cuya fijación temporal depende de la relación del Sol con la Luna, y que se sitúa en el primer domingo después del plenilunio[12] de primavera.[13]
[12n] La fijación temporal de la fiesta de Pascua Florida está sacada del Cosmos, de la relación del sol con la luna.
[12o] ¿Qué es lo que se quería dar a entender con esto?

[11] Pascua de Resurrección o Florida: 1. f. En la Iglesia católica, fiesta solemne de la Resurrección del Señor, que se celebra el domingo siguiente al plenilunio posterior al 20 de marzo. Diccionario RAEL [n. del pr.]
[12] plenilunio: 1. m. Astron. luna llena. [n. del pr.]
[13] Aquí se refiere a la Primavera del hemisferio norte, marzo 21. [n. del pr.]

[12p] Si observamos el nacimiento de las plantas en primavera, nos encontramos ante el enigma del por qué unas veces nacen más temprano y otras veces más tarde, enigma que se aclara si observamos cómo la fijación temporal supeditada al plenilunio de primavera repercute en todo lo que nace, en todo lo que germina.
[12q] Aunque existen factores que lo alteran, se observará, de un modo general, la interacción entre el Sol y la Luna en el hecho de que en una primavera las plantas nacen más temprano y, en otra, más tarde.
[12r] En cambio, ¿qué dirá el adepto a la política científica de campanario que sólo toma en cuenta la influencia de la Tierra?
[12s] Dirá lo siguiente:

> *"Pues es muy sencillo: cuando en un año determinadas plantas nacen más temprano, es debido a que ha nevado durante menos tiempo y el deshielo se ha producido antes.*
>
> *"Y si un año las plantas vienen más tarde, es debido a que ha nevado durante más tiempo."*

[12t] Esta explicación parece muy natural, ¡pero no explica absolutamente nada!
[12u] Para llegar a un verdadero conocimiento es necesario darse cuenta, por la observación, de cómo el crecimiento de las plantas depende de la acción de las fuerzas solares y lunares; darse cuenta también de que el tiempo que duran las nevadas depende asimismo de la constelación del Sol y la Luna.
[12v] Lo que determina el nacimiento de las plantas es lo mismo que determina la duración de las nevadas.
[12w] De manera que las condiciones climáticas y meteorológicas de un año determinado dependen también de las influencias cósmicas.

[13a] Continuando dentro de esta actitud inquisitiva, adquirimos una visión íntima de la vida de la Tierra en su peregrinación por el Cosmos.
[13b] Decimos que un hombre prospera cuando observamos que las vacas de su establo son numerosas y le producen mucha leche, pues en este caso podemos referirnos a un índice, por nosotros conocido, que caracteriza la relación del hombre con lo que le rodea de un modo inmediato.
[13c] Mediante esta relación podemos seguir de cerca la prosperidad terrenal del hombre.
[13d] Una cosa se nos manifiesta con toda vivacidad, sólo si vemos su relación con lo que la rodea, y cómo se transforma debido al medio ambiente.
[14a] Observando cómo la Tierra peregrina por el Universo en dependencia del Sol, de la Luna y de los demás astros, la captamos viva en el Universo.
[14b] Entonces no cultivamos una geología y una geognosia[14] muertas, sino que lo que estas disciplinas pueden ofrecernos lo elevamos a una descripción de la vida de la Tierra en el Cosmos.
[14c] Así, la Tierra se presenta viviente ante nuestra mirada espiritual.
[14d] Al ver entonces las plantas nacer en la Tierra, vemos que en este proceso la Tierra transmite a lo que participa de ella la vida que recibe del Cosmos, y la Tierra y el crecimiento devienen para nosotros una unidad.
[14e] Entonces, nos damos cuenta que es absurdo arrancar de la Tierra una planta y así contemplarla de la raíz a la flor como si esto fuera su realidad.
[15a] Es tan poco real como un cabello humano arrancado —el cabello ha de relacionarse con el

[14] geognosia: 1. f. Geol. Parte de la geología que estudia la estructura y composición de las rocas que forman la Tierra. Diccionario RAEL [n. del pr.]

organismo humano; la planta, con toda la Tierra viviente—.

[16a] De este modo, restablecemos la unidad entre nuestro propio ser y la Tierra viviente: no nos sentimos ya caminando sobre ella y sometidos únicamente a las fuerzas que brotan de ella, sino que percibimos también en torno nuestro lo que mana de los espacios etéricos —recibimos una visión viviente e intuitiva de cómo por todas partes obran fuerzas procedentes del Cosmos, fuerzas que, como dije, ejercen una acción expansiva sobre el cuerpo etérico, lo mismo que el cuerpo físico es atraído por la Tierra—.

[16b] Así adquirimos un sentimiento natural del impulso etérico levitacional hacia el Universo, en contraposición con el de gravedad por el que la Tierra atrae el cuerpo físico.

[16c] De este modo, la mirada del hombre se extiende cada vez más, hasta el punto que su actividad cognoscitiva se convierte en vida interior, y permite realizar logros efectivos.

[16d] Antes creía que la Tierra era algo separado vitalmente del Universo: ahora, con su conocimiento, la vincula con la vida de aquél.

[17a] Es necesario que volvamos a una cognición viviente de esta especie, cuyos efectos postrimeros los vemos todavía en las fijaciones de fechas como la de Pascua Florida.

[18a] Mas para alcanzar de nuevo una comprensión cósmica debemos partir no del instinto de los tiempos antiguos sino de un conocimiento reflexivo desarrollado.

[19a] Con esta comprensión cósmica podremos crear las imágenes artísticas que necesitamos para la enseñanza.

[19b] La persona que ve cómo el Sol y la Luna obran por doquier en el crecimiento de las plantas, que siente hacia el Universo el entusiasmo vivo nacido de un acercamiento parecido, enseña la botánica realmente de forma muy distinta a cómo lo hace quien adopta y elabora las ideas abstractas de los libros actuales de botánica.

[19c] Todo se conjuga para que el concepto quede saturado de sentimiento, y que se transmita artísticamente al hombre en cierne, al niño.

[19d] Es a la edad de diez años cuando el niño adquiere madurez para asimilar lo que el maestro puede brindarle con esa visión que abarca horizontes tan extensos.

[19e] Y si por medio de imágenes vivas y elocuentes se le muestra al niño que toda la Tierra es un ser vivo que tiene plantas como el hombre tiene pelo —aunque de un modo más complicado—, si se hace uso de esta percepción intuitiva para crear una unidad entre este ser vivo, la Tierra, y tal o cual grupo de plantas que crecen en ella, se realiza algo así como una expansión en el alma del niño.

[19f] El alma del niño se encuentra entonces en una situación tal que al enseñarle algo relativo al ser de la planta correspondemos a sus anhelos como a quien, encontrándose dentro de una atmósfera sofocante, se le suministra aire fresco, con lo que su respiración se expande.

[19g] Esa expansión se produce gracias a un conocimiento que está en armonía con los misterios del Cosmos, como hemos visto.

[19h] Y que no se crea que el niño no esté maduro para una concepción de esta índole.

[19i] El adulto que la posee, que se apoya en semejante concepción del mundo, sabe acuñarla en formas que el niño comprende y por las que se entusiasma con todo su ser.

[19j] La simplificación gráfica necesaria del tema la consigue el maestro fácilmente una vez que se haya apoderado del tema.

[19k] Y de este trasfondo espiritual del maestro ha de fluir todo lo que se transmite al niño.

[19l] Así es cómo cimentamos realmente una relación del educando con el mundo; nos sentimos impelidos, como si fuera espontáneamente, a transformarlo todo en imágenes vívidas.

[19m] Así, por ejemplo, lo que acabo de exponer acerca del reino vegetal no se puede explicar de un modo abstracto; sólo podemos sugerirlo al niño desarrollándolo en imágenes concretas que apelan al hombre entero, no sólo al discurso intelectual.

[19n] Es entonces cuando nos damos cuenta de que el niño despierta de modo sorprendente al comprender lo que le ha sido presentado en forma de imagen, sin que su respuesta, sin embargo, tenga forma de concepto que todavía no puede formular.

[19o] El esfuerzo de alcanzar esa comprensión constituye para el niño una vivencia auténtica e íntima, y quiere expresarla con ayuda de sus brazos y sus manos, es decir, con toda clase de gestos que surgen de su personalidad naciente.

[19p] La lección más bella y fructífera que el niño pueda adquirir en el aprendizaje es darse cuenta de lo difícil y penoso que es el llegar a comprender algo.

[19q] Quien crea que con sólo palabras sesudas puede expresar la esencia de una cosa juzga frívolamente las cosas del mundo, cuyo respeto ha de caracterizar al hombre integral, en la medida que pueda ser integral dentro de su existencia terrena.

[19r] Sentir cuán hondo es el temperamento cuando se quiere entrar en contacto con la esencia de las cosas,

y cuán necesario para lograr ese contacto es echar mano de todos los recursos que posee la entidad humana; sólo esto revela al hombre su verdadera posición ante el mundo, únicamente posible de transmitirla al niño si nosotros mismos la poseemos.

[20a] La metodología de la enseñanza debe tener vida propia; no basta con que la practiquemos; ¡debe florecer!

[20b] Esto es posible si el maestro posee un sentimiento vivo de su posición en el Universo.

[21a] Pero esto no es todo.

[21b] El maestro que ha captado en su realidad el cuerpo astral del hombre —mediante la comprensión musical—, que ha considerado al hombre mismo como instrumento maravilloso de música interior, conquista otra faceta para comprender la relación del hombre con el mundo.

[21c] Está claro que no se la puede transmitir al niño en forma directa, pero siempre es posible hacerlo a través de imágenes.

[21d] El maestro, con su comprensión del cuerpo astral —no de carácter intelectual, sino como resonancia interior en formas musicales— hará bien en unir la contemplación del hombre con las diversas formas animales dispersas por el mundo.

[22a] Así, redescubrirá el profundo sentido que tenía en la ciencia instintiva antigua el representar al hombre como síntesis de cuatro entidades, tres inferiores y una superior —león, toro, águila, ángel—.

[22b] En efecto, al toro corresponde el desarrollo unilateral de las fuerzas inferiores de la naturaleza humana.

[22c] Si nos imaginamos todo nuestro proceso digestivo y motor sin el contrapeso de nuestros sistemas cefálico y rítmico, si nos imaginamos el organismo humano descansando únicamente sobre el sistema digestivo y los miembros, tenemos ante nosotros la forma unilateral tal como se nos presenta en el bovino.

[22d] Inversamente podemos imaginar que, si este bovino tuviese mitigada su condición de bruto, por un sistema cefálico humano, el resultado sería un conjunto en el que gobernarían las mismas leyes formatrices del hombre.

[22e] Y si el sistema rítmico que en el hombre ocupa la posición central, se desarrolla unilateralmente debido a la reducción del sistema intestinal y al estancamiento del sistema cefálico, se obtiene otra organización unilateral, cuya imagen es el león.

[22e] Y, finalmente, si es el sistema cefálico el que se desarrolla unilateralmente, de modo que las fuerzas que normalmente actúan en el interior de nuestro cráneo, se exteriorizan hacia afuera en forma de plumas, tenemos el caso del pájaro o del águila.

[22f] Falta imaginar todavía la cuarta fuerza que conjugue las tres anteriores en una unidad, de modo que también pueda manifestarse exteriormente como unidad.

[22g] Esta fuerza es la angelical, que nos ofrece la unidad sintética de las tres: el hombre.

[22h] La presentación anterior es, desde luego, un tanto esquemática, pero nos da una idea del modo y forma cómo el hombre se halla relacionado con todas las formas animales dispersas por el mundo, no sólo con el toro, el águila y el león.

[22i] Y en cada forma animal en particular, podemos encontrar un desarrollo unilateral de determinado sistema orgánico del hombre.

[22j] ¡Todo esto existía en la sabiduría instintiva antigua!

[23a] En épocas subsiguientes esto persistía todavía en forma de tradición.

[23b] La gente lo expresaba en giros paradójicos, puesto que ya no tenía una visión directa, y manejaba de un modo intelectualista las concepciones antiguas.

[23c] Oken[15] dijo la siguiente frase grotesca:

> *"La lengua del hombre está mitigada por las fuerzas de la cabeza y por el hecho de que ella sirve al estómago y a otros órganos que están lejos de ella.*
>
> *"Si estuviese desarrollada unilateralmente, y si un ser fuese en lo esencial solamente lengua, y todo lo demás apéndices, ¿qué sería de la lengua?*
>
> *"¡Un calamar!"*

[23d] La lengua es un calamar.

[23e] Claro está que es una expresión grotesca, pero de un modo intelectualista moderno evoca algo que antiguamente era una concepción real.

[24a] Naturalmente, lo que dijo Oken era un absurdo, pero fluía de lo que en otros tiempos tenía un sentido profundo.

[24b] Es posible volver a encontrar la disposición anímica, base del conocimiento antiguo; redescubrir el concepto del hombre repartido en cierto modo entre las diversas formas y estructuras animales que se encuentran sobre la Tierra.

[24c] Y si las reunimos, de manera que se armonicen mutuamente, el resultado es el hombre.

[24d] De suerte que encontramos la relación del hombre con el mundo exterior en lo tocante a su cuerpo astral si desarrollamos la visión certera de su relación con el reino animal.[16]

---

[15] Lorenz Oken (1779-1851): Naturalista y filósofo alemán. Intentó unir las ciencias naturales; su trabajo prefiguró las teorías actuales de la estructura celular de los organismos y las bases protoplasmáticas de la vida. [n. del pr.]

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

[24e] Dije antes que la comprensión del cuerpo astral del hombre debe ser una comprensión musical.
[24f] Contemplo, por una parte, el interior del hombre; por otra, las diversas formas animales dispersas en el exterior.
[24g] Es como si asistiese a una sinfonía en la que todos los tonos concuerdan en un todo maravillosamente armónico y melodioso, y luego separase cada tono de los demás y lo colocase uno al lado del otro.
[24h] Veo en el exterior el reino animal: son los tonos separados.
[24i] Contemplo en el interior del hombre su cuerpo astral y lo que éste estructura en los cuerpos físico y etérico: percibo la sinfonía.
[24j] Y así, sin estrechez de miras, no me contento con la captación intelectualista del mundo, sino que, en mi afán de conocer, poseo la libertad suficiente para elevarme hasta la cognición artística, llegaré a una actitud de íntima veneración, impregnada de fervor religioso, para aquel Ser invisible, aquel maravilloso compositor cósmico que, en un principio, dispuso los tonos en las diversas formas animales, a fin de componer luego con ellos, sinfónicamente, al hombre en cuanto a lo que revela su animalidad.[17]
[25a] Esto es lo que hemos de llevar en el alma, y así comprender nuestra relación con el mundo; entonces se vertirá en las descripciones que demos de las formas animales no sólo un esquema de leyes naturales y conceptos abstractos, sino un elemento de fervor verdadero para con la creación y estructura del mundo.
[25b] Cuando esto llegue, vibrará en cada palabra pronunciada, en toda la enseñanza, algo así como un efluvio religioso.

[26a] Lo que antecede puede mostrarnos que la educación y la enseñanza no deben partir de algo que primero se estudia y luego se aplica, sino de un estado de compenetración viva que sitúa al maestro en un aula como un ser que se comunica con los niños en posición, diríamos, hacia adelante, en tanto que, desde atrás, los misterios del Universo se vierten y palpitan en él como si fuese mero instrumento para que el mundo hable al niño.[18]
[26b] Entonces la enseñanza se halla dirigida por un impulso metódico verdadero, no en el sentido exterior pedante, sino por un vigoroso impulso metódico interior.
[26c] Lo importante es que el entusiasmo que florezca como resultado de la relación con el mundo que el maestro lleva dentro de sí del mismo modo que la flor surge de la planta toda, que no sea artificial.
[27a] Al referirnos a la metodología de la enseñanza y a las condiciones vitales de la educación, hemos de insistir en el entusiasmo que puede surgir de una comprensión real del mundo, no de una concepción teórico-abstracta de él.
[27b] Si nos acercamos al niño entre la segunda dentición y la pubertad con esta actitud, le conducimos a la pubertad de manera correcta y, en el momento en que ésta se presente, el cuerpo astral del hombre se desarrollará de forma autónoma.
[27c] Lo que en principio se había acercado al niño como música del Universo, continúa ahora desarrollándose en su interior.
[27d] Y lo curioso es que lo que habíamos desarrollado en imágenes vívidas ante el niño entre la segunda dentición y la pubertad, y convertido en propiedad plástico-musical del alma, ahora se convierte en posesión del intelecto.[19]

[27e] El intelecto humano no absorbe nada de lo que forzamos en él intelectualmente desde afuera; antes de que el intelecto pueda recibir algo, primero debe desarrollarse dentro del individuo de una manera diferente.
[27f] Lo importante es que, llegada la pubertad, hayamos preparado lo que después debe tener lugar en el joven que se desarrolla sanamente: la comprensión autónoma de lo que ya posee.
[28a] Todo lo que el niño ha asimilado primero en imágenes, renace entonces en comprensión íntima, surgiendo de su propio interior.
[28b] El adolescente se contempla a sí mismo en su esfuerzo de traspasar el mundo imaginativo hacia el intelectual; la entidad humana toma posesión de sí misma en sí misma.
[28c] Se produce, por así decirlo, un nuevo vínculo entre el cuerpo astral que obra musicalmente, y el cuerpo etérico que obra plásticamente y, gracias a este acoplamiento, el hombre descubre su propio ser de una forma sana después de la pubertad.
[28d] En esta unión de dos aspectos de su naturaleza —unión que le permite comprender lo que antes solamente había captado en imágenes— el hombre llega a la verdadera vivencia interior de la libertad.
[28e] Lo más grandioso que podemos preparar en el hombre en cierne, en el niño, es precisamente que éste —en el momento oportuno de la vida y mediante la comprensión de sí mismo— llegue a la vivencia de la libertad.
[28f] La verdadera libertad es una vivencia interior.
[29a] Para hacerlo, el maestro debe decirse a sí mismo:

"Yo no puedo transmitir a mi educando la libertad; es él quien debe en sí mismo conquistarla.

[17] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[18] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[19] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

”Mas para ello debo depositar en él algo hacia lo cual su propio ser, que he mantenido intocado, sienta después una atracción que lo absorba.

”Así es como habré conseguido educar en el hombre todo lo que es susceptible de educación.

”Con profunda reverencia para con la entidad divina que todo hombre posee, no pongo mis manos sobre aquello que, más tarde, habrá de llegar a la comprensión de sí mismo.

”Al educar en el hombre lo que no es individual en él, aguardo a que lo individual se posesione de lo que ha sido objeto de educación.

”De este modo no intervengo brutalmente en la evolución del yo humano, sino que preparo el terreno para que esta evolución siga correctamente en curso, después de la pubertad.

”Si antes de ella le doy al niño una educación intelectualista, si le suministro conceptos abstractos u observaciones con perfiles acabados en vez de imágenes que crecen y que rebosan vitalidad, le violento: ¡atento brutalmente contra su Yo!

”Para educarlo verdaderamente, he de evitar intervenir en él, y esperar a que tome posesión de lo que he sembrado por medio de la educación.

”De este modo convivo con el niño hasta llegar el momento en que yo pueda decir: ahora nace el Yo en su libertad; no hice más que preparar el terreno para que él pueda descubrirse a sí mismo.

”Si lo he educado de este modo hasta la pubertad, veo al joven salir a mi encuentro en estos términos:

¡Tú has sembrado en mí, cuando todavía no era hombre, aquello que ahora me permite convertirme en hombre íntegro!

”Habré educado de forma tal, que el joven en cada mirada, en cada movimiento, me revela lo siguiente:

Todo lo que hiciste en mí, lo hiciste sin menoscabo de mi libertad; me has ofrecido la posibilidad de dármela yo en el momento oportuno.
Heme aquí ante ti, ya en el proceso de mi formación desde esta individualidad mía, que tú, con temor reverencial, no has querido profanar.”

30a Aunque esto quizás no se diga, no obstante, vive en el joven si, educándole e instruyéndole, le hemos conducido debidamente a través de la escuela primaria.

30b En la próxima conferencia mostraremos qué forma deberá darse a ciertos otros aspectos de la educación y la enseñanza para que se tenga en cuenta la situación en que se encontrará el hombre después de la pubertad. ♣♣

[05] la base de la pedagogía Waldorf

Stuttgart, abril 11, 1924 (S-5670)

En estas cinco conferencias mi propósito ha sido poner de relieve, a través de unos cuantos rasgos característicos, las ideas directrices que informan la pedagogía y metodología de la Escuela Waldorf.

01b En esta ocasión, los detalles eran para mí menos importantes que el destacar todo el espíritu de la pedagogía que se deriva de la Antroposofía.[1]

01c Hoy en día, más que el conocimiento de pormenores —aunque tengan su valor— necesitamos una renovación radical, una restauración radical de toda la vida espiritual.

01d Todas las profesiones, aparte del contenido intelectual que les es propio, necesitan para el porvenir inmediato la revivificación del entusiasmo que se desarrolla con una captación espiritual del mundo y una cosmovisión correspondiente a ella.

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

01e En vastos círculos se empieza ya a vislumbrar que el modelador, el artífice de almas, objetivo ineludible de todo pedagogo, es quien más necesita de este entusiasmo.

01f Sólo que, por de pronto, se busca este entusiasmo por caminos que difícilmente pueden conducir a la meta: todavía reina la falta general de valor frente a una búsqueda eficaz, precisamente en el terreno espiritual.

01g La pedagogía de la Escuela Waldorf tiene por base encontrar una metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación mediante una lectura del hombre que, poco a poco, le revele su naturaleza esencial, de manera que podamos tenerla en cuenta en todos los conceptos que introducimos en la enseñanza y educación: desde el plan de estudios hasta el horario de las clases.

02a Representémonos ahora el espíritu de esa lectura en la naturaleza humana.

02b Ya hemos visto cómo el niño, de un modo natural, se entrega religiosamente a su ambiente humano inmediato; hemos visto que es un ser imitador que elabora en sí, por la voluntad, las percepciones que le llegan de su ambiente, inconsciente y subconscientemente.

02c En lo corporal del niño, desde el momento en que nace hasta el cambio de dientes, palpita, por así decirlo, un carácter religioso, no en cuanto al contenido —puesto que el alma, en esa época, es todavía exteriormente manifestación, podríamos decir, vegetativa del espíritu— sino en cuanto a toda su configuración.

02d Y puesto que no viene al mundo sin antecedentes, ni con sólo las fuerzas físicas hereditarias de sus padres, sino también con las fuerzas que trae consigo de vidas terrenales anteriores, esta entrega religiosa lo mismo puede dirigirse hacia lo bello que hacia lo feo, hacia lo bueno que hacia lo malo, hacia lo sabio que hacia lo necio, hacia lo hábil o lo inhábil.[2]

02e Entonces, nuestra misión consiste en obrar en presencia del niño de tal manera que éste, incluso en sus pensamientos y sensaciones, se convierta en un ser imitador de lo bueno, lo verdadero, lo bello y lo sensato.[3]

03a Si pensamos así, la vivacidad penetra en nuestra relación con el niño, y mediante ella educamos sin pretenderlo, pues la educación se introduce de un modo espontáneo, dejando de ser objeto de actos aislados; la vivimos.

03b Y sólo si la vivimos en torno al educando, sin imponérsela, él puede desarrollarse como es debido.

03c Ahora bien, esa entrega religiosa que de un modo tan natural nace como fruto de lo que quiero llamar nuestra actitud sacerdotal en la educación del primer septenio, hemos de saber resucitarla —en un escalón anímico más elevado— en la educación y enseñanza que corresponde a el segundo septenio de la vida del niño, entre la segunda dentición y la pubertad.

03d Logramos educar si damos forma a lo que sugerimos, de modo que la educación sea una actividad artística y, no obstante, genuinamente humana y subjetivo-objetiva.

03e El niño se halla entonces frente al maestro, entregado estéticamente a lo bello y asimilando lo que presentamos en imágenes.

03f En esta fase, se trata de conseguir que el elemento religioso ceda su lugar a una receptividad artística natural del mundo.

03g En ese elemento artístico natural —que no debemos confundir con el arte como artículo de lujo que tanto predomina en nuestra cultura—, en ese elemento artístico puramente humano en el niño, cultivamos también lo que es y será su actitud moral ante el mundo.

04a Esto, bien comprendido, nos enseña que entre la segunda dentición y la pubertad nada conseguimos dándole preceptos al niño.

04b Antes del cambio de dientes de nada sirve tratar de moralizar de una forma u otra puesto que así la moral no penetra todavía en el alma del niño; sólo penetra en ella la moralidad que late en los actos, los gestos, los pensamientos, los sentimientos que el niño puede presenciar en el ambiente humano en torno suyo.

04c Tampoco en el segundo período de la vida, entre la segunda dentición y la pubertad, logramos nada con preceptos morales.

04d El niño no tiene todavía relación interior alguna con lo que encierran esos preceptos, palabras vacías para él.

04e Lo único eficaz a esta etapa es presentarnos ante el niño como una autoridad natural, para que el niño, sin un conocimiento abstracto de lo bello, lo verdadero, lo bueno, etcétera, pueda desarrollar la certidumbre intuitiva:

'El maestro que me educa encarna la bondad, la verdad y la belleza.'

04f No ha nacido todavía la comprensión abstracta e intelectual de lo que son la sabiduría, la belleza, la bondad.

---

2 'hacia lo hábil o lo inhábil': Después de haber digitalizado/traducido/editado, en orden numérico de GA, 19 libros pedagógicos de Rudolf Steiner, es la primera vez que encuentro esta cita. [n. del pr.]

3 'lo sensato': Después de haber digitalizado/traducido/editado, en orden numérico de GA, 19 libros pedagógicos de Rudolf Steiner, es la primera vez que encuentro esta cita. [n. del pr.]

05a Lo único que el niño puede captar es lo que observa en la mirada del maestro, en el movimiento de su mano, en el modo y la forma cómo articula sus palabras.[4]
05b El maestro, el educador, es lo que el niño, solamente por la voz de su corazón, llama verdad, belleza y bondad.
05c ¡Y así es cómo debe ser!
05d Si el maestro responde a lo que el niño requiere en esa época de la vida se desarrollan en éste, poco a poco, dos cosas distintas.
05e Primero, el sentido interior estético de agrado y desagrado, incluso para lo moral.
05f Lo bueno le agrada si se lo sugerimos en la debida forma por el ejemplo de toda nuestra personalidad.
05g Por consiguiente, hemos de orientar la educación en el sentido de desarrollar la necesidad natural de agrado hacia lo bueno, como también de desagrado hacia lo malo.
05h Si la desarrollamos interiormente con el corazón —no en términos intelectuales—, el niño se pregunta:

"¿Debo hacer esto?
"Sí, puedo hacerlo, puesto que el maestro lo hace.
"¿No debo hacer aquello?
"Debo abstenerme, puesto que el maestro me da a entender que no debe hacerse. "

05i Así es cómo el niño vive, a través del maestro, el mundo en su bondad, en su maldad, en su belleza, en su fealdad, en su verdad, en su falsedad.
05j Lo que se realiza en las energías escondidas entre el corazón del niño y el corazón del maestro, es la parte más importante de la metodología de la enseñanza, y en ella se encuentran las condiciones vitales de la educación.
06a Así pues, precisamente entre la segunda dentición y la pubertad, se desarrollan el agrado y desagrado hacia lo moral y lo inmoral.
06b Pero entonces, en todo lo que crece en el niño como contenido moral emotivo e intuitivo se manifiesta algo en segundo plano: lo que existía en el niño durante el primer septenio de la vida, en un principio y de un modo natural, aquella entrega religiosa al ambiente —de la que hemos hablado— resurge de forma distinta en toda esta formación de la moralidad.
06c Y si poseemos, como maestros, una hábil energía anímica, podemos fácilmente dar a ese naciente agrado por lo bueno y desagrado por lo malo la orientación hacia lo que impregna los fenómenos naturales como elemento anímico.
06d En un principio, el niño se hallaba entregado de un modo orgánico a toda la naturaleza; percibía las manifestaciones morales o inmorales en su derredor como se percibe un fenómeno natural, y sentía, imitaba, e incorporaba la moral que se expresa a través del movimiento de la mano.
06e Y si desarrollamos en el niño el agrado por lo bueno, el elemento de religiosidad corpórea se metamorfosea convirtiéndose en cualidad anímica.
07a Démonos cuenta de lo que significa el que dejemos desarrollar en el niño lo religioso de un modo natural, por pura imitación, cuando todavía se encuentra bajo el encanto de lo totalmente inconsciente que caracteriza la época hasta el cambio de dientes.
07b Así, empezamos introduciendo lo religioso en una edad del hombre en la que todavía no podemos apelar a su libre individualidad interior.
07c Educamos lo natural, y no tocamos lo anímico-espiritual.
07d Y si entre la segunda dentición y la pubertad queremos o debemos acercarnos a lo anímico, ya no le inculcamos el sentimiento religioso desde fuera; simplemente se lo despertamos apelando al Yo del hombre.
07e Con esta actitud practicamos, como maestros y educadores, una filosofía de la libertad.
07f Ya no decimos: Debes creer intelectualmente en tal y tal cosa, sino que resucitamos en el hombre su fe innata.
07g ¡Despertamos continuamente el alma infantil; no la rellenamos!
07h He aquí cómo se plasma el verdadero respeto hacia toda criatura puesta en el mundo por la Divinidad, especialmente hacia el hombre.
07i De esta manera vemos germinar el Yo en el hombre: vemos cómo el agrado y el desagrado éticos reciben un sello religioso.
08a Ahora bien, a partir del momento en que el elemento religioso —que al principio era corpóreo-natural— quiere transformarse en manifestación anímica, el maestro tiene que depositar en su palabra lo que la convierta en imagen agradable de lo bueno, lo bello, lo verdadero.
08b En esta fase, esa palabra contiene lo más sugestivo, sin que deje de ser acción para el niño.
08c Pero ahora, el modo de obrar del maestro ya no da lugar a la imitación sino a lo que hay detrás de ella; ya no estimula lo corporal exterior, sino lo anímico.
08d Una atmósfera religiosa impregna los sentimientos de agrado y desagrado éticos.
09a Sólo pasada la pubertad es cuando empieza realmente a despuntar lo intelectual.

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

[10a] Por esta razón, ya señalé la importancia de conseguir que el joven pueda encontrar en sí mismo lo que ha de ser objeto de su comprensión: evocar de su propio interior lo que primeramente le había sido dado para que lo imitara físicamente y luego lo simbolizara artísticamente.

[10b] Tampoco en el tercer septenio debemos sugerirle conceptos coercitivos, cuya lógica le haría sentirse avasallado contra su propia voluntad.

[11a] Fue de gran importancia en la vida espiritual alemana el momento en que Schiller,[5] en lo tocante a la vivencia moral, se opuso[6] a la ética[7] de Kant[8] expresada en estas palabras:

> ***"Deber, nombre grande y sublime, que no encierras en ti nada que halague, sino que exiges estricta sumisión."9***

[11b] Schiller se opuso a un concepto del deber que no hacía surgir lo moral de la fuente primigenia de la buena voluntad sino de la sumisión, y contrapuso a ese concepto kantiano del deber las palabras memorables que contienen una verdadera tónica moral:

> *"Me gusta servir al amigo, lástima que sea por inclinación.*
>
> *"Me molesta, pues, tener que admitir que no soy virtuoso."10*

[11c] Sólo cuando el deber empieza a ser íntima inclinación humana, cuando llega a ser aquello que Goethe[11] expresó diciendo:

> *"Deber es amar mis propios mandamientos."12*

[11d] Sólo entonces la moral se convierte en efluvio de lo puramente humano.

[11e] ¡Qué momento aquel en que la 'kantización'
[11f] de lo moral fue contrabalanceada por la concepción humana del deber tal como la expresaron Schiller y Goethe!

[11g] Pero lo que en aquel entonces surgió de la vida espiritual alemana se hundió en la concepción materialista del siglo XIX.

[11h] ¡Y todavía continúa así!

[11i] Debemos rehabilitar al hombre rescatándolo de lo que ha resultado ser la civilización por haber olvidado ese hecho de tanta transcendencia también en el dominio moral.

[11j] Ello incumbe en primer término a los que deben instruir y educar.

[11k] El impulso de una educación y enseñanza vivientes depende de la consciencia que de ello tengan los educadores.

[12a] Precisamente ese sol en la vida espiritual alemana cuyo resplandor, en Schiller y Goethe, abarca también al dominio moral, debería iluminar todos los actos al alcance del maestro que con comprensión de nuestra época quisiera desarrollar una relación humana del hombre, tanto consigo mismo como con las necesidades reales de la cultura moderna.

[12b] La tarea de nuestro congreso pedagógico consistía precisamente en hablar del significado de la educación para quienes se preocupen por ella, y también para la cultura de nuestra época.

[12c] Para estar a la altura de este cometido, hemos de tomar en consideración, con agradecimiento, el impulso que mentalidades ilustres como las citadas dieron a la evolución de la Europa Central.

[13a] Si queremos situarnos en el mundo tal como nos corresponde, no hemos de limitarnos a criticar sino también y ante todo desarrollar el agradecimiento por lo que han logrado quienes nos precedieron.

[14a] Comúnmente hablamos de autoeducación del yo sólo refiriéndonos al modo cómo nos educamos a nosotros mismos.

[14b] Sin embargo, toda educación es educación del yo, no sólo en este sentido subjetivo, sino también en el objetivo, esto es, educación del yo del otro.

[14c] En alemán la palabra 'educar' ['erziehen'] está relacionada con 'ziehen,' que significa 'criar' o 'sacar.'

[14d] Lo que criamos, lo dejamos intacto en esencia.

[14e] Si queremos sacar una piedra del agua, no la quebramos.

---

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

6 Kant no explica por qué el deber es el deber y es difícil admitir un 'imperativo categórico' que no se fundamenta más que en sí mismo: 'Quiero porque quiero' nunca una posición racional. En la ética kantiana, quien encuentra placer en hacer una obra buena, no obra bien. Schiller se oponía a eso: "Me doy cuenta de que experimento placer haciendo el bien a mi prójimo: ¡Esto me inquieta enormemente acerca de mi moralidad!" [n. del pr.]

7 ética kantiana: Contenida en 'Fundamentación de la Metafísica de las costumbres,' 'Crítica de la razón práctica' y 'Metafísica de las costumbres.' Kant se caracterizó por la búsqueda de una ética o principios con el carácter de universalidad que posee la ciencia. [n. del pr.]

8 Immanuel Kant (1724-1804): Filósofo prusiano de la Ilustración, representante del criticismo y precursor del idealismo alemán. Uno de los pensadores más influyentes de la Europa moderna y de la filosofía universal. Obras: 'Crítica de la razón pura,' 'Crítica de la razón práctica,' 'Crítica del juicio,' 'La metafísica de las costumbres.' [n. del pr.]

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

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

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

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

[14f] La educación no exige que se quiebre o violente —de un modo u otro— al ser humano que nace en nuestro mundo, sino que se le críe, se le atraiga a la vivencia de la etapa de la cultura humana propia del momento en la que él ha descendido de los mundos divino-espirituales al mundo sensorio.
[14g] Todas estas ideas captadas emotiva e intuitivamente pertenecen a la metodología de la enseñanza.
[14h] Quien no las posea, no puede comprender su situación en la actualidad.
[15a] Y a la par que cultivamos, en el campo moral, la inclinación hacia lo bueno y la repulsión hacia lo malo; a la par que despertamos, en el campo anímico, el elemento religioso que al principio existía en el niño de un modo corpóreo-natural; se forma en el fondo, en el elemento germinativo, la disposición para la comprensión autónoma de lo que ya lleva en sí el joven que ha pasado por la pubertad.
[15b] De este modo le preparamos para que su comprensión libre del mundo abarque también lo religioso y lo moral.
[15c] Es de gran significado que el joven descubra que ha experimentado agrado y desagrado a lo largo del segundo septenio de su vida; que ha experimentado la impregnación de toda su vida afectiva con el bien y el mal morales.
[15d] Porque así surge en él el impulso de decirse:

"Lo que me ha agradado por bueno, eso es lo que debo hacer, y debo abstenerme de lo que me ha causado desagrado."

[15e] De esta manera, la actitud ética es resultado de algo que ya se encuentra en el yo del hombre; y nace la entrega religiosa al mundo en espíritu, después de haber existido de un modo corporal en el primer período de la vida, y, anímicamente, en el segundo.
[15f] Entonces, el sentimiento religioso, también el impulso volitivo religioso, orientan los actos del hombre como si Dios obrara en él; la actitud religiosa se convierte en expresión del yo humano; no es algo impuesto exteriormente.
[15g] Después de la pubertad, si la educación ha estado basada en una comprensión de la naturaleza humana, todo se manifiesta surgiendo y naciendo de ella.
[15h] Esto presupone, como ya he dicho, la visión de la entidad humana total en su paso por la Tierra desde el nacimiento hasta la muerte.
[15i] ¡Con cuánta superficialidad se procede en la pedagogía con este postulado a partir de la observación del niño!
[15j] Se le observa por medio de experimentos externos y luego se quiere, a partir de ellos, descubrir la metodología de la enseñanza.
[15k] Eso es imposible, puesto que, por ejemplo, el maestro, cuyo temperamento le impele a ejecutar actos coléricos prepara el germen que aparecerá como gota, reumatismo, como un organismo enfermizo a una edad más avanzada.
[15l] Y así en muchos otros aspectos: nunca olvidemos que en cualquier acontecimiento a determinada edad, se halla siempre presente la totalidad de la vida terrenal del hombre.[13]
[15m] Esas trivialidades que pululan en la enseñanza objetiva moderna son exasperantes, que pregonan, por ejemplo, lo que es tan evidente como insensato: que al niño no se le debe sugerir más que aquello para lo cual tiene la facultad intelectiva.
[15n] A tales trivialidades hemos de contraponer la profunda ley que nos lleva a comprender lo que significa para el hombre en su plenitud el que de repente descubra:

"Sólo ahora comprendo lo que la autoridad venerada de mi niñez me sugirió como pensamiento y como ideal de vida.
"En aquel entonces lo admití, porque aquella autoridad era para mí la personificación de la verdad, de la bondad y de la belleza.
"Ahora tengo la ocasión de evocar lo que escuché entonces."

[16a] Semejantes evocaciones a una edad avanzada tienen un efecto rejuvenecedor en alto grado, del que se ve privado el hombre en cuya educación y enseñanza no se procuró que existiera algo que pudiera ser comprendido más tarde.
[16b] El mundo resulta vacío y triste si no puede brotar siempre de nuevo del interior de la naturaleza humana lo que dota de alma y espíritu a la percepción exterior.
[16c] Educando de este modo, damos al hombre, sin menoscabo de su libertad, una capacidad renovadora para toda su vida.
[16d] Y permítanme que mencione lo que ya he dicho a menudo:

'El verdadero maestro y educador debe tener siempre ante sí toda la vida humana; debe, por ejemplo, también tener presente aquella manifestación maravillosa frecuente en la ancianidad: basta que un anciano aparezca y, sin necesidad de hablar, lo que suscita, cada movimiento de su mano, lleva un sello de bendición."

[16e] Esto es propio de más de un hombre que se encuentra en el ocaso de su vida.
[16f] ¿De dónde procede?

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

16g Del hecho de que en su infancia aprendió de un modo natural a elevar la mirada, a entregarse.
16h La capacidad de venerar y de entregarse cultivada en la infancia se convierte en facultad de bendecir en edad avanzada.
16i Esto nos lleva a decir:

> *"Quien, cuando niño, no haya aprendido de un modo natural a juntar sus manos para orar, difícilmente puede, al final de su vida, extenderlas en signo de bendición."*

16j Del juntar las manos para la oración, de aquella entrega religiosa en la infancia, nace la facultad de bendición en la ancianidad, en el ocaso de la vida.
16k Lo que en el niño se anuncia como germen, se desarrolla en fruto, bueno o malo, por la experiencia propia del hombre, en la vida terrenal ulterior.
16l He aquí otro aspecto a tener siempre presente si se quiere desarrollar una metodología de la enseñanza sobre la base de las condiciones vitales de la educación.
17a Ahora bien, con lo dicho hemos delineado, siquiera someramente, aquello en que se basa el intento de hacer fecunda la Antroposofía al infundirla en la enseñanza y la educación por medio de la Escuela Waldorf.
17b Este congreso pedagógico tenía que ilustrar, en cierto modo, el esfuerzo ya plasmado desde hace años.
17c Lo hemos ilustrado en diversos aspectos; hemos mostrado, asimismo, los logros obtenidos por los discípulos, y en este campo mucho queda todavía por mostrar y discutir.
18a Antes de dar principio a la conferencia de hoy, se me han dirigido palabras afectuosas de dos partes distintas.
18b Permítanme que diga que las agradezco de todo corazón, pues ¿qué se podría hacer con los más bellos impulsos si no existiesen hombres que pusieran todo su fervor y entrega al servicio de su realización?
18c Por esta razón, mi agradecimiento se dirige hacia los maestros de la Escuela Waldorf que procuran llevar a cabo lo que ha de servir de base a una reforma educativa.
18d Mi gratitud va dirigida asimismo hacia la futura generación, los jóvenes de hoy que desarrollan, precisamente por sus experiencias escolares, una comprensión arraigada en lo hondo de su corazón, de lo que se intenta realmente con la pedagogía Waldorf.
19a ¡Cuán felices deberíamos sentirnos si lo que se ha expresado como sentimiento de la juventud para con esa pedagogía se convirtiese en vehículo transmisor de ella a través de la cultura de nuestra época, a través de nuestra civilización!
19b Y creo también proceder de acuerdo con el sentimiento de todos ustedes al expresar mi más sentido agradecimiento a quienes pronunciaron palabras de comprensión y afecto puesto que la educación, la enseñanza, más que otra cosa, precisa de hombres que realicen las intenciones.
19c El pintor, el escultor, puede producir su obra en soledad y decirse: si los hombres no la contemplan, la contemplan los dioses.
19d En cambio, el maestro, el educador, lleva a cabo una obra espiritual en el mundo terreno, y sólo puede tener la vivencia de lo que su obra debe ser en unión con aquellos que le ayudan a realizarla en el mundo físico-sensible.
19e Los maestros y educadores necesitamos de una nueva, vibración en nuestra consciencia, especialmente en nuestra época actual.
19f Ya que está llegando el momento de tener que dar fin a estas conferencias, puesto que se exige mi presencia en otra parte, permítanme que termine diciendo: una educación basada, como ésta, en la Antroposofía —Antroposofía no impuesta a los hombres como concepción del mundo, sino Antroposofía que da el verdadero conocimiento del ser humano en lo tocante al cuerpo, alma y espíritu— quiere corresponder con auténtico realismo a las necesidades y condiciones más profundas de nuestra civilización actual que son indispensables, pues a la humanidad de la Europa Central sólo puede sonreírle un porvenir si busca en esos impulsos su actividad y su modo de pensar.

20a ***QP0¿Cuál es la mayor dolencia de nuestra época?***

20b En mi esfuerzo por caracterizar la médula de la pedagogía y didáctica Waldorf, he tenido que aludir siempre de nuevo a cómo ellas contribuyen a la evolución del yo humano, con profundo respeto para con la divinidad que le ha colocado en el mundo.
20c A este yo no se le puede concebir en verdad, a menos que se le conciba en espíritu.
20d En realidad lo negamos si lo concebimos sólo en su aspecto material.
20e En la vida materialista de la era moderna, el yo humano ha sufrido sobre todo por la incomprensión, por la visión errónea que se ha tenido de él; la gente ha acometido la observación de la materia, en tanto que el espíritu y, por lo tanto, también el Yo, se desmenuzaron ante ella.
20f Si le ponemos límites al conocimiento de la naturaleza con los métodos de observación externa, afirmamos que es imposible penetrar en el mundo del hombre.

[20g] ¡El poner límites al conocimiento equivale a eliminar al hombre del mundo cognoscible!

20h ¿Cómo se puede educar a un alma si se empieza por anularla con el modo de pensar materialista?

[20i] Esta anulación ha sido propia del materialismo pasado, todavía reinante en muchas actividades humanas.

[20j] De manera que podemos decir: en la época contemporánea, en el modo de pensar materialista —justificado como episodio necesario, pero temporal, de la evolución de la humanidad— los hombres han rendido su yo a la materia.

[20k] Y con ello se ha congelado la verdadera metodología viviente de la enseñanza; se han congelado las verdaderas condiciones vitales de la educación: no puede vivir más que lo técnico en una civilización que se vende, que vende el yo a la materia.

[20l] Pero la materia sofoca a los hombres, los aísla en su corporalidad, y por esta razón, todo hombre se convierte, hasta cierto punto, en un alma cerrada; no encuentra al prójimo en espíritu, puesto que no puede, en verdad, encontrarlo en el cuerpo.

[20m] Así es como el modo de pensar materialista de nuestra civilización ha creado una época en la que los hombres se ven sin hacerse caso mutuamente, porque toda sensibilidad ha sido vendida a la corporalidad.

[20n] Mientras que intelectualmente están pidiendo a voces una vida social, emotivamente desarrollan la incomprensión mutua, se encuentran sin encontrarse.

[20o] Las almas encerradas en cuerpos individuales se rozan sin nexo; en cambio, las que despiertan en sí el espíritu, las que lo encuentran por sí mismas, se unen humanamente con los demás hombres.

[20p] Una vida social puede nacer del caos tan sólo si los hombres encuentran el espíritu y si por medio de él, encuentran al prójimo en la vida común.

[21a] Esto también es el gran anhelo de la juventud actual: ¡encontrar al hombre!

[21b] El Movimiento de la Juventud de decenios pasados partió de este anhelo; ahora, como hemos podido ver hace unos días al reunirse los jóvenes aquí presentes, esta búsqueda del hombre se ha transformado en búsqueda del espíritu.

[21c] ¡Sin el espíritu no se encuentra al prójimo!

[22a] En la conferencia de anoche procuré mostrar cómo se puede adquirir el conocimiento del mundo, y partiendo de él encontrar al verdadero hombre tal como vive en la Tierra según cuerpo, alma y espíritu; procuré mostrar asimismo cómo la concepción del mundo puede ver el Sol y la Luna en todo lo que crece y se desarrolla.

[23a] Educando con semejante trasfondo, asimismo desarrollaremos en el niño, en la forma debida, la vivencia de lo inmortal, de lo divino, de lo religioso eterno; depositaremos en los hombres lo que han de llevarse en espíritu más allá de la muerte como su elemento inmortal, para que allí continúe desarrollándose.

[23b] Con todo, no es asunto de este congreso el hablar de este aspecto de la educación en particular.

[23c] Aquí se trataba, por de pronto, de poner de relieve la relación entre la educación, por una parte, y el yo humano y la vida cultural por otra.

[23d] Si consideramos que en el hombre terrenal vive el celestial, educando aquél en la debida forma, colaboramos a la evolución de éste durante el período que media entre el nacimiento y la muerte, único período en el cual pueden tener lugar determinadas experiencias.

[24a] De este modo, se hace justicia a una concepción adecuadamente orientada hacia un conocimiento del mundo, conocimiento según el cual el hombre debe cooperar en la construcción del gran edificio cósmico espiritual que luego también se manifiesta en el mundo sensible.

[24b] Una buena educación debe reconocer al hombre como cooperador en la obra del progreso de la humanidad.

[24c] Esto es lo que ayer quise dar a entender al aludir a una concepción del mundo y de la vida que debe latir en la enseñanza y la educación.

[24d] De ahí es obvio que el contenido unilateral del cerebro no nos permite concebir el mundo tal como es.

[24e] Es un error decir que el mundo puede ser concebido en ideas, conceptos y representaciones, como también sería falso afirmar que ha de concebirse con la sensibilidad.

[24f] ¡El mundo ha de aprehenderse con ideas y sentimientos; pero también con la voluntad!

[24g] En efecto, sólo si lo divino-espiritual penetra la voluntad, nos apropiamos del mundo y, por consiguiente, también del hombre, no ya únicamente con una parte de nuestro ser, sino con toda nuestra entidad.

[24h] Necesitamos una concepción del mundo no sólo para el entendimiento y el intelecto sino para el hombre integral, el que piensa, siente y quiere; una concepción que, a través del hombre integrado de cuerpo, alma y espíritu, vuelva a descubrir el mundo.

[24i] Sólo aquel que redescubra de este modo el mundo en el hombre, que contemple el mundo en el hombre, puede tener una verdadera concepción del mundo, puesto que así como en el ojo se refleja el

mundo visible, así también el hombre entero es un ojo corporal-anímico-espiritual en el que se refleja el mundo en su totalidad.

[24j] Esta imagen refleja no se puede contemplar desde fuera: hay que vivirla desde lo interior para que deje de ser apariencia y se convierta en realidad.

[24k] Entonces, por el proceso educativo, el mundo se convierte en hombre y el hombre descubre en sí el mundo.

[24l] Educando de esta forma llegamos a darnos cuenta de que, supeditándonos a la materia, es decir, entregándole a ella toda vivencia humana, la humanidad se resquebraja, puesto que, al negarse las almas a sí mismas, no se ganan, sino que se pierden en presencia de otras.

[24m] Si nos elevamos hasta el espíritu, gracias a él encontramos al prójimo.

[24n] La vida social, en su verdadera acepción, debe encontrarse con sujeción al espíritu.

[24o] La entidad humana debe encontrarse a sí misma en espíritu, único medio para que se realice la unión entre hombre y hombre.

[24p] Y para que puedan edificarse mundos sobre la base de actos humanos, el mundo habrá de descubrirse en el hombre.

[24q] Por esta razón, permítanme que termine estas reflexiones con lo que he tenido en mente mientras les he estado hablando.

[24r] Lo que quería decirles llevaba por título "Estudio del significado de la educación en la vida personal y cultural de nuestra época."

[25a] Ahora, al terminar, voy a metamorfosear este título para que abarque lo que he querido decir realmente, y que condenso en las siguientes palabras:

Venderse a la materia
es triturar el alma.

Encontrarse en espíritu
es vincular a los hombres.

Descubrirse en el hombre
es edificar mundos. ♣



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

