el profanador de textos

1919
2019
centenario
pedagogía
waldorf

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

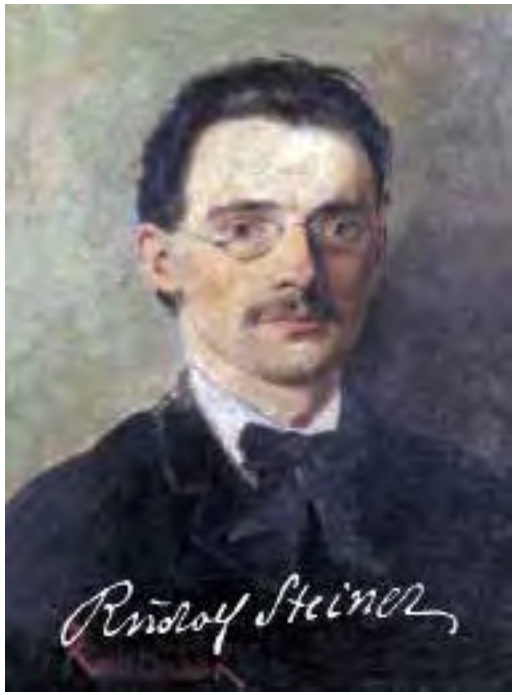
[ii]

índice

[01]	Stuttgart, agosto 21, 1919, mediodía (S-3802)	1
[02]	Stuttgart, agosto 22, 1919, mediodía (S-3805)	9
[03]	Stuttgart, agosto 23, 1919, mediodía (S-3808)	16
[04]	Stuttgart, agosto 25, 1919, mediodía (S-3812)	23
[05]	Stuttgart, agosto 26, 1919, mediodía (S-3815)	30
[06]	Stuttgart, agosto 27, 1919, mediodía (S-3818)	37
[07]	Stuttgart, agosto 28, 1919, mediodía (S-3821)	44
[08]	Stuttgart, agosto 29, 1919, mediodía (S-3824)	51
[09]	Stuttgart, agosto 30, 1919, mediodía (S-3827)	57
[10]	Stuttgart, septiembre 1, 1919, mediodía (S-3831)	62
[11]	Stuttgart, septiembre 2, 1919, mediodía (S-3835)	68
[12]	Stuttgart, septiembre 3, 1919, mediodía (S-3838)	73
[13]	Stuttgart, septiembre 4, 1919, mediodía (S-3800)	78
[14]	Stuttgart, septiembre 5, 1919, mediodía (S-3844)	83
	palabras finales. Stuttgart, septiembre 6, 1919 (S-3849)	87
	apéndice	89

Rudolf Steiner

Metodología y didáctica



GA294

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

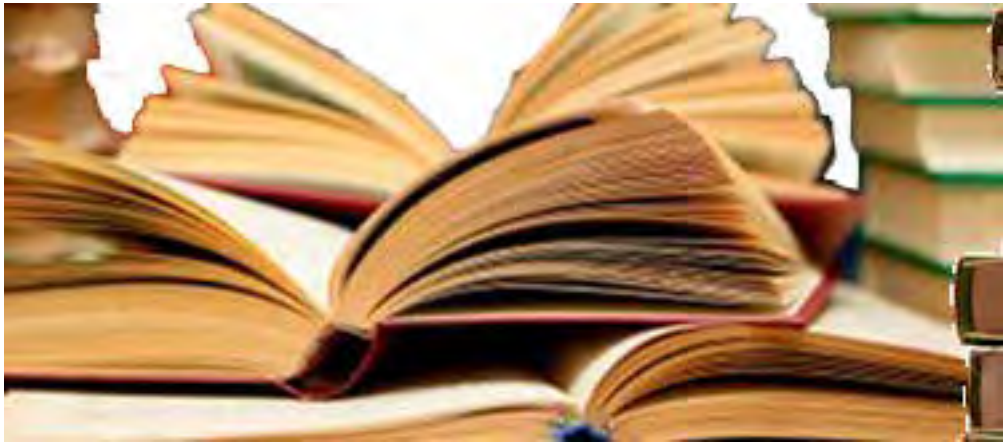
(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

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 y didáctica. Fundamentos de la educación Waldorf II.'
Autor: Rudolf Steiner
Traducción: Miguel López-Manresa
ISBN: 84-89197-91-1

Título original: 'Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches.' GA294
Editorial: Editorial Rudolf Steiner
Sin fecha de impresión.

primera pedeeficación:
noviembre 10, 2012

actualizaciones:
edición centenario
agosto 20, 2019

para colaborar

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

GA / S-

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

BM

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

párrafos

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

acerca de este proyecto

una nota de el profanador de textos

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

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

Aporto aquí la trancripción digital de 'Metodología y Didáctica' [GA294] traduccido del alemán y publicado en papel por otros.

Espero disculpen mis errores.

Me permito una sugerencia: leer [GA293], [GA294] y [GA295] día por día —y no por libro—, tal como fueron dados originalmente.

[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] introducción. comentarios aforísticos en la actividad artística. 3Rs

Stuttgart, agosto 21, 1919, mediodía (S-3802)

Mis queridos amigos, en estos días habremos de separar en dos vertientes las conferencias que integrarán este curso: las pedagógicas en general y las más especializadas de metodología y didáctica.

01b Para este curso metodológico didáctico quisiera también dar una especie de introducción, porque en el método mismo que hemos de aplicar, tenemos que diferenciamos —y lo digo con modestia— de los métodos que se han desarrollado hoy en día partiendo de premisas completamente distintas de las nuestras.

01c Nuestros métodos se distinguirán de los hasta ahora en boga, no porque nosotros seamos testarudos y queramos tener algo nuevo o diferente, sino porque las tareas de nuestra época peculiar nos permiten reconocer cómo habrá de transcurrir el proceso educativo en la humanidad, si es que debe adecuarse a los impulsos que le están prescritos por el orden universal general.

02a Al tratar de nuestro método hemos de ser, sobre todo, conscientes de que su objetivo es armonizar al hombre superior, es decir, el anímico-espiritual, con el inferior, es decir, el físico-corpóreo.

02b No aplicaremos los contenidos docentes como se ha hecho hasta ahora, como un fin en sí mismo.

02c Los aplicaremos como medio para desarrollar correctamente las fuerzas anímicas y corporales del ser humano.

02d Por eso no se tratará de transmitir los saberes como tales, sino ponerlos al servicio del desarrollo de las facultades humanas.

02e Para ello, habremos de distinguir entre los contenidos que se basan en simples convenios, es decir, en el mutuo acuerdo humano —aunque esa no sea la expresión exacta— y los que se basan en el conocimiento de la naturaleza humana en general.

03a Observemos , aunque sea superficialmente, cómo hoy en día enseñamos a leer y a escribir al niño, y qué posición ocupan la lectura y la escritura en la cultura general.

03b Todos leemos, pero el arte de leer se ha ido desarrollando a lo largo de la evolución de la cultura.

03c Las formas de las letras que han ido surgiendo, la manera cómo se unen entre sí, todo eso se basa en la convención establecida.

03d Cuando le enseñamos a leer al niño tal como hoy suele hacerse, le transmitimos algo que no tiene importancia alguna para la entidad humana, salvo el hecho de pertenecer a una determinada cultura.

03e Hemos de ser conscientes de que lo que practicamos en nuestra cultura física no tiene significado inmediato para la humanidad suprafísica, para el mundo suprafísico.

03f Es totalmente erróneo lo que se imaginan los círculos espiritistas, al creer que los espíritus usaban la escritura humana para introducirla en el mundo físico.

03g La escritura humana nació por el común acuerdo de los hombres en el plano físico.
03h ¡A los espíritus no les interesa en absoluto ajustarse a esa convención del mundo físico!
03i Incluso si admitimos que los espíritus intervienen de alguna manera, estaríamos hablando de una traducción especial que realiza la actividad mediumnística del hombre, y no de alguna actividad que ejerce directamente el espíritu, introduciendo lo que en él vive en la forma de escritura o de lectura.
03j Por lo tanto, lo que transmitimos al niño como lectura y escritura es resultado de una convención, un acuerdo, es algo que ha surgido dentro de la vida física.
04a La cosa es completamente distinta cuando le enseñamos aritmética al niño.
04b Ahí sentiremos que lo importante no está en los símbolos que expresan los números, sino en lo que vive como realidad en sus formas.
04c Para el mundo espiritual, esa vida tiene ya más importancia que lo que vive en el leer y escribir.
04d Y cuando nos volcamos a enseñarle al niño ciertas actividades que podríamos llamar artísticas, entramos en una esfera que posee significado eterno, que llega incluso hasta la actividad de lo anímico-espiritual del ser humano.
04e Estamos enseñando en la esfera más física del niño cuando le aportamos la lectura y la escritura; le estamos enseñando a un nivel ya menos físico cuando le instruimos en la aritmética; y en realidad estamos instruyendo su ser anímico-espiritual cuando le enseñamos al niño música, dibujo, y cosas artísticas.
05a Ahora bien, en la clase que impartimos de manera racional podemos vincular entre sí estos tres impulsos de lo suprafísico en lo artístico, de lo semisuprafísico en la aritmética, y de lo totalmente físico en el leer y escribir; y con ello conseguiremos que se produzca la armonización del ser humano.
06a Supongamos, por ejemplo, que nos acercamos al niño y le decimos:

"Seguro que ya has visto un pez ['Fisch'].
»Recuerda cómo era su aspecto.
»Si Yo te dibujo esto, (Figura 1-1, izquierda), verás que se parece mucho a la forma del pez que tú has visto.
»Lo que viste como pez se parece a eso que hay dibujado en la pizarra.
»Ahora supón que pronunciamos 'Fisch.'
»Lo que dices al pronunciar la palabra 'Fisch' está ya en este dibujo. (Figura 1-1, izquierda)



Figura 1-1

»Ahora intenta no decir la palabra 'Fisch' toda entera, sino sólo el principio — procuraremos que el niño entienda que sólo ha de empezar a pronunciarla 'f-f-f-f—."
07a *Al empezar a decir 'Fisch,' has comenzado diciendo 'f-f-f-f-.'*
»Con el tiempo, los hombres fueron haciendo más simple el dibujo que has visto y lo convirtieron en este otro. (Figura 1-1, derecha)
»Cuando empiezas a decir 'Fisch,' y cuando quieres escribirlo, lo expresas haciendo este dibujo.

»A ese dibujo los hombres lo llaman 'f,' la letra 'efe.'"[1]

08a Si de esta manera comenzamos apelando a la naturaleza del niño, realmente estaremos proyectando al niño a épocas culturales pasadas, pues así es como nació realmente la escritura en su origen.
08b Más tarde todo el proceso se transformó en una simple convención, de modo que hoy ya no reconocemos la relación entre la forma abstracta de las letras y su origen en las imágenes que, como dibujo, imitaban lo que se había observado exteriormente.
08c ¡Todas las letras surgieron de esas formas visuales!
08d Y ahora tengamos en cuenta que si nos limitamos a enseñar a los niños esa mera convención y les decimos:

"Has de hacer la 'f' así,"

les enseñamos algo que se ha desviado mucho, algo que se sale del contexto humano.
08e ¡Y entonces la escritura se convierte en algo alejado de su origen, es decir, de lo artístico!
08f Por eso, si queremos que el niño se vea cautivado por la diferencia entre las formas, al enseñar a escribir habremos de empezar con el dibujo artístico de esas formas que expresan las letras de cada sonido.
08g No basta con lo que decimos verbalmente a los niños, porque eso es precisamente lo que hace que los hombres de hoy sean lo que son.
08h Si conseguimos alejar la forma de la escritura de lo que hoy es mera convención, y mostramos de dónde ha surgido realmente, estamos captando al hombre integral y lo convertimos en algo muy

[1] Para seguir fiel al original en alemán se han mantenido los ejemplos original. La elección de los ejemplos depende del idioma y de la imaginación del maestro. En el Apéndice pueden verse ejemplos posibles se ser aplicado en castellano. [N. del Tr.]

distinto de lo que sería si nos limitáramos a apelar a su conocimiento.

08i Por eso, no podemos pensar de manera abstracta cuando nos decimos que con el dibujo enseñamos arte, que hay que educar lo anímico en la aritmética, y enseñar de manera artística lo convencional de la escritura y la lectura.

08j Lo que hemos de hacer es impregnar toda la enseñanza con un elemento artístico.

08k Por ello, desde el principio mismo, habremos de otorgar un gran valor al cultivo de lo artístico en el niño.

08l Lo artístico actúa de una manera muy especial sobre la naturaleza volitiva del ser humano.

08m De ese modo penetramos en algo que tiene que ver con el ser humano en su conjunto, mientras que lo relacionado con lo convencional sólo se vincula con el hombre-cabeza.

08n Por consiguiente, procederemos de manera que el niño cultive algo de dibujo y pintura.

08o Empezamos, pues, con lo dibujado, lo dibujado-pintado, de la forma lo más sencilla posible.

08p Incluso con lo musical empezamos de manera que el niño desde el principio se acostumbre a manejar un instrumento a fin de que el sentimiento artístico cobre vida en él.

08q Y entonces el niño también desarrollará la sensibilidad para extraer del ser humano la sensación de algo que, de otro modo, sería puramente convencional.

09a Nuestra tarea en la metodología consistirá en apelar siempre al hombre entero.

09b Y no podríamos hacerlo si no dirigiéramos nuestra mirada a la formación de un sentimiento artístico que se halla ya predispuesto en el ser humano.

09c Con ello conseguiremos que más adelante el hombre, con todo su ser, tienda a interesarse por el mundo entero.

09d Hasta hoy, el error fundamental fue siempre que los hombres se situaron en el mundo solamente con la cabeza, mientras que el resto simplemente iba a remolque.

09e La consecuencia de ello es que ahora esa otra parte se orienta según sus instintos animales y se manifiestan de manera emocional, tal como podemos comprobarlo hoy en lo que se extiende de manera tan peculiar desde Europa del Este.[2]

09f Eso sucede porque no se ha cultivado al hombre integral.

09g Pero no basta con cultivar lo artístico, sino que toda la enseñanza ha de extraerse de lo artístico.

09h Toda la metodología ha de estar sumergida en lo artístico.

09i La educación y la enseñanza ha de convertirse en un verdadero arte.

09j El saber sólo ha de constituir la base subyacente.

10a De esa manera deduciremos del dibujo primero los grafismos de las letras y luego las formas impresas.

10b E iremos edificando la lectura sobre el dibujo.

10c Veremos entonces que estamos ya tocando una cuerda con la que sintonizará voluntariamente el alma infantil, porque el niño no tiene un mero interés superficial, ya que ve, por ejemplo, cómo el elemento cuyo vehículo es el que aliento encuentra su expresión en el leer y el escribir.

11a Entonces tendremos que invertir algunas cosas en la clase.

11b Está claro que lo que hoy queremos lograr en la lectura y la escritura no podremos desarrollarlo del todo de la manera que hemos indicado, simplemente podremos despertar las fuerzas para ello.

11c Pues si en la vida actual quisiéramos desarrollar toda la enseñanza extrayendo la lectura y la escritura a partir del dibujo, lo acabaríamos logrando cuando el joven tuviera veinte años; ¡no nos bastarían los años escolares!

11d Por consiguiente sólo podemos aplicarlo como inicio y luego seguir adelante por los caminos tradicionales, siempre y cuando permanezca presente el elemento artístico.

11e Si durante un tiempo hemos logrado extraer algunas cosas a partir del ser humano integral siguiendo este procedimiento, habremos de proseguir haciendo que el niño comprenda que sólo los mayores descubren el sentido de esas formas peculiares.

11f Al seguir desarrollando lo que el niño ha aprendido en casos concretos avanzamos a la escritura de oraciones, independientemente de que el niño entienda o no los detalles.

11g Y entonces, en esas frases el niño descubrirá formas como la que ha aprendido aquí al ver la 'f' de 'Fisch.'

11h Junto a ellas descubrirá otras formas que por falta de tiempo no podemos desarrollar ahora.

11i Iremos entonces a la pizarra y dibujaremos la letra en su forma de imprenta (o letra de molde), y un día escribiremos una frase larga en la pizarra y le diremos al niño:

> *"Ahora bien, esto lo tienen presente los mayores al desarrollar todo lo que vimos cuando hablamos de la 'f' de 'Fisch,' etcétera."*

11j Y entonces le enseñaremos al niño a copiarlo.

[2] Rudolf Steiner se refiere a los eventos de la Revolución Rusa de 1917. [n. del pr.]

11k Intentaremos que lo que él ve se transfiera a sus manos, de manera que no sólo lea con el ojo, sino que lo reproduzca con las manos, y que sepa que todo lo que tiene en la pizarra también puede conformarlo de una u otra manera.

11l Por lo tanto, aprenderá a leer habiendo vuelto a dar forma con sus manos a aquello que ve, incluso las letras de molde.

11m Así llegamos al hecho sumamente importante de que no se lea sólo con la vista, sino que la actividad ocular se transfiera misteriosamente a toda la actividad de las extremidades.

11n Entonces los niños sienten inconscientemente, incluso en las piernas, lo que de otro modo sólo captarían con el ojo.

11o En esta actividad hemos de aspirar a despertar el interés del hombre entero.

12a Luego recorremos el camino inverso.

12b Descomponemos la oración que hemos escrito y, mediante la atomización de las palabras, mostramos las otras formas de las letras que todavía no hemos desarrollado, es decir, vamos del todo a lo particular.

12c Por ejemplo, aquí tenemos la palabra 'CABEZA.'[3]

12d El niño aprende ahora a escribir 'CABEZA,' simplemente imita la palabra, pintándola.

12e Y luego separamos la palabra en 'C,' 'A,' 'B,' 'E,' 'Z,' 'A,' extraemos las letras aisladas de la palabra; vamos, pues, de lo global a lo particular.

13a A lo largo de toda la enseñanza seguimos haciendo ese recorrido de lo global a lo individual.

13b Y Así, por ejemplo, en otro momento, partimos un trozo de papel en muchos fragmentos pequeños.

13c Luego los contamos, y supongamos que nos salen 24.

13d Le decimos entonces al niño:

14a *"Como ves, estos trozos de papel los describo con lo que he escrito ahí, y lo llamo: 24 trozos de papel —también podrían ser alubias— y ahora verás lo que pasa.*

Saco unos cuantos trozos de papel y los pongo en un montón aparte, luego hago un segundo montón y un tercero, hasta que he distribuido los 24 trozos de papel en cuatro montoncitos.

Y ahora verás; ahora los cuento, cosa que tú aún no sabes hacer, pero Yo sí, y a lo que hay en aquel montón lo llamo 9, lo que hay en el segundo lo llamo 5, lo del tercero lo llamo 7, y lo que hay en el cuarto lo llamo 3.

Ahora tengo cuatro montoncitos: con 9, 5, 7 y 3 trocitos de papel.

Todo ello sigue siendo el mismo papel.

Cuando los tengo todos juntos lo llamo 24, luego los he distribuido en cuatro montones, y al primero lo llamo 9, al otro 7, al otro 5 y al último 3 trozos de papel.

Y ahora digo: 24 trocitos de papel son 9, 7, 5 y 3 todos juntos."

15a ¡Le acabo de enseñar al niño a sumar!

15b Es decir, no he partido de los sumandos para generar luego la suma; ¡eso nunca se corresponde con la naturaleza originaria del ser humano!, sino todo lo contrario.

15c Les remito en esta caso a mi 'Teoría del Conocimiento basada en la visión Goetheana del Mundo.'[4]

15d Lo primero que hay que considerar es la suma y luego hay que descomponerla en los diversos sumandos.

15e De modo que al niño hemos de enseñarle a sumar al revés de como suele hacerse habitualmente: es decir, hemos de partir de la suma para pasar luego a los sumandos.

15f Entonces el niño entenderá mejor el concepto de 'total' que si le enseñamos a pegar las partes, como suele hacerse.

15g Distinguiremos nuestra enseñanza de la que se ha impartido hasta ahora enseñándole al niño al revés lo que es la suma frente a los sumandos.

15h Entonces podemos contar con que se producirá una comprensión muy distinta del asunto que si lo hubiéramos hecho del modo habitual.

15i Lo más importante en realidad lo irán captando a medida que lo vayan practicando.

15j Pues si emprendemos el camino de este modo, notaremos que el niño lo acoge de una manera muy distinta y adquiere una capacidad de asimilación diferente.

16a Podemos recorrer el camino opuesto en el siguiente paso del cálculo, y decir:

17a *"Vuelvo a juntar todos estos trozos de papel, y aparto una cantidad del montón, de manera que ahora tengo dos montones.*

»El montón de los que he sacado lo llamo 3.

»¿Cómo he conseguido estos 3?

»Pues quitándoselos al montón grande.

»Cuando estaba completo, a al montón grande lo llamaba 24; ahora le he quitado 3, y al montón grande que ha quedado lo llamo 21."

18a De ese modo vamos pasando al concepto de resta.

[3] En la versión alemana 'KOPF.' [N. del Tr.]

[4] Steiner, Rudolf. 'Teoría del Conocimiento basada en la visión Goetheana del Mundo.' [GA002] [n. del pr.]

18b Es decir, nuevamente no partimos del minuendo y el sustraendo, sino de la resta que ha resultado, y de ésta pasamos a la cantidad inicial.
18c Ahí hacemos igualmente el camino inverso.
18d Y como ya veremos en la metodología especial, podemos seguir haciéndolo así extendiendo este proceder por todo el arte de la aritmética, partiendo siempre del todo para llegar a las partes.
18e En este aspecto tendremos que empezar habituándonos a seguir una orientación docente distinta a la que estamos acostumbrados.
18f Procedemos de tal manera que junto a la idea —que no hemos de descuidar, aunque normalmente suela destacarse unilateralmente— estamos cultivando también el sentimiento de autoridad.
18g Pues no cesamos de decir:

"A esto lo llamo 24, a eso 9."

18h Cuando en mis conferencias antroposóficas destaco que entre los siete y los catorce años de edad habría que cultivar el sentimiento de autoridad, que nadie piense que estoy hablando de adiestrar a los niños hacia ese sentimiento, sino que lo necesario para despertar ese sentimiento ha de fluir ya en la misma metodología de la enseñanza.
18i Allí rige ya como si fuera un tono subyacente.
18j El niño piensa:

"A eso él lo llama 9, y a eso lo llama 24, etcétera"…

y el niño obedece espontáneamente.
18k Escuchando a quien maneja este método, el niño se impregna con lo que habrá de surgir en él como sentimiento de autoridad.
18l ¡Ese es el secreto!

18m Cualquier adiestramiento artificial del sentimiento de autoridad ha de quedar excluido por la metodología misma.
19a Que quede claro: siempre hemos de conseguir que la voluntad, el sentir y el pensar actúen conjuntamente.
19b Y si damos las clases de la manera descrita, estamos logrando que los tres trabajen al unísono.
19c Se trata simplemente de que expresemos adecuadamente el fortalecimiento de lo volitivo por medios artísticos, y de nunca llevemos la voluntad en la dirección equivocada por hacer uso de medios erróneos.
19d Para ello ha de servimos, desde el principio, la instrucción pictórica, artística y también la musical.
19e Ya veremos que justo en el primer período de la segunda etapa de la vida, el niño se halla sensibilizado al máximo para ser enseñado por el principio de autoridad mediante el arte, y que ahí podemos llegar muy lejos con él.
19f Irá familiarizándose por sí mismo en aquello que queremos aportarle, y expresará la máxima alegría cuando logre expresar las cosas en el papel mediante el dibujo o la pintura.
19g Simplemente habremos de cuidar que se aleje de la mera imitación exterior.
19h Ahí también habremos de recordar, a la hora de dar clase, que en cierto modo hemos de llevar al niño a épocas culturales anteriores, pero sin que ello implique que nosotros sigamos los procedimientos propios de esas épocas.
19i ¡Porque entonces los seres humanos eran muy distintos!
19j Hoy hemos de introducir a los niños en esas épocas culturales pretéritas con una disposición anímica y espiritual totalmente distinta.

19k Por lo tanto, al dibujar, no empezaremos diciéndole al niño que imite esto o aquello, sino que le enseñaremos a captar las formas primordiales del dibujo, le enseñaremos a hacer un ángulo de esta manera y otro de esta otra. (Figura 1-2, superior)
19l Intentaremos hacer que dibuje el círculo, la espiral. (Figura 1-2, inferior)
19m Es decir, no partiremos de formas cerradas en sí mismas, ni procuraremos que la forma imite esto o aquello, sino que intentaremos despertar su interés por la forma en sí.



Figura 1-2

20a Recuerden la conferencia donde intenté despertar un sentimiento frente a cómo surge la forma de hoja de acanto[5] en Arquitectura.[6]
20b Allí expuse cuán errónea era la idea de que se había imitado la hoja de acanto del modo en que aparece en la leyenda,[7] ya que dicha hoja surgió a

[5] acanto: 2. m. Arq. Ornato hecho a imitación de las hojas del acanto, característico del capitel del orden corintio, tercer orden arquitectónico de la Antigua Grecia. Diccionario RAEL [n. del pr.]
[6] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[7] "Una muchacha de Corinto falleció. Su nodriza recogió unas flores en un canastillo de mimbre; casualmente lo colocó sobre la raíz de un acanto. Con el tiempo, las hojas el acanto crecieron en torno al canastillo y salían al exterior. Calímaco, eximio tallador en mármol, creo el orden corinto."
[n. del pr.]

partir de una construcción mental interna y después se tuvo la impresión de que se parecía a la naturaleza, pero nunca constituyo una imitación de ella.
[20c] Eso habremos de tenerlo en cuenta en todo elemento pictórico o de dibujo.
[20d] Entonces dejará de producirse finalmente ese error que tanto asola el ánimo de los hombres.
[20e] Cuando se les presenta algo que ha hecho un ser humano, se limitan a decir: "esto es natural, esto otro no."
[20f] No se trata de emitir un juicio diciendo que esto ha sido bien o mal imitado, etcétera.
[20g] El parecido con el mundo exterior ha de emerger luego, como algo secundario.
[20h] Lo que ha de vivir en el ser humano es la identificación interior con las formas mismas.
[20i] Por eso, incluso cuando estamos dibujando una nariz, hemos de identificarnos interiormente con la forma de la nariz, y sólo después surge la semejanza con la nariz.
[20j] Entre los siete y los catorce años, el sentimiento frente a las leyes interiores nunca se despierta con la imitación exterior.
[20k] Hemos de ser conscientes de que lo que puede desarrollarse en ese septenio ya no es posible desarrollarlo más tarde.
[20l] Porque para entonces ya habrán muerto las fuerzas que ahí rigen, y a menos que se haya producido la transformación del hombre que llamamos Iniciación, ya sea espontánea o provocada, lo máximo que puede lograrse después del segundo septenio es un mero sucedáneo.
[21a] Ahora voy a decirles algo fuera de lo común, pero que no ha de desviarnos del hecho de que si hoy queremos ser educadores en el verdadero sentido de la palabra, hemos de basamos en los principios de la naturaleza humana.
[21b] Existen excepciones en las que el hombre, en una edad posterior, puede recuperar algo de lo perdido.
[21c] Pero tiene que haber pasado por una grave enfermedad, o haber sufrido ciertas deformaciones, o habérsele roto una pierna que luego no ha soldado bien, es decir, tiene que haber padecido un cierto desprendimiento del cuerpo etérico por parte del físico.
[21d] Evidentemente, eso es algo peligroso.
[21e] Si es el karma[8] quien nos lo trae, habremos de aceptarlo.
[21f] Pero nunca hemos de contar con ello, ni prescribir al público, que si queremos recuperar lo perdido habríamos de provocar ese estado, por no hablar de otras cosas.
[21g] La evolución humana es algo plagado de misterios y lo que pretendemos alcanzar mediante la enseñanza y la educación no debiera contar nunca con lo anormal, sino ceñirse siempre a la normalidad.
[21h] Por eso, la docencia es siempre algo social, y siempre hay que preguntarse:

¿En qué edad han de cultivarse determinadas fuerzas, para que esa formación permita situar adecuadamente al hombre en la vida?

[21i] Hemos de tener en cuenta que hay ciertas facultades que sólo pueden cultivarse entre los siete y los catorce años, si queremos que el hombre más tarde salga airoso en su lucha en la vida.
[21j] Si no desarrollara esas facultades en dicha edad el ser humano no estaría luego a la altura de la lucha por la existencia, sino que se vería sometido a ella, como suele suceder hoy en la mayoría de los casos.
[22a] Como docentes, hemos de intentar que emerja en el niño esta manera de situarse artísticamente en el engranaje del mundo.
[22b] Y descubriremos que, por naturaleza, el hombre en cierto modo ha nacido como músico.
[22c] Si los seres humanos tuvieran la agilidad adecuada para ello, bailarían con todos los niños pequeños, se moverían con ellos de una manera u otra.
[22d] El ser humano ha nacido en el mundo con la intención de situar su corporalidad en relación y ritmo musicales con el mundo, y esa facultad musical interior está en su punto culminante en el niño de entre tres y cuatro años.
[22e] Los padres podrían hacer muchísimo si se dieran cuenta de ello, se basaran menos en la consonancia musical exterior y, en su lugar, se basaran más en la disposición del propio cuerpo para la danza.
[22f] Precisamente a esa edad, si impregnamos el cuerpo del niño con euritmia elemental, podremos llegar infinitamente lejos.
[22g] Si los padres aprendieran a ocuparse eurítmicamente con el niño, surgiría en él algo totalmente distinto a lo que suele surgir.
[22h] Superarían y vencerían una determinada pesantez que vive en las extremidades.
[22i] Todos los seres humanos tienen hoy esa gravedad en sus extremidades, y esa gravedad sería vencida.
[22j] Lo que quedaría después de producirse el cambio de dientes sería la predisposición para lo musical en su conjunto.

[8] karma: 'Ley' cósmica de retribución, o de causa y efecto. Cada una de las sucesivas reencarnaciones quedaría condicionada por los actos realizados en vidas anteriores. [n. del pr.]

22k Los sentidos concretos —el oído afinado para la música, el ojo afinado para lo plástico— surgen a partir de ese hombre musical.
22l Lo que llamamos oído musical, por un lado, u ojo plástico-pictórico, por el otro, no es más que una especificación del hombre musical en su conjunto.
22m Por eso, tendremos que abrigar la idea de que, al abordar lo artístico, de algún modo, introducimos en el hombre superior, en el hombre neuro-sensorial, lo que hay como predisposición en el hombre entero.
22n Al servimos de los medios musicales o plástico-pictóricos, introducimos sensibilidad en lo intelectual.
22o ¡Pero eso ha de producirse de la manera correcta!
22p Hoy en día todo se entremezcla confusamente, sobre todo cuando se cultiva lo artístico.
22q Dibujamos con la mano y modelamos también con ella, y aún así son dos cosas totalmente distintas.
22r Eso puede manifestarse muy en especial cuando introducimos a los niños en lo artístico.
22s Si queremos llevar a los niños al arte plástico, hemos de procurar que sigan las formas plásticas con la mano.
22t Cuando el niño siente su propia actividad formadora —mueve la mano y dibuja algo— podemos hacer que recorra las formas con el ojo, o mejor dicho, con la voluntad que atraviesa el ojo.
22u De ningún modo estamos lesionando la ingenuidad del niño, si le animamos a que sienta las formas del cuerpo con el hueco de la mano, si dirigimos su atención hacia el ojo, haciendo que recorra, por ejemplo, los giros que hace el círculo y luego le decimos: tú mismo estás haciendo un círculo con el ojo.
22v Eso no lesiona la ingenuidad infantil, lo que hacemos con ello es despertar el interés del hombre entero.
22w Por eso conviene ser conscientes de que llevamos la parte inferior del hombre a la superior, a su sistema neuro-sensorio.
23a Así adquiriremos un cierto sentimiento metodológico fundamental que hemos de cultivar en nosotros como educadores y docentes, y que no podemos transmitir a nadie tan directamente.
23b Supongamos que tenemos frente a nosotros a un niño que hay que educar.
23c En la educación hoy desaparece totalmente la concepción del hombre en devenir, todo acaba revuelto.
23d Pero hemos de acostumbramos a establecer diferencias cuando contemplamos a ese niño.
23e Digamos que lo que hacemos en nuestro proceso docente hemos de acompañarlo con sensaciones internas, sentimientos interiores, movimientos volitivos que en cierto sentido únicamente resuenan en una octava[9] inferior sin que lleguemos a ejecutarlas.
23f Hemos de tomar consciencia de que en el niño, el hombre en devenir, se van desarrollando paulatinamente el Yo y el cuerpo astral, y que, a partir de la herencia, emergen ya los cuerpos físico y etérico.
23g Ahora conviene pensar que los cuerpos físico y etérico son algo que está siendo mantenido de arriba hacia abajo, desde la cabeza.
23h La cabeza irradia lo que realmente crea al hombre físico.
23i Si realizamos los procedimientos docentes adecuados con la cabeza, estamos favoreciendo el crecimiento del organismo.
23j Si le damos al niño clases extrayendo el elemento cefálico del hombre integral, entonces se transfiere lo que es correcto de la cabeza a las extremidades.
23k El hombre crece mejor, aprende a caminar mejor, y demás.
23l Y por eso podemos decir:

> *"Si cultivamos de la manera apropiada todo lo que se refiere al hombre superior, irradiará hacia abajo penetrando en lo físico y etérico."*

23m Si al educar al niño en la lectura y escritura de una manera más intelectual tenemos la sensación de que el niño se ajusta a nosotros y acoge lo que le enseñamos, entonces haremos que eso pase de la cabeza al resto del organismo.
23n Pero si el hombre completo se implica en la educación, el Yo y el cuerpo astral se van formando de abajo arriba.
23o Si entre los tres y cuatro años se acercara la euritmia elemental al niño, surgiría un poderoso sentimiento del Yo.
23p Entonces se estaría apelando al hombre íntegro y se estimularía en su ser un verdadero sentimiento del Yo.
23q Si al niño se le cuentan muchas cosas que le alegren y le entristecen, se irá formando su cuerpo astral desde el hombre inferior.
23r Les ruego que reflexionen más íntimamente en sus propias vivencias.
23s Supongo que todos habrán tenido la experiencia de que al salir a la calle, algo les asustó, y no sólo se estremecieron con la cabeza y el corazón, sino

[9] octava: 9. f. Mús. Sonido que forma la consonancia más sencilla y perfecta con otro, y en la octava alta es producido por un número exactamente doble de vibraciones que este. Diccionario RAEL [n. del pr.]

también con las extremidades, sintiendo en ellas la resonancia del sobresalto.

[23t] De ahí podrán deducir que la entrega a algo que provoca sentimientos y afectos conmueve al ser humano completo, no sólo la cabeza y el corazón.

[24a] Esa es una verdad que el docente y educador ha de tener especialmente en cuenta.

[24b] ¡Ha de procurar que se vea afectado el hombre entero!

[24c] De ahí que podemos pensar en los relatos de cuentos y leyendas desde este punto de vista.

[24d] Si tienen un sentimiento adecuado para ello que les permita contar al niño cuentos partiendo de su propio estado de ánimo, los contarán de un modo que el niño sentirá algo que atraviesa todo su cuerpo cuando se lo están relatando.

[24e] ¡Ahí se están dirigiendo realmente al cuerpo astral del niño!

[24f] Desde ese cuerpo astral asciende, irradiando hacia la cabeza, algo que el niño ha de llegar a sentir.

[24g] Hay que tener la sensación de querer implicar al niño entero y de que sólo a partir de los sentimientos y afectos que uno provoca ha de emerger la comprensión de lo que se ha relatado.

[24h] Así pues, lo ideal sería que, al contarle cuentos o leyendas al niño, o al practicar con él pintura o dibujo, no le expliquemos el significado, ni apelemos a los conceptos, dejemos que ello afecte al hombre entero, que el niño se separe luego de nosotros, y sólo después llegue a entender el significado por sí mismo.

[24i] Intentemos educar al Yo y el cuerpo astral de abajo arriba, de manera que sólo luego les sigan la cabeza y el corazón.

[24j] Intentemos no explicar nunca las cosas de manera que se reflejen en el intelecto y la cabeza, sino explicarlas de modo que, con determinados límites, provoquen en el niño algo que le estremezca ligeramente, algo que al producirle placer y aversión, siga resonando en él cuando esté ausente de la escuela, ya que sólo entonces llegará a la comprensión y al interés de lo narrado.

[24k] Procuremos obrar empleando nuestro nexo interior con los niños.

[24l] No intentemos despertar artificialmente su interés apelando a las sensaciones, sino que gracias a ese vínculo interior con los niños, procuremos dejar que surja el interés a partir de su propio ser.

[25a] ¿Cómo hacer eso con toda una clase?

[25b] Con el niño individual es relativamente sencillo.

[25c] Basta con encontrarse bien con él, que lo que uno realice con él lo haga con amor, y entonces eso se adueña del hombre entero, no sólo del corazón y la cabeza.

[25d] Con la clase entera la cosa no es más difícil, si uno mismo se ha visto conmovido por las cosas, y no sólo en la cabeza y el corazón.

[25e] Tomemos un ejemplo sencillo: Supongamos que quiero suscitar en el niño la comprensión de lo que es la prolongación de la vida después de la muerte.

[25f] Nunca voy a explicárselo al niño, si me limito a ofrecerle teorías al respecto.

[25g] Ningún tipo de concepto sobre la inmortalidad puede aportarle nada al niño menor de catorce años.

[25h] Pero puedo decirle:

> *"Mira esa crisálida, dentro no hay nada, antes estaba la mariposa, pero acabó saliendo de ella."*

[25i] También le puedo mostrar el proceso, y es bueno exponerle esas metamorfosis a los niños.

> *"Tu alma está en tí y más tarde acabará saliendo, acabará abriéndose paso hacia fuera como hace la mariposa desde la crisálida."*

[25j] Esto se ha hablado de una forma ingenua, y se puede hablar mucho tiempo de ello, pero si no creemos que la mariposa representa el alma del hombre, no lograremos mucho explicándole esa analogía al niño.

[25k] Tampoco hemos de enseñarle esa pura falsedad de considerar el asunto como una mera comparación antropomórfica.

[25l] No es una mera analogía, sino un hecho expuesto por la propia ordenación divina del mundo.

[25m] Ninguna de las dos cosas han sido creadas por el intelecto humano.

[25n] Y si nos comportamos adecuadamente ante las cosas, podemos creer en el hecho de que la naturaleza ofrece por doquier comparaciones para lo anímico-espiritual.

[25o] Si nos identificamos con aquello que enseñamos al niño, nuestra acción se apodera de todo su ser.

[25p] Ser incapaz de sentir con el niño y creer que podemos transformarlo todo en argumentos racionales —en los que ni siquiera nosotros creemos— hace que no le aportemos nada al niño.

[25q] Con nuestra propia disposición hemos de situamos frente a los hechos de un modo que, al ver cómo la mariposa logra abrirse paso y sale de la crisálida, no estamos introduciendo en el alma del niño una imagen arbitraria, sino un ejemplo que ha sido establecido por los poderes cósmicos divinos captado y creído por nosotros.

[25r] El niño no ha de entender las cosas de boca a oído, sino de alma a alma.

[25r] Si tenemos eso en cuenta, saldremos adelante.

♣♣

[02] lenguaje. unidad del hombre con el universo

Stuttgart, agosto 22, 1919, mediodía (S-3805)

Ahora empezaremos a desarrollar paulatinamente las cosas que señalamos ayer.

[01b] Ya habrán visto, por lo dicho entonces, que también en lo específico de la enseñanza hay que transformar y renovar muchas cosas.

[02a] Volvamos a recordar lo que acabo de exponer hoy en la anterior conferencia.[1]

[02b] Si tenemos en cuenta lo que se ha señalado en ella, podemos concebir al ser humano como un ser que lleva consigo tres 'centros activos' donde entran en contacto la simpatía y la antipatía.

[02c] Podemos decir, pues, que en la cabeza se produce ya un encuentro entre ambas, y de una manera esquemática diríamos: Supongamos que en una determinada parte de la cabeza se ha visto interrumpido el sistema nervioso por primera vez, las impresiones sensoriales penetran y la antipatía que emerge del hombre sale a su encuentro.

[02d] En una ocasión así no hemos de olvidar que cada uno de los sistemas que lo constituyen hay que considerarlo inmerso en el hombre entero.

[02e] Porque la actividad sensorial en sí misma, en realidad, es una delicada actividad de las extremidades, de modo que en la esfera sensorial rige primero la simpatía y desde el sistema nervioso brota la antipatía hacia su encuentro.

[02f] Por consiguiente, si nos imaginamos el proceso visual habremos de considerar que en el ojo mismo se despliega una especie de simpatía —los vasos sanguíneos oculares; y por otro lado esa simpatía es irradiada e impregnada por la antipatía —el sistema nervioso del ojo.

[02g] Y así se produce la visión.

[03a] Pero hay un segundo encuentro entre la simpatía y la antipatía que es más importante para nosotros: es el que se produce en la parte intermedia del hombre.

[03b] De modo que en ella, en el sistema torácico, volvemos a tener un contacto mutuo entre simpatía y antipatía.

[03c] Y sigamos sin olvidar que también ahí está implicado el hombre entero, pues mientras la simpatía y la antipatía se encuentran en el pecho, somos conscientes de ello.

[03d] Pero también sabemos que ese encuentro se expresa de manera que efectuamos un movimiento reflejo inmediatamente después de recibir una impresión, sin reflexionar demasiado, sino que, ante cualquier cosa que nos amenace, generamos un rechazo, de manera simplemente instintiva.

[03e] Esos movimientos, más bien subconscientes, se reflejan también en el cerebro, en el alma y, con ello, todo el conjunto vuelve a adquirir cierto carácter de imagen.

[03f] Acompañamos en imágenes lo que en nuestro organismo torácico tiene lugar como encuentro entre simpatía y antipatía.

[03g] Ya no reconocemos del todo que eso se basa en el encuentro entre ambos.

[03h] Pero en el pecho sucede algo que se relaciona de una manera intensísima con la vida entera del hombre.

[03i] Se está produciendo un encuentro entre simpatía y antipatía que se vincula poderosamente con nuestra vida exterior.

[04a] Desplegamos en el hombre global una determinada actividad que actúa como simpatía, que es una actividad de índole simpática.[2]

[04b] Dejamos que en nuestro hombre torácico esa actividad simpática interaccione constantemente con una actividad cósmica de antipatía.

[04c] La expresión de esas dos actividades contrapuestas que entran en contacto se manifiesta en el habla humana.

[04d] Un importante acompañamiento de esa toma de contacto entre la simpatía y la antipatía en el pecho, con una reacción similar en el cerebro, es la comprensión del habla.

[04e] Entendemos lo que se nos habla.

[04f] En el hablar, en el fondo existe una actividad que se realiza en el pecho y una actividad que corre paralela y que se efectúa en la cabeza; si bien en el pecho esa actividad es mucho más real; mientras que en la cabeza se debilita, convirtiéndose en imagen.

---

[1] Steiner, Rudolf. 'El estudio del hombre.' Segunda conferencia. [GA293:02] [n. del pr.]

[2] Rudolf Steiner usa los términos de 'simpatía' y 'antipatía' con significado diferente de nuestro lenguaje habitual. Al hablar de 'simpatía' se refiere a un gesto básico de aproximación, acogimiento, identificación y fusión con las cosas, sin que ello tenga por qué implicar connotaciones de afecto, agrado, gracia, etcétera. Lo mismo cabe decir para el término 'antipatía,' que se refiere un gesto básico de desapego, retracción, rechazo, defensa, de separarse de las cosas en lugar de identificarse con ellas, y no a ese gesto o sentimiento de desafecto, animadversión con el que solemos interpretarlo. [N. del Tr.]

04g De hecho, al hablar realizamos constantemente una actividad torácica, y la acompañamos al mismo tiempo con su imagen, en la actividad del cerebro.
04h Eso nos permitirá entender fácilmente que el hablar, en el fondo, se basa en un ritmo incesante de acciones de simpatía y antipatía, como sucede también con el sentir.
04i El hecho de que en el habla tengamos un contenido que coincida con el pensamiento se debe a que acompañamos el contenido afectivo con el contenido cognoscitivo, con el contenido de la representación.
04j Pero sólo entendemos el lenguaje cuando realmente lo consideramos anclado en el sentimiento humano.
05a Ahora bien, el lenguaje se halla anclado en el sentir humano por partida doble.
05b Por un lado, en todo lo que el hombre manifiesta al mundo a partir de su sentimiento.
05c ¿Y qué es lo que el hombre muestra al mundo desde el sentir?
05d Tomemos un sentimiento que sea claro, por ejemplo, la sorpresa, el asombro.
05e Mientras permanezcamos a nivel anímico en el interior del ser humano, en ese microcosmos, estamos ante el asombro, la sorpresa.
05f Pero si logramos generar la relación, el nexo cósmico, la unión con ese matiz afectivo del asombro, ese asombro se convertirá en 'O.'
05g El sonido vocálico 'O' en el fondo no es otra cosa que la acción de la respiración en nosotros, cuando esa respiración se ve embargada en nuestro interior por la sorpresa, por el asombro.
05h Por eso, podemos considerar la 'O' como la expresión del asombro.
06a La forma externa de ver el mundo ha hecho que en estos últimos tiempos el lenguaje se haya asociado también a lo exterior.
06b Y uno se pregunta: ¿De dónde vienen los nexos entre los sonidos y el significado que están expresando?
06c No se ha entendido que todas las cosas del mundo provocan una impresión afectiva en el ser humano.
06d Todo objeto ejerce una acción sobre el sentimiento humano que se mantiene semiconsciente, a menudo tan sutil que suele pasar desapercibida.
06e Pero nunca tendremos ante nosotros una cosa en cuyo nombre esté presente la letra 'O,' que de un modo u otro no exprese en nosotros asombro, aunque sea un asombro que transcurre casi en silencio.
06f ¡El habla se basa en el sentimiento humano!
06g Nos relacionamos afectivamente con el mundo entero y le damos al mundo sonidos que de alguna manera expresan ese vínculo afectivo.
07a Normalmente se han tomado estas cosas de una manera exterior.
07b Se creía que en el lenguaje nos limitábamos a imitar cómo el animal ladra o gruñe.
07c Después se desarrolló una teoría, la famosa 'teoría del guau-guau'[3] según la cual todo es pura imitación.
07d Esas teorías tienen el peligro de que son verdades a medias.
07e Cuando imito al perro y digo 'guau-guau' —ahí se halla el matiz que se expresa en el 'au'— me sitúo con ello en su estado anímico.
07f El sonido se construye no de acuerdo a lo que dice esa teoría, sino porque tomamos el rodeo de situamos en el estado anímico del perro.
07g Otra teoría postula que cada objeto en el mundo tiene un sonido que le es propio como, por ejemplo, la campana.
07h En base a esa concepción se formó la conocida 'teoría del bim-bam.'[4]
07i Esas dos teorías, la del 'guau-guau' y la del 'bim-bam,' ¡realmente existen!
07j Pero sólo podemos entender al ser humano si admitimos que el lenguaje es la expresión del mundo del sentimiento, de las relaciones afectivas que establecemos con las cosas.
08a Otro matiz afectivo frente a las cosas es el que tenemos ante lo vacío o lo negro (que efectivamente está emparentado con el vacío), o ante todo lo que sea afín con lo negro, como por ejemplo, el temor, la angustia, etcétera.
08b Ello se expresa mediante el sonido 'U.'
08c Ante lo lleno, lo blanco, lo claro y todo lo que le sea afín, incluyendo las sonoridades emparentadas con la claridad, tenemos el tono afectivo de la admiración, de la veneración: es la 'A.'
08d Si tenemos la sensación de que hemos de defendemos ante algo que viene de fuera, de que hemos de apartamos de ello para protegemos, si tenemos el sentimiento de que hemos de oponer resistencia, eso se expresará mediante la 'E.'
08e Y finalmente, si volvemos a tener el sentimiento opuesto, es decir, el del ademán indicativo del acer-

[3] teoría del guau-guau: Hipótesis sobre el origen del lenguaje del sonido natural, que plantea que las palabras primitivas podrían derivar de la imitación de los sonidos naturales que los seres humanos primitivos oían a su alrededor. Falla al no explicar cómo se hizo para nombrar las cosas que no emiten sonido, o palabras que representan significados abstractos. [n. del pr.]

[4] teoría del bim-bam: Jean Piaget postula en 'La formación del símbolo en el niño' que una niña de un año ve una lámpara moviéndose y dice 'bim-bam.' No se sabe qué representa para la niña pero para ella denomina un elemento de la acción. [n. del pr.]

camiento, de la identificación, eso se expresará en la 'I.'

09a Aunque más tarde hablaremos con más detalle, y entraremos también en los diptongos, hasta aquí tenemos las vocales más importantes, teniendo en cuenta que sólo falta una que está muy poco presente en las regiones europeas y que expresa algo más intenso que las demás.

09b Si intentamos llegar a formar una vocal en la que estén presentes la 'A,' la 'O' y la 'U,' eso implicaría que aunque al principio tenemos un sentimiento de temor, aún así nos sumergimos en ello.

09c Con ese sonido se expresaría la más alta veneración.

09d Ese sonido es especialmente común en las lenguas orientales, pero muestra también que los orientales son personas capaces de sentir mucha veneración, mientras que en las lenguas occidentales esa sonoridad no está presente, ya que los occidentales son personas en las que no es innata esa reverencia, esa veneración.

10a Con ello, nos hemos hecho una imagen de lo se expresa en las vocales como movimiento anímico interior.

10b Pero las vocales expresan emociones que viven inmersas en simpatía hacia las cosas.

10c Pues incluso cuando sentimos temor hacia algo, ese miedo se basa en alguna simpatía oculta.

10d No tendríamos ese temor si no tuviéramos cierta simpatía oculta ante ese objeto.

10e Al observar estas cosas hemos de tener algo en cuenta: Es relativamente fácil observar que la 'O' tiene algo que ver con el asombro, la 'U' con el miedo y la angustia, la 'A' con la veneración y la admiración, la 'E' con el oponer resistencia, la 'I' con el acercamiento, y la 'AOU' con la reverencia.

10f Pero la observación se verá empañada por el hecho de que fácilmente confundimos el matiz sensitivo que tenemos al oír el sonido, con el que tenemos al pronunciarlo.

10g ¡Son distintos!

10h Hemos de tener en cuenta que los matices que hemos expuesto se refieren solamente a la comunicación del sonido.

10i Es decir, son válidos únicamente en la medida en que uno quiere comunicarle algo a otro mediante la vocal.

10j Si queremos comunicarle a alguien que tenemos miedo, lo hacemos con la 'U.'

10k No sucede lo mismo cuando nosotros mismos tenemos miedo, o cuando queremos provocarlo en otro pronunciando la 'U.'

10l Si, por ejemplo queremos provocar miedo en un niño y decimos: '¡u-u-u!,' lo único que hacemos simplemente es que resuene lo que sentimos nosotros mismos.

10m Es importante tener eso en cuenta para la función social del lenguaje.

11a Lo que se siente es un proceso puramente anímico.

11b Ese proceso anímico que en realidad depende totalmente de la repercusión de una simpatía, puede encontrarse con la antipatía de fuera.

11c Eso tiene lugar gracias a las consonantes.

11d Cuando unimos una consonante con una vocal, estamos haciendo que se interpenetren simpatía y antipatía, y nuestra lengua, labios y paladar, están ahí para hacerse patentes como órganos de antipatía, para mantener las cosas a distancia.

11e Si nos limitáramos a hablar en vocales, nos veríamos totalmente entregados a las cosas.

11f Nos fundiríamos con ellas, no tendríamos ningún egoísmo, pues desarrollaríamos nuestra más profunda simpatía por las cosas.

11g De ese modo, por la matización de la simpatía, cuando sintiéramos miedo o espanto nos apartaríamos un poco de las cosas, pero en ese repliegue seguiría habiendo simpatía.

11h Y así como las vocales se relacionan con nuestra propia emisión sonora, las consonantes lo hacen con las cosas, en ellas resuenan las cosas.

12a Por eso veremos que las vocales hay que consideradas como matices del sentimiento.

12b Las consonantes: 'F,' 'B,' 'M,' etcétera, hay que verlas como imitación de objetos exteriores.

12c Así pues, cuando ayer les presenté la 'F' con el pez ['Fisch'],[5] estaba en lo cierto al imitar la forma exterior del pez.

12d Las consonantes pueden atribuirse siempre a la imitación de objetos exteriores.

12e En cambio, las vocales hay que atribuirla a la más elemental exteriorización de matices emocionales humanos frente a las cosas.

12f Por eso podemos considerar el lenguaje justamente como el encuentro entre simpatía y antipatía.

12g Las simpatías se hallan siempre en las vocales, las antipatías en las consonantes.

13a También podemos concebir la formación del lenguaje de otra manera.

13b Podemos decir:

¿Qué es realmente esa simpatía que se expresa en el hombre torácico, que es capaz de detener

[5] Para seguir fiel al original en alemán se han mantenido los ejemplos original. La elección de los ejemplos depende del idioma y de la imaginación del maestro. En el Apéndice pueden verse ejemplos posibles se ser aplicado en castellano. [N. del Tr.]

la antipatía y que el hombre cefálico se limita a acompañar?

13c Lo que ahí subyace, en realidad, es algo de índole musical que ha traspasado una frontera.
13d Ahí, en el fondo, late algo musical que trasciende una determinada frontera, que ha dado un salto y se convierte en algo que va más allá de lo musical.
13e Es decir: mientras el lenguaje consiste en vocales posee en sí mismo algo musical; en la medida en que consiste en consonantes, posee algo plástico, pictórico.
13f Y en el hablar se encuentra una verdadera síntesis, una verdadera unión de elementos musicales y plásticos en el ser humano.
14a Por eso podemos constatar que en el hablar en realidad se expresa, con una especie de matiz inconsciente, la manera de ser no sólo de las personas individuales sino de las comunidades humanas.
14b En alemán decimos 'Kopf' ['cabeza'].
14c En esa palabra se expresa la redondez, en todo su contexto.
14d Por eso, no sólo llamamos cabeza a la cabeza humana, sino que llamamos 'Kohlkopf' al col.
14e En alemán expresamos ahí la forma redonda con la palabra 'Kopf' ['cabeza'].
14f En latín no expresa la cabeza por su forma; dice 'testa,' y con ello expresa algo de índole anímica;[6] xpresa que la cabeza es lo que 'testimonia,' 'atestigua' o 'certifica.'
14g Extrae la denominación para la cabeza de un trasfondo totalmente distinto.
14h Por un lado, señala hacia la simpatía en el estado de ánimo y por el otro hacia la cohesión de la antipatía con lo exterior.
14i Intentemos primero esclarecer en qué consiste la diferencia con la vocal principal: 'Kopf,' con la 'o' implicando 'asombro, sorpresa.'
14j Hay algo de sorpresa y asombro en el alma frente a todo lo redondo, porque lo redondo se relaciona con todo lo que provoca asombro y sorpresa.
14k Tomemos la palabra 'testa,' con la 'e' implicando 'oponer resistencia.'
14l Uno ha de afirmarse a sí mismo, ha de resistirse cuando el otro afirma algo, pues de lo contrario se desdibujaría con él.
14m Ese matiz sensitivo se expresa muy bien cuando, en la cabeza, el carácter del pueblo se sitúa (frente a las cosas) testimoniando, certificando, atestiguando.
15a Por ello, si tenemos en cuenta estas cosas, nos apartaremos de esa abstracción que nos lleva a comprobar lo que dice el diccionario de una lengua sobre esta palabra, y lo que dice sobre ella en otra lengua.
15b Pues las palabras de los diversos idiomas han sido adoptadas aquí y allá de contextos totalmente distintos.
15c El limitarse a compararlas es una superficialidad pura y la traducción lexicográfica,[7] en el fondo, es la peor traducción.
15d Si en alemán tenemos la palabra 'Fufl' ['pie'] es porque tiene una relación con algo concreto.
15e Pisamos, hacemos un vacío, una arruga.
15f 'Fufl' tiene que ver con 'Furche' ['arruga,' 'surco'].
15g En las lenguas románces,[8] la palabra equivalente: 'pes,' [indoeuropeo 'ped'] se relaciona con el afianzar, consolidar, constatar, tener punto de apoyo, punto de vista.
15h Esta lingüística, que sería la lingüística del significado, es extraordinariamente útil para la pedagogía, y todavía no está presente en la ciencia.
15i Lo que nos lleva a preguntarnos:

¿Y por qué todavía no tenemos aún en la ciencia estas cosas que realmente podrían ayudamos mucho en la práctica?

16a No las tenemos simplemente porque todavía nos hallamos involucrados en la elaboración de lo que necesitamos en la quinta época cultural postatlante, en especial para la educación.
16b Si tomamos el lenguaje como algo que nos señala hacia el interior en las vocales y hacia el exterior en las consonantes, estaremos en situación de encontrar fácilmente dibujos que expresen las consonantes.
16c Ya no les hará falta utilizar los ejemplos de formas para las consonantes que voy a darles en las próximas conferencias.
16d Ello les permitirá crearse las suyas propias, con lo cual podrán establecer por sí mismos el contacto interior con los niños, y eso es mucho mejor que adoptar simplemente las imágenes desde el exterior.

[6] Aunque la palabra 'cabeza' parece poseer un radical parecido, en realidad procede de 'capitia' [indoeuropeo 'kaput'], 'cabo,' 'extremo,' en tanto que el alemán parece relacionarse más con el radical dle latín 'cuppa,' 'recipiente' —imagen de la redondez del cráneo— [indoeuropeo 'kupp-,' 'vaso,' 'recipiente'; a su vez de 'keup-,' 'keub' ['curva,' 'flexión'] de donde proceden palabras como 'cobijar,' 'cúpula,' etcétera, todas ellas insinuando la redondez envolvente. [N. del Tr.]

[7] lexicografía: 1. f. Técnica de componer léxicos o diccionarios. 2. f. Parte de la lingüística que estudia los principios teóricos en que se basa la composición de diccionarios. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[8] Las lenguas romances (también denominadas lenguas románicas o latinas: Rama indoeuropea de lenguas que históricamente aparecieron como evolución del 'latín vulgar' —habla cotidiana del vulgo o común de la gente— y opuesto al 'latín clásico' —lengua aprendida como segunda lengua— que sobrevivieron al Imperio Romano. [n. del pr.]

17a De esta manera hemos reconocido el lenguaje como una relación entre el hombre y el cosmos.
17b Pues el ser humano por sí mismo permanecería estancado en la admiración y en el asombro; sólo sus relaciones con el cosmos hacen que la admiración y el asombro se conviertan en algo que suena.
18a Ahora bien, el ser humano se halla inserto en el cosmos de una manera determinada.
18b Esa integración del hombre en el universo podemos observarla incluso con consideraciones externas.
18c Lo que ahora voy a decirles lo digo porque, como ya vimos ayer, de ello depende mucho la manera en que nos situamos emocionalmente ante el ser humano que está creciendo, la manera en que realmente podemos venerar una manifestación del misterio del universo entero en el ser humano en devenir.
18d Muchas cosas dependerán de que podamos desarrollar ese sentimiento como educadores y maestros.
19a Volvamos ahora a retomar, en un horizonte algo más ampliado, el hecho importante de que el hombre hace unas 18 respiraciones por minuto.
19b ¿Cuántas hace entonces en 4 minutos?: 18 x 4 = 72 respiraciones.
19c ¿Cuántas hace al día?: 18 x 60 x 24 = 25920[9] respiraciones al día.
19d También puedo calcularlo toman do el número de respiraciones en 4 minutos, es decir, 72.
19e Entonces, en lugar de 24 x 60, tengo 6 x 60, o sea, multiplicaría por 360 el número de respiraciones que hay en 4 minutos y tendría igualmente 25920 al día, 360 x 72 = 25920.

[9] Nótese la 'posible' similitud de la cifra con: año platónico, gran año o ciclo equinocial: Período que tarda la precesión de la Tierra en dar una vuelta completa: dura 25776 años de tiempo solar medio, el giro completo del eje de rotación de la Tierra en torno al actual Polo Norte de la eclíptica. — 17,9 x 60 x 24 = 25776. [n. del pr.]

19f Puede decirse que durante 4 minutos el proceso respiratorio —inspiración, espiración, inspiración, espiración…— es hasta cierto punto un pequeño proceso diario, y al multiplicar esa cifra por 360 el resultado de 25920 equivale a una especie de proceso anual, y el día de 24 horas es un año para nuestra respiración.
19g Tomemos ahora nuestro proceso respiratorio mayor que consiste en la alternancia diaria del dormir y estar despierto.
19h Pues, en definitiva, ¿qué quiere decir dormir y estar despierto?
19i Significan ni más ni menos que también inhalamos y exhalamos algo.
19j Al dormirnos exhalamos el Yo y el cuerpo astral, y al despertar los volvemos a inhalar.
19k ¡Eso es lo que hacemos en el período de 24 horas!
19l Si tomamos ese día y queremos llegar al año, habremos de multiplicado por 360.
19m Es decir, que a lo largo de un año realizamos en esa respiración —de sueño-vigilia— algo parecido a lo que realizamos en el proceso respiratorio menor durante un día, en el que multiplicamos por 360 lo que sucede en 4 minutos.
19n Si multiplicamos por 360 el tiempo entre el despertamos y el dormimos, lo que sucede durante un día, tenemos lo que sucede en un año.
19o Y si ahora multiplicamos 1 año por nuestro promedio de edad, es decir, por 72,[10] volvemos a tener 25920.
19p Tenemos así un proceso respiratorio por partida doble: nuestra inspiración-espiración que en 4 minutos sucede 72 veces y 25920 veces en un día; y nuestros estados de vigilia y sueño, que tienen lugar una vez al día, y que sucede 360 veces en un año y 25920 veces en una vida entera.
19q Luego tenemos aún una tercera respiración, si seguimos el Sol en su recorrido.
19r Sabemos que el punto por donde el Sol sale cuando se inaugura la primavera —punto vernal— parece avanzar un grado cada año —con respecto al trasfondo de las constelaciones— y de ese modo el sol recorre, en sentido inverso, toda la eclíptica en 25920 años.
19s De manera que volvemos a encontrarnos con la cifra 25920 en el año cósmico planetario —año 'platónico'—.
20a ¿Cómo se halla situada nuestra vida en el mundo?
20b Vivimos unos 72 años por término medio.
20c Si multiplicamos esa cifra por 360, volvemos a los 25920.
20d Podemos hacernos, pues, la imagen de que, para el año platónico, para el curso cósmico del Sol que se realiza en 25920 años, nuestra vida humana es como un día.
20e De modo que, tal como estamos situados en nuestra vida humana, podemos considerar como una respiración el proceso que en el cosmos se manifiesta como año, y podemos concebir la duración de nuestra vida humana como un día en el gran año cósmico.
20f De ese modo, podemos venerar nuevamente el proceso más pequeño como imagen refleja del gran proceso cósmico.
20g Si lo examinamos más de cerca, con el año platónico, es decir, con lo que sucede en ese año platónico, tenemos a su vez una imagen refleja de todo el proceso global que tiene lugar desde el período

[10] En Alemania, para los hombres nacidos en 1916, la esperanza de vida era de 78,5 años y para las mujeres, de 82,5 años. [n. del pr.]

evolutivo de Antiguo Saturno,[11] pasando por los periodos del Antiguo Sol, la Antigua Luna, la Tierra, etcétera, hasta el período final de futuro Vulcano.

[20h] Pero todos los procesos que ocurren de la manera indicada se hallan ordenados como procesos de respiración siguiendo la cifra 25920.

[20i] Y en lo que sucede en nosotros en el período que va desde el despertar al dormirnos, vuelve a expresarse lo que sucedió durante la evolución en Antigua Luna, lo que sucede durante la evolución en la Tierra y lo que sucederá durante la evolución en Júpiter.

[20j] Ahí se expresa lo que nos hace miembros del proceso extraterrenal.

[20k] Y en lo que tiene lugar en nuestro pequeño proceso respiratorio que se expresa en 4 minutos, actúa aquello que nos convierte en seres humanos terrestres.

[20l] Por consiguiente, hemos de decir:

Somos hombres terrestres por nuestro proceso respiratorio; por nuestra alternancia entre dormir y estar despiertos somos hombres de Luna, Tierra y Júpiter; y por el hecho de estar integrados por nuestra biografía en las proporciones del año cósmico, somos hombres cósmicos.

[20m] Para la vida cósmica, para el sistema planetario en su conjunto, una respiración abarca un día de nuestra existencia, y nuestros 72 años de vida son un día para ese ser, cuyos órganos constituyen el sistema planetario.

[20n] Si superamos la ilusión de que cada uno de nosotros es un ser humano delimitado, y entendemos lo que somos como proceso en el cosmos, lo cual es justamente el caso, entonces podremos decimos:

"Yo mismo soy una respiración del universo."

[21a] Si entendemos el asunto de modo que no nos importe su aspecto teórico —que sólo se trata de un proceso y que nos parece bien haber oído algo así—, sino que de ello derivamos un sentimiento de infinita admiración ante lo que misteriosamente se expresa en cada ser humano, ese sentimiento se condensará en nosotros en algo que habrá de subyacer en la educación y la enseñanza.

[21b] En la educación del futuro no podemos actuar inculcando la vida exterior del adulto en el proceso educativo.

[21c] Es una perspectiva escalofriante imaginarse que en el futuro, en base a una elección democrática, la gente se reúna en los parlamentos para adoptar decisiones sobre cuestiones de la educación y la enseñanza, y su máximo fundamento sea el dictamen de personas cuya máxima profundidad en el tema se limita a su sentimiento democrático.

[21d] Si las cosas fueran así, como sucede ahora en Rusia,[12] eso implicaría que la Tierra perdería su misión, se vería despojada de su cometido, sería sacada del universo y sufriría una ahrimanización.[13]

[22a] Ha llegado la época en que el hombre habrá de ir a buscar todo lo relativo a la educación en el conocimiento de la relación del ser humano con el cosmos.

[22b] Hemos de impregnar toda nuestra educación con el sentimiento de que el ser humano que está creciendo ante nosotros es una continuación de lo que ha sucedido en lo suprasensible antes del nacimiento o de la concepción.

[22c] Ese sentimiento ha de surgir de un conocimiento como el que hemos expuesto al hablar de las vocales y las consonantes.

[22d] Hemos de empaparnos de ese sentimiento.

[22e] ¡Y sólo entonces seremos realmente capaces de enseñar!

[22f] Pues no crean que ese sentimiento es infecundo.

[22g] La constitución humana permite que, con el sentimiento adecuado, el hombre pueda generar sus propias fuerzas rectoras.

[22h] Si no conseguimos que cada ser humano se vea a sí mismo como un enigma cósmico, solamente podremos lograr el sentimiento de que cada ser humano es un mero mecanismo, y en la formación de ese sentimiento mecanicista se hallaría ya el fundamento de la declinación de la cultura terrestre.

[22i] En cambio, el amanecer de la cultura terrestre sólo podemos buscarlo en la penetración de nuestro impulso educativo con el sentimiento del significado cósmico del ser humano integral.

[22j] Y como podemos ver, ese sentimiento cósmico sólo se produce si consideramos que lo que subyace en el sentir humano pertenece al período que transcurre entre el nacimiento y la muerte; que lo que se encuentra en la representación humana nos señala hacia lo prenatal, y que lo que subyace en la voluntad nos señala hacia lo que hay después de la muerte, es decir, a lo que es futuro en germen.

[22k] Al tener frente a nosotros al hombre tripartito, tenemos ya ante nosotros primero lo prenatal, luego lo que hay entre el nacimiento y la muerte, y en tercer lugar lo post-mortem.

[11] Steiner, Rudolf. 'La ciencia oculta. Un boquejo.' [GA013] [n. del pr.]

[12] Rudolf Steiner se refiere a los acontecimientos posteriores a la Revolución Rusa de 1917. [n. del pr.]

[13] Rudolf Steiner describe la potencia de Ahriman (equivalente de Satanás) como algo que incita al ser humano a las supersticiones materialistas. [n. del pr.]

[22l] Lo prenatal se manifiesta en nuestra existencia como imagen, mientras que lo post-mortem se halla ya en germen en nosotros antes de la muerte.
[23a] Sólo con estas cosas nos hacemos una imagen de lo que sucede en la realidad cuando un ser humano entra en relación con otro ser humano.
[23b] Si se lee a antiguos pedagogos, como por ejemplo la pedagogía de Herbart,[14] excelente para épocas más antiguas, se tiene la sensación de que los hombres operan con conceptos con los que no pueden acercarse a la realidad, y permanecen fuera de ella.
[23c] Baste con tener en cuenta cómo la simpatía, si se la desarrolla adecuadamente en el sentido terrestre, impregna todo lo volitivo; es decir, lo que a través de la voluntad subyace en nosotros como germen del futuro, como germen post-mortem, se halla impregnado de amor, de simpatía.
[23d] Por eso, si en la educación queremos dominar o cultivar todo lo que tenga que ver con la voluntad tendremos que realizarlo con un amor especial.
[23e] Al dirigirnos a su voluntad, tendremos que recurrir a la simpatía que ya existe en el ser humano.
[23f] ¿Cuál habría de ser entonces el verdadero impulso para la educación de la voluntad?
[23g] Sólo puede ser el hecho de que nosotros mismos desarrollemos simpatía con nuestro alumno.
[23h] Cuanto mayor sea la simpatía que desarrollemos con él tanto mejores serán los métodos que tengamos en la educación.

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

[24a] Y entonces se dirán: Puesto que la educación del intelecto es de índole opuesta a la de la voluntad, porque se halla impregnada por la antipatía, tendremos que desarrollar antipatías cuando eduquemos a nuestros niños en el intelecto.
[24b] Pues eso es cierto, si bien hay que entenderlo adecuadamente.
[24c] Tendremos que situar la antipatía en el terreno adecuado.
[24d] Hemos de intentar entender bien al alumno si queremos educarlo adecuadamente en la capacidad de representación.
[24e] En esa comprensión se halla ya el elemento de antipatía, pues forma parte de ese ámbito.
[24f] Al comprender a nuestro pupilo, al intentar penetrar en los matices de su ser, nos convertiremos en educadores e instructores de su capacidad cognoscitiva.
[24g] Ahí se hallan presentes ya las antipatías.
[24h] Si bien convertimos la antipatía en algo positivo al educar al alumno.
[24i] Y podemos estar bien seguros de que en la vida no nos encontramos unos con otros sin que haya condiciones para ello.
[24j] Por extraño que pueda parecer a la concepción superficial del mundo, los procesos exteriores, no son más que la expresión externa de algo interior.
[24k] El que en este momento tengan que estar aquí para enseñar y educar a los niños Waldorf —y todo lo que con ello se relaciona— nos está señalando hacia la pertenencia kármica de este grupo de maestros justamente con este grupo de niños.
[24l] Y se convertirán en los maestros adecuados de estos niños gracias a que en épocas precedentes desarrollaron antipatías hacia ellos, y se liberan de ellas al educar ahora el intelecto de esos niños.
[24m] Las simpatías hemos de desarrollarlas adecuadamente impulsando la formación de la voluntad de la manera adecuada.
[25a] Tengamos claro que la mejor manera de penetrar en la doble esencia del hombre es hacerlo tal como lo expusimos en el coloquio de ayer.[15]
[25b] Pero han de intentar penetrar en todas las facetas del ser del hombre.
[25c] Con lo que intentamos hacer ayer en el seminario seremos simplemente buenos educadores de la vida de representación en el niño.
[25d] Para su vida volitiva serán buenos maestros cuando intenten envolverla toda con simpatía, con verdadera simpatía.
[25e] Estas cosas pertenecen también a la educación: la antipatía, que nos capacita para comprender las cosas; la simpatía, que nos faculta para amar.
[25f] Gracias al tener un cuerpo y, por él, poseer centros donde se encuentran la simpatía y la antipatía, éstas se infiltran también en el intercambio social entre los seres humanos que se produce en la educación y la enseñanza.
[25g] Les ruego que mediten en esto, que lo sientan íntimamente, y mañana podremos proseguir. ♣♣

[15] Steiner, Rudolf. 'Coloquios pedagógicos' Primer coloquio, agosto 21, 1919. [GA295:01] [n. del pr.]

[03] en las artes plásticas formativas, música y poesía

Stuttgart, agosto 23, 1919, mediodía (S-3808)

Ayer ya señalé que, a la hora de enseñar, habría que partir de una cierta estructura artística, con el fin de implicar al hombre entero, sobre todo en su vida volitiva.

01b Por las consideraciones que se han ido manteniendo aquí, entenderán sin dificultad la importancia de esa medida, y entenderán también que la clase ha de gestionarse teniendo siempre en cuenta que en el hombre hay algo muerto, algo moribundo en el hombre que hay que transformar en un nuevo elemento vivo.

01c Si nos acercamos a los seres de la naturaleza o del mundo con la mera representación, que es simplemente imagen, estamos situados sobre todo en un proceso agonizante; si nos acercamos a ellos con nuestra voluntad, estamos inmersos en un proceso vivificante.

01d Por lo tanto, como educadores, nuestra tarea consistirá en dar constantemente vida a lo muerto, en evitar que muera definitivamente lo que se está muriendo en el hombre, en fecundarlo con el elemento revitalizador que podemos desplegar a partir de la voluntad.

01e Por eso, estando ya ante el niño, no nos debe intimidar el hecho de empezar la clase con una cierta configuración artística.

02a Ahora bien, lo que se aproxima artísticamente al hombre se escinde, a su vez, en dos corrientes: la plástico-pictórico o plástico-gráfica, y la musical-poética.

02b En realidad, ambas esferas artísticas son opuestas, si bien, justo por esa diferencia radical podemos encontrarlas en una unidad, en una síntesis superior.

02c Ya sabrán que en la evolución del mundo esa dualidad se expresa incluso étnicamente.[1]

02d Baste con que recuerden ciertas consideraciones de Heinrich Heine[2] para hacer patente esa dualidad.

02e Según él, todo lo que surgió del pueblo griego o que le era afín, estaba particularmente preparado para la formación plástico-pictórica del mundo, mientras que lo que emergió del pueblo judío, estaba especialmente predispuesto para el elemento propiamente musical del mundo.

02f Podemos encontrar así esas dos corrientes distribuidas étnicamente, y quien tenga cierta sensibilidad para estas cosas podrá observarlas muy bien en la historia del arte.

02g Es evidente que una y otra vez surgen esfuerzos justificados por unificar lo plástico con lo musical.

02h Pero sólo podemos verlos realmente unidos en la euritmia plenamente desarrollada, donde lo musical y lo visible pueden convertirse totalmente en una unidad.

02i Pero la euritmia está aún en sus inicios,[3] y esa fusión sólo podemos concebida en los objetivos que ella se propone.

02j Por lo tanto, en la armonía de la naturaleza humana global hay que procurar que exista algo de índole plástico-pictórico, hacia lo que se incline el elemento volitivo del hombre.

02k Ahora bien, ¿cómo caracterizar adecuadamente esa aptitud del ser humano para lo plástico-pictórico?

03a Si fuéramos únicamente hombres de intelecto, si contempláramos el mundo sólo con nuestra representación, nos convertiríamos paulatinamente en cadáveres ambulantes.

03b En efecto, aquí en la Tierra daríamos la impresión de ser entidades moribundas.

03c Pero el hecho de que sintamos en nosotros el impulso a vivificar de forma plástico-pictórica, con la imaginación, lo que muere en los conceptos, nos redime de esa agonía.

03d Procuremos evitar la estandarización abstracta, si queremos ser verdaderos educadores.

03e No se trata de decir: 'No habría que educar lo que mata en el hombre, evitemos cultivar el mundo conceptual, el mundo de la representación, en el ser humano.'

03f Si así lo hiciéramos cometeríamos, en el ámbito anímico-espiritual, el mismo error en que incurrirían los médicos si observaran la evolución de la cultura como si se consideraran grandes pedagogos y dijeran: 'Los huesos son lo que está en proceso de

---

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

2 Christian Johann Heinrich Heine (1797-1856): Uno de los más destacados poetas y ensayistas alemanes del siglo XIX, el último poeta del romanticismo y su enterrador, da por agotada "la lírica sentimental y arcaizante, y se abre paso a un lenguaje más preciso y sencillo, más realista." [n. del pr.]

3 La primera presentación de euritmia tuvo lugar el 28 de agosto de 1913 —cumpleaños de Goethe— para miembros de la Sociedad Antroposófica de Munich: Steiner, Rudolf. 'Introducción a la primera presentación de euritmia' en 'La aparición y el desarrollo de la Euritmia.' [GA277a:11] [n. del pr.]

muerte en el hombre, por lo tanto, protejamos a los hombres de ese elemento muriente e intentemos mantener los huesos vivos y blandos.'

03g Como ven, la concepción de esos médicos llevaría a los hombres a volverse raquíticos y no podrían cumplir plenamente su tarea.

03h Nos equivocaríamos de lleno si quisiéramos obrar como quieren hacerlo algunos teósofos y antropósofos cuando, al hablar de Lucifer[4] y Ahriman[5] y de su influencia en la evolución de la humanidad, dicen: 'Esas son cosas que perjudican la naturaleza humana, por lo tanto, hay que protegerse de ellas.'

03i Pero eso llevaría a excluir al hombre de aquello que ha de constituirlo.

03j Por ello tampoco podemos evitar el cultivo del elemento propio de la representación; hay que educarlo, pero nunca olvidemos que en otros momentos habremos de acercamos a la naturaleza humana con el elemento plástico-pictórico.

03k Eso es lo que produce la unidad: no se produce anulando una de las partes, sino educando ambas.

03l En este aspecto, nuestros contemporáneos todavía no pueden pensar de una manera uniforme.

03m Por eso no entienden la trimembración del organismo social.[6]

03n Para la vida social las cosas sólo funcionan si los ámbitos de lo espiritual, lo económico y lo jurídico se desarrollan paralelamente, cada uno por su cuenta, y sólo luego se va generando la unidad, unidad que no se produce cuando la componemos de manera abstracta.

03o Piensen en lo que sucedería si quisiera decirse: 'Puesto que la cabeza es una unidad y el resto del cuerpo es otra, no tendría que existir el hombre; nos bastaría con separar la cabeza del resto del organismo, y dejar que se mueva libremente en el mundo.'

03p Si hemos de crear del modo en que lo hace la naturaleza, hemos de hacer que surja el conjunto a partir de las unilateralidades, el todo de las partes.

04a Se trata, pues, de cultivar una unilateralidad: ser educado en la vida de la representación; la otra unilateralidad, la plástico-pictórica vivifica luego lo que ha sido desarrollado sólo por medio de conceptos.

04b Lo importante es que, sin perder la ingenuidad, uno haga que estas cosas afloren a la consciencia en nuestra época que tiende siempre a aniquilar la conciencia.

04c No hace falta perder la ingenuidad cuando uno configura las cosas de una manera concreta y no abstracta.

04d En todas las circunstancias sería bueno que el educador, por ejemplo, empezara lo más pronto posible con lo plástico-pictórico, dejar que el niño viva en el mundo de los colores, dejarse impregnar como maestro por lo que Goethe[7] nos ofrece en la sección didáctica de su 'Teoría de los Colores.'[8]

04e ¿En qué consiste esa parte didáctica de la teoría goetheana de los colores?

04f Pues en el hecho de que Goethe impregna cada color con un matiz sensible.

04g Y así, por ejemplo, recalca el gesto desafiante del color rojo.

04h No sólo subraya lo que ve el ojo, sino también lo que siente el alma al recibir la sensación del rojo.

04i Del mismo modo señala la tranquilidad, el gesto ensimismado, que el alma siente cuando percibe el azul.

04j Sin quebrantar la ingenuidad, se puede introducir al niño en el mundo de los colores de un modo que surjan vivas los matices sensibles del mundo cromático.

04k Si al principio los niños lo ensucian todo, un buen remedio educativo sería concentrarse en que aprendan a no ensuciar tanto las cosas.

05a En lo posible habría que empezar poniendo en contacto a los niños con los colores, y ahí convendría que pintaran otros colores sobre superficies que ya son de color, y no tanto sobre superficies blancas.[9]

05b Entonces intentaríamos despertar en el niño sensaciones como las que pueden surgir cuando captamos el mundo de los colores desde un enfoque científico-espiritual.

05c Si se trabaja como he estado trabajando con algunos amigos en la cúpula menor del edificio del Goetheanum,[10] adquirimos una relación viva con el color.

05d Y de ese modo, cuando, por ejemplo, pintamos con azul, descubrimos que en el mismo color azul

---

4 Rudolf Steiner describe la potencia de Lucifer como la que incita al ser humano a todas las exaltaciones, los falsos misticismos, el orgullo de elevarse sin frontera. [n. del pr.]

5 Rudolf Steiner describe la potencia de Ahriman (equivalente de Satanás) como algo que incita al ser humano a las supersticiones materialistas. [n. del pr.]

6 Steiner, Rudolf. 'Hacia una Renovación Social. (1919)' [GA023]; 'Artículos sobre la Trimembración del Organismo Social y la situación de la época entre 1915 y 1921.' [GA024] [n. del pr.]

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

8 Goethe, Johann W. von. 'Teoría de los Colores.' [n. del pr.]

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

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

subyace la tendencia a caracterizar todo lo que sea interioridad.

05e Así, por ejemplo, en un ángel que se mueve a partir de su interioridad, se sentirá el impulso a mantenerlo en azul, porque la matización del azul, del claroscuro azul, provoca en el alma la sensación del movimiento que procede de lo anímico.

05f El color amarillo rojizo provoca en el alma la sensación del brillar, de algo que quiere manifestarse hacia fuera.

05g Para expresar lo que tiene virtud agresiva, cuando surge ante nosotros algo que nos está amonestando —como cuando el ángel quiere exhortamos, cuando quiere hablamos desde su propio trasfondo— eso lo expresamos con los matices amarillo-rojizo.

05h De una manera muy elemental se puede muy bien insinuar a los niños ese aspecto interno y viviente de los colores.

06a Entonces uno mismo ha de impregnarse muy intensamente con el hecho de que el simple dibujo, como tal, es algo falso, no es veraz.

06b Lo más cercano a la verdad es la sensación que surge del color, ya es algo menos cierta la sensación que surge del claroscuro, y lo menos verídico es el dibujo.

06c El dibujar, como tal, ya se acerca a ese elemento abstracto, a ese elemento moribundo que existe en la naturaleza: en realidad sólo debiéramos dibujar haciéndonos con ello conscientes de que esencialmente estamos dibujando lo muerto.

06d Tendríamos que pintar con los colores de manera que al hacerlo nos hiciéramos conscientes de que estamos promoviendo lo vivo y lo sacamos de lo muerto.

06e Pues, a fin de cuentas, ¿qué es la silueta del horizonte?

07a Si tomamos un lápiz y dibujamos una línea horizontal. (Figura 3-1)

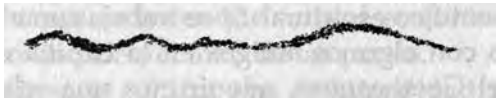


Figura 3-1

07b Eso que hemos dibujado es algo abstracto, algo moribundo, algo que no está diciendo la verdad ante la naturaleza, poseedora siempre de dos corrientes: lo muerto y lo vivo.

07c La despojamos de una corriente y afirmamos que eso es 'naturaleza.'

08a Pero cuando digo que veo algo verde y algo azul que se separan el uno del otro, entonces crece la línea horizontal de la frontera mutua entre los colores, y entonces estoy diciendo una verdad.

08b De ese modo, llegaremos a entender que la forma de la naturaleza surge realmente del color y que por lo tanto el dibujo es una abstracción. (Figura 3-2)



Figura 3-2

08c Habría que crear ya en el niño en crecimiento una buena representación, una buena sensación, porque eso vivifica toda su vida anímica y le aporta una verdadera relación con el mundo exterior.

08d Nuestra cultura está enferma por la falta de una relación correcta con el mundo exterior.

08e Por otra parte, tampoco se trata de que seamos unilaterales a la hora de enseñar.

08f Así, por ejemplo, sería muy bueno que pudiéramos desarrollar cada vez más la posibilidad de irnos saliendo de lo artístico, meramente abstracto, que el hombre suele crear partiendo de su placer por lo bello, e irnos traspasando a lo artístico concreto, a lo artesanal, pues hoy la humanidad necesita con urgencia introducir lo verdaderamente artesanal en la cultura general.

08g De hecho, a lo largo del siglo XIX hemos llegado a hacer los muebles para satisfacer la vista y, por ejemplo, hacemos una silla para satisfacción de nuestros ojos, cuando su carácter debiera ser la sensación que produce en la persona que se sienta en ella.

08h ¡Su forma debiera obedecer a ese criterio!

08i Hay que palpar la silla, no basta con que sea bella, ha de conllevar el carácter de que una persona pueda sentarse en ella.

08j Habría que expresar en el sillón toda esa confluencia del sentido táctil con la silla, de ese sentido convertido en forma, por el modo en que están colocados los brazos del sillón, etcétera, teniendo siempre en cuenta que la persona busca sostenerse en la silla.

08k Así pues, le haríamos un gran servicio a la cultura si pudiéramos introducir habilidades manuales en la escuela con intenciones decididamente orientadas hacia el arte industrial.

08l Cualquier persona con buenas intenciones con respecto a la humanidad se sentiría hoy preocupada por las abstracciones con las que algunos de nuestros políticos actuales quieren inundar nuestra cultura.[11]

08m Ya no habría belleza en la cultura, sólo habría utilidad.

08n Aunque los hombres sueñen con lo bello, dejarán de tener la sensibilidad frente al hecho de que noso-

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

tros, ante esa creciente tendencia socializadora que lo hace todo gris, tendremos que resaltar más que nunca la necesidad de lo bello.

08o Es algo que conviene entender.

09a Por lo tanto no hay que ser parcos en el uso de lo plástico-pictórico en la clase.

09b Pero tampoco hay que dejar de promover que se sienta realmente ese elemento dinámico que se manifiesta en la arquitectura.

09c Pues ahí se puede caer fácilmente en el error de llevar prematuramente algunas cosas a los niños.

09d Aunque a veces eso es necesario.

09e Recuerdo que dirigí unas palabras a unos ochenta niños que estaban en Dornach, de vacaciones desde Munich, y que habían hecho doce clases de euritmia con la señora Kisseleff[12]; después habían de hacer una representación ante una parte de los maestros y de los antropósofos de Dornach.

09f Los niños lo hicieron muy bien, y cuando se acabó toda la representación de euritmia, en la que también hubo actuaciones de nuestras euritmistas, los niños se acercaron y preguntaron: '¿Les ha gustado también nuestra representación?'

09g ¡Tenían realmente ganas de representar algo, era hermoso!

09h A petición de los que lo habían organizado todo, tuve que decir unas palabras a los niños.

09i Era la víspera del día en que habían de regresar a la región de Munich.

09j Entonces dije explícitamente:

"Ahora diré algo que en este momento no entenderéis.

»Lo entenderéis en el futuro.

»Pero recordadlo cuando en el futuro oigáis la palabra 'alma.'"

09k Es sumamente importante atraer la atención del niño hacia algo que todavía no entiende, que todavía ha de madurar.

09l Es errónea la suposición, hoy en día tan en boga, de que solamente habría que ofrecerle al niño lo que ya entiende, pues eso despoja de vida a toda la educación.

09m Pues la educación se hace viva cuando, durante un tiempo, uno ha llevado en el trasfondo lo que ha acogido antes, y al cabo de un tiempo vuelve a extraerlo.

09n Eso es muy importante para la educación entre los siete y los quince años; poco a poco se pueden introducir en el alma infantil muchas cosas que sólo se entenderán más tarde.

09o Por eso les ruego que no les asuste sobrepasar la madurez del niño y apelar a cosas que sólo entenderá más adelante.

09p El principio opuesto ha introducido un elemento letal en la pedagogía.

09q ¡Pero el niño ha de saber que debe esperar!

09r También se le puede generar ese sentimiento de esperar para entender lo que está acogiendo ahora.

09s Por eso no era tan perjudicial que antaño los niños simplemente tuvieran que aprender que 1 x 1 = 1, 2 x 2 = 4, 3 x 3 = 9, etcétera, en lugar de que lo aprendan con la calculadora, como se hace hoy en día.

09t Hemos de acabar con la tendencia de tener tan poca confianza en la facultad de comprensión del niño.

09u Una vez más, está claro que eso ha de hacerse con el debido tacto, porque tampoco hemos de alejarnos demasiado del nivel que el niño puede llegar a abarcar con su afecto; pero el hecho es que, basándose en la autoridad del maestro, el niño puede impregnarse de muchas cosas que sólo más tarde entenderá.

10a Si de este modo aproximamos lo plástico-pictórico al niño, veremos que podemos insuflar vida en esferas donde suelen provocársele procesos de muerte.

11a El elemento musical que vive en el hombre desde que nace y que, como dije, entre los tres y cuatro años se expresa en el niño como una inclinación a la danza, es en sí misma un elemento volitivo, contiene vida.

11b Mas por extraño que suene, por la manera en que se manifiesta en el niño, es una vida demasiado intensa, una vida que aturde ligeramente la consciencia.

11c Por su fuerte elemento musical, el desarrollo infantil tiende fácilmente a sumergirse en un estado de aturdimiento.

11d Por eso hay que decir que el elemento educativo que emerge cuando se hace uso de lo musical ha de consistir en producir, mediante lo apolíneo,[13] una constante armonización mutua del elemento dionisíaco[14] que brota de la naturaleza humana.

11e En aquello que tiende a morir se puede introducir vida con lo plástico-pictórico; en cambio, en el caso de lo musical viviente, su exagerada vitalidad

[12] Tatiana Kisseleff (1881-1970): La primera experta en ser llamada por Rudofl Steiner a Dornach en la Semana Santa de 1914 para construir el trabajo en el Goetheanum. Ella tenía hasta 1927 toda la responsabilidad de todo lo que sucedirea allí. Es recordada como una artista muy especial. [n. del pr.]

[13] apolíneo, a: 2. adj. Que posee las cualidades de serenidad y elegante equilibrio atribuidas a Apolo, en contraposición a dionisíaco. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[14] dionisíaco, ca: 2. adj. Que posee las cualidades de ímpetu, fuerza vital y arrebato atribuidas a Dioniso. 3. adj. Impulsivo, instintivo, orgiástico, en contraposición a apolíneo. Diccionario RAEL [n. del pr.]

ha de apaciguarse, para que el hombre no se excite demasiado.

[11f] Ese es el sentimiento con el que hemos de llevar lo musical a los niños.

[12a] La naturaleza humana está constituida en uno u otro sentido por el karma.

[12b] Eso se nota especialmente en el elemento musical.

[12c] Pero hay que decir que en esos casos se lo suele resaltar demasiado.

[12d] No habría que estar siempre destacando: 'ese niño no es musical, aquel otro lo es tanto.'

[12e] Esta claro que eso puede ser un hecho, pero erraríamos de pleno si de ahí sacáramos la conclusión de que hay que apartar al niño no musical de cualquier cosa que tenga que ver con lo músical y hacer que se cultive la educación musical sólo en el niño dotado para ella.

[12f] Es totalmente cierto que al final sólo se consigue que incrementen su producción musical los niños dotados para ella.

[12g] Pero los niños no musicales han de estar ahí, han de desarrollar la sensibilidad.

[12h] Pues notaremos que, en esos niños, existe también un resto de disposiciones que subyace en lo más profundo, y que sólo puede ser rescatado con una actitud afectuosa.

[12i] No habría que desaprovechar eso, porque es mucho más cierto de lo que parece aquello que dice Shakespeare[15] en su obra:

> *"¡Quien no tenga música dentro de sí… sirve para la traición, para el robo y la maldad… no confiéis en alguien así!"*[16]

[12j] Esa es una verdad fundamental y por eso no debiera desaprovecharse ninguna oportunidad de acercar lo musical a los niños que al principio no son considerados aptos para la música.

[13a] Pero será de suma importancia, precisamente en lo social, que lo musical se cultive de una forma elemental, de manera que sin necesidad de teorías que aturdan se enseñe a los niños a partir de hechos musicales elementales.

[13b] Los niños debieran adquirir una representación clara de los elementos básicos de la música, de las armonías, melodías, y demás, haciendo uso de hechos lo más elementales posible, analizando melodías y armonías mediante la escucha, de manera que en lo musical se proceda a una edificación progresiva de lo artístico, semejante a la que realizamos en lo plástico-pictórico, donde también se partía del detalle para ir edificando desde ese punto.

[13c] De ese modo se suaviza el diletantismo[17] que interviene de forma tan intensa en lo musical, aunque no se logre evitar totalmente que el diletantismo musical tenga una cierta utilidad en nuestra época.

[13d] No pudiendo prescindir de él habría que limitarlo a los que escuchan música.

[13e] Justo eso permitiría que los que producen música pudieran ser adecuadamente valorados dentro de nuestro orden social.

[13f] Pues no hay que olvidar que todo lo plástico-pictórico trabaja hacia la individualización del ser humano, mientras que lo musical-poético promueve la vida social.

[13g] Los hombres se unifican gracias a lo musical-poético, y se individualizan mediante lo plástico-pictórico.

[13h] Lo plástico-pictórico erige con más intensidad lo individual; el vivir y quehacer común en lo musical-poético promueve mejor la sociabilidad.

[13i] Lo poético se genera únicamente en la soledad del alma, y sólo allí; pero quien lo entiende es la comunidad humana.

[13j] No queremos fundamentar algo abstracto, sino muy concreto, al decir que el ser humano abre su ser interior con lo que crea poéticamente y que a esa interioridad se le vuelve a presentar lo más profundo del otro ser humano cuando acoge lo que han creado los demás.

[13k] Por eso, habría que educar al niño en crecimiento en el gozo y anhelo por lo musical y poético.

[13l] ¡El niño tendría que conocer pronto lo poético!

[13m] El hombre crece actualmente en un orden social donde se ve tiranizado por la prosa en el lenguaje, porque se resalta el contenido en prosa que subyace en cualquier creación poética.

[13n] Y si se presenta la poesía de manera que sólo su contenido conceptual desempeña el papel principal, a eso se lo suele considerar la 'recitación perfecta.'

---

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

[16] Shakespeare, William. 'El mercader de Venecia.' Acto V, escena única. "No hay nada tan estúpido, tan duro, tan lleno de ira / que la música no pudiera cambiar. / El hombre que no tiene música dentro de sí mismo / ni se conmueve con la armonía de sus dulces sonidos / es apto para traiciones, estratagemas y maldades. / Los movimientos de su espíritu son sordos como la noche / y sus sentimientos tenebrosos como Erebo. / Que nadie confíe en un hombre así. / ¡Escuchemos la música!"
[n. del pr.]

[17] diletante: 1. adj. Conocedor de las artes o aficionado a ellas. U. t. c. s. 3. adj. Que cultiva una actividad de manera superficial o esporádica. U. t. en sent. peyor. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[13o] Pero la verdadera recitación es la que resalta sobre todo el elemento musical.
[13p] En las escasas palabras con las que a veces introduzco las representaciones de Euritmia, a menudo he señalado cómo, en un poeta como Schiller,[18] el poema emerge de las profundidades anímicas.
[13q] En muchas de sus poseías vibra al principio una melodía general en su alma, y más tarde sumerge el contenido, es decir, las palabras, en esa melodía.
[13r] La melodía general es aquello en lo que flota el contenido, y lo poético se acaba en la formación verbal, no en el contenido, sino en el compás, en el ritmo, en el mantenimiento de la rima, es decir en lo musical que subyace en el trasfondo.
[13s] He dicho que en el modo en que se recita hoy en día se tiraniza al hombre, pues eso es justamente lo que sucede cuando el peso principal recae en la prosa, en el contenido del poema, que se escoge entonces de manera abstracta.
[13t] Como ya he señalado muchas veces, desde el punto de vista de la Ciencia Espiritual, solamente escapamos a esa tiranía cuando una misma cosa se expone desde los más distintos puntos de vista, de modo que, también artísticamente, se mantienen los conceptos fluidos.
[13u] Una vez me produjo una especial alegría cuando uno de nuestros amigos, dotado para el arte, me dijo que ciertos ciclos de conferencias se podían transformar en una sinfonía simplemente por la manera como estaban estructurados interiormente.
[13v] Y es cierto que en algunos de los ciclos eso es lo que sucede en su misma estructura.
[13w] Tomemos por ejemplo el ciclo que pronuncié en Viena sobre la vida entre la muerte y el nuevo nacimiento.[19]
[13x] Si lo observamos, comprobaríamos que con él se podría hacer una sinfonía.
[13y] Eso es posible porque la conferencia científico-espiritual no actúa tiránicamente, sino que pretende despertar la voluntad del ser humano.
[13z] Hay quienes se acercan a un ciclo como el de 'Hacia una renovación social'[20] y dicen que es ininteligible.
[13a1] Pero el problema no es que no se entienda, sino que es algo inusual por su modo de presentación.
[14a] Por eso es sumamente importante que en toda poesía se llame la atención del niño hacia el elemento musical que subyace en ella.
[14b] Y por eso mismo, al distribuir la clase, habría que edificar el proceso de modo que el elemento recitativo que introducimos en la escuela se acerque lo máximo posible al musical.
[14c] Quien enseña música tendría que colaborar con el que enseña recitación, de manera que la una siga a la otra, creándose así una unión viva entre ambas.
[14d] Sería muy bueno que el profesor de música estuviera presente en las clases del profesor de recitación, y viceversa, de modo que el uno pudiera siempre llamar la atención sobre los vínculos con la otra clase.
[14e] De ese modo eliminaríamos totalmente lo que todavía interviene en las escuelas actuales y que tiene un efecto horroroso: ¡la explicación abstracta de las poesías!
[14f] Esa explicación que se acerca tan intensamente a la gramática, es la muerte de todo lo que tendría que actuar positivamente sobre el niño.
[14g] ¡Explicar el sentido de una poesía es algo terrible!
[15a] Sé que objetarán que la interpretación no deja de ser necesaria si se quiere entender el poema.
[15b] Y a ello habría que responder que la clase tendríamos que configurarla como un conjunto.
[15c] De ello hay que hablar en la junta semanal del cuerpo docente y decidir qué poesías se han de recitar.
[15d] Luego hay que introducir en el resto de la clase lo que haga falta para que se entienda la poesía.
[15e] Hay que procurar que el niño ya lleve a la clase de recitación lo que le hará falta para entender el poema.
[15f] Así, por ejemplo, si quisiéramos recitar con el niño el poema 'El paseo'[21] de Schiller, podríamos hablarle al niño del elemento histórico cultural y psicológico que se relaciona con el poema, pero no explicándolo verso por verso, sino aportándole al niño lo que está por encima del contenido.
[15g] En la recitación, el peso principal ha de recaer únicamente en la comunicación poética de lo artístico.
[16a] Si utilizáramos lo artístico de esta manera, en sus dos vertientes, para armonizar la naturaleza humana, lograríamos muchísimo con ello.
[16b] Tengamos simplemente en cuenta que cuando el ser humano canta alcanzamos algo enormemen-

[18] 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.]

[19] Steiner, Rudolf. 'La vida entre la muerte y el nuevo nacimiento y la esencia interior del hombre.' [GA153] [n. del pr.]

[20] Steiner, Rudolf. 'Hacia una renovación social.' [GA023] [n. del pr.]

[21] Schiller, Friedrich. 'El paseo bajo los tilos.' Pequeño diálogo filosófico sobre el placer y la desesperación y su coincidencia bajo todas las formas de la naturaleza. [n. del pr.]

te importante en la vinculación del hombre con el mundo.

16c En realidad, el cantar es una emulación de lo que ya existe en el mundo.

16d Cuando canta, el hombre expresa la notable sabiduría desde la cual se ha edificado el universo.

16e Pero tampoco podemos olvidar que, al cantar, el hombre vincula el elemento cósmico de la secuencia tonal con la palabra humana.

16f Por eso, en el canto se introduce algo no natural.

16g Eso podemos sentirlo ya cuando se observa la falta de correlación entre la melodía y el contenido de una poesía.

16h Sería un gran avance intentar desarrollar lo que ya hemos empezado a hacer: mantener las líneas de la poesía en su aspecto puramente recitativo y vivificar solamente la rima con la melodía, de manera que la línea transcurre inmersa en lo recitativo y la rima se canta como si fuera un aria.

16i Con ello surgiría una separación limpia entre lo tonal y lo verbal en una poesía, elemento este último que perturba al hombre realmente musical.

17a Por otra parte, al cultivar el oído del hombre para lo musical, se está generando en él la disposición para sentir de manera viva lo musical del universo.

17b Eso tiene suma importancia para el hombre en desarrollo.

17c No debemos olvidar que en lo plástico-pictórico contemplamos la belleza, la vivimos; mientras que en lo musical nosotros mismos nos convertimos en belleza.

17d ¡Eso es sumamente importante!

17e Si retrocedemos a épocas pretéritas, cuanto más antiguas, descubrimos cada vez menos la existencia de lo que nosotros llamamos propiamente musical.

17f Se puede tener la clara sensación de que lo musical es algo que está en proceso de devenir, a pesar de que algunas de sus formas estén ya en proceso de decadencia.

17g Eso se basa en un hecho cósmico significativo.

17h En todo lo plástico-pictórico el hombre era un imitador de la antigua ordenación celestial.

17i La más bella emulación del orden cósmico celeste es la que se hace en lo plástico-pictórico, pero no deja de ser una reproducción.

17j Pero en lo musical, el ser humano mismo es creador.

17k No crea a partir de lo que ya existe, sino que establece la base y el terreno de lo que sólo emergerá en el futuro.

17l Naturalmente, se puede crear ya algo musical imitando musicalmente el murmullo de las olas o el canto de las golondrinas.

17m Pero lo verdaderamente musical y lo realmente poético es una nueva creación, y de esa actividad creadora surgirá algún día la futura evolución de Júpiter, Venus y Vulcano.[22]

17n Lo que ha de surgir, lo rescatamos del actual vacío de su existencia y lo sumergimos en la realidad, al vincularlo con lo musical.

18a Al vincularnos con los grandes hechos del mundo adquirimos la correcta comprensión para la enseñanza.

18b Sólo eso le otorgará su verdadera consagración, de modo que la enseñanza podrá convertirse en una especie de culto divino, al transformarse en un servicio sagrado.

19a Lo que estoy exponiendo será un ideal, pero lo que hagamos concretamente podemos integrarlo en ese ideal.

19b Así, por ejemplo, si con los niños que estamos enseñando nos vamos al campo, a la montaña, es decir, si los llevamos a la naturaleza, no debemos olvidar que, además de esa excursión a la naturaleza, la clase misma de ciencias naturales ha de realizarse en el aula.

19c Supongamos que en una excursión a la naturaleza dirigimos la atención de los niños a una piedra o a una flor.

19d Pues bien, al hacerlo, habríamos de evitar estrictamente aludir a lo que enseñamos en el aula.

19e Al estar en la naturaleza, al aire libre, tendríamos que llamar la atención de los niños hacia lo natural de una manera muy distinta a como se hace en el aula.

19f Nunca debiéramos desaprovechar la ocasión de decirles:

> *"Los traemos al aire libre para que sientan la belleza de la naturaleza, y luego llevaremos sus productos al aula y allí podremos analizarla para vosotros."*

19g Por eso, al estar en el campo, nunca tendríamos que hablarles a los niños de lo que luego les explicamos dentro, por ejemplo, sobre las plantas.

19h Hay que resaltar que una cosa es contemplar la belleza de la naturaleza viva ahí fuera y otra cosa es analizar y diseccionar la naturaleza muerta en el aula.

19i ¡Son dos cosas que debiéramos mantener separadas!

[22] Steiner, Rudolf. 'La ciencia oculta. Un boquejo.' [GA013] [n. del pr.]

[19j] Quien saca a los niños al campo para darles ahí fuera el ejemplo de algo que está enseñando en el aula no está haciendo lo correcto.
[19k] Habría que despertar en los niños una especie de sentimiento que les dice:

"Por desgracia hemos de desmembrar la naturaleza cuando la llevamos al aula."

[19l] Y eso los niños tendrían que sentirlo como una necesidad, porque la destrucción de lo natural es también indispensable para el desarrollo del hombre.
[19m] No creamos que estamos haciendo bien cuando explicamos científicamente un escarabajo ahí fuera en la naturaleza.
[19n] ¡La explicación científica de los escarabajos pertenece al aula!
[19o] Provocar satisfacción y goce ante los escarabajos, ante cómo caminan, y la gracia con la que se mueven, así como su relación con el resto de la naturaleza, eso lo conseguiremos cuando llevamos a los niños al campo.
[19p] Y por eso no tendríamos que perder la oportunidad de generar en el alma de los niños la clara sensación de que en lo musical hay algo creador, algo que trasciende la naturaleza y que el ser humano mismo se convierte en cocreador de la naturaleza cuando desarrolla lo musical.
[19q] Naturalmente, eso habrá que irlo conformando de una manera muy primitiva, pero será lo primero que tiene que salir precisamente del elemento volitivo de la música: ¡que el ser humano se sienta inmerso en el seno de lo cósmico! ♣♣

[04] la primera lección escolar. destreza manual, dibujo y pintura

Stuttgart, agosto 25, 1919, mediodía (S-3812)

Apoyándome en los sentimientos que pueden surgir de las reflexiones que hemos ido haciendo en la clase sobre pedagogía general, quisiera mencionar algo sobre el método que, por otra parte, se vinculará con las consideraciones metodológicas de los días anteriores.
[02a] Es de suma importancia la primera clase que vayan a tener con sus alumnos en cada curso.
[02b] En algunos aspectos, de esa primera clase surgirán cosas muchísimo más importantes que en las demás clases, y las otras clases tendrán que aprovechar esto para hacer fecundo que lo que pudo salir de esa primera clase para toda la enseñanza.
[02c] Hagámonos la imagen concreta de cómo configurar esa primera clase con los niños, pues dentro de poco estarán en situación de conocer a esos niños procedentes de todas las orientaciones educativas o, incluso, deformantes.
[02d] Evidentemente, sólo puedo darles algunas indicaciones generales que después podrán seguir desarrollando.
[02e] De lo que se trata es de no ceñirse a determinados principios educativos complicados, como los que han aparecido recientemente, sino percibir qué es lo que realmente puede ser importante para la evolución del niño.
[03a] Tenemos, pues, la clase delante de nosotros, con niños muy variopintos.
[03b] Lo primero será llamarles la atención del porqué están allí.
[03c] Es sumamente importante que les digan algo parecido a lo siguiente:

"Así pues, habéis venido a la escuela, y yo os diré por qué."

[03d] Y ahora hay que hacer que ese hecho emerja a su conciencia.

"Habéis venido a la escuela, porque en ella tenéis que aprender algo.

Hoy no os podéis imaginar lo que llegaréis a aprender aquí, pero os aseguro que aprenderéis muchísimas cosas.

¿Y por qué tendréis que aprender tantas cosas en la escuela?

Ya habéis conocido a los adultos, a los mayores, y os habréis dado cuenta que pueden hacer cosas que vosotros aún no podéis hacer.

Vosotros estáis aquí para que seáis capaces de hacer lo que los mayores pueden hacer.

Un día podréis llegar a hacer lo que ahora no podéis."

[03e] Es esencial que nos hagamos esas representaciones con los niños.
[03f] Pero ese conjunto de representaciones tiene todavía otras consecuencias.

04a Ninguna enseñanza transcurre por los cauces adecuados si no se acompaña de cierta reverencia ante la generación anterior.
04b A pesar de que deba permanecer en la esfera emotiva y sensitiva, no por ello hay que dejar de cultivar en el niño ese matiz de mirar con respeto y atención a lo que ya han alcanzado las generaciones anteriores, y lo que él mismo alcanzará gracias a la escuela.
04c Esa mirada respetuosa ante la cultura del mundo circundante es algo que hay que estimular en el niño desde el primer momento, de manera que en las personas que ya se han hecho mayores vea algo superior.
04d Si no se despierta ese entendimiento no se avanza en la educación y en la enseñanza.
04e Pero tampoco se progresa si no se hace emerger a la conciencia qué es lo que ha de venir.
04f Por eso conviene que, en adelante, hagamos con el niño las siguientes observaciones, sin reparos ante el hecho de que se esté sobrepasando su horizonte infantil.
04g En realidad no pasa nada si le decimos al niño muchas cosas que sólo entenderá más adelante.
04h El principio de que sólo habría que aportarle al niño lo que ya es capaz de juzgar y comprender, es uno de los principios que ha arruinado tantas cosas en nuestra cultura.
04i El maestro de un personaje muy famoso de nuestra época[1] se jactaba de haber educado a esa personalidad siguiendo esos principios. Decía:

"He educado bien a ese joven, porque le obligué a juzgarlo todo desde el primer momento."

04j Pues bien, hoy muchos están de acuerdo con esa premisa de que hay que formarse inmediatamente un juicio de cada cosa, y no es extraño que el famoso maestro de una personalidad aún más conocida realce que su intención es destacar ese principio básico en los libros de enseñanza.
04k Yo mismo pude tener la experiencia de ese hecho al encontrar lo siguiente en una de las obras pedagógicas actuales:

"Sería de lo más deseable que en nuestros jóvenes alemanes se pudiera cultivar esa educación modélica."

04l Podemos comprobar que en muchas de las pedagogías del presente se recomiendan precisamente muchas de las cosas que no debieran hacerse.
04m En esa manera de enseñar hay algo trágico y esa tragedia está relacionada con la actual catástrofe mundial.[2]
04n Por lo tanto, no se trata de que el niño pueda hacerse enseguida un juicio sobre todas las cosas, sino de que entre los siete y los quince años todo lo que deba acoger lo acoja por amor, porque siente al educador como una autoridad.
04o Por eso conviene proseguir con la conversación con el niño, que puede ampliarse según sea necesario, y decirle:

05a *"Como ves, los adultos tienen libros y pueden leer.*
»Tú aún no puedes hacerlo, pero aprenderás a leer y entonces podrás averiguar en los libros lo que los adultos pueden aprender con ellos.
»Los mayores también pueden escribir cartas y escribir sobre muchísimas cosas.
»Más adelante tú también sabrás escribir cartas, pues además de aprender a leer, también aprenderás a escribir.
»Y además de leer y escribir, los adultos también saben calcular.
»Tú aún no sabes lo que es el cálculo.
»En la vida eso hace falta, porque si quiero ir a comer, a comprar ropa, he de saber calcular. Pero tú también lo aprenderás."

06a Es bueno dirigir la conciencia del niño a ese hecho.
06b E incluso volver a llamar la atención sobre ello al día siguiente, y varias veces más.
06c Es importante hacer que ascienda a la conciencia lo que el niño hace de esa manera.
07a Si se me permite la expresión, es fundamental para la enseñanza procurar elevar a la conciencia todo lo que normalmente suele hacerse por mera rutina.
07b En cambio, no favorece a la educación insertar en el aula todo tipo de cosas que sólo se introducen con motivo de la clase, incluso con un motivo aparente.
07c Podemos ver cómo hoy se recomienda que el niño entre en clase provisto con una cajita de fósforos ya usados, y que con estos fósforos ya consumidos —¡preferiblemente cuadrados y no redondos, para que no resbalen por la superficie inclinada de los pupitres!— se le enseñe a formar dibujos utilizando estos fósforos.
07d Con ellos se podría montar por ejemplo una casita o algo parecido.
07e Hacer dibujos con palillos es una de las actividades preferidas hoy en día recomendada para los niños más pequeños.

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

[2] Primera Guerra Mundial, 1914-1918; Revolución Rusa, 1917; República de Weimar, 1918. [n. del pr.]

07f Pero ante el verdadero conocimiento de la vida, una cosa así es un mero pasatiempo, aprender de los palillos carece de importancia para el ser del hombre, es una mera niñería.
07g No es bueno introducir puras bagatelas en la educación.
07h Al contrario, ¡la tarea consiste precisamente en introducir lo que realmente tenga vida!
07i No me malinterpreten, no digo que no haya que introducir el juego en la educación, sino simplemente que no hay que incorporar en la escuela el juego amañado artificialmente para la clase.
07j Ya tendremos ocasión de hablar sobradamente del modo en que ha de integrarse el juego en la enseñanza.
08a Ahora bien, ¿cómo actuar desde el principio sobre la formación de la voluntad?
09a Si se discute ampliamente lo que acabo de decir, destinado por una parte a que el niño adquiera conciencia de para qué está en la escuela, y, por otra parte, que preste atención y respeto ante el adulto, entonces es importante pasar a otro aspecto.
09b Para ello es bueno decirle, por ejemplo:

"Mírate, tienes dos manos, una izquierda y otra derecha.
»Las tienes para trabajar, con ellas puedes hacer de todo."

10a Es decir, elevamos a la conciencia lo que hay en el hombre.
10b No basta que el niño sepa que tiene manos, sino también que tome realmente conciencia de que las tiene.
10c Ya sé que dirán:

"El niño ya es consciente de que tiene manos."

10d Pero no es lo mismo saber que tiene manos para hacer cosas, a que nunca se le haya ocurrido esa idea.
10e Si durante un tiempo se ha hablado con el niño sobre las manos y el trabajo que se hace con ellas, conviene pasar entonces a que el niño haga algo que requiera su destreza manual.
10f Eso puede suceder ya en la primera clase.
10g Se le puede decir:

11a *"Ahora hago un dibujo (Figura 4-1, izquierda), y ahora, con tu propia mano hazlo tú también."*



Figura 4-1

11b Se puede hacer que los niños hagan lo mismo, si es posible lentamente, porque de hecho llevará bastante tiempo hacer que cada niño se levante, haga ese dibujo en la pizarra y luego regrese a su sitio.
11c Aquí es sumamente importante la correcta digestión de la enseñanza.
11d Luego se le puede decir:

"Ahora dibujo esta otra línea (Figura 4-1, derecha).
Hagan esto mismo con su mano."

11e Y cada niño lo hace.
11f Una vez acabado, se les dice:

"Ésta de aquí es una línea recta, y esta otra es una curva.
Por lo tanto, con sus manos han hecho una línea recta y una línea curva."

11g A los niños que sean poco diestros se les puede ayudar, pero intentemos que desde el principio todos los niños hagan la línea con cierta perfección.
12a Procúrese pues que los niños hagan algo desde el primer momento, y que luego esa actividad vuelva a repetirse en las siguientes clases.
12b Así pues, en la clase siguiente hagamos que dibujen una línea recta, y luego una curva.
12c Y ahora hay que tener en cuenta un matiz muy sutil.
12d Al principio, lo más importante no es que dibujen las dos líneas partiendo de la memoria sino que uno las dibuja primero y hace que luego los niños las imiten.
12e Simplemente hay que preguntarle a cada uno de ellos:

"—¿Qué es esto? —Una línea recta.
—¿Y ésta? —Una línea curva."

12f Hemos de aprovechar el principio de la repetición, dejando que los niños copien el dibujo sin decirles lo que están haciendo, sino que sean ellos mismos los que lo digan.
12g ¡Es de suma importancia hacer uso de ese matiz tan sutil!
12h Dar valor al hecho de acostumbrarnos a hacer lo correcto delante de los niños y hacer que reciban los principios educativos introduciéndolos en sus costumbres.
13a Que no nos acobarde el ponerle muy pronto a los niños una caja de acuarelas y un vaso de agua al lado: hacer algo así con ellos es especialmente positivo.
13b Tomemos un pincel, metámoslo en el vaso de agua, humedezcamos con él el color y, después de haber clavado con chinchetas una hoja blanca sobre

la pizarra, pintemos en la hoja una pequeña superficie amarilla.
13c Acto seguido, dejemos que cada niño pinte su propia superficie amarilla.
13d Cada niño ha de dejar cierta distancia entre las diferentes manchas amarillas, de manera que acaben teniendo toda una serie de zonas amarillas esparcidas sobre el papel.
13e Luego, con el pincel, humedezcamos y tomemos un poco de azul y pintemos con ese color las zonas contiguas al amarillo.
13f Dejemos entonces que los niños hagan lo mismo en sus respectivas hojas.
13g Cuando la mitad de ellos lo haya hecho, digámosles:

"Ahora haremos algo distinto.
»Voy a mojar el pincel en el color verde y junto a las superficies ya pintadas añadiré otras verdes."

13h Y haré que los niños que no habían acabado pinten las superficies en verde, en lugar de azul, y para evitar de algún modo que los otros se pongan celosos, hago emplear el verde a los demás niños.
13i Eso requerirá cierto tiempo, los niños lo asimilarán bien, pues se trata de hacer las cosas con calma, avanzar la clase paso a paso.
13j Y luego debiéramos decir:

"Ahora quiero deciros algo que todavía no podéis entender del todo, pero que entenderéis muy bien algún día: lo que hemos hecho en la parte de arriba, pintando azul junto al amarillo es más bello que lo que hemos pintado abajo al poner el verde al lado del amarillo.
El azul junto al amarillo es más hermoso que el verde junto al amarillo."

13k Eso se grabará hondamente en el alma del niño.
13l A ello nos referiremos a menudo en las repeticiones, pero el niño mismo lo irá rumiando.
13m Y no lo acogerá con indiferencia, sino que, en pequeños ejemplos muy sencillos, irá aprendiendo cada vez más a distinguir en el sentimiento lo que es bello de lo que no lo es tanto.
14a Algo parecido puede hacerse también en la clase de música.
14b Ahí es bueno partir también de una nota.
14c No hace falta decirle al niño el nombre de la nota, sino simplemente tocarla.
14d Conviene luego que los niños la toquen también, es decir, que lo volitivo se vincule con ello.
14e Luego tocamos una segunda nota que esté en consonancia[3] y hacemos que una parte de los niños toquen esa segunda nota.
14f Seguimos con el procedimiento, tocando una nota disonante,[4] y haciendo que el resto de los niños también la toquen.
14g E igual que hicimos con el color, intentemos despertar en ellos un sentimiento de lo que es la consonancia y disonancia en los sonidos, no hablándoles de ello, sino enfocándolo desde el punto de vista sensitivo, de bello y menos bello.
14h La primera clase debiera empezar partiendo de estas cosas y no de las letras.
14i Habremos de comenzar con ello.
15a Supongamos ahora que tenemos primero al maestro de clase, y que en el aula ha hablado con los niños tal como lo hemos descrito.
15b Tal vez haya que separarla la clase de música de la principal.
15c Ahora bien, sería conveniente que el maestro de música tenga una conversación parecida, si bien con matices llevados hacia lo musical, y que luego lo vaya repitiendo otras veces, de manera que el niño vea que eso no solo lo repite un maestro, sino también el otro, y que con ello se experimenta lo mismo.
15d Así conseguimos dar una orientación de carácter más republicano[5] al claustro docente.
15e Las cosas se hablan entre todos y con ello se produce una cierta unidad en la enseñanza.
16a Sólo cuando se haya llevado a cabo de esa manera la clase manual de dibujo y pintura y la auditiva con los niños, habrá llegado el punto en que pasamos a los primeros elementos de la lectura, en particular, de la letra escrita.
16b Ya hablaremos de los pormenores, hoy no quisiera exponerlo todo escrupulosamente en la clase preparatoria.
16c Prefiero limitarme a ofrecerles los puntos de vista por lo que podemos seguir adelante.
16d En lo que se refiere a la metodología, ejercerá un efecto muy positivo en el niño que en las primeras

[3] consonancia: 5. f. Mús. Cualidad de aquellos sonidos que, oídos simultáneamente, producen efecto agradable. Diccionario RAEL [n. del pr.]
[4] disonancia: 1. f. Sonido desagradable. 2. f. Falta de la conformidad o proporción que naturalmente debe tener algo. 3. f. Mús. Acorde no consonante. Diccionario RAEL [n. del pr.]
[5] república: 1. f. Organización del Estado cuya máxima autoridad es elegida por los ciudadanos o por el Parlamento para un período determinado. 3. f. Por oposición a los gobiernos injustos, como el despotismo o la tiranía, forma de gobierno regida por el interés común, la justicia y la igualdad. 4. f. Cosa pública o interés público de una colectividad. Diccionario RAEL [n. del pr.]

clases le digamos que aunque todavía no sabe escribir, leer y calcular, ya lo aprenderá en la escuela.
[16e] Con ello se estimula en el niño la esperanza, el deseo, la resolución; y mediante lo que ellos mismos realizan se va internando en un mundo de sentimientos que a su vez impulsa su ámbito volitivo.
[16f] Por lo tanto, en cuanto a lo que tenemos programado enseñarle a los niños no hace falta que se lo introduzcamos inmediatamente, sino que se lo anunciamos y les dejemos un tiempo a la expectativa.
[16g] Eso ejerce un enorme efecto en la formación de la voluntad del ser humano que está creciendo.
[17a] Ahora bien, antes de seguir adelante quisiera exponerles algunas ideas que tal vez puedan desconcertarles.
[17b] Se han cometido muchos errores en lo que se refiere al aprendizaje de la lectura y de la escritura, sobre todo en el aprendizaje que va tan ligado a la lectoescritura: la enseñanza de la lengua, la gramática, la sintaxis, etcétera.
[17c] Y el equívoco ha ido tan lejos que hay pocas personas que no se acuerden con cierto horror de la manera en que tuvieron que aprender la gramática o la sintaxis.
[17d] ¡Un horror plenamente justificado!
[17e] No por ello quiero que piensen que el aprendizaje de la lengua no tiene ninguna utilidad y que haya que eliminarla.
[17f] ¡Nada sería más erróneo!
[17g] Es evidente que ahora podríamos ir al otro extremo y decimos: Por lo tanto, dejemos de lado la gramática, enseñemos al niño a leer en la práctica, presentándole fragmentos de lectura.
[17h] ¡Enseñémosle a leer y escribir sin gramática!
[17i] Esa idea podría surgir como resultado del horror que experimentamos al recordar cómo nos la enseñaron.
[17j] Pero el aprendizaje de la gramática es un factor necesario, especialmente en nuestra época, y por la siguiente razón.
[18a] ¿Qué hacemos realmente cuando elevamos el hablar inconsciente a lo gramatical, al conocimiento de lo gramatical?
[18b] Con nuestro alumno pasamos a elevar la lengua del inconsciente a la consciencia.
[18c] No queremos enseñarle la gramática minuciosamente, sino hacer que lo que normalmente transcurre de forma inconsciente emerja a la consciencia.
[18d] De hecho, el ser humano va ascendiendo en la vida en el mundo exterior de una manera semiconsciente o inconsciente, de un modo análogo a lo que se aprende en la gramática.
[18e] Así, por ejemplo, en la gramática aprendemos que existen sustantivos.
[18f] Los sustantivos son nombres de objetos que de algún modo se hallan encerrados en el espacio.
[18g] El que nos acerquemos a esos objetos en la vida no deja de tener suma importancia.
[18h] En todo lo que se expresa con los sustantivos nos hacemos conscientes de nuestra independencia como seres humanos.
[18i] Nos separamos del mundo exterior aprendiendo a denominar las cosas con los sustantivos.
[18j] Cuando a una cosa la llamamos 'silla,' o 'mesa,' nos separamos de la mesa o de la silla.
[18k] Estamos aquí, ellas están allá.
[18l] La cosa es totalmente distinta si describimos los objetos mediante adjetivos.
[18m] Cuando digo: 'la silla es azul,' estoy expresando algo que me une con la silla.
[18n] La propiedad que estoy percibiendo me une con la silla.
[18o] Cuando denomino un objeto con un sustantivo, me separo de él; cuando expreso su propiedad, vuelvo a juntarme con él.
[18p] El desarrollo de nuestra conciencia en relación con las cosas se manifiesta en el hablar que hemos de hacer consciente.
[18q] Si expreso el verbo 'el hombre escribe,' entonces me uno ya no sólo con el ser cuya palabra de actividad (verbo) estoy enunciando, sino que acompaño en su actividad lo que el otro está haciendo con su cuerpo físico.
[18r] Yo hago lo mismo que él, mi Yo participa de su acción.
[18s] Lo que el otro realiza con el cuerpo físico mi Yo lo acompaña cuando expresa el verbo.
[18t] Al expresar un verbo, vinculo mi Yo con el cuerpo físico del otro.
[18u] Escuchar verbos en realidad equivale siempre a un participar de la acción.
[18v] Primero es lo espiritual en el ser humano quien participa, si bien reprime la acción.
[18w] En la euritmia, esa actividad se exterioriza en el mundo.
[18x] Entre otras cosas, la euritmia exterioriza el escuchar.
[18y] Cuando alguien relata algo, el Yo del que escucha acompaña activamente los procesos vivos que se proyectan en los sonidos, pero normalmente esa actividad no llega a exteriorizarse; el propio Yo la reprime.
[18z] El Yo acompaña siempre lo que oye haciendo una euritmia interior, y a su vez, lo que la euritmia realiza con el cuerpo físico no es otra cosa que hacer visible el escuchar.

[18a1] Por consiguiente, cuando escuchamos estamos haciendo euritmia internamente, y cuando estamos haciendo euritmia exteriormente con nuestro cuerpo, simplemente estamos haciendo visible lo que dejamos que se mantenga invisible en el escuchar.
[18b1] De hecho, la euritmia es la manifestación de la actividad del hombre que escucha.
[18c1] Los seres humanos actualmente llevan tal desorden interior que, al principio, cuando escuchan realizan interiormente una euritmia realmente penosa.
[18d1] Cuando la practican siguiendo sus leyes[6] la convierten en verdadera euritmia.
[18e1] Con la euritmia los hombres aprenderán a escuchar adecuadamente, pues hoy en día son incapaces de hacerlo.
[18f1] En mis conferencias actuales he hecho extraños descubrimientos.
[18g1] Así, por ejemplo, en la discusión aparecen interlocutores.
[18h1] Pero en sus alocuciones pronto se descubre que en realidad no han escuchado la conferencia ni siquiera físicamente, sino sólo ciertos fragmentos.
[18i1] En el actual período de nuestra evolución humana, eso es especialmente importante.
[18j1] Así ocurre que alguien interviene en la discusión y habla de lo que está acostumbrado a pensar durante decenios.
[18k1] Si se habla ante personas que piensan con tendencia socialista, veremos que sólo oyen lo que durante decenios les han inculcado sus líderes y lo demás no lo oyen, ni siquiera físicamente.
[18l1] Y eso lo expresan de una manera ingenua, diciendo:

"El Dr. Steiner dice algunas cosas hermosas, pero no dice nada nuevo."

[18m1] La gente se ha quedado tan rígida en su escuchar que sólo se enteran de lo que se les ha quedado fijado desde hace decenios.
[18n1] Los hombres son incapaces de escuchar y cada vez lo serán menos en nuestra época, si no vuelven a despertar esa capacidad mediante la euritmia.
[19a] Tiene que volver a producirse una especie de restablecimiento de la salud del ser anímico.
[19b] Y por eso será muy importante que, además del aspecto materialista-higiénico de la enseñanza de la gimnasia —donde sólo se tiene en cuenta la fisiología de las actividades corporales— venga a agregarse la higiene del alma, de manera que se vayan alternando la clase de gimnasia con la de euritmia.
[19c] Y aunque la euritmia sea sobre todo algo artístico, su aspecto higiénico o curativo será de especial provecho para el educador, pues los hombres no sólo aprenderán algo artístico en la euritmia, sino que con ella aprenderán para el alma lo mismo que para el cuerpo aprenden con la educación física, y ambas actuarán en armonía recíproca.
[19d] Lo importante es que eduquemos a nuestros hijos de manera que aprendan nuevamente a prestar atención al mundo circundante, a sus semejantes.
[19e] ¡Ese es el fundamento de toda vida social!
[19f] Hoy todo el mundo habla de impulsos sociales, pero entre los hombres existen toda clase de impulsos antisociales.
[19g] El socialismo debiera empezar por hacer que las personas se presten atención mutua.
[19h] Y eso sólo puede hacerlo cuando realmente se escuchan unos a otros.
[19i] Es sumamente importante volver a dirigir la sensibilidad hacia estas cosas si queremos convertirnos en maestros y educadores.
[20a] Si sabemos que al pronunciar el sustantivo nos estamos separando del entorno, que al pronunciar el adjetivo nos volvemos a unir con el entorno, y que al enunciar el verbo penetro activamente en el mundo circundante y participo en la acción, entonces cuando hablemos de sustantivo, adjetivo y verbo lo haremos con un acento interior distinto.
[20b] Sin embargo, todo esto es tan solo preliminar y hemos de desarrollarlo.
[20c] Con lo antedicho pretendo sacar a luz ciertas representaciones sin las cuales podrían verse confundidos.
[21a] Por lo tanto, es sumamente importante que sepamos qué significa para el ser humano la toma de conciencia de cómo se estructura nuestro lenguaje.[7]
[21b] Mas, por otra parte, hemos de adquirir un sentimiento que en el hombre actual está prácticamente muerto, me refiero al sentimiento de la sabiduría que hay en la lengua.
[21c] ¡El lenguaje es mucho más sabio que todos nosotros!
[21d] Estarán de acuerdo conmigo en que la lengua no ha sido elaborada por los hombres.
[21e] Supongamos que los hombres hubieran tenido que sentarse en los parlamentos y, partiendo de su inteligencia, hubieran determinado cómo había de ser su lengua.
[21f] ¡Ya pueden imaginarse lo que habría salido de ello! ¡Algo tan inteligente como nuestras leyes!

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

[7] Mientras que 'nuestro lenguaje' signifique 'alemán': Steiner, Rudolf. 'Consideraciones científico-espirituales sobre el habla. El genio del lenguaje. Un estímulo para los educadores.' <Hay edición digital.> [GA299] [n. del pr.]

21g Pero la estructuración de la lengua es realmente más inteligente que las leyes de nuestro Estado.
21h La estructura del lenguaje contiene verdaderos tesoros de sabiduría.
21i Se puede aprender mucho de la manera cómo habla un pueblo o una tribu.
21j Si nos vamos familiarizando en la estructura del lenguaje, se aprende mucho del genio de esa lengua.
21k Es de especial importancia el aprender a sentir algo concreto de la acción e interacción del genio de la lengua.
21l Es primordial creer que el genio de la lengua actúa en la estructuración de la lengua.
21m Ese sentimiento puede cultivarse hasta el punto de hacernos conscientes de que nosotros los seres humanos hablamos, los animales todavía no pueden hacerlo.
21n Poseen a lo sumo los inicios de un lenguaje articulado.
21o En nuestra época, donde se quiere difuminar todo, ¡se le atribuye lenguaje a las hormigas y a las abejas!
21p Pero frente a la realidad todo eso es absurdo.
21q Es algo que se ha construido a partir de la manera de pensar de la que tanto hemos hablado.
21r Actualmente existen filósofos naturalistas que se consideran muy sabios, y dicen:

"¿Y por qué las plantas no van a tener una vida volitiva y sensitiva?

»Existen por ejemplo las plantas carnívoras que atrapan a los insectos que se les acercan y los retienen dentro.

»Por lo tanto, han de ser seres que aparentemente se comportan desplegando voluntad frente a lo que se les acerca."

21s Pero no podemos aplicar esos rasgos exteriores a lo que caracteriza la voluntad.
21t Si se habla con esa lógica, suelo responder aplicando la misma lógica:

"Conozco una cosa que también espera hasta que se le acerca un ser vivo y entonces lo atrapa y lo retiene.

»¡Me refiero a la ratonera!"

21u La mera observación de la trampa para cazar ratones podría utilizarse como demostración de la 'vida' de la ratonera, así como la observación de la planta dionea[8] serviría como muestra de que tiene 'consciencia.'
22a Hay que tomar intensa conciencia de que el lenguaje articulado es un patrimonio privativo humano.
22b El ser humano también ha de hacerse consciente de cómo se sitúa con respecto a los otros tres reinos de la naturaleza.
22c Si toma conciencia de ello, sabe que su Yo se halla condicionado por todo lo que es el lenguaje.
22d Hoy en día, sin embargo, el hablar se ha convertido para los seres humanos en algo muy abstracto.
22e Pero quisiera recordarles algo que nos permitirá volver a adquirir respeto por la lengua.
22f Cuando en tiempos muy remotos, por ejemplo en la cultura judía[9] —y eso es aún más patente en culturas todavía más antiguas— los representantes y administradores del culto, los sacerdotes, en los actos sacramentales llegaban a ciertos conceptos, interrumpían el habla y no describían con palabras los nombres de ciertas entidades superiores, sino que guardaban silencio y sólo ejecutaban los respectivos gestos eurítmicos, para luego seguir hablando.
22g Así, por ejemplo, nunca se pronunciaba el nombre que hoy nos suena tan abstracto y que en hebreo se describiría como el 'Yo soy el soy.'
22h Lo que hacía el sacerdote era callarse al llegar al nombre impronunciable, hacer el signo respectivo, y luego seguir hablando.[10]
22i Expresado en el gesto, eso quería decir 'el inefable[11] nombre del Dios en el ser humano.'
22j Y ¿por qué se hacía eso?
22k Porque si se pronunciara y repitiera dicho nombre, sin más, los hombres, con la sensibilidad que poseían antaño, hubieran quedado como anestesiados.
22l Todavía existían sonidos y frases en el lenguaje dotados de tanta intensidad que podían aturdir a los hombres de culturas antiguas.
22m Al pronunciar y escuchar esas palabras o frases se apoderaba de las personas un puro sentimiento de impotencia.
22n Por eso se hablaba del 'inefable nombre de Dios.'
22o Eso era de enorme importancia.
22p Encontramos descrito ese hecho cuando se dice:

"Sólo los sacerdotes, y únicamente en determinadas circunstancias, podían pronunciar esos nombres, pues, de ser pronunciados ante personas no preparadas, cielo y tierra se hundirían."[12]

[8] Dionaea: Género monotípico de planta carnívora en la familia Droseraceae. De nombre común dionea atrapamoscas, atrapa presas vivas. [n. del pr.]
[9] Historia judía: Conjunto de hechos históricos relevantes para el pueblo o nación que desciende de los patriarcas hebreos, especialmente de Jacob, quien en la Biblia es renombrado 'Israel.' Abarca cuatro mil años.[n. del pr.]
[10] Sería interesante conocer el 'signo respectivo.' [n. del pr.]
[11] inefable: 1. adj. Que no se puede explicar con palabras. Diccionario RAEL [n. del pr.]
[12] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[22q] Es decir, el hombre se habría desmayado.
[22r] Y por ello ese nombre se expresaba sólo con el gesto.
[22s] ¡Lo que es realmente el lenguaje se expresaba con esa sensación!
[22t] Pero hoy los hombres parlotean de todo sin pensarlo.
[22u] Hoy ya no podemos variar las sensaciones y cada vez se han hecho más escasos aquellos a quienes, sin ser sentimentales, se les caen las lágrimas ante determinados pasajes de una novela.
[22v] Eso es algo atávico[13] hoy en día.
[22w] La sensación viva de lo que subyace en la lengua y en la sensibilidad hacia el lenguaje se ha embotado enormemente.
[23a] Entre otras cosas, eso es algo que hay que volver a revitalizar, y cuando lo revivamos, podremos aprender realmente a sentir lo que tenemos en la facultad del habla.
[23b] Mucho de lo que hay en nuestro sentimiento del Yo, el hecho de que nos sintamos como personas, se lo debemos precisamente a la lengua.
[23c] Eso puede elevarse en el hombre hasta convertirse en una especie de disposición a la plegaria:

> *"¡Oigo hablar a mi alrededor, la fuerza del Yo afluye a través del lenguaje y penetra en mi interior!"*

[23d] Si tenemos ese sentimiento de cuán sagrada es la llamada del Yo a través del lenguaje, también podremos despertarlo en los niños utilizando ciertas medidas.

[23e] De ese modo despertaremos en los niños el sentimiento del Yo no de una manera egoísta sino de otro modo.
[23f] Pues en el niño se puede despertar el sentimiento del Yo de dos maneras.
[23g] Si se lo despierta erróneamente será como avivar el egoísmo; si se lo despierta de la manera correcta servirá para avivar en especial la voluntad hacia el altruismo, hacia la vida con el mundo exterior.
[24a] Lo que acabo de exponer va encaminado a que, como educadores y docentes, se impregnen de ello.
[24b] Tendrán que aplicarlo en la estructuración de la clase de lengua.
[24c] Mañana seguiremos hablando de cómo en la práctica podemos impregnar todo esto con conciencia para despertar el sentimiento de la personalidad consciente en el niño. ♣♣

[13] atavismo: 1. m. Comportamiento que hace pervivir ideas o formas de vida propias de los antepasados. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[05] escritura, lectura, deletreo

Stuttgart, agosto 26, 1919, mediodía (S-3815)

Ayer hablamos del modo en que debería empezar la primera clase escolar.
[01b] Evidentemente, no puedo describir cada uno de los pasos respectivos, pero aún así quisiera exponer, en lo esencial, el transcurso de la clase de modo que puedan sacarle algún provecho en la práctica.
[02a] Ya hemos visto que le otorgamos el máximo valor a que el niño empiece haciéndose consciente del porqué está yendo a la escuela, y que luego pase a descubrir que tiene manos; y que después habría que empezar con ciertos dibujos e incluso con algo pictórico con lo que se pueda desarrollar la sensación por lo bello y lo menos bello.
[02b] Ya vimos que lo que se está formando ahí puede ser observado también con el oír, y que se pueden unir a ello los primeros rudimentos de la sensibilidad musical para lo bello y lo menos bello.
[03a] Supongo que durante un tiempo han seguido haciendo los ejercicios con el lápiz y el color.
[03b] El requisito indispensable de una lección que se base en buenos fundamentos es que al aprender a escribir le preceda el haberse ocupado un tiempo en

el dibujo, de manera que el escribir pueda emerger del dibujar.

03c Y otra exigencia es que de la lectura de lo que el niño haya escrito primero pueda extraerse luego la lectura de la letra impresa.

03d Así pues intentaremos pasar del dibujar al escribir, del escribir al leer lo escrito, y del leer lo escrito al leer lo impreso.

03e Doy por supuesto que en el dibujo ya habremos hecho que los niños dominen las formas curvas y rectas que harán falta luego para el escribir.

03f De ahí volveremos a buscar la transición que hemos expuesto como fundamento del aprendizaje del escribir y leer.

03g Hoy les mostraré algunos ejemplos de cómo proceder al respecto.

04a Así pues, teniendo en cuenta que el niño ya puede dominar las formas rectas y curvas, intentemos sugerirle que existen toda una serie de letras.

04b Hemos empezado con 'Fisch' y la 'f,' el orden de las letras da igual, no hace falta hacerlo alfabético.

04c Lo que queremos ver es hasta dónde podemos llegar cuando procedemos así, cuando desarrollamos el escribir y el leer siguiendo nuestra imaginación.

04d Le empezaría diciendo al niño:

—*"Tú sabes lo que es un baño…"*

04e Y en este aspecto quisiera hacer una observación entre paréntesis, y es que en la enseñanza lo importante es que uno sea astuto, es decir, que entre bastidores uno tenga siempre algo que contribuya a la educación y la enseñanza.

04f Conviene que, además de lo que vaya a desarrollar, utilicen precisamente la palabra 'baño' para que el niño que ahora está en la escuela se acuerde del baño, de lavarse, de la higiene.

04g Conviene tener siempre algo así en el trasfondo sin que haga falta hacerlo explícito o que haya que darle siempre forma de advertencia.

04h Es bueno escoger los ejemplos para que el niño se vea obligado a pensar en algo capaz de contribuir a la actitud ética-estética.

04i Y entonces le decimos:

"Como ves, cuando los mayores quieren escribir lo que es el baño, lo escriben así: 'BAÑO.'[1]

Esa es la imagen de lo que estás pronunciando cuando dices 'baño.'"

04j Luego hago que unos cuantos alumnos copien eso que está escrito, de manera que cada vez que los niños aprendan algo lo pasen también por las manos; que no se limiten a captarlo con la mirada, sino con el hombre entero.

04k Y entonces le digo:

"¿Ves?, empiezas a decir 'BAÑO.' Vamos a ver el principio de la palabra: 'B.'"

04l Hay que llevar al niño de la pronunciación de la palabra entera 'BAÑO' a la contemplación del primer sonido, como hice antes con 'Fisch.'

04m Y hay que dejarle claro al niño cómo ese 'BAÑO' es el signo que designa el baño entero, y por lo tanto la 'B' es el signo del comienzo de la palabra 'BAÑO.'

05a Entonces llamo la atención del niño sobre el hecho de que ese inicio también existe en otras palabras.

"Cuando dices 'banda,' empiezas igual; cuando dices 'bucles,' que se ensortijan en la cabeza, estás empezando con la misma letra.

Posiblemente habrás visto un 'oso' ['BEAR'][2] *en el zoológico, y verás también que empieza con la misma letra."*

05b De ese modo, intento pasar de la palabra completa a su inicial, llevarlo al mero sonido o a la letra; y desarrollar siempre desde la palabra una letra inicial.

06a De lo que se trata ahora es, tal vez, de intentar que esa letra inicial se desarrolle con cierto sentido desde el dibujo.

06b Seguro que sabremos hacerla si hacemos uso de nuestra imaginación y nos decimos:

"Los primeros hombres que vieron por primera vez esos animales que empiezan por 'B,' como 'castor' ['BIBER'] u 'oso' ['BEAR'] y otros parecidos dibujaron el lomo del animal, las patas traseras que están sentadas y las delanteras que se levantan; dibujaron un animal que se estaba poniendo de pie, y ese dibujo acabó convirtiéndose en la 'B.' (Figura 5-1)

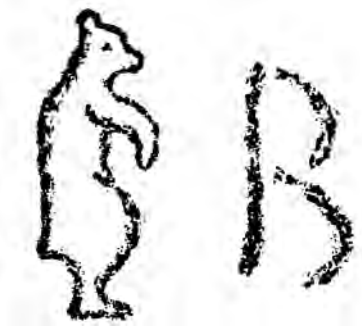


Figura 5-1

[1] En alemán 'BAD,' que también es con 'B.' [N. del Tr.]

[2] Para seguir fiel al original en alemán se han mantenido los ejemplos original. La elección de los ejemplos depende del idioma y de la imaginación del maestro. En el Apéndice pueden verse ejemplos posibles se ser aplicado en castellano. [N. del Tr.]

07a En una palabra, siempre encontraremos que la inicial es un dibujo, una forma animal o vegetal, o un objeto exterior.
07b ¡Históricamente eso es correcto!
07c Si retrocedemos a las más antiguas formas de escritura egipcia, que es todavía un dibujo de símbolos, descubriremos por doquier que las letras son imitaciones de esas cosas.
07d En la transición entre la cultura egipcia a la fenicia se produjo lo que podríamos llamar 'evolución del dibujo al símbolo fonético.'
07e Hemos de dejar que el niño imite esa transición.
07f Procuremos explicárnosla teóricamente.
08a En las primeras épocas de la evolución de la escritura, en Egipto,[3] todo lo que había que escribir era escrito en forma de imágenes, de figuras (jeroglíficos), en realidad se dibujaba, si bien había que aprender a escribir procurando hacer el dibujo de la manera lo más sencilla posible.
08b Si el escriba que había sido encargado de consignar esa escritura en imágenes cometía errores, si erraba en alguna palabra sagrada, era condenado a muerte.
08c ¡En antiguo Egipto se tomaba muy en serio todo lo que tuviera que ver con la escritura!
08d Pero también todo lo que era escrito era a su vez imagen.
08e Luego la cultura fue traspasándose a los fenicios,[4] que vivían más en el mundo exterior.
08f Ahí se mantenía siempre la imagen inicial y se transmitía esa imagen al sonido.
08g Y como aquí no podemos practicar la lengua egipcia, les mostraré ese hecho con el ejemplo de una palabra que es fácil de imitar en nuestra lengua alemana.
08h Los egipcios tenían muy claro que lo que se relaciona con el sonido 'M' podría describirse mirando el labio superior y por ello adoptaron el signo para designar la 'M' partiendo de la imagen del labio superior. (Figura 5-2)
08i De ese signo salió luego la letra 'M' que en alemán utilizamos como inicial de la palabra 'Mund' ['boca'], signo que se mantuvo igual para todas las palabras que empezaran con 'M.'
08j De ese modo, a medida que se tomaba la imagen del principio de la palabra, la imagen dejó de referirse a palabras y comenzó a referirse a sonidos.



Figura 5-2

09a Ese principio —que se ha mantenido en la historia del desarrollo de la escritura— es muy bueno aplicarlo a la enseñanza, y nosotros lo utilizamos aquí.
09b Es decir, ¡intentaremos llegar a las letras partiendo del dibujo!
09c Igual como del 'pez' ['Fisch'] con sus dos aletas llegamos a la letra 'F,' podemos llegar a la 'B' a partir del 'oso que baila' ['Bear'], a la 'M' partiendo del 'labio superior,' etcétera, y con nuestra imaginación intentemos crear así un camino para que el niño vaya pasando del dibujo a la escritura.
09d Ya dije que no es necesario estudiarse la historia cultural de la escritura para buscar allí lo que nos haga falta.
09e Pues lo que encontremos allí nos servirá menos que lo que podamos hallar con nuestra propia actividad anímica usando la imaginación.
09f La actividad que apliquemos al estudio de la historia cultural de la escritura nos hace tan muertos que actuamos sobre nuestros alumnos con mucha menos vivacidad que si nos inventamos ejemplos como el del 'oso' y la 'B.'
09g Esa capacidad de ingenio nos refresca y actúa mucho más vívidamente en nuestros alumnos que todo lo que podamos extraer de esa historia de la escritura.
09h En la vida y en la enseñanza hay que observar especialmente estas dos cosas.
09i Pues hemos de preguntamos:

> *¿Qué es más importante, haber adoptado un hecho histórico-cultural compilado con mucho esfuerzo y tenerlo que trasladar laboriosamente a la clase, o ser tan activo anímicamente que el descubrimiento que nosotros mismos hacemos se lo transmitimos al niño con nuestro propio entusiasmo?*

09j Siempre tendremos una alegría, aunque sea tranquila y moderada, cada vez que podamos convertir en una letra alguna forma que hayamos descubierto nosotros mismos a partir de un animal o una planta.
09k Y esa alegría que tenemos nosotros mismos vivirá en lo que queremos hacer de nuestros alumnos.

---

[3] jeroglífico: Sistema de escritura del antiguo Egipto, se comenzó a utilizar hacia 3300 aC, y la última inscripción conocida se graba en agosto 24, 394 aC en el templo de File. Hubo tres tipos básicos: jeroglífica, hierática y demótica. [n. del pr.]

[4] fenicios: Civilización antigua (1200 aC-333 aC) que no dejó firmes huellas físicas de su existencia, situada en la actual República del Líbanoa. Dejó un importante legado cultural a las civilizaciones posteriores, principios comerciales y el alfabeto.

10a Luego mostramos al niño que lo que él ha visto al referirnos al inicio de una palabra, también aparece en medio de la palabra.
10b Así pues, podemos decirle:

"Como ves, tú conoces lo que crece ahí fuera en los bosques o en las montañas, lo que se cosecha en otoño y a partir de lo cual se prepara el vino, me refiero a la 'vid' ['REBE'].
Los mayores lo escriben así: 'REBE.'

10c Y ahora piensa que cuando pronuncias la palabra muy poco a poco verás que en medio de la palabra encontrarás el mismo sonido que viste en el principio de la palabra 'oso' ['BEAR'].[5]
10d Primero lo escribimos en mayúsculas para que el niño vea la similitud de la imagen.
10e Con ello le mostramos cómo lo que antes estaba al inicio de la palabra, también puede estar en medio.
10f Y así seguimos analizando la palabra entera.
11a Ya ven, pues, de qué se trata cuando hablamos de impartir una enseñanza viva y no muerta: de partir de la globalidad.
11b Igual que en la aritmética partimos de la suma total y no de los sumandos, y descomponemos la suma, aquí también vamos de lo total a lo individual.
11c En la educación y la enseñanza eso tiene la gran ventaja de conseguir que el niño se sitúe realmente de una manera viva en el mundo; pues el mundo es una globalidad y si actuamos de la manera descrita el niño permanece en contacto constante con esta unidad viva.

11d Si hacemos que se aprendan las letras una a una a partir de sus imágenes, el niño mantiene una relación con la realidad viva.
11e No hay que dejar de escribir las formas de las letras emergiendo de la imagen, pero teniendo en cuenta que las consonantes hay que explicadas como signo de cosas exteriores, no así las vocales.
11f Para las vocales hemos de partir del hecho de que ellas reproducen la interioridad humana o la relación de ésta con el mundo exterior.
11g Así, por ejemplo, si intentamos enseñarle la letra 'A' al niño, le diremos:

"Imagínate el sol que ves por la mañana. ¿Alguien se acuerda de lo que hizo esta mañana cuando salió el sol?"

11h Tal vez haya alguno que lo recuerde.
11i Si no fuera así habrá que ayudarles un poco a recordar cómo se habría puesto de pie ante él y qué es lo que habría dicho si el amanecer hubiera sido muy bello:

"¡Ah!"

11j Hemos de dar la entonación adecuada al reproducir el sentimiento, e intentar que surja del sentimiento la resonancia que hay en la vocal.
11k Y empezaremos procurando decir:

"Si te situaste ante el sol y dijiste ¡Ah!, es como si desde tu interior hubiera salido por la boca el rayo de sol haciendo un ángulo.
Cuando ves la salida del sol, lo que vive dentro de ti lo sacas afuera (Figura 5-3, izquierda) y eso lo creas cuando dices 'A.'
Pero no dejas que salga del todo, retienes algo contigo, y así es como se convierte en este signo (Figura 5-3, derecha)."

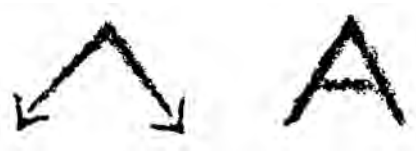


Figura 5-3

12a Podemos intentar darle forma gráfica a lo que hay en la exhalación cuando decimos 'A.'
12b Con ello adquirimos imágenes que pueden ilustrar cómo han surgido las letras de las vocales.
12c En las culturas primitivas, las vocales apenas están presentes, incluso en las culturas primitivas actuales.
12d Son culturas ricas en consonantes, donde la gente expresaba con las consonantes mucho más de lo que conocemos hoy en día.
12e A veces chasquean directamente, poseen toda clase de astucias para poder expresar consonantes complejas, y entre ellas resuena muy levemente la vocal.
12f En muchos pueblos africanos encontramos sonidos que suenan al trallazo de un látigo, y cosas parecidas.
12g En cambio, en ellos las vocales suenan muy amortiguadas, y los viajeros europeos que llegan a esos pueblos suelen pronunciar las vocales mucho más de lo que lo hacen los nativos.[6]
13a Por consiguiente, a partir del dibujo, podemos extraer las vocales.
13b Si, por ejemplo, dirigiéndonos a su sentimiento, hacemos que el niño considere lo siguiente:

[5] En lugar de 'vid' ['Rebe'] en castellano podría hablarse, por ejemplo, de 'árbol.' Ver Apéndice al final. [N. del Tr.]

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

"Supón que tu hermano o hermana se te acercan y te dicen algo, pero tú no los entiendes en seguida.

»Luego viene un momento en que empiezas a entenderlos.

»¿Cómo expresarías esa sensación de que acabas de entender?"

[13c] Entonces uno o varios niños acabarán diciendo:

'iiii."[7]

[13d] En la indicación de que se ha entendido algo se halla la forma gráfica de la 'I,' que de una manera algo tosca se expresa en la indicación.
[13e] En la euritmia lo expresamos de forma más clara.
[13f] Por lo tanto, el trazo sencillo —que debiera ser grueso en la parte inferior y algo m ás delgado en la superior— también podemos expresarlo haciendo el trazo algo más corto, y expresando la parte más delgada como un punto encima de la 'i.' (Figura 5-4)
[13g] De ese modo podemos sacar todas las vocales de la forma de la respiración (soplar).



Figura 5-4

[14a] Así es como conseguiremos llevarle al niño una especie de escritura de símbolos.
[14b] No hace falta avergonzarse de usar ciertas representaciones que en la sensibilidad evocan algo de lo que vivió realmente en la evolución cultural.
[14c] Así, por ejemplo, podemos decide al niño:

"Mirad la parte de arriba de la casa, ¿cómo lo llamamos? 'Dach,' ['techo']." (Figura 5-5, izquierda)

[14d] Pero entonces tendríamos que dibujar la 'D' acostada, '∩,' (Figura 5-5, medio) y como eso es incómodo se le dio la giramos así: 'D.' (Figura 5-5, derecha)
[14e] Representaciones de ese tipo se hallan presentes en la escritura y podemos usarlas perfectamente.



Figura 5-5

[15a] Pero antaño los hombres no querían escribir de manera tan complicada y se propusieron hacerlo más sencillo.
[15b] Por eso, ese signo de la 'D,' que en realidad debería ser '∩' al pasar a la minúsculas se convirtió en 'd.'
[15c] Podemos desarrollar de esta manera las consonantes existentes, partiendo de figuras que hemos mostrado al niño mediante dibujos.
[15d] De ese modo al hablar de la transición de una forma a otra, al no enseñarlo nunca de manera abstracta, haremos que el niño progrese, y pueda encontrar el verdadero paso de la forma dibujada inicialmente a la posterior que realmente tiene en el grafema[8] de la letra.
[16a] Muy pocos tienen en cuenta estas cosas hoy en día.
[16b] Muchos pedagogos ya señalaron que había que derivar la escritura del dibujo.
[16c] Pero lo hicieron de forma distinta.
[16d] Tenían en cuenta la forma de la letra.
[16e] Pero en lugar de partir del 'oso que baila' ['Bear'], partían la letra en trazos '|' ')' y de ese modo llevaban al niño del dibujo a la escritura.
[16f] ¡Lo que nosotros intentamos hacer en concreto ellos lo hacían en abstracto!
[16g] Por lo tanto, el elemento práctico de que la escritura surgiera del dibujo ya lo habían entendido algunos pedagogos, pero los hombres están demasiado inmersos en el aspecto caduco de la cultura para descubrir con claridad lo que está vivo.
[17a] Tampoco quisiera desaprovechar la ocasión de indicarles que no deben dejarse engañar al contemplar algunos de los esfuerzos que se están haciendo actualmente y decir: '¡Esa es justamente la tendencia actual!'; porque siempre acabarán constatando que, en el fondo, no es eso lo que buscan desde lo más profundo.
[17b] En la humanidad palpita un impulso a realizar estas cosas; pero no logrará llevarlo a cabo hasta que la Ciencia Espiritual sea acogida en la cultura general.
[18a] Con ella podemos vincularlo todo con el ser humano y su relación con el mundo circundante, y así escribimos orgánicamente, y con la lectura de lo escrito enseñamos también a leer.

[7] Expresión en alemán que no se da en castellano. En castellano, ese gesto de interjección podría expresarse con la 'a' ('ah, claro'), con la 'e' ('eh, ahora lo entiendo'). O incluso con la 'i' de confirmación ('¡Sí!, claro). El acento (tilde) sobre la 'i' puede usarse muy bien como refuerzo de constatación. [N. del Tr.]

[8] grafema: 1. m. Ling. Unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[19a] Ahora bien, no debemos olvidar que con la enseñanza va unido un cierto anhelo de ser totalmente libre.
[19b] Aquí podemos notar cómo la libertad confluye en esta manera de preparar la clase.
[19c] Interiormente tiene algo que ver con la libertad.
[19d] Pues he de resaltar que no debiéramos dejar de ser libres dedicándonos a un estudio minucioso sobre cómo surgió la escritura en la transición entre egipcios y fenicios, sino que hemos de intentar desarrollar nuestra propia capacidad anímica.
[19e] Lo que puede hacerse en ese campo lo puede realizar cada maestro a su manera.
[19f] No todos los maestros van a usar un 'oso que baila' para representar la 'B'; tal vez haya uno que utilice un ejemplo mejor.
[19g] Lo que se alcanza al final lo alcanzan todos igualmente.
[19h] Pero cada uno se entrega a sí mismo al enseñar.
[19i] ¡Y ahí se mantiene plenamente su libertad!
[19j] Cuanto más los maestros quieran preservar su libertad en este aspecto, tanto más podrán volcarse y sumergirse en la enseñanza.
[19k] Eso es algo que se ha perdido del todo en los últimos tiempos.
[19l] Pueden comprobarlo en un fenómeno concreto.
[20a] Es posible que los más jóvenes entre ustedes no lo hayan vivido, pero aquellos de entre los más grandes que poseían cierta sensatez lo experimentaron con cierto disgusto.
[20b] Y es que hace un tiempo se quería realizar en el ámbito cultural (espiritual) algo parecido a lo que se había hecho en el ámbito material con la famosa 'salsa imperial alemana.'
[20c] Ya saben que a menudo se insistió en que en todas los hospedajes que no recibieran especialmente con visitas extranjeras, sino sólo alemanas, debían tener un solo tipo de salsa.
[20d] Se le llamó la 'salsa imperial alemana.'
[20e] ¡Se quería uniformar todo!
[20f] Lo mismo quería hacerse con la ortografía.
[20g] Ahora bien, a este respecto la gente tiene ideas bien curiosas.
[20h] Podemos verlo en ejemplos concretos.
[20i] Existe una relación muy delicada en la vida cultural alemana que es la que mantuvieron Novalis[9] y una figura femenina concreta.[10]
[20j] Y fue una relación muy hermosa porque cuando falleció la muchacha en cuestión, Novalis —en plena consciencia— seguía viviendo en comunión con ella cuando ya se hallaba en el mundo espiritual, y hasta hablaba con ella, siguiéndola en su proceso post-mortem mediante una actividad meditativa del alma.[11]
[20k] El relato de la relación entre Novalis y esa figura femenina es una de las producciones más bellas e íntimas que pueden encontrarse en la historia de la literatura alemana.
[20l] Ahora bien, existe un ingenioso tratado rigurosamente filológico,[12] y en cierto aspecto también interesante, de un erudito alemán que habla de esa relación de Novalis y su amada.[13]
[20m] Allí se 'sitúa correctamente' esa delicada y hermosa relación, porque se pudo demostrar que esa figura femenina había muerto antes de que supiera escribir sin faltas de ortografía.
[20n] ¡Había hecho faltas de ortografía en sus cartas!
[20o] En pocas palabras, se muestra a esa figura que había estado en relación con Novalis sin el mínimo resquicio de sentido artístico, siguiendo los cánones rigurosamente científicos.
[20p] ¡El método de esa ciencia es tan bueno que todo el que hace una disertación utilizándolo es considerado merecedor de la más alta calificación!
[20q] Quiero señalar que la gente ya ha olvidado que Goethe jamás logró escribir con corrección ortográfica, que en realidad no dejó de hacer faltas de ortografía en toda su vida, sobre todo en su juventud.
[20r] ¡Y, sin embargo, fue capaz de ascender a su grandeza goetheana!
[20s] Entonces, las personas que se relacionaron con él, y a quienes él dio muchas cosas, donaron sus cartas, que hoy se reproducen en facsímil.
[20t] Pues bien, hoy esas cartas habrían sido devueltas por un maestro de escuela llenas de anotaciones en rojo por las faltas de ortografía.
[20u] ¡Habrían sido calificadas de una manera un tanto desfavorable!
[21a] Eso tiene un matiz carente de libertad que hay en nuestra vida, un matiz que no debiera darse en la educación y la enseñanza.
[21b] Pero que ha desempeñado un rol tan importante en los últimos decenios que los profesores que aún tenían un cierto sentido común lo sentían con enorme disgusto.

9 Novalis seudónimo de Georg Philipp Friedrich von Hardenberg (1772-1801): Escritor y filósofo alemán, representante del Romanticismo alemán temprano. [n. del pr.]
10 Se refiere a Sophie von Kühn, que murió en marzo 17, 1797 a los 15 años. Véase el poema de Novalis: 'Himnos a la noche.' [N. del Ed.]
11 Sophie von Kühn murió en marzo, 1797. Desde entonces Novalis llevó adelante un diario en el que consignaba, contando los días pasados desde la muerte de Sophie, la evolución de sus sentimientos. [n. del pr.]
12 filología: 1. f. Ciencia que estudia una cultura tal como se manifiesta en su lengua y en su literatura, principalmente a través de los textos escritos. 2. f. Técnica que se aplica a los textos para reconstruirlos, fijarlos e interpretarlos. Diccionario RAEL [n. del pr.]
13 Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]

[21c] ¡Había que crear una ortografía alemana unitaria!
[21d] Es decir, incluyendo en ello la escuela, el Estado no sólo ejercía un derecho de custodia y de administración, sino que también fijó la ortografía por ley: la ortografía de Puttkamer.[14]
[21e] ¡Y sigue siendo así!
[21f] Porque, en el fondo, con esa ortografía hemos perdido muchas cosas que hoy nos permitirían descubrir ciertas intimidades de la lengua alemana.
[21g] Por tener ante nosotros una escritura abstracta, hemos perdido para el lenguaje escrito mucho de lo que antaño podía vivir en la lengua alemana.[15]
[22a] Ahora bien, ante una cosa así, lo importante es tener la actitud correcta.
[22b] Es evidente que no podemos dejar que prolifere cualquier ortografía arbitraria, pero al menos podemos saber cómo se relacionan los dos polos opuestos en ese aspecto.
[22c] Si después de haber aprendido a escribir, la gente pudiera escribir las cosas tal como se las oyen a los demás o a sí mismos, escribirían de maneras muy distintas.
[22d] Tendrían ortografías muy diferentes, individualizadas.
[22e] Eso sería sumamente interesante, pero dificultaría las relaciones.
[22f] Por otra parte tenemos el hecho de que en la convivencia humana no sólo desarrollamos nuestra individualidad, sino también los impulsos y sentimientos sociales.

[14] Ortografía de Puttkamer: El decreto del ministro de cultura prusiano Robert Viktor von Puttkamer (1828-1900) de enero 21, 1880 introdujo una ortografía alemana simplificada en las escuelas de Prusia. [n. del pr.]
[15] Steiner, Rudolf. 'Consideraciones científico-espirituales sobre el habla. El genio del lenguaje. Un estímulo para los educadores.' <Hay edición digital.> [GA299] [n. del pr.]

[22g] Ahí lo importante es que mucho de lo que podría manifestarse en nuestra individualidad hemos de irlo puliendo en lo que hemos de desarrollar con los demás en aras de la convivencia.
[22h] Pero hemos de tener un sentimiento para esas cosas, y cuando enseñemos ha de acompañarnos el sentimiento de que lo estamos haciendo únicamente por razones sociales.
[22i] De ahí que al dirigir la clase de ortografía conviene partir de un determinado complejo de sentimientos.
[22j] Tendremos que señalarle al niño, una y otra vez, que ha de tener respeto por los mayores, que está integrándose en una vida ya estructurada, y que por lo tanto ha de tener en cuenta lo que ya existe.
[22k] Desde este punto de vista hay que intentar introducir al niño en cosas como la ortografía.
[22l] Paralelamente a la enseñanza de la ortografía habremos de desarrollar en él el sentimiento de respeto de lo que establecieron los antiguos.
[22m] Y no hemos de querer enseñar la ortografía partiendo de algún tipo de abstracción, como si surgiera a partir de la ley divina, como de un absoluto, sino que hemos de hacer que el niño desarrolle el sentimiento de que los mayores, que hay que respetar, escriben de esta manera, y por lo tanto hemos orientarnos de acuerdo con ellos.
[22n] Con ello se podrá introducir cierta variabilidad en la ortografía, sin que crezca desmesuradamente, sino produciéndose una adaptación del niño a los adultos.[16]
[22o] Hemos de contar con esa adaptación.
[22p] Debiéramos evitar que piensen: 'esto es correcto, aquello es falso'; más bien tendríamos que incitar en ellos la idea de que los mayores escriben así, y por lo tanto ahí también tomamos como base la autoridad amada.

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

[23a] Eso es lo que quise decir cuando señalé que hasta el período en que el niño cambia los dientes, y desde ahí al período en que alcanza la pubertad, estamos hablando del paso del principio de imitación al de autoridad.
[23b] Y lo que señalé con ello hay que realizarlo por doquier de manera concreta, no imponiéndole la autoridad al niño, sino actuando de manera que surja espontáneamente el sentimiento de autoridad, es decir, en el caso de la enseñanza de la ortografía actuando de manera que la escritura ortográficamente correcta se fundamente en la llamada autoridad, tal como lo he expuesto. ♣♣

[06] el ritmo de la vida y la repetición rítmica en la enseñanza

Stuttgart, agosto 27, 1919, mediodía (S-3818)

Si todo va bien, ustedes no sólo habrán de convertirse en maestros y educadores de la Escuela Waldorf, sino también en defensores del sistema Waldorf en su conjunto.

01b Pues conocerán cuál es el propósito de dicha escuela mucho mejor de lo que puede llegar a exponerse en los círculos más cercanos o lejanos del mundo exterior.

01c No obstante, para que realmente puedan convertirse en defensores de lo que aspiramos con la Escuela Waldorf para la cultura espiritual en general, también habrán de ponerse en situación de ejercer esa defensa frente a las opiniones del presente cuando sean contrarias o tengan objeciones a lo que hacemos.

01d Por eso he de introducir en este estudio pedagógico-didáctico un episodio que se vincula de manera natural con lo que ya hemos expuesto en las clases de didáctica.

02a Ya saben que en el ámbito pedagógico también se espera mucho de la llamada 'psicología experimental.'

02b Se hacen experimentos con personas para constatar cómo el ser humano puede estar dotado para la formación de conceptos, y últimamente también para la voluntad, aunque, si hay que hacerlo de manera natural, eso sólo pueda ser constatado de una manera indirecta, pues lo volitivo transcurre en un estado de sueño profundo, y lo que el hombre vivencia mientras duerme puede ser experimentado en el laboratorio psicológico de manera indirecta con el aparato eléctrico, ya que no es algo que empíricamente se pueda observar de manera directa.

02c Esos experimentos se hacen, y nada tengo que objetar al respecto.

02d Pueden ser importantes como curvas estadísticas, como mensajeros exteriores de la ciencia.

02e Se pueden aprender muchas cosas con esos experimentos y no pretendo descalificados en bloque.

02f Desearía que todos lo que quisieran pudieran acceder a los medios de esos laboratorios psicológicos y realizar allí sus experimentos.

02g Pero en lo tocante al origen de esa psicología experimental, hemos de tomar en consideración sobre todo la manera en que la recomienda el pedagogo Meumann,[1] partidario, en el fondo, de la escuela de Herbart.[2]

03a ¿Por qué se practica la psicología experimental en el presente?

03b Porque se ha perdido la facultad de observación directa del ser humano.

03c Ya no se puede buscar apoyo en las fuerzas que vinculan internamente al hombre con el hombre, y por lo tanto, tampoco con el niño.

03d Por consiguiente, se pretende tener la vivencia con procedimientos y experimentos exteriores, de qué es lo que tenemos que ver en el niño que está creciendo.

03e Como verán, nuestra pedagogía y didáctica recorren un camino mucho más interior, y también podemos decir que para el presente y el futuro cercano son algo que urge con la máxima necesidad.

03f Si por un lado nace el impulso hacia la psicología experimental, por el otro sucede también que dicha psicología lleva a que vuelvan a ignorarse determinados hechos de la vida; lo ilustraré con un ejemplo.

04a A esos psicólogos y pedagogos experimentales de la época moderna les interesó especialmente lo que ellos denominan el 'proceso de comprensión,' por ejemplo, cómo entendemos al leer algo, al leer algún pasaje.

04b Para poder reconocer ese proceso interpretativo se ha intentado trabajar con grupos experimentales de personas, como suele decirse.

04c Lo que en esos casos se hizo de una manera muy minuciosa, podríamos resumirlo diciendo: Se le entrega un fragmento de texto al sujeto experimental, ya sea un niño o un adulto, y entonces se investiga, por ejemplo, qué es lo primero que hace el niño para intentar entender el texto lo más rápidamente posible.

04d Se constata entonces que lo más adecuado para ello es que el sujeto 'disponga' primero del fragmento de lectura, o dicho de otro modo, que se comien-

---

1 Ernst Friedrich Wilhelm Meumann (1862-1915): Educador, pedagogo y psicólogo alemán, dreador de la psicología experimental. [n. del pr.]

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

ce introduciendo al sujeto implicado en el sentido de ese texto.

04e Y luego, mediante numerosos experimentos, se pasa a que la persona experimental en cuestión realice lo que se denomina la 'asimilación pasiva.'

04f Es decir, que después de averiguar el sentido mediante la 'disposición,' hay que asimilarlo pasivamente.

04g Pues con esa 'asimilación pasiva' ha de realizarse lo que se llama el 'aprender a anticipar,' es decir, recapitular y repetir en actividad libre mental aquello de lo que ya se dispuso y se asimiló pasivamente.

04h Y como cuarto acto de este drama lo que se sigue es la aclaración de todo lo que todavía ha quedado oscuro, o sea, de lo que aún no ha captado totalmente la mente humana.

04i Si, siguiendo la secuencia correcta, dejamos que el sujeto experimental se familiarice con el sentido de un pasaje, acto seguido lo asimile pasivamente, luego aprenda a anticiparlo, y finalmente busque los fragmentos aún no comprendidos del todo, entonces se puede constatar que lo leído se ha comprendido de manera óptima.

04j No me malinterpreten.

04k Lo que les estoy mencionando de este modo, lo hago porque hay que contrastarlo con el hecho de que hoy en día la gente no usa un lenguaje único y para una misma cosa se sirve de palabras opuestas.

04l Y por eso los psicólogos experimentales dirán que con ese abnegado método se llega a averiguar precisamente lo que hay que hacer en pedagogía.

04m Pero quien conoce algo más profundamente la vida del hombre en su conjunto sabe que de esa manera no se puede llegar a ninguna actividad pedagógica.

04n Como tampoco se puede descuartizar a un escarabajo, y después volver a montar el escarabajo vivo a partir de las partes que hemos despedazado.

04o No podemos hacerlo.

04p Y tampoco practicar anatomía al analizar la actividad anímica humana.

04q Esto tiene su interés y en cierto sentido puede ser sumamente fructífero para la ciencia.

04r Tratar la actividad anímica humana mediante la anatomía no nos convierte en pedagogos.

04s Por eso, con esa psicología experimental en realidad no se creará una nueva pedagogía, pues eso sólo puede producirse con la comprensión interior del ser humano.

05a Tengo que decir esto para que no malinterpreten la frase que voy a exponerles acto seguido, una frase que evidentemente irrita a quien se identifica con las opiniones hoy en boga.

05b Una frase que, en cierto sentido, es unilateral, y que por lo tanto habremos de completar.

05c ¿Qué es lo que los psicólogos experimentales adquieren cuando han anatomizado anímicamente al sujeto experimental? —por no decir 'atormentado,' porque este procedimiento no es agradable— pues bien, ¿qué es lo que consiguen con ello?

05d Pues según ellos, han llegado al importantísimo resultado que en los manuales pedagógicos reiteradamente se destaca con letras mayúsculas.

05e Una frase que, si queremos traducirla sin disfraces, diría: 'un fragmento de lectura se aprende y retiene mejor cuando se ha entendido el sentido que cuando no se ha entendido.'

05f Hablando con el argot científico diríamos que se ha investigado y constatado que es más útil conocer primero el sentido de un pasaje escrito, porque entonces se aprende mejor dicho pasaje.

05g Y por eso me veo obligado a expresar la siguiente frase herética: 'Si esa proposición es correcta, tendría que poder conocerla antes, pues me gustaría averiguar si hay alguien en su sano juicio que no sepa por sí mismo que retendremos mucho mejor un fragmento de lectura si antes hemos entendido su significado que si no lo hemos entendido.'

05h Ese es realmente el sentido de los resultados de la psicología experimental que saca a la luz cosas absolutamente obvias, verdaderas perogrulladas.[3]

05i Esas trivialidades que aparecen en los manuales de psicología experimental a veces son de tal naturaleza que sólo puede involucrarse en ellas quien se haya entrenado en engullir por igual las cosas fascinantes y las aburridas en el entramado científico.

05j Así se nos educa ya en la escuela, ¡por no hablar de la universidad!

06a Esa frase herética es particularmente aplicable para los pedagogos: pues es obvio que si queremos retener algo en la mente hemos de haberlo entendido antes.

06b Pero entonces algo viene a agregarse.

06c Y es que aquello cuyo significado hemos asimilado, sólo actúa sobre la reflexión, sobre el conocimiento mental, y que, centrándonos sólo en el significado de las cosas unilateralmente, educamos al hombre en la mera reflexión sobre el mundo, en el mero conocimiento mental.

06d Y si enseñáramos solamente siguiendo esa proposición obtendríamos personas volitivamente débiles.

06e Por consiguiente, la frase en cierto sentido es correcta y, aún así, no del todo.

[3] perogrullada: 1. f. coloq. Verdad o certeza que, por notoriamente sabida, es necedad o simpleza el decirla. Diccionario RAEL [n. del pr.]

06f En realidad habría que expresarla de este modo: 'Si quieres hacer lo mejor posible para el conocimiento mental del hombre, hazlo diseccionando el sentido de todo lo que deba asimilar.'
06g Y de hecho, si en todas las cosas analizamos unilateralmente su significado estaríamos educando ampliamente la observación reflexiva del mundo.
06h Pero con ello ¡jamás estaríamos educando la voluntad humana!, pues la voluntad no puede ser educada sacando a la luz el sentido de las cosas.
06i La voluntad quiere dormir, y no quiere que se la despierte del todo, desvelando por doquier, digamos, impúdicamente su sentido.
06j Y ahí reside el hecho de que las necesidades de la vida quebrantan ese sencillo postulado de que hay que desvelar el sentido, de manera que con los niños también conviene cultivar cosas que no den motivo a revelar su sentido.
06k ¡Entonces los educamos en lo volitivo!
06l El despropósito de esa aplicación unilateral de querer siempre desvelar el sentido de las cosas se ha desplegado particularmente en movimientos como el teosófico.[4]
06m Ya saben cómo a lo largo de los años me he ido oponiendo a ciertos comentarios que se hacen en el ámbito teosófico.[5]
06n He tenido que tener la vivencia, por ejemplo, cómo el 'Hamlet,'[6] que es una pura obra de arte, se interpretaba en el sentido teosófico: 'Esto es manas, aquello es el Yo, aquello otro es el cuerpo astral; una persona representa eso, la otra aquello.'
06o Esas explicaciones eran particularmente apreciadas.
06p Y yo me opuse a ellas porque es un pecado contra la vida humana que sea interpretado simbólicamente lo que habría de acogerse de una manera elementalmente artística.
06q Con ello se asigna inoportunamente un sentido a las cosas y se ven sacadas de contexto llevándolas a una mera observación reflexiva a la que no habría que llevarlas.
06r La Antroposofía[7] quiere hacer lo contrario de eso; quiere ser un movimiento ascendente, el inicio de un ascenso.
06s Esa es una diferencia radical frente al otro punto de vista que es un poco decadente.
06t Pero el hecho de que haya personas que se limiten a explicar simbólicamente los personajes del 'Hamlet' se debe a que hemos sido educados tan mal que sólo se nos ha enseñado a sacarle el sentido a las cosas.
07a La vida humana hace necesario que no se nos eduque únicamente en averiguar el significado de los fenómenos, sino que se nos eduque de acuerdo con lo que vivencia la voluntad en estado de sueño profundo: lo rítmico, el compás, la melodía, la afinidad de los colores, la repetición, y dedicarse a una actividad sin tener que captar el sentido.
07b Si hacemos que el niño repita frases que por su edad aún no está en disposición de comprender, si hacemos que simplemente se las aprenda de memoria, no estaremos actuando sobre su intelecto —pues no podemos entrar en su significado que sólo más tarde el niño acabará desvelando—, estaremos actuando de una forma saludable sobre su voluntad, y ¡eso hemos de hacerlo!
07c Por un lado hemos de intentar acercarle al niño todo lo que sea predominantemente artístico: música, dibujo, modelado, etcétera.
07d Por otra parte hemos de darle al niño también aquello que pueda tener un sentido en forma abstracta, pero hemos de hacerlo de manera que si bien al principio todavía no entiende su sentido, pueda hacerlo más adelante, porque lo ha adquirido mediante la repetición, lo puede recordar posteriormente, y podrá entender lo que antes no podía, cuando haya alcanzado un mayor grado de madurez.
07e En ese caso hemos actuado sobre su voluntad y, sobretodo en forma muy especial, sobre su sentimiento.
07f ¡Es algo que no tendríamos que olvidar!
07g Y si el sentir se sitúa a medio camino entre la voluntad y el pensar —algo que podemos observar no sólo anímica, sino también espiritualmente— la actividad educativa del sentir se sitúa también a medio camino entre los procedimientos que hemos de utilizar para el pensar cognoscitivo y los que habremos de usar para la voluntad y su formación.
07h Para el conocimiento pensante hemos de proceder de modo que desvelemos el significado de las cosas, y ahí tenemos el leer, el escribir, etcétera.
07i Para fomentar el quehacer volitivo hemos de configurarlo todo de manera que no lleguemos al mero desciframiento del sentido de las cosas, sino a

[4] Sociedad Teosófica: Fundada en Nueva York en 1875 por Helena Blavatsky, Henry Steel Olcott y William Quan Judge. Movimiento ecléctico occidental que funde religiones y está directamente relacionado con movimientos esotéricos espiritistas de finales del siglo XVIII como gnósticos, rosacruces y masónicos. [n. del pr.]
[5] Sería interesante conocer esta referencia. [n. del pr.]
[6] Shakespeare, William. 'La tragedia de Hamlet, Príncipe de Dinamarca.' Tragedia. [n. del pr.]
[7] 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.]

una captación inmediata por parte del ser humano global, lo que equivale a decir que hemos de configurarlo artísticamente.

07j Lo que hay entre estos elementos opuestos actuará en particular sobre la formación del sentimiento y la emotividad.

07k En este último ámbito actuamos intensamente cuando ponemos al niño en situación de acoger algo memorizándolo, sin que lo entienda, sin que nos dediquemos a especular sobre su significado, aunque lo tenga; de manera que al cabo de un tiempo, cuando con otras medidas haya madurado lo suficiente y vuelva a recordar eso que había olvidado, sólo entonces podrá entenderlo.

07l Esa es una sutileza de la actividad educativa que hay que tener muy en cuenta si queremos educar a personas con gran sensibilidad.

07m Porque el sentir se introduce en la vida de una manera bien peculiar.

07n En ese ámbito los seres humanos también tendrían que aprender a observar.

07o Pues, en realidad, no lo hacen.

07p Permítanme hacerles una de esas observaciones que todos podrán realizar por su cuenta, aunque con cierta laboriosidad.

08a Supongamos que intentamos hacernos una imagen del estado anímico de Goethe en el año 1790.[8]

08b Podemos hacerlo si nos limitamos a extraer algunas de las creaciones que Goethe hizo precisamente en ese año.

08c Al final de todas las ediciones de la obra de Goethe, encontraremos un índice cronológico de sus poemas, según los fue creando.

08d Por lo tanto, extraemos primero los poemas y luego los dramas que escribió en 1790 y los observamos.

08e Constatamos que ese año concluyó su bello tratado sobre 'La metamorfosis de las plantas.'[9]

08f Recordarán que por aquel entonces había concebido las primeras ideas sobre su 'Teoría de los colores.'[10]

08g A partir de todo ello, imaginémonos cuál sería su estado de ánimo en ese año y preguntémonos: ¿Qué fue lo que intervino en la vida anímica de Goethe en 1790?

08h Sólo podremos responder si echamos una mirada escrutadora en todo lo que le había sucedido a Goethe entre los años 1749[11] y 1790, y lo que le siguió después, y que lógicamente Goethe no conocía en ese momento.

08i Aunque nosotros, sin embargo, sí sabemos lo que ocurrió entre 1790 y 1832, es decir, hasta su muerte.

08j Pues bien, si hacemos ese análisis teniendo en cuenta que nosotros sabemos lo que sucedió después, llegaremos al curioso resultado de que el estado de ánimo que Goethe tenía en ese momento, en 1790, era una conjugación entre lo que iba a conquistar en el futuro y lo que le precedía, es decir, lo ya experimentado.

08k Esa es una observación sumamente importante.

08l Los hombres la rehuyen porque los llevaría a regiones que, comprensiblemente, prefieren no abordar.

08m Intenten de ese modo extender la observación a la vida anímica de una persona que haya fallecido recientemente y que hayan conocido durante mucho tiempo.

08n Si se educan en la observación anímica más precisa experimentarán lo siguiente: Digamos que un amigo suyo ha fallecido en 1918.[12]

08o Lo conocían desde hace tiempo, y por lo tanto pueden preguntarse: '¿Cómo era su estado anímico en 1912?'[13]

08p Si tienen en cuenta todo lo que saben de él, descubrirán por su disposición anímica en 1912 que la preparación para una muerte temprana estaba interviniendo desde su inconsciente en ese estado interior del alma, en su vida emotiva.

08q La vida afectiva, tomada en su conjunto, es lo que yo llamo disposición anímica.

08r Una persona que muere temprano tiene una disposición anímica totalmente distinta de la que vivirá mucho más.

09a Ahora comprenderán que suela evitarse observar estas cosas, pues si descubrimos en el estado anímico de una persona los indicios de su próxima muerte, esto nos puede producir una impresión muy desagradable.

09b Y en realidad es así.

09c Mas para la vida cotidiana habitual, tampoco es bueno que las personas capten estas cosas.

---

8 La Revolución Francesa (1789) supuso para Goethe un gran trastorno. Algunos de sus epigramas venecianos ya tratan este tema. En 1790 publicó el primer 'Fausto'; 'Torquato Tasso'; 'La metamorfosis de las plantas,' además de poemas. [n. del pr.]

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

10 Goethe, Johann W. von. 'Teoría de los Colores.' (1810) [n. del pr.]

11 Año del nacimiento de Goethe. [n. del pr.]

12 Posiblemente quiera implicar que murió en la Primera Guerra Mundial, que terminó en noviembre 11, 1918.

13 Posiblemente quiera implicar 1912 es antes del inicio de la Primera Guerra Mundial, julio 28, 1914. [n. del pr.]

09d Pero eso pasa habitualmente desapercibido en la vida cotidiana, como la voluntad que transcurre en estado de sueño profundo, que pasa igualmente desapercibida a la conciencia de vigilia mientras estamos despiertos.

09e Pero el educador, en cierta manera, ha de salirse de esa vida habitual.

09f No ha de temer situarse al margen de su vida diaria y acoger para su actividad pedagógica verdades que tienen algo trágico, capaz de conmocionar la vida cotidiana.

10a El educador ha de ser capaz de observar la vida de una manera más profunda.

10b De no ser así, jamás podrá tratar a los niños de manera objetiva y fructífera.

10c Por eso, también tendrá que acoger verdades como la que he descrito.

10d En algunos aspectos, la vida exige que haya determinados misterios en ella.

10e Es cierto que no nos hace falta secretos diplomáticos en el futuro próximo.

10f Pero para la educación necesitamos conocer determinados secretos de la existencia.

10g Los antiguos maestros de los Misterios mantuvieron ocultos esos secretos de la vida, porque no se podían transmitir directamente al público sin preparación previa.

10h Pero en ciertos aspectos, cada maestro ha de conocer verdades que no puede hacer públicas directamente, porque el mundo que vive ahí fuera, al no tener la tarea de educar, perdería la seguridad de sus pasos en la vida cotidiana si tuviera que enfrentarse a esas verdades.

10i Sin embargo, el hecho es que no entenderemos realmente cómo hay que tratar al niño en crecimiento si no podemos juzgar qué derroteros recorrerá en el niño aquello que hoy le comunicamos sin que todavía tenga la madurez para entenderlo totalmente, pero que es algo que acabará entendiendo más tarde, cuando lo recuerde, y no sólo podamos explicar lo que perciba entonces, sino también lo que se le había dado en el pasado.

10j Eso actúa intensamente en el ánimo.

10k Por eso en cada escuela habría que proceder de manera que, en la medida de lo posible, el maestro conserve a sus niños: acogiéndolos en el primer grado, manteniéndolos en el segundo, luego en el tercero, hasta el final, siempre que las condiciones exteriores lo permitan.

10l De manera que el maestro que este año tenga el octavo grado, habrá de acoger nuevamente el primer grado el año siguiente.

10m Porque de hecho, en muchas cosas, sólo después de varios años se puede volver sobre un tema que se había vertido anteriormente en el alma de esos niños.

10n La formación de la esfera emotiva es la que se ve especialmente afectada cuando los niños cada año son entregados a un nuevo maestro que no lleva adelante aquello que se vertió en los niños en los años precedentes.

10o Parte del procedimiento didáctico de la enseñanza consiste en que el maestro ascienda con sus alumnos en los diversos grados escolares.

10p Sólo entonces podemos penetrar en el ritmo de la vida.

10q En un sentido muy amplio, la vida tiene un ritmo.

10r Lo vemos en las cosas que hacemos cada día, es decir, en los hechos cotidianos.

10s Si, por ejemplo, durante una semana, nos hemos acostumbrado a comemos un panecillo de mantequilla a las diez y media de la mañana, lo más probable es que en la segunda semana, cuando lleguen las diez y media, ¡tendremos hambre de panecillo!

10t Hasta a ese nivel se adapta el organismo humano a un ritmo.

10u Pero no sólo el organismo exterior, sino también el hombre entero está predispuesto para el ritmo.

10v Por eso, es bueno, que para el transcurso global de la vida —y eso incluye la educación y enseñanza de los niños— podamos contar con cierta repetición rítmica.

10w Por ello es bueno considerar volver cada año sobre determinados contenidos docentes.

10x Busquemos, pues, cosas que estemos tratando con los niños, anotémoslas y volvamos sobre algo parecido cada año posterior.

10y Eso puede mantenerse incluso para cosas abstractas.

10z Supongamos que, de acuerdo con la edad del niño, estamos enseñando la suma en el primer grado.

10a1 En el segundo, volvemos a la suma y avanzamos en ella; en tercero podemos volver otra vez sobre ella.

10b1 De modo que se realiza repetidamente el mismo acto, pero cada vez de una manera progresiva.

11a Esa inmersión en el ritmo de la vida es de especial importancia para toda educación y enseñanza, mucho más importante que estar constantemente insistiendo en que hay que preparar la clase de manera que todo sea racional, y que uno desvele sin pudor alguno todo el contenido de lo que se transmite.

11b Entonces, como pedagogos, nos alejaríamos intensamente de lo que en pedagogía suele buscarse hoy en día con la experimentación, de una manera exterior.

11c Nuevamente, no estoy diciendo esto simplemente para descalificar, sino para mejorar ciertas cosas que han ido emergiendo para perjuicio de nuestra cultura espiritual.
11d Podemos tomar tratados pedagógicos actuales donde se elaboran los resultados de estos experimentos sobre la memoria.
11e Ahí se importuna de manera bien curiosa a las personas que participan en los experimentos.
11f Se investiga con ellos cómo son capaces de retener las cosas que han aprendido cuando ya conocen su sentido.
11g Luego se les reparte una relación de palabras que no tienen relación alguna, y se les pide que las aprendan aunque no las hayan comprendido, etcétera.
11h Hoy en día se practican mucho estos experimentos para constatar las leyes de la memoria.
11i De ahí surgen luego proposiciones formuladas de forma científica y se las registra —como, por ejemplo, en física la ley de Gay-Lussac[14]— y eso se amplia al ámbito de la psicología.
11j Encontramos entonces explicado de una manera muy erudita lo que se dice respecto a cierto anhelo científico —por otra parte totalmente justificado— de que existen formas de memoria: primero la memoria más o menos fácil de adquirir y, en segundo lugar, la memoria más o menos fácil de reproducir.
11k O sea que se empieza atormentando a un sujeto experimental para descubrir que hay personas a quienes les cuesta o les es fácil acoger las cosas, luego se atormenta a otros para averiguar que hay personas a quienes les es más fácil o más difícil recordarlas.

[14] Ley de Gay-Lussac: 'La presión de un volumen fijo de un gas es directamente proporcional a su temperatura.' [n. del pr.]

11l Luego se investiga que existen esos dos tipos de memoria, la de acogida y la de recordación posterior.
11m En tercer lugar, existe la memoria que vendría en llamarse fiel o precisa; en cuarto lugar tendríamos la memoria extensa o amplia; en quinto lugar la memoria duradera o suficiente, en contraposición a la que olvida fácilmente.
11n Esto se corresponde perfectamente con el anhelo sistematizador de la ciencia actual.
11o ¡Se tiene así ahora el resultado científico!
11p Y se puede preguntar: 'Científicamente, ¿qué se ha investigado en la psicología exacta sobre las formas de memoria?'
11q Y entonces se sabe que: primero, existe una memoria de captación y acogida; segundo, que la hay de reproducción; en tercer lugar, hay una memoria fiel o exacta en oposición a una memoria no fiable o imprecisa —es decir, que hay personas que pueden retener largos pasajes de lectura frente a otras que retienen muy poco—; en quinto lugar, hay una memoria duradera capaz de retener cosas durante años, en contraposición a la de olvido fácil.
11r Con el debido respeto ante el enfoque científico que, de una manera abnegada y real, maltrata concienzudamente a numerosas personas en sus experimentos, y que de manera muy sagaz emprende esos experimentos para llegar a ciertos resultados, para que, después de haberlo comprobado en los niños mediante la psicología experimental, se pueda distinguir en pedagogía cuáles son los distintos tipos de memoria.
11s Con todo respeto, me permito discrepar de este punto de vista y decir:

'Si uno está bien dotado con un saludable intelecto, ¿quién no sabe que hay personas a quienes les cuesta o les es fácil captar las cosas al principio; otras que tienen facilidad o dificultad de recordarlas luego; otras, a su vez, que tienen una memoria fiel y precisa, mientras otras lo mezclan todo cuando han de relatar algo que han vivido; que hay unas que tienen una memoria muy amplia, capaces de escuchar una narración muy larga, mientras otras sólo pueden retener un relato muy breve; y finalmente, que hay quienes recuerdan las cosas durante años, mientras a otras no les dura ni ocho días?

11t Ese hecho ha sido siempre un factor natural del raciocinio sano, patrimonio de una sabiduría ya antigua.
11u Pero una ciencia que infunde respeto lo investiga con toda formalidad, porque los métodos que se aplican son muy ingeniosos, eso no podemos negarlo.
11v Ahora bien, podemos decir dos cosas: por una parte, es mejor cultivar el saludable sentido común humano en la enseñanza y la educación que apoyarse en experimentos, pues aunque con estos se incrementa la perspicacia, no acercan al maestro a las individualidades de los niños.
11w Por otro lado, es una lástima que en nuestra época tengamos que dar por sentado que aquellos que estudian para ser maestros y educadores posean tan poco sentido común, y que tengan que dar tantos rodeos para averiguar los diversos tipos de memoria que hemos descrito.
11x Hay que considerar esas cosas como síntomas de aquello en lo que se ha convertido nuestra cultura espiritual.
12a Tenía que llamarles la atención ante estos hechos, pues ya verán como alguien les dice:

"Ustedes que son maestros de la Escuela Waldorf, pertenecen a una institución de aficionados, que quiere ignorar el método de la psicología experimental, que es el mayor logro de nuestra época.

Aceptar ese método indica profesionalidad, en cambio lo que se pretende con la didáctica de la Escuela Waldorf es pura charlatanería."

12b A veces les hará falta reconocer la relación entre la ciencia, que no hay que dejar de respetar, y lo que hemos de desarrollar como pedagogía y didáctica internas que, en contraste con las relaciones exteriores que se aprenden en la experimentación, generan una íntima y afectuosa dedicación al niño.

12c Es cierto que esa dedicación todavía no se ha perdido del todo, incluso existe más de lo que creemos.

12d Pero, por su propia naturaleza, en realidad se contrapone a lo que aspira cada vez más la pedagogía científica.

12e En cierto aspecto, es correcto que la práctica científica actual, aunque acabe destruyendo muchas cosas, tampoco posee el poder de expulsar totalmente el sentido común.

12f Y nosotros queremos fundarnos en ese saludable raciocinio humano que, cuando se cultive adecuadamente, creará una relación íntima con lo que ha de suceder en la enseñanza.

12g Hemos de hacernos conscientes de que vivimos en el inicio de una nueva época, y hemos de impregnarnos profundamente con ese hecho.

12h Hasta mediados del siglo XIII, se mantuvo la resonancia de lo que se había producido en la época greco-romana.

12i Desde la mitad del siglo XV,[15] quedan restos de todo ello.

12j Pero quienes viven en esos residuos poseen en algunos estratos de su consciencia la tendencia a retroceder una y otra vez a la época greco-latina que, en su justo lugar no deja de ser admirable, pero cuya prolongación ya carece de vida para nuestra época.

12k Piensen cuán contenta de sí misma está hoy la persona que ha aprendido algo cuando les dice: 'Quien eduque correctamente, en los poemas no debe fijarse solamente en el ritmo y en la rima, ha de comentar el contenido, ha de introducir el sentido, y sólo entonces se llegará a lo que el hombre ha de adoptar como actividad.'

12l Después de haber postulado durante mucho tiempo que hay que partir del significado, se descubre que ya el antiguo romano decía:

'Rem tene, verba sequuntur…' ["Si lo has entendido, las palabras vendrán por sí solas…']

12m Ese es un comportamiento táctico que encontraremos muy extendido en las personas que creen haber aprendido muchísimo, que creen haber superado el diletantismo, y primero enseñan la suprema sabiduría del presente y luego dicen:

"Ya lo decía el antiguo romano…"

12n Y si puede decirlo en griego, ¡entonces ya se lo considera como algo realmente especial!

12o Esa conducta es adecuada para la cuarta época cultural postatlante, pero no congenia con la época actual.

12p El griego no llevaba a sus niños al antiguo Gimnasium[16] para que aprendieran, por ejemplo, la antigua lengua egipcia; ¡le enseñaban la lengua griega!

12q Pero nosotros actualmente obramos como si empezáramos eanseñando lenguas antiguas.

12r Eso es algo que hemos de entender. ♣♣

[15] En 1413 comenzó la era del Alma Consciente, nuestra época actual. [n. del pr.]

[16] Gymnasium (Grecia): Lugar de entrenamiento para competidores que participaban en juegos públicos. El nombre viene del adjetivo griego 'gymnos' que significa 'desnudo.' — Gymnasium (Alemania): 'Escuela de gramática,' de educación secundaria que conduce al ingreso a la Universidad. [n. del pr.]

[07] enseñanza en el noveno año. historia natural, el reino animal

Stuttgart, agosto 28, 1919, mediodía (S-3821)

Con respecto a la didáctica, en principio nuestra escuela, por su naturaleza, tendrá dificultades parecidas a las de las escuelas rurales.
[01b] Las escuelas de ciudad carecen hoy de métodos especialmente buenos o muy racionalizados, y por eso mismo estropean las pocas cosas buenas que podría haber en ellas, y sin embargo disponen ampliamente de los recursos didácticos para la física, química e historia natural.
[01c] En las escuelas de educación primaria sucede lo mismo que en las de secundaria y es que si las escuelas de ciudad tienen métodos menos buenos, aunque no pueda negarse que hay pedagogos con buena voluntad para mejorarlos, lo cierto es que poseen excelentes recursos pedagógicos, mientras que las escuelas rurales poseen mejores métodos pero muchísimos menos recursos, siempre y cuando sus maestros no se estropeen por su formación oficial.
[01d] Los que hoy intentan ponerse al día con los interrogantes y concepciones de la época carecen de laboratorios y medios de investigación.
[01e] Los que disponen de ellos en abundancia en las universidades poseen los métodos científicos menos fecundos.
[01f] Esta situación persiste en la ciencia desde hace ya mucho tiempo, y podríamos decir, por ejemplo:

> *"¿En qué podría haberse convertido la filosofía de Schopenhauer[1] —que hoy no deja de ser una especie de diletantismo filosófico— si Schopenhauer hubiera dispuesto de los medios que hoy poseen los docentes veteranos en la Universidad?"*

[01g] Y ya vemos cuán poco del espíritu de Schopenhauer surge hoy en las universidades que poseen los mejores recursos.
[02a] Ahí tendremos que apelar a nuestras dotes de inventiva.
[02b] Tendremos que recurrir a elementos muy sencillos en campos donde la escuela de ciudad tiene los mejores medios.
[02c] Tal vez eso vivifique nuestras clases, pero no evitará que en algunos campos nos amargue la enseñanza.
[02d] Eso se dejará sentir sobre todo cuando haya que trabajar con niños de más de nueve años y sólo se pueda seguir la clase si se tienen los suficientes recursos pedagógicos.
[02e] Entonces tendremos que sustituir muchas cosas haciendo uso del dibujo y la pintura, cuando lo ideal sería observar el objeto mismo.
[03a] He anticipado esta observación porque hoy quisiera hablarles de la transición didáctica que hay que realizar cuando nos acerquemos a los niños de nueve años.
[03b] Entenderemos el currículo o plan de estudios sólo cuando didácticamente nos hayamos instruido lo suficiente para captar la esencia del individuo entre los siete y los quince años.
[03c] Quisiera ilustrarles algo que en este aspecto, como maestros, tendrán que aplicar en clase cuando los niños tengan entre nueve y diez años.
[03d] En algunos niños ese período se produce ya antes de los nueve, en otros más adelante, pero lo que hoy voy a exponer empieza por término medio en torno a los nueve años.
[04a] Cuando nos acercamos a esa época de la vida tendremos que sentir la necesidad de acoger en la enseñanza lo relativo a la historia natural.
[04b] Hasta entonces habremos abordado el tema con el niño en forma de narrativa, tal como expuse ayer en el seminario sobre las relaciones entre el mundo animal y el vegetal con el ser humano.[2]
[04c] Antes de llegar al Rubicón[3] de los nueve años no habremos empezado con las clases de ciencias naturales propiamente dichas.
[05a] Ahí es de suma importancia saber que se malogra radicalmente el efecto de la enseñanza de las ciencias naturales si esta instrucción no toma al hombre como punto de partida.

1 Arthur Schopenhauer (1788-1860): Filósofo alemán. Su filosofía, esencialmente un 'pensar hasta el final' la filosofía de Kant, es deudora de Platón y Spinoza, y sirvió como puente con la filosofía oriental. [n. del pr.]

2 Steiner, Rudolf. 'Coloquios pedagógicos.' Sexto coloquio. [GA295:06] [n. del pr.]

3 Rubicón: Este 'paso' del alma humana se lo caracteriza con el cruce de Julio César del río Rubicón que, en época de los romanos, señalaba la frontera entre Roma y la Galia Cisalpina. Cruzarlo significaba la guerra y no había 'vuelta atrás.' Julio César lo cruzó, pronunciando en latín la frase 'alea iacta est' ['la suerte está echada']. [n. del pr.]

05b Podrán decir, con razón, que aún se le puede contar muy poco al niño de nueve años sobre la naturaleza en el ser humano.
05c Mas por poco que sea, lo que el maestro pueda enseñarle al niño sobre el hombre habrá de servirnos como preparación para todos los demás temas relacionados con la naturaleza.
05d Al hacerlo, tendremos que saber que en el hombre, en cierta manera, existe una síntesis, un compendio de los tres reinos naturales, y que los demás reinos naturales se hallan resumidos en el ser humano a un nivel superior.
05e No hará falta que le digamos eso al niño, pero por el modo cómo transcurre la clase generarán en él un sentimiento de que el ser humano es un compendio de los demás reinos naturales.
05f Lo conseguiremos si damos, al hablar sobre el hombre, el necesario énfasis y despertamos en el niño la impresión de la importancia del ser humano dentro del orden universal en su conjunto.
05g Tal vez empecemos describiendo, en el niño que ha cumplido los nueve años, exteriormente la forma humana.
05h Podremos llamar la atención sobre la estructuración básica del hombre en cabeza, tronco y extremidades, pero ahí prestaremos atención sobre todo a la apariencia, a la forma externa.
05i Cuando queramos hacernos una representación de lo más importante en la forma humana, convendría servirnos del dibujo que ya hemos cultivado antes, donde vemos que la cabeza es esférica, un poco achatada en su parte inferior, parte con la que se asienta sobre el tronco; es decir que es una esfera que se apoya en el tronco.
05j Generar esa representación en el niño es muy positiva.
05k Eso despierta a su vez elementos afectivos y volitivos, porque el niño empieza a contemplar artísticamente la cabeza, desde su forma esférica.
05l ¡Eso es importante!
05m Ello permite captar al ser humano completo, no sólo su intelecto.
05n Intentemos, sin embargo, despertar en el niño la representación de que el tronco, en cierto sentido, es un fragmento de la cabeza.
05o Mediante un dibujo procuremos despertar esa imagen diciéndole:

"La cabeza es esférica.
Si sacas un fragmento de la esfera (Figura 7-1, izquierda, fragmento sombreado), lo recortas y conservas lo otro, de manera que la luna se mantiene como resto del sol, tenemos entonces la forma del tronco." (Figura 7-1, derecha)

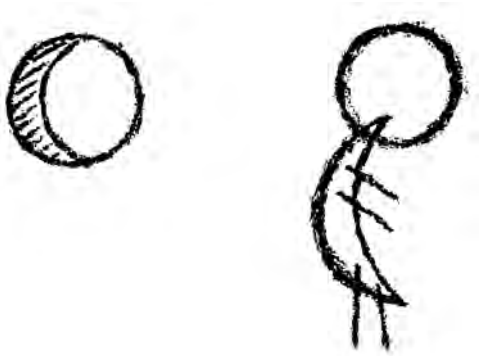


Figura 7-1

06a Sería bueno hacer una esfera con cera o material para modelar, que luego le extrajéramos la parte que hemos sombreado en el dibujo y que retuviéramos esa forma lunar esférica, de modo que pudiéramos suscitar en el niño la imagen de un fragmento de esfera cuando nos referimos al tronco.
06b Y para las extremidades suscitemos la representación de que las extremidades se hallan insertadas en el organismo humano.
06c Ahí hemos de detenernos, pues no podemos explicarle al niño el hecho real de que, en sus disposiciones morfológicas, las extremidades se prolongan hacia dentro y que ahí se relacionan con los órganos digestivos y de la reproducción que, en el fondo, no son más que una continuación de las extremidades hacia el interior del organismo.
06d Pero el hecho de que las extremidades se inserten en el organismo podemos transmitírselo al niño en forma de imagen.
06e Con ello, el niño comienza por adquirir una representación morfológica del ser humano.
07a Luego intentemos suscitar en el niño una imagen elemental, primaria, de que la observación del mundo está vinculada con la esfera de la cabeza.
07b Se le puede decir al niño:

"En la cabeza tienes los ojos, los oídos, la nariz y la boca.
Ves con los ojos, oyes con los oídos, hueles con la nariz y saboreas con la boca.
La mayor parte de lo que sabes del mundo exterior lo sabes a través de tu cabeza."

07c Si seguimos desarrollando ese pensamiento el niño se hace una representación de la configuración peculiar y tarea de la cabeza.
07d Acto seguido procuremos despertar en él una imagen del tronco, diciéndole:

"Lo que saboreas con la lengua, penetra en tu tronco como alimento, lo que oyes con los oídos, penetra en tu pecho como sonido."

07e Es bueno suscitar en los niños una imagen del sistema orgánico del hombre entero, cuando, por ejemplo, le indicamos al niño que en el pecho existen también los órganos de la respiración con los que respira, que siguiendo hacia abajo tiene el estómago con el que digiere.
07f Y sigue siendo muy positivo cuando hacemos que el niño se dé cuenta de cómo las extremidades de un lado le sirven como pies para andar y del otro, como manos para moverse libremente y obrar.
07g Y es bueno que, al hacerlo, vayamos despertando en él la comprensión de la diferencia entre el servicio que los pies le prestan al cuerpo humano al transportarlo y permitirle actuar en los diversos puntos donde tenga que vivir, y el servicio que le prestan las manos que no han de transportar el cuerpo, sino que le permiten obrar libremente.
07h Mientras los pies se yerguen sobre el suelo, las manos pueden extenderse en el aire para realizar acciones.
07i En pocas palabras, hay que señalarle al niño, ya muy pronto, la diferencia esencial que hay en el hombre entre piernas y brazos, por un lado, y los pies y manos, por el otro.
07j Es la diferencia entre el servicio que prestan pies y piernas, en su función de llevar al cuerpo, y el que prestan manos y brazos al ejercer su acción para el mundo, ya no para el cuerpo humano.
07k Esa distinción entre el servicio egoísta de los pies y el servicio altruista de las manos al obrar para el mundo humano exterior, habría que enseñársela al niño muy temprano.

08a Así es como debiéramos enseñarle al niño, en la medida de lo posible, todo lo relativo al aspecto natural del ser humano, poniendo de relieve el concepto partiendo de la forma.
08b Sólo entonces podemos pasar a los restantes ámbitos de las ciencias naturales, empezando primero con el reino animal.
08c Sería bueno que pudiéramos llevar a la clase, por ejemplo, un calamar,[4] un ratón, un cordero, e incluso un caballo, algo de la esfera de los mamíferos — tendremos que buscarnos los recursos de un modo u otro— y luego, tal vez, una forma humana.
08d Bueno, ejemplares humanos tenemos suficientes, ¿no?
08e Nos basta con presentar a un alumno como objeto a los demás alumnos.
08f Y ahora hay que tener claro cómo proceder.
08g Intentaremos mostrar a los niños primero el calamar y les contaremos cómo vive en el mar, y ya sea observándolo allí mismo o dibujándolo, describiremos su aspecto, es decir, enseñaremos a los niños lo que es el calamar.
08h Cuando describamos el calamar, los niños sentirán que lo estamos describiendo de una forma muy peculiar.
08i Quizás más tarde, cuando describamos el ratón, los niños notarán de qué manera tan distinta hemos explicado el calamar y el ratón.
08j Hemos de procurar desarrollar en el niño ese sentimiento artístico de que nos comportamos de forma diferente al describir el calamar que al describir el ratón, a la vez que ellos mismos adquieren un sentimiento distinto frente a los dos animales.

08k En el caso del calamar hemos de intentar describir la especie mostrando que el calamar siente algo de lo que hay en su entorno: si presiente algo peligroso a su alrededor entonces suelta la tinta para envolverse en una nube que repele aquello que se le estaba acercando.
08l Se le pueden decir muchas cosas al niño que le permitan comprender que cuando el calamar actúa para protegerse de sus enemigos o incluso cuando se alimenta, lo hace del mismo modo a como actúa el hombre cuando está comiendo o mirando algo.
08m Cuando el hombre come, tiene la sensación del gusto, una sensación que le llega por medio de su órgano del gusto, que es la lengua.
08n Y el ojo del hombre tiene constantemente la necesidad de ver a través de la luz; al hacerlo puede comunicarse con ella.
08o El hombre acoge lo que le sirve de alimento porque sus órganos del gusto quieren saborear las cosas.
08p Describamos, pues, el calamar de manera que, a partir de esa descripción, el niño sienta la sensibilidad del calamar, su fina percepción de las cosas de su entorno.
08q Tendremos que crearnos una descripción artística del calamar para que los niños realmente lo capten en esa descripción.
09a Luego describamos el ratón.
09b Describimos cómo tiene un hocico puntiagudo y cómo en él se ven muy bien los bigotes, y luego cómo se distinguen los dientes de abajo y los sobresalientes dientes de roer que tiene arriba.
09c Describimos las orejas desmesuradamente grandes, después llegamos al tronco cilíndrico del ratón y al delicado pelo aterciopelado; acto seguido podemos describir las extremidades, las pequeñas patitas

[4] En la traducción al español se 'asimilan' calamar, sepiia y jibia, pero son molustcos de diferentes subclases. [n. del pr.]

delanteras, y las traseras que son algo más grandes y que le permiten saltar tan bien.
09d Luego tiene un rabo cubierto de escamas, que apenas tiene pelos.
09e Llamamos la atención del niño ante el hecho de que cuando el ratón se encarama a algún sitio, o cuando quiere agarrar algo con las patas delanteras, se apoya en la cola que el ratón puede utilizar muy bien porque el rabo es interiormente mucho más sensible, lo que tiene que ver con el hecho de que no tiene pelos, sino escamas.
09f Resumiendo, intentamos describirle el ratón al niño detallando artísticamente sus formas.
09g Y esa conformación artística la lograremos cuando despertemos en el niño una imagen de cómo todas las estructuras que el calamar no necesita desarrollar en su cuerpo, son imprescindibles en el ratón.
09h El calamar es sensible por sí mismo, por su cuerpo entero, y por eso no necesita orejas tan grandes como el ratón.
09i Está en relación con su entorno de una manera que es capaz de atraer hacia sí el alimento, sin necesidad de un hocico puntiagudo como el ratón.
09j Tampoco necesita extremidades tan desarrolladas como el ratón, porque puede utilizar el cuerpo mismo para desplazarse por el agua.
09k Resumamos lo que queremos transmitirle al niño: que el calamar se manifiesta menos por sus extremidades y que lo hace más con su cuerpo entero.
10a He de explicar estas cosas para que puedan comunicarlo a su clase, pues han de ser conscientes de lo que más tarde habrán de introducir de una manera más inconsciente en la clase de modo artístico.
10b En pocas palabras, describamos el ratón de modo que suscitemos en el niño el sentimiento de que el ratón está organizado para poner las extremidades al servicio de su tronco.
10c También el cordero esta organizado de modo que las extremidades le sirven al tronco.
10d Y lo mismo sucede con el caballo que, cuando vive en estado salvaje, puede hacer que sus extremidades estén también al servicio del tronco.
10e Dejémosle claro lo siguiente:

"Como veis, el ratón tiene dientes bien puntiagudos, y han de ser también afilados, pues sin ellos no podría roer los objetos, lo que le es imprescindible si quiere alimentarse, y ha de poder hacer agujeros donde luego se cobija.

Para ello necesita estar constantemente desgastando los dientes.

Pero el ratón está hecho de tal manera que los dientes, le van creciendo sin cesar, igual que a nosotros las uñas, y desde su interior va siéndole sustituida la sustancia dental.

Eso se ve especialmente en los dientes, que son órganos que cuelgan del organismo y están hechos de manera que el tronco del ratón puede vivir gracias a ellos."

11a Así pues, hemos despertado en el niño una potente imagen mental del calamar, aunque sea elemental, y le hemos suscitado una representación muy intensa de la estructura del ratón.
11b Y ahora volvemos a la estructura del ser humano.
11c Le aclaramos al niño lo siguiente:

"Si ahora buscamos en el hombre qué es lo que hay en él que se parezca al calamar, curiosamente nos veremos llevados a la cabeza.

Del hombre, lo que más se parece al calamar es la cabeza.

Es un prejuicio pensar que la cabeza del hombre es lo más perfecto.

Aunque esté configurada de una manera complejísima, en realidad no es más que un calamar transformado; quiero decir, es un animal inferior transformado, pues la cabeza humana se comporta con respecto a su entorno de manera parecida a como los animales inferiores lo hacen con el suyo.

Y con el tronco, el hombre se parece a los animales superiores: ratón, cordero, caballo.

Ahora bien, si el calamar con su cabeza puede subsistir, el hombre no podría hacerlo.

La cabeza del hombre ha de estar situada encima del tronco y apoyarse en él, no puede desplazarse libre del resto del organismo.

El calamar, en el fondo, no es ni más ni menos que una cabeza que se desplaza libremente por el agua."

11d Hemos de llevar la situación a que el niño sienta que los animales inferiores son cabezas que se desplazan libremente, aunque no sean tan perfectas como la cabeza humana.
11e Y hemos de despertar en el niño el sentimiento de que los animales superiores, en realidad, son tronco, y que sus órganos han sido conformados y refinados por la naturaleza para satisfacer las necesidades del tronco, lo que no sucede ya de igual modo en el hombre.
11f Con respecto a su tronco, el hombre está configurado de manera menos perfecta que los animales superiores.
12a Luego hay que suscitar en el niño el sentimiento de cuál es el elemento de la forma humana donde el hombre es más perfecto.

12b El hombre es más perfecto en sus extremidades.
12c Si seguimos a los animales superiores hasta llegar a los primates, veremos que las extremidades delanteras no son todavía tan distintas de las traseras y que, en lo esencial, las cuatro extremidades sirven para transportar el tronco, para desplazarse.
12d Esa maravillosa diferenciación de las extremidades en pies y manos, en piernas y brazos, emerge por primera vez en el hombre, y se plasma ya en el andar y en la postura que, en su estructura misma, está organizada para lo vertical.
12e En lo que se refiere a su organización íntima, ninguna especie animal está tan bien estructurada como el hombre en sus extremidades.
13a Luego introduzcamos una descripción bien ilustrativa de los brazos y manos del hombre.
13b De cómo el organismo los ha liberado de la función de transportar el cuerpo, de cómo las manos no entran en contacto con la tierra en sus funciones corporales, de cómo están modificadas para asir los objetos, para obrar.
13c Y luego pasemos a lo volitivo ético.
13d Despertemos en el niño, afectivamente y no teóricamente, una intensa imagen, diciéndole:

"Tú, por ejemplo, para escribir tomas la tiza con la mano, y sólo puedes hacerlo con la mano porque ha sido transformada para poder hacer cosas, y ha sido liberada de la tarea de transportar o soportar el propio cuerpo.

En lo que se refiere a los brazos, el animal no puede ser perezoso, porque, en el fondo, no tiene brazos.

Cuando se habla de animales cuadrumanos, como los monos, en realidad no estamos hablando con propiedad, porque lo que tienen son cuatro piernas y pies que se parecen a brazos y manos.

Pues si en último término han sido conformados para trepar, el trepar sigue siendo algo que está al servicio directo del cuerpo, y sus pies están modelados como si fueran manos para que puedan soportar el cuerpo al trepar.

Los brazos y las manos se han hecho inútiles para los procesos corpóreos, a no ser que el hombre se decida, por su propia voluntad, a trabajar con ellos, ya sea para ayudar al mundo circundante o para conseguirse el sustento.

¡Y ese es el más hermoso símbolo de la libertad humana!

No hay otro símbolo más bello para expresar la libertad del hombre que sus brazos y sus manos."

14a De ese modo, con la descripción del calamar, del ratón, del cordero, del caballo y del ser humano, vamos despertando en el niño una poderosa representación afectiva y sensitiva del hecho de que los animales inferiores son de naturaleza cefálica, los superiores tienen un carácter torácico, y el hombre un carácter afín a las extremidades.
14b Si se insiste en decírsele al hombre que es el ser más perfecto del mundo gracias a su cabeza, lo único que se hace es inculcarle el orgullo.
14c Con ello absorbe de una manera involuntaria la representación de que se es perfecto por la pereza, por la apatía.
14d Pues instintivamente, el hombre sabe que la cabeza es un holgazán, que descansa sobre los hombros, que por sí misma no quiere moverse por el mundo, que se deja llevar por las extremidades.
14e Y no es cierto que el hombre sea el ser perfecto por su indolente cabeza, sino por sus extremidades, que están integradas en el mundo y su obra.
14f Hacemos más ético al ser humano de una manera mucho más íntima, si no le enseñamos que es perfecto por su cabeza holgazana, sino por sus extremidades en movimiento.
14g Pues los seres que sólo son cabeza, como los animales inferiores, han de moverla ellos mismos; y los seres que utilizan sus extremidades sólo para servir al tronco, como los animales superiores, son inferiores al ser humano precisamente porque sus extremidades están menos estructuradas para ser usadas en libertad, se hallan prisioneras de alguna función concreta, y están siempre al servicio del tronco.
14h En el ser humano, un par de extremidades, las manos, están situadas plenamente en la esfera de la libertad humana.
14i Le proporcionamos al hombre un sentimiento saludable frente al mundo sólo si suscitamos en él la imagen de que es perfecto a causa de sus extremidades, no por su cabeza.
14j Y eso podemos hacerlo muy bien con la descripción comparativa del calamar, el ratón, el cordero o el caballo, y el ser humano.
14k Con ello descubriremos al mismo tiempo que —al describir cualquier cosa en un reino natural— nunca debiéramos dejar de vincularla con el ser humano, pues en él se reúnen todas las actividades de la naturaleza.
14l Por esa razón, al describir cualquier cosa en la naturaleza, conviene tener siempre al hombre en el trasfondo.
14m Por consiguiente, cuando el niño ha llegado a cumplir los nueve años y hemos de pasar a la clase

de ciencias naturales, también hemos de comenzar desde el ser humano.

15a Quien observe al ser humano cuando es un niño de nueve años constatará que está pasando alguna cosa justamente entre los nueve y los diez años.

15b No se destaca tanto como sucedió con la primera eclosión de ese proceso en una edad infantil anterior, en torno a los tres años.

15c Cuando el niño había empezado a mover sus extremidades y a caminar de una manera algo más consciente, y con frecuencia a caminar con cierta torpeza, cuando había empezado a mover intencionadamente sus brazos y manos, estábamos en el punto donde el niño comenzaba a hacerse más o menos consciente de su Yo.

15d De hecho, más adelante, su memoria sólo podrá retroceder y recordar las cosas hasta ese momento, y será incapaz de recordar las que sucedieron antes.

15e Aunque eso pueda variar según los niños, cuando constatamos que el ser humano empieza a decir 'yo' a esa edad, e incluso un poco más tarde —porque antes ha de haberse desarrollado la actividad verbal, es decir lo, que tiene carácter volitivo— sólo entonces podremos ver que la aparición de la autoconciencia en el ser humano se hace muy patente en ese período, mientras que no se nota tanto la modificación que se produce con la conciencia de sí mismo al llegar a los nueve años.

15f En esa edad se fortalece la auto conciencia del hombre y ahí se puede notar que el niño capta de una manera mucho más inteligente lo que se le dice sobre la diferencia entre el ser humano y el mundo.

15g A partir del Rubicón de los nueve años, el niño se halla más fusionado con el mundo circundante de lo que había estado antes.

15h Y entonces, él mismo se distingue más del entorno.

15i Por eso se puede empezar a hablar al niño de lo anímico y ya no nos escuchará sin acabar de entenderlo como había sucedido hasta entonces.

15j Resumiendo, la autoconciencia del niño se profundiza y fortalece también cuando cumple los nueve años.

15k Quien tenga sensibilidad para estas cosas notará que el niño de esa edad empieza a utilizar las palabras de una manera mucho más íntima que antes, a hacerse más consciente de que las palabras son algo que surgen de su interior.

15l Hoy en día es costumbre ocuparse mucho más de lo exterior que de lo interior, y apenas se presta atención a ese viraje que se produce en torno a los nueve o diez años.

15m Pero el educador ha de dirigir su atención hacia ese cambio brusco que se produce en el niño.

15n Ello nos permitirá poder hablar al niño con una disposición anímica muy distinta cuando, a partir de esa edad, tengamos que aproximarle la enseñanza de las ciencias naturales y que, por otra parte, ha de comparar siempre al ser humano con los demás reinos naturales.

15o Si antes el ser humano se hallaba más fusionado con la naturaleza y se le podía hablar al niño de los contenidos de la ciencia natural sólo en forma narrativa, después de los nueve años podremos hacerlo de un modo que le presentemos el calamar, el ratón, el cordero, el caballo o el ser humano, y podremos entonces hablarle también de sus respectivas relaciones con la forma humana.

15p Antes de esa edad, si quisiéramos relacionar con el calamar lo que sucede en la cabeza, con el ratón lo que sucede en el tronco, y si quisiéramos buscar en las extremidades humanas aquello que lo sitúa por encima de los otros reinos naturales, tropezaríamos con la incomprensión del niño.

15q Lo que en esa edad especial nos trae el niño hemos de aprovecharlo ahora, pues si utilizamos la clase de ciencias naturales tal y como lo hemos expuesto anteriormente, se introducirán principios éticos sólidos y seguros en el alma infantil.

15r No se inculcan principios éticos en el niño apelando al intelecto, sino apelando al sentimiento y la voluntad.

15s Pero sólo podemos invocar el sentimiento y la voluntad si dirigimos los pensamientos y sentimientos del niño al hecho de cómo él mismo sólo llega a ser plenamente humano cuando utiliza sus manos para trabajar por el mundo, cómo ello lo convierte en el ser más perfecto en la escala, y cómo existe una relación entre el calamar y la cabeza humana, y entre el tronco y el ratón o el cordero o el caballo.

15t Gracias a ese sentirse integrado en la ordenación de la naturaleza, el niño adquiere la sensibilidad que más tarde le servirá para sentirse realmente humano.

16a Podemos implantar en el alma infantil ese elemento ético tan importante si nos esforzamos en configurar la clase de ciencias naturales de un modo que el niño no advierta que estamos queriendo enseñarle ética.

16b Pero no podremos dejar en el interior del niño el más mínimo rastro de sentido ético si le enseñamos las ciencias naturales sin relacionarlas en absoluto con el ser humano, describiendo el calamar, el ratón, el caballo, o al hombre por sí mismos, y limitándonos a explicaciones verbales.

16c Porque sólo podemos describir al ser humano cuando lo mostramos integrado por todos los demás organismos y actividades de la naturaleza.

16d Schiller[5] admiraba en Goethe[6] que su concepción científica sencillamente consistía en que él integraba al ser humano reuniendo todos los fragmentos aislados que existen fuera como naturaleza, como lo expuso en la carta que escribió a Goethe a principios de los años noventa del siglo XVIII.

16e Siempre he mencionado que esta carta contiene algo que habría de llevarse a nuestra cultura: la conciencia de la síntesis de toda la naturaleza en el ser humano.

16f Goethe lo repite una y otra vez, diciendo:

> *"El hombre está situado en la cúspide de la naturaleza y ahí vuelve a sentirse como una naturaleza completa."*

16g O en otra ocasión:

> *"Todo el resto del mundo en realidad alcanza su propia consciencia en el ser humano…"*[7]

16h Si leen mis escritos verán que están repletos de semejantes citas de Goethe.

16i No las transcribí simplemente porque me gustaran, sino porque esas ideas tendrían que difundirse en la conciencia de nuestra época.

16j Por eso siento tanto que uno de los escritos pedagógicos más importantes haya permanecido ignorado o no haya dado sus frutos dentro del quehacer pedagógico.

16k En la sencilla autoeducación de Goethe, Schiller aprendió buena pedagogía y la vertió en su escrito 'Cartas sobre la educación estética del hombre.'[8]

16l En esas cartas hay muchísimos elementos pedagógicos importantes; simplemente hemos de extraer lo que hay en ellos y volver a pensarlo de manera consecuente.

16m ¡Y Schiller llegó a ellos gracias a la concepción del mundo de Goethe!

16n Tengamos en cuenta cómo Goethe, que es como un fragmento fundamental de la cultura implantado en la naturaleza, se opuso desde su más tierna infancia al principio educativo de su entorno.

16o Goethe nunca pudo separar al ser humano de su medio circundante.

16p Siempre consideró al hombre en su relación con la naturaleza y se sintió a sí mismo como ser humano en comunión con ella.

16q Por eso tampoco le gustaron las clases de piano mientras se las impartieron como algo separado de la naturaleza del hombre.

16r Sólo empezó a interesarse por ellas cuando alguien le hizo comprender la actividad de los dedos y le dijo:

> *"Este es el dedo 'pulgarcito' y éste es el 'indicador' (índice)…"*

y cuando averiguó cómo el pulgar y el índice se utilizaban en el teclado.

16s Siempre quiso que el ser humano entero estuviera inmerso en la naturaleza entera.

16t Y aún otro aspecto.

16u Ya lo he mencionado en otra ocasión.

16v Goethe se construye un pequeño altar cuando tiene siete años, un altar a la naturaleza, toma un atril de música de su padre, lo cubre de minerales y de plantas del herbario paterno, y encima le pone una velita perfumada.

16w Luego concentra con una lupa los rayos del sol que amanece para hacerle una ofrenda al gran Dios de la naturaleza.

16x En verdadera oposición a lo que se le quería enseñar en la educación, Goethe fue siempre un hombre que quiso ser educado como tendría que educarse en nuestro tiempo.

16y Y como Goethe se convirtió en aquello que él hizo de sí mismo por su propio esfuerzo, a Schiller siempre le gustó.

16z Y eso es lo que ofreció en sus cartas estéticas al referirse a la educación.

16a1 Mi viejo amigo y maestro Schröer[9] me explicó una vez que tuvo que participar como profesor en una comisión escolar en un examen de maestros principiantes, pero que no había podido preparar lo que tenían que mostrar esos futuros maestros en el examen.

16b1 Entonces les preguntó sobre las cartas estéticas de Schiller… ¡Y ahí se sublevaron!

16c1 En toda Viena se llegó a decir:

> *"El profesor Schröer quiso preguntar a los maestros en el examen sobre las cartas estéticas de Schiller, pero ¡no hay nadie que las entienda!"*

17a Cuando queremos consultar algunas cosas didácticas sanas, aunque sea en sus rudimentos, hemos

---

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

7 Goethe, Johannes W. von. 'Winckelrnann y su siglo.' [N. del Ed.]

8 Schiller, Friedrich. 'Cartas sobre la educación estética del hombre.' <Hay edición digital.> [n. del pr.]

9 Karl Julius Schröer (1825-1900): Historiador de la literatura, desde 1867, en la Escuela Superior Técnica de Viena. Mencionado profusamente en la autobiografía de Rudolf Steiner. [N. del Ed.]

de volver a la cartas de Schiller sobre la educación estética, y a la teoría de la educación de Jean Paul[10] en 'Levana,'[11] que contiene numerosas indicaciones prácticas para la enseñanza.

[17b] Últimamente, algunas cosas han mejorado, pero no puede decirse que lo que podría surgir de las cartas estéticas de Schiller y de la teoría de la educación de Jean Paul no se haya vertido en la pedagogía de una manera falseada.

[17c] Pues las cosas se sitúan siempre sobre un terreno distinto.

[18a] He intentado hoy ofrecerles una idea de cómo, a partir de una determinada edad del niño, en este caso los nueve años, se puede deducir lo que hay que hacer pedagógicamente en esa edad.

[18b] Mañana hablaremos de cómo hay que utilizar la edad de catorce o quince años para enseñarle al niño lo que está en correspondencia con su ser.

[18c] Queremos acercamos a la comprensión de cómo se distribuye el período entre los siete y los quince años, y qué es lo que hay que hacer como educadores y maestros.

[18d] De ahí emerge el plan de estudios, el currículo.

[18e] Hoy en día suele hacerse la pregunta de manera abstracta:

> *"¿Cómo hemos de desarrollar las facultades del niño?"*

[18f] Pero, hemos de tener claro que primero hay que averiguar cuáles son las facultades del niño, si queremos que esa pregunta tenga un significado concreto. ♣♣♣

[10] Jean Paul Friedrich Richter o Jean Paul (1763-1825): Poeta, pedagogo, y editor. Obras: 'La logia invisible'] (1796); 'Titán' (1800-03); y 'Levana.' (1807). [n. del pr.]

[11] Paul, Jean. 'Levana o la Doctrina de la Educación.' (1807). [n. del pr.]

[08] enseñanza luego de los doce años. historia, física

Stuttgart, agosto 29, 1919, mediodía (S-3824)

Como ya dije, en lo relativo a la clase de religión y al currículo es evidente que habrá que establecer compromisos, porque las leyes exteriores se aplican a la escuela.[1]

[01b] Pero hemos de examinar a fondo el plan de estudios para que allí donde veamos que se nos impone algo inorgánico, podamos corregir algunas cosas por nuestra cuenta.

[02a] Encontrar el adecuado plan de estudios para el período entre los siete y los catorce o quince años va generalmente ligado al verdadero conocimiento de la evolución del niño en esa época.

[02b] Ayer destacamos un momento importante de esa evolución, cuando el niño está entre los nueve y diez años, es decir cuando ha concluido los nueve y empieza los diez.

[02c] Si seguimos el desarrollo del niño desde los siete años a lo largo de los ocho y nueve, antes de que lleguen los diez, habremos alcanzado el punto que les describí al decirles:

> *"…ahí se fortalece y se condensa la consciencia del Yo, de manera que desde ese momento podemos acercamos al niño con conceptos de la ciencia natural, tal como ayer expuse al hablar del calamar, el ratón, el cordero, el caballo y el ser humano."*

[02d] Pero ya habrán visto que ahí hay que tener siempre en cuenta la interrelación entre el ser humano y su entorno, que el hombre es en realidad el resumen de todos los demás reinos de la naturaleza y que no se le puede separar tan claramente de esos reinos naturales.

[02e] Si no le mostramos al niño de diez u once años, de una manera íntima y emotiva, el nexo que existe entre el hombre y la naturaleza exterior, y que él es una síntesis del mundo natural exterior, echaremos a perder muchísimas cosas en el niño.

[03a] Pues bien, otro punto importante en el desarrollo infantil lo encontramos entre los doce y los trece años.

[03b] En ese período se fortalece y vigoriza lo anímico-espiritual del ser humano, en la medida en que todavía no depende del Yo.

[03c] Lo que en la Ciencia Espiritual solemos llamar cuerpo astral cobra fuerza y se vincula con el cuerpo etérico.

[03d] Puede decirse que el cuerpo astral en realidad nace como entidad independiente sólo cuando se produce la maduración sexual, es decir, en la pubertad; pero aún así, ya antes, entre los doce y los trece años, se manifiesta de una manera peculiar en el cuerpo etérico, impregnándolo y vigorizándolo.

[1] Después de la Primera Guerra Mundial, la Constitución alemana de 1919 (Weimar) aportó una amplia garantía a la libertad de culto en el ámbito legal, y la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, para las cuales las comunidades religiosas fijan el contenido. [n. del pr.]

03e Ahí tenemos de nuevo un punto importante de la evolución.
03f Si actuamos correctamente, veremos que el hombre que hay en su interior empieza a comprender en el mundo externo los impulsos activos que ahí fuera actúan como lo harían los impulsos anímico-espirituales, me refiero como ejemplo a las fuerzas históricas.
03g Ya les expuse cómo rigen esas fuerzas históricas y cómo se las puede aplicar en la clase de primaria.[2]
03h Pero aunque hubiéramos de transferir lo que expliqué al lenguaje infantil, no podríamos despertar en el niño la verdadera comprensión por los impulsos históricos si quisiéramos transmitírselos antes de los doce años.
03i Antes de esa edad podemos explicarle historia en forma de relatos y de biografías: ¡eso lo captará!
03j Pero no entenderá los nexos históricos antes de haber cumplido los doce.
03k Por eso, si no tenemos en cuenta la edad, no haremos más que perjudicarlo.
03l En esa edad el ser humano empieza a desplegar un anhelo de que se le explique realmente como historia lo que antes se le había contado en forma de relatos, cuentos o leyendas.
03m Y si, por ejemplo, le habíamos hablado antes de este o aquel cruzado o de cualquier otro personaje, ahora habremos de intentar metamorfosearlo de manera que en esa transformación el niño perciba los nexos históricos.
03n Si observamos y notamos claramente que el niño de doce años nos entiende, podremos decirnos:

"Hasta los nueve años me limitaré a lo que ya expusimos como elemento artístico, y de ahí haremos que aprenda a escribir y leer, y después a calcular.

Para las cosas relativas a la historia natural lo haré a partir de los nueve, pero lo histórico, en la medida en que no sean meros relatos, sólo se lo transmitiré al niño a partir de los doce."

03o Ahí el niño empieza a participar en los grandes hechos históricos.
03p Eso será muy importante para el futuro, pues cada vez se sentirá más la necesidad de educar a los seres humanos para que capten las conexiones con el pasado en las relaciones históricas, ya que hasta entonces no habían llegado a una verdadera interpretación de la historia.
03q El campo del interés humano se circunscribía a la vida estatal y económica, y tenían suficiente con satisfacer las demandas y los intereses de esa vida con los mínimos conocimientos sobre soberanos y guerras —lo que en realidad no es historia— y con saber las fechas de cuándo habían vivido esos soberanos, y a lo sumo las de algunas personalidades famosas y de cuándo habían tenido lugar las guerras.
04a En el futuro, el mostrar cómo se ha ido desarrollando el aspecto cultural de la humanidad habrá de ser objeto especial de enseñanza.
04b Pero entonces la enseñanza habrá de acoger en sí misma los impulsos históricos, y habrá de situarlos entonces en el momento adecuado del currículo.
05a Cuando el joven ha pasado ese Rubicón, al llegar a los doce años, empieza todavía algo más.
05b Por muy claramente que le hablemos al niño antes de esa edad sobre cómo está organizado el ojo humano, el niño no logrará entenderlo ni identificarse adecuadamente con él.
05c Pues, ¿que implica realmente explicarle al niño la estructura del ojo humano?
05d Equivale a llamarle la atención sobre el modo en que los rayos de luz se acercan al ojo, penetran en él, son acogidos y refractados por la córnea y el cristalino, cómo pasan por el cuerpo vítreo y producen la imagen en la retina.
05e Todo eso hemos de explicarlo como procesos físicos.
05f Estamos describiendo un proceso físico que tiene lugar en el hombre, concretamente en un órgano sensorial.
05g Si queremos describirlo hemos de haber desarrollado antes en el niño los conceptos que le permitan acoger semejante descripción del ojo.
05h Es decir, antes tendremos que haberle enseñado lo que es la refracción de la luz.
05i Se lo podemos explicar muy fácilmente, mostrándole una lente y diciéndole lo que es un punto focal, y cómo se refractan los rayos.
05j Pero entonces estamos describiendo procesos meramente físicos que tienen lugar fuera del hombre.
05k Eso sólo puede hacerse entre los nueve y los doce años.
05l Aplicar la descripción puramente física a órganos que hay en el hombre sólo deberíamos hacerlo después de los doce años, pues sólo entonces empieza el niño a apreciar adecuadamente cómo actúa el mundo exterior en el ser humano mismo y cómo la actividad del mundo externo se prolonga en el interior del hombre.
05m ¡Eso no puede entenderlo antes de los doce años!
05n Puede entender procesos físicos, pero no cómo esos procesos físicos se realizan en el hombre mismo.

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

06a Existe un parentesco entre la interpretación de los impulsos históricos en el hombre y la de los impulsos naturales físicos en el organismo humano.
06b En los impulsos históricos vive el verdadero elemento humano, pero lo que en ellos se resume vive como transcurso histórico exterior y vuelve a actuar sobre el hombre.
06c Si describimos el ojo humano, veremos que lo mismo que sucede en la naturaleza, sucede también en el hombre.
06d A ambos procesos hay que enfrentarles una comprensión semejante, y esa comprensión realmente empieza a los doce años.
06e Por eso será necesario configurar el currículo de modo tal que, entre los nueve y los doce años, se le enseñen al niño los conceptos físicos adecuados para captar al ser humano mismo, es decir, junto a la historia natural se enseñe la física sencilla; pero para aplicar las leyes físicas al ser humano habrá que esperar hasta los doce años, así como las narraciones han de mantenerse hasta los doce años, y luego integrarlas en la 'historia.
07a Lo que acabo de exponer es válido para lo elemental de estas materias.
07b La conformación posterior de la clase de física puede seguirse ya después de los doce años.
07c Pero antes de los nueve no habría que empezar ni la enseñanza de la física ni la de la historia.
07d Ni antes de los doce habría que empezar con la enseñanza de la historia ni con la descripción de las actividades del hombre, explicadas fisiológicamente.
07e Si consideramos que el 'entender' no es algo que simplemente emerge en el intelecto humano, sino que siempre implica sentimiento y voluntad, no estaremos tan lejos de lo que acabo de explicar.
07f Y si los hombres no prestan atención a estas cosas, ello se debe a que se entregan a toda clase de ilusiones.
07g Se pueden enseñar provisionalmente al intelecto humano conceptos históricos o fisiológicos antes de los doce años, pero con ello se corrompe la naturaleza humana, en el fondo, se la incapacita para toda la vida.
07h Así, por ejemplo, podremos ponernos en la situación de ir hablando gradualmente, entre los nueve y los doce años, de los conceptos de refracción de rayos, de la formación de imagen mediante las lentes y otros instrumentos.
07i Podremos hablar con el niño de esa edad sobre cómo actúan los prismáticos; también entonces podremos hablarle de cómo está hecho y cómo funciona el reloj, se le podrá explicar la diferencia entre el reloj de péndulo y el de bolsillo y cosas parecidas.
07j Pero nunca antes de los doce años habría que hablarle de aplicar al ojo humano la refracción de los rayos y la formación de la imagen.
08a Como vemos, han surgido aquí puntos de vista que pueden enseñar cómo distribuir las materias docentes en el plan de estudios, con el fin de desarrollar las facultades del niño de la manera adecuada.
08b Desde este punto de vista, hemos de examinar aún otra cuestión.
08c Es importante que, con la enseñanza, no nos alejemos demasiado de la vida, pero que tampoco la trivialicemos: Acabar diciéndole al niño: "¿qué tienes en los pies?," para que él conteste: "las botas"; y luego: "¿para qué las tienes?," y que él conteste: "para ponérmelas," es lo que muchos maestros consideran enseñanza visual.
08d Cuando se aplica ese tipo de enseñanza, tal como sale en muchos manuales didácticos, se provoca un terrible aburrimiento inconsciente en el niño, privándole de muchas cosas.
08e No se trata, pues, de ejercer esa excesiva cercanía a la vida y la exagerada y constante evocación de conceptos que se limitan a elevar a la conciencia actividades habituales, que podrían permanecer muy bien en el inconsciente.
08f Mas por otra parte tampoco hace falta alejarnos demasiado de la vida, y enseñarle al niño abstracciones prematuramente.
08g Eso será especialmente importante para la clase de física.
08h Esa clase nos dará precisamente la oportunidad de aproximar lo que está cerca de la vida a lo que está lejos de ella, surgiendo de la vida exterior.
08i Por eso tendríamos que procurar desarrollar los conceptos físicos en la vida.
08j Y en la medida de lo posible, deberíamos dejar que los niños percibieran esas cosas con su capacidad inventiva.
08k Así, por ejemplo, en nuestra sala, cuando hemos puesto en marcha la calefacción, vemos que el techo ya está caliente y el suelo todavía está frío.[3]
08l Ahí llamamos la atención del niño hacia un hecho cotidiano y podemos partir de ese hecho y explicarle que, al principio, la estufa calienta primero el aire de abajo y de su alrededor.
08m En realidad la habitación no se calienta primero arriba; pero el aire caliente tiende siempre a subir y entonces el aire frío de arriba ha de desplazarse hacia abajo, de modo que hemos de aclararle al niño el proceso diciéndole:

"El aire empieza a calentarse abajo, alrededor de la estufa, y ese aire caliente asciende hacia

[3] Sería 'interesante' saber cómo 'vemos que el techo está caliente.' [n. del pr.]

arriba de manera que el aire frío de arriba se ve desplazado hacia abajo; y por eso en nuestra sala primero tenemos todavía los pies fríos cuando arriba hace ya un rato que el aire está caliente."

08n Así hemos partido de un hecho cotidiano y de ahí podemos hallar la transición al hecho de que el aire caliente se dilata y el frío se contrae.
08o Así volvemos a alejarnos de la vida, aunque de una manera correcta.
08p Sin embargo, lo hacemos de manera incorrecta si en física hablamos de la palanca y sólo exponemos la palanca teórica.
08q Partamos del astil[4] central de la balanza y de ella llegamos a la función de la palanca.
08r Partamos, pues, de lo que se aplica en la vida, y desde ahí vayamos luego a lo que la física ha pensado sobre ello.
09a No puedo dejar de exponerles el hecho de que con algunas cosas que salen en nuestros conceptos de física se causan estragos en el niño, y que mucho de ello depende de que el maestro sepa lo correcto, e intente adquirir cierta madurez de juicio.
09b Nos vemos obligados a decirles a los niños relativamente mayores:

"Aquí tienes una máquina de electricidad, esto que les presento suele llamarse aparato de electricidad por frotamiento.

Frotando ciertos objetos puedo generar electricidad, pero primero he de limpiar a fondo los objetos que habré de electrificar, pues han de estar secos.

Si están húmedos, el experimento no funciona y no se genera electricidad alguna."

[4] astil: 3. m. Barra horizontal de cuyos extremos penden los platillos de la balanza. Diccionario RAEL [n. del pr.]

09c Desarrollemos entonces las razones que provocan el fracaso del experimento de generar electricidad con instrumentos húmedos.
09d Después expliquemos cómo surge el rayo, y digamos que el rayo es también un proceso eléctrico.
09e Pero muchos lo que hacen es decir: "las nubes se rozan entre sí, y de esa fricción surge el rayo como una descarga eléctrica."
09f El niño tal vez lo crea, porque lo cree el maestro, pero en su subconsciente sucede algo que, naturalmente, ignora.
09g En el inconsciente se dice: "El maestro limpia los instrumentos que han de frotarse para que surja electricidad y procura que estén bien secos, ¡pero luego me explica que de las nubes que se rozan y que están bien húmedas, ha de surgir electricidad!"
09h El niño nota esas irregularidades.
09i Muchos de las desarmonías que se producen en la vida se deben a que el niño oye esas contradicciones.
09j Ahí fuera, en el mundo, pueden surgir estas paradojas, pero en nuestro pensar no tienen cabida.
09k Mas como el saber y el conocimiento actual que tienen los hombres no tiene bases suficientemente profundas, en lo que le enseñamos al niño, y más tarde al joven, cohabitan constantemente esas incongruencias que en realidad desgarran el interior inconsciente del hombre.
09l Por eso hemos de intentar, al menos, que lo que le aportemos conscientemente al niño no contenga demasiado de lo que en su subconsciente se representa de manera distinta.
09m Como maestros, en ciencias no podemos enmendar disparates como la relación insensata que se introduce en física entre el rayo y la electricidad.
09n Pero si actuamos con más transparencia, tendríamos que hacernos siempre conscientes de que no estamos actuando únicamente sobre la consciencia del niño, sino también sobre su subconsciente.
09o ¿Cómo tener en cuenta ese subconsciente?
10a Sólo podemos conseguirlo si los maestros nos vamos convirtiendo cada vez más en seres humanos que no disfrazan las cosas para que el niño las comprenda.
10b Desde otro punto de vista ya mencioné qué es lo que ahí sucede.
10c Lo que hemos de hacer es desarrollar en nosotros las facultades de tal modo que en el momento en que nos ocupamos con el niño de algún campo de la enseñanza nos dejemos absorber por ese tema, igual que el niño, sea cual sea el tema que estemos tocando.
10d No debiéramos dejamos invadir por el pensamiento de que:

"Yo sé muchas otras cosas, y las preparo para adecuarlas al niño.

Yo me sitúo claramente por encima del niño y organizo las cosas que he de decirle de tal modo que se adapten a él."

10e ¡Pues, no! Hemos de tener la facultad de transformarnos de tal manera que, a través de nuestra clase, por así decirlo, el niño despierte, y que junto al niño nosotros mismos nos convirtamos en niños.
10f Pero no de manera pueril.
10g Los cuidadores de niños a menudo hacen eso, balbucean con el niño, y cuando el niño dice 'tata,' ellos también dicen 'tata,' en lugar de decir las palabras correctas.
10h No se trata de hacerse el niño de una manera exterior cuando estamos frente a él, sino que transformemos lo que es más maduro en algo propiamente infantil.

10i Mas para hacer eso correctamente hemos de penetrar algo más profundamente en la naturaleza humana.
10j Hay que conseguir que el ser humano se haga productivo en una de sus propiedades espirituales más importantes, manteniendo lo infantil en él a lo largo de la vida.
10k Uno es poeta o artista cuando es capaz de revivir su elemento infantil y hacer que actúe junto a su elemento maduro.
10l Ser un individuo tan sensato a partir de los treinta, con unos conceptos tan maduros, que es incapaz de comportarse interiormente como un niño con su pensar, sentir y querer, no es la mejor actitud del maestro ante la vida.
10m La postura adecuada consiste en poder volver a la infancia con todo lo que uno mismo tiene como experiencia y averigua por sí mismo.
10n Y naturalmente no regresa a la infancia si se mantiene tal como es, o cuando descubre algún hecho nuevo lo describe imitando el balbuceo del niño.
10o El verdadero retorno a la infancia consiste en alegrarse ante ese nuevo hecho, con tanta intensidad como lo experimenta el niño cuando percibe algo nuevo.
10p En pocas palabras, lo que ha de recuperar de la infancia es lo anímico-espiritual, no lo corpóreo exterior.
11a Entonces es evidente que mucho dependerá del estado de ánimo que surja entre el maestro y los alumnos.
11b Pues si, por ejemplo, hablamos de la vida, de la naturaleza, con el mismo entusiasmo y el mismo asombro que sentiría el niño, entonces estamos generando el estado de ánimo adecuado.
11c Pongamos un ejemplo: Todos hemos aprendido algo de física y entendemos muy bien el famoso telégrafo Morse.[5]
11d Sabemos qué es lo que pasa cuando queremos transmitir un telegrama de un sitio a otro.
11e Sabemos todo el procedimiento, las veces que el funcionario ha de teclear un 'corto, corto, largo,' et cetera, y que la corriente se interrumpe en intervalos más cortos o largos cuando no estamos pulsando la tecla.
11f Sabemos que el aparato Morse está conectado a la corriente, donde una barra de hierro es atraída por una bobina que contiene un electroimán, y cómo, a su vez, en esa corriente esta conectado un relé.[6]
11g Sabemos que con la ayuda de un alambre se establece contacto entre el aparato telegráfico de una estación y el de otra, de modo que el de la segunda estación reacciona, impulsado por lo que produce la primera.
11h Al dejar que pase la corriente en períodos más o menos cortos o largos, la estación receptora percibe esos impulsos y mediante un proceso de traducción se averigua lo que estaba leyendo el transmisor de la primera estación.
11i Las interrupciones más cortas o largas se pueden percibir en los agujeros que se horadan en una tira de papel, una línea para las largas, un punto para las cortas; esta tira de papel se va enrollando.
11j O sea que vemos, por ejemplo, un punto, luego tal vez, después de una interrupción, vemos tres puntos, etcétera.
11k El alfabeto Morse ha surgido así, expresado en puntos y rayas.
11l Una 'a' es un punto y una raya [.-], una 'b' es una raya y dos puntos [-..], una sola raya es una 't' [-], etcétera.
11m Así puede leerse lo que va de una estación a la otra.
12a Pero todo lo que se explica sobre este aparato telegráfico en realidad no es más que un objeto para el intelecto.
12b No hace falta implicar demasiado lo anímico para comprender las cosas que suceden ahí, cuando el mecanismo se ve atravesado por la electricidad, sobre la que hoy existen solamente hipótesis en la ciencia.
12c Pero ahí hay una cosa que sigue siendo una maravilla —y se pueden contar las cosas como si lo fueran— y es que cada vez que pienso en la comunicación que se establece entre el aparato Morse de una estación y el de la otra, me encuentro con un intenso sentimiento que me provoca el hecho de ver cómo se cierra el círculo de la corriente.
12d No se cierra por el hecho de que un alambre vaya de una estación a la otra y que un segundo alambre vaya de la segunda a la primera.
12e Eso podría hacerse perfectamente, y entonces la interrupción se produciría interrumpiendo el circuito cerrado de la corriente.
12f Pero el hecho es que sólo una parte de la corriente se transmite por el alambre y éste, en una estación, penetra bajo tierra a través de una plancha metálica y esto implica que el contacto que podría producirse a través del alambre lo produce la Tierra misma.

5 telégrafo: Aparato que emplea señales eléctricas para la transmisión de mensajes de texto trascriptos al código Morse —puntos y rayas—, mediante una línea alámbrica y la Tierra para cerrar el circuito. [n. del pr.]
6 relé: 1. m. Electr. Aparato que, mediante el empleo de una corriente auxiliar, permite la regulación y dirección de la corriente principal de un circuito. Diccionario RAEL [n. del pr.]

12g A través de la Tierra se transmite la otra parte que no transmite el alambre.
12h Cada vez que hemos de pensar cómo el aparato de telégrafo en una estación está vinculado con el de otra, hay que pensar que es como un milagro que la Tierra entera haga de mediadora, que acoja y cobije la corriente y la entregue decididamente a la otra estación.
12i Todas las explicaciones que se dan de ello son meras hipótesis.
12j Pero lo importante para nuestras condición humana es que ese hecho podemos acogerlo una y otra vez con asombro, y que no nos adormezcamos ante la captación emotiva de procesos físicos.
12k Cuando expliquemos estas cosas a los niños, encontraremos el estado de ánimo adecuado si ante un hecho actuamos como si lo acabáramos de descubrir por primera vez.
12l Entonces, con una explicación de física frente al niño asombrado, nosotros mismos nos volveremos niños llenos de asombro.
12m Esas cosas están presentes en todos los procesos físicos del mundo.
13a Supongamos que le enseñamos lo siguiente al niño: Allí hay una especie de banco y encima hay una bola, entonces tiro del banco con mucha velocidad y la bola cae.
13b ¿Qué le dirá el maestro actual al explicarle ese fenómeno al niño?
13c Le dirá que la bola ha sido atraída por la Tierra, que si no se la sostiene está sometida a la fuerza de la gravedad.
13d ¡Pero con eso no habremos dicho nada!
13e Pues la frase 'la bola está sometida a la fuerza de la gravedad,' en realidad, carece de contenido.
13f Es una de esas meras explicaciones verbales que hemos mencionado.
13g Pues los físicos mismos confiesan que no saben nada sobre la gravedad y su naturaleza, pero no dejan de hablar de ella.[7]
13h Ahora bien, no podemos evitar hablar de la gravedad, hemos de hacerlo.
13i Pues de no hacerlo, cuando nuestro alumno vaya por la vida y necesite hacer algún examen para ocupar algun puesto laboral, alguien le preguntará: ¿Qué es la gravedad?
13j E imaginen lo que pasaría si unos jóvenes de quince años no supiera, qué es eso de la gravedad.
13k O sea que tenemos que decirle al niño lo que es la fuerza de la gravedad.
13l No vamos a ser tan locos de cerrarle a lo que hoy le exige el mundo.
13m Pero por el hecho de que actuamos sobre su subconsciente podemos suscitar en él conceptos de gran valor.
13n Y como ya le hemos enseñado otras cosas, le podemos decir:

> *"Si tienes el recipiente de una bomba de aire que no contiene aire, y le quitas el tapón, verás que el aire entra rápidamente en ella y llena lo que estaba vacío.*
>
> *Del mismo modo por todas partes existe la necesidad de que entre algo allí donde sólo hay vacío.*
>
> *Y se parece a lo que sucede cuando hablamos de la fuerza de la gravedad; cuando empujamos el banco entonces algo cae hacia abajo.*
>
> *La única diferencia es que en un caso es el aire exterior el que penetra en el espacio vacío, mientras que en el otro la acción se produce solamente en una dirección.*
>
> *Comparemos un fenómeno con el otro."*[8]

13o No le demos al niño definiciones verbales, sino aportémosle relaciones entre los conceptos y los fenómenos relacionados con el aire y los que suceden con los cuerpos sólidos.
13p Una vez que se hubiera captado el concepto de los cuerpos sólidos en la dirección en la que quieren moverse si no hay algo que los sostenga, entonces se produciría ese concepto de la afluencia del aire en el espacio vacío, y nacerían conceptos más sanos que los que hoy se difunden en el mundo, como por ejemplo la enrevesada 'Teoría de la relatividad'[9] del profesor Einstein.[10]
13q Aunque sea simplemente un comentario al margen sobre la actual condición cultural, he de llamar la atención sobre ese tipo de infortunios de nuestra cultura —por ejemplo, la 'Teoría de la relatividad,' particularmente en sus últimas formas[11]— y cómo esas cosas extienden su estéril naturaleza cuando el niño se ha convertido en investigador.
14a Con ello hemos abordado una buena parte de cómo y en base a qué se constituye el currículo. ♣♣♣

7 Aún hoy en día, en general, la ciencia ignora el significado de todos los principios básicos: fuerza, energía, masa, vida, etcétera. [n. del pr.]

8 Confieso que esta explicación supera mi imaginación, no ya sólo mi entendimiento. [n. del pr.]

9 Einstein, Albert. 'Teoría de la Relatividad Especial' (1905); 'Teoría de la Relatividad General.' (1915) [n. del pr.]

10 Albert Einstein (1879-1955): Físico alemán, nacionalizado después suizo, austriaco y estadounidense. Describió las Teorías de la Relatividad Especial y General, el efecto fotoeléctrico y el movimiento browniano. Premio Nobel de Física 1921. Es considerado el científico más importante del siglo XX. [n. del pr.]

11 Me resulta admirable cómo Rudolf Steiner, en 1919, está al tanto de estas 'últimas formas' de 1915. [n. del pr.]

[09] enseñanza de idiomas

Stuttgart, agosto 30, 1919, mediodía (S-3827)

En la Escuela Waldorf acogemos alumnos de los diversos grados escolares.
[01b] Y al empezar la clase en los distintos niveles hemos de prepararnos para ese hecho y tener en cuenta aún algo más.
[02a] Por desgracia, no podemos todavía fundar una universidad, con todas sus facultades, que necesariamente tendría que seguir a la Escuela Waldorf.
[02b] Y por eso, cuando los alumnos salgan de nuestra escuela, tendrán de ser admitidos en otras instituciones donde puedan seguir estudiando.
[02c] Por consiguiente, hemos de hacer que nuestros alumnos Waldorf, al salir de la escuela, hayan alcanzado los objetivos docentes que se les van a exigir cuando ingresen en las diversas instituciones de aprendizaje correspondientes a su edad.
[02d] A pesar de vernos inicialmente limitados, podremos alcanzar las metas y tareas de la Escuela Waldorf si al menos logramos poner en práctica algunos principios educativos propios de la actual época cultural de la evolución humana.
[02e] Pero eso sólo podremos conseguirlo si aplicamos una regla de oro, sobre todo para los niños algo mayores que acogeremos y que pronto habremos de enviar a otras instituciones docentes: enseñar con economía.
[03a] Hemos de aplicar la regla de economía, en especial a jóvenes de trece a quince años, si en esos años logramos eliminar la carga de la evolución anímica humana que no puede dar frutos en la vida.
[03b] Así, por ejemplo, tendremos que acoger en nuestra clase al menos el latín y tal vez el griego.
[03c] Hará falta tratar, además, la enseñanza de la lengua, que será de importancia capital en nuestra didáctica.
[03d] Tomemos un hecho concreto.
[03e] Supongamos que recibimos alumnos que han estudiado francés y latín hasta un cierto nivel.
[03f] Naturalmente, esa enseñanza, ya le ha sido impartida de un modo u otro.
[03g] Tendremos que dedicar las primeras clases, tal vez incluso semanas, para informarnos bien de lo que los niños ya saben.
[03h] Habremos de hacer recapitulaciones de lo que los niños ya hayan aprendido.
[03i] Pero tendremos que hacerlo económicamente, de modo que nuestros alumnos y alumnas, según sea su capacidad, saquen provecho de esa repetición.
[04a] Llegaremos muy lejos si tenemos en cuenta que para toda clase de idiomas lo que habrá que evitar al máximo es la traducción de la lengua extranjera a nuestra lengua, y viceversa.
[04b] Se desperdicia muchísimo tiempo haciendo que los estudiantes tengan que traducir del latín al alemán y del alemán al latín.[1]
[04c] En lugar de ello debería leerse más, debería estimularse más la expresión de sus propios pensamientos en la lengua extranjera, lo cual es más provechoso que hacer traducciones de ida y vuelta.
[04d] Si seguimos esta regla ¿cómo empezaremos con nuestros alumnos en una lengua extranjera, por ejemplo, el francés?
[05a] Centrémonos en los alumnos más mayores, los de trece o catorce años.
[05b] Lo que haremos será escoger con sumo cuidado lo que queremos estudiar con ellos en la lengua respectiva.
[05c] Luego haremos que los alumnos lean en voz alta esos fragmentos escogidos.
[05d] Les ahorraremos fuerzas y tiempo si no les hacemos traducir esos pasajes a la lengua materna, simplemente procuramos que los lean bien y vayan pronunciándolos correctamente en francés o latín.
[05e] Entonces, si queremos integrar a los alumnos que están repitiendo esos temas, no les pediremos que traduzcan lo que se ha leído, sino que expliquen libremente lo que contienen esos pasajes.
[05f] Dejemos que el niño explique con sus propias palabras lo que se dice en esos fragmentos, fijémonos que no se dejen nada importante y averiguemos si hay algo que no se ha entendido.
[05g] Evidentemente, para nosotros sería más cómodo dejar que tradujeran y luego viéramos hasta dónde llega cada uno; no es tan cómodo hacerlo del otro modo, donde no nos fijamos tanto si se deja algo, pero constatamos qué es lo que no ha entendido, dónde no ha aplicado un giro determinado en la lengua propia, etcétera.
[05h] Evidentemente, habrá niños que reproducirán las cosas fielmente, y eso no hace daño a nadie.
[05i] Otros que lo expresarán más en sus propias palabras, y eso tampoco perjudica a nadie.
[05j] Pero discutámoslo primero con los niños.

[1] Al hablar del 'alemán' se está refiriendo a la 'lengua materna,' no a un idioma 'extranjero.' [N. del Tr.]

06a Luego hagamos lo opuesto.
06b Hablemos en nuestra lengua materna sobre algún tema, algo que el niño pueda entender y seguir.
06c Y luego intentemos que el niño, en la medida en que domina el idioma para ello, nos vuelva a explicar libremente, en la lengua extranjera, el tema que hemos discutido al principio.
06d De ese modo averiguaremos qué nivel tiene en ese idioma el niño que acabamos de acoger desde otra escuela.
07a Ahora bien, no se puede practicar una lengua extranjera en el colegio sin practicar realmente la gramática y la sintaxis.
07b A los niños que han pasado los doce años es indispensable hacerlos conscientes de lo que hay en la gramática.
07c Pero ahí también se puede proceder con gran economía.
07d Si en la conferencia sobre pedagogía general[2] les dije que en la vida ordinaria uno llega a conclusiones, que luego se pasa al juicio y al concepto, eso no significa que hayamos de darle una clase de lógica, sino que esa lógica estará implícita en su clase de lengua.
07e Haremos bien en hablar con el niño de las cosas del mundo de tal manera que, con ayuda de la clase de lengua extranjera, se vaya aprendiendo implícitamente la gramática.
07f Se trata simplemente de darle a las cosas la forma adecuada.
07g Empecemos creando con el niño una oración completa, y sólo una oración.
07h Luego llamémosle la atención sobre lo que en ella tiene lugar —si eso estuviera pasando en ese momento aún mejor—.
08a Podemos vincular con ello perfectamente la clase de idiomas, haciendo que el niño exprese, tanto en latín como en griego y en la lengua materna, la oración: "Llueve."
08b Luego llamémosle la atención al hecho de que está hablando de una mera actividad que él expresa al decir:

"Llueve."

08c No olvidemos que estamos con niños algo mayores.
08d Si queremos, ahí podemos cultivar con el niño la lengua extranjera, pues si trabajamos estos contenidos también en dicha asignatura estaremos ahorrando muchísimo tiempo y esfuerzo.
08e Luego pasemos de la primera a la siguiente oración, que él deducirá cuando le digamos:

"Piensa ahora en el espacio donde está lloviendo, y si no, piensa en un prado en primavera."

08f Llevemos al niño a que hable de la pradera y que acabe diciendo: 'reverdece,' y de ahí amplíe la oración diciendo:

"La pradera reverdece."

08g Luego conduzcámoslo hasta que la frase 'la pradera reverdece' se transforme en la representación, en el concepto de 'la pradera verde.'
09a Si en la clase de lengua suscitamos de manera sucesiva los pensamientos que acabo de exponer, estamos enseñándole al niño sintaxis y lógica, ya no de una manera erudita y puntillosa, sino orientando económicamente toda su constitución anímica en una dirección que le aporta lo que ya habría de tener en su interior.
09b Le estamos presentando al niño las frases impersonales que, en el fondo, viven sólo en el entretejer activo (de la naturaleza), frases que por sí mismas carecen de sujeto y de predicado, elementos imprescindibles en la dinámica lingüística de las conclusiones, y que por ello podríamos considerarlas conclusiones abreviadas.
09c De ahí pasamos a buscar un sujeto:

"La pradera reverdece, la pradera es verde."

09d Luego proseguimos y formamos una oración que expresa un juicio.
09e Comprobaremos que generar una oración así desde la frase 'llueve' nos será mucho más difícil que hacerlo desde la frase 'el prado reverdece.'
09f Pues, ¿de dónde sacaremos el sujeto en la frase impersonal 'llueve'?
09g ¡No hay posibilidad alguna!
09h Ahí penetramos con los niños en regiones de la lengua sobre las que han escrito mucho los filósofos.
09i Así, por ejemplo, el erudito eslavo Miklosic[3] empezó a hablar de 'frases sin sujeto.'
09j Luego se dedicaron a ello Franz Brentano[4] y después Marty[5] en Praga.

[2] Steiner, Rudolf. 'El estudio del hombre como base de la pedagogía.' Novena conferencia. [GA293:09] [N. del Ed.]

[3] Franz von Miklosic (1813-1891): Filologista eslavo. [N. del Tr.]

[4] Franz Clemens Honoratus Hermann Brentano (1838-1917): Filósofo, psicólogo y sacerdote secularizado alemán y luego austríaco. Discípulo de Bernard Bolzano, defendió la tesis de la intencionalidad de la conciencia y de la experiencia en general. [n. del pr.]

[5] Martin Anton Maurus Marty (1847-1914): Filósofo austríaco nacido en Suiza, especializdo en filosofía del lenguaje, filosofía de la psicología y ontología. [n. del pr.]

09k Todos ellos consultaron todas las reglas que tuvieran que ver con oraciones sin sujeto, como: 'llueve, nieva,' 'relampaguea,' 'truena,' etcétera, pues por su lógica no podían entender de dónde surgen las frases sin sujeto.

10a Pues bien, las frases sin sujeto surgen del hecho de que, con respecto a determinadas cosas del mundo, estamos tan estrechamente unidos que nos hallamos inmersos como microcosmos en el macrocosmos y no separamos nuestra actividad de la actividad del mundo.

10b Así, por ejemplo, cuando llueve —sobre todo cuando no tenemos un paraguas a mano— estamos también estrechamente unidos al mundo, no logramos aislamos de él, y nos mojamos igual que las piedras y las casas de nuestro entorno.

10c Por eso, en un caso así nos separamos muy poco del mundo, no inventamos ningún sujeto, sino que nos limitamos a describir la actividad.

10d Allí donde logramos distanciamos algo más del mundo, donde podemos evadirnos con más facilidad, como sucede en la pradera, ahí generamos un sujeto: 'la pradera reverdece.'

11a Eso nos permite constatar que, en la manera de hablarle al niño, siempre hay que tener en cuenta cuál es la relación recíproca que tiene el hombre con su mundo circundante.

11b Y cuando, especialmente en las clases dedicadas a lengua extranjera, se enseñan al niño cosas donde se vinculan la gramática y la lógica práctica de la vida, intentaremos informarnos de cuál es el nivel de conocimiento que tiene el niño sobre gramática y la sintaxis

11c En la enseñanza de la lengua extranjera, sin embargo, lo que hay que evitar, sobre todo, es tratar primero el pasaje de lectura y luego desmenuzar la lengua.

11d En lo posible, intentaremos desarrollar la gramática independientemente.

11e Hubo una época donde los libros de lengua extranjera contenían bellas frases, porque en ellas sólo se tenía en cuenta la aplicación correcta de las reglas gramaticales.

11f Gradualmente eso se fue considerando una necedad, y las frases que debían facilitar la enseñanza de la lengua extranjera se tomaron más de la vida ordinaria y se fueron introduciendo en los textos.

11g Pero aquí nuevamente el camino medio es mejor que los extremos.

11h Porque no podremos enseñar bien la pronunciación si no procedemos económicamente, si solamente utilizamos frases extraídas de la vida cotidiana.

11i Para eso es mejor recurrir a ejercicios de vocalización como los que practicamos ayer,[6] donde sólo se presta atención al elemento fonético no al contenido mental.

	(fonética)
Lalle Lieder lieblich	la-l-lə liː-də liːp-lɪɕ
Lipplicher Laffe	liːp-lɪ-ɕə laf-fə
Lappiger, lumpiger	lap-pi-gə lʊm-pi-gə
Laichiger Lurch.	lai-ɕi-gə lʊrɕ

12a Por eso intentemos practicar con los niños la gramática y la sintaxis de manera que construyan oraciones estructuradas con el propósito de ilustrar esta o aquella regla.

12b Simplemente hay que organizarlo de manera que los ejemplos con los que sacamos a la luz reglas gramaticales mediante frases de una lengua extranjera no los transcribamos, no los pasemos al cuaderno, sino que nos limitemos a cultivarlos.

12c ¡Han estado presentes, pero no los guardamos!

12d Ese proceder contribuye muchísimo a la economía de la enseñanza de idiomas, pues con ello conseguimos que los niños absorban las reglas emotivamente, sin que tengan que recordar los ejemplos.

12e Si dejamos que los niños escriban los ejemplos, entonces se les inculca excesivamente su forma.

12f Para la enseñanza de la gramática han de suprimirse los ejemplos, lo que hay que evitar, sobre todo, es escribirlos en el cuaderno, lo que ha de quedar es la regla.

12g Por eso, favorecemos la lengua viva si, en el habla, utilizamos ejercicios y pasajes como los que hemos expuesto y luego, a su vez, cultivamos la conversión de los propios pensamientos a la lengua extranjera, intentando sacar pensamientos propios de la vida ordinaria.

12h No obstante, para la gramática, conviene utilizar frases donde damos por descontado que el niño las olvidará, evitando transcribirlas al cuaderno, lo que suele hacerse siempre para apoyar la memoria.

12i Pues toda esa actividad que desplegamos cuando le enseñamos al niño gramática o sintaxis transcurre en conclusiones vivas y no debiera descender al estado donde se despliegan los hábitos y los sueños, debiera manifestarse más bien en la vida plenamente consciente.

13a Evidentemente, con ello introducimos en la enseñanza algo que la hace un poco laboriosa.

[6] Aquí se transcriben un conjunto de versos de la serie que Rudolf Steiner utilizaba para la práctica de la vocalización en el desarrollo del arte de la palabra. Se incluye el texto en alemán y la versión fonética.[N. del Tr.] — En 'Coloquios pedagógicos' [GA295] se incluyen ejercicios del habla que se hacían antes de algunos coloquios, tanto en versión castellana como en alemán. [N. del Ed.]

13b Pero no podremos evitar que la enseñanza que ha de ofrecerse a los niños que admitimos en clases superiores esté carente de esfuerzo.
13c Ahí tendremos que actuar con economía.
13d Pero esa economía sólo afecta al alumno.
13e Nos hará falta mucho tiempo para inventar qué es lo que nos permite hacer económica la clase.
13f La enseñanza de la gramática y la sintaxis debieran desplegarse preferentemente en la conversación.
13g Por eso tampoco será bueno darle al niño directamente libros de gramática o sintaxis, tal como están publicados hoy en día, pues en ellos hay también ejemplos.
13h ¡Y es que los ejemplos debieran ser solamente orales!
13i En el cuaderno de donde el niño ha de aprender gramática y sintaxis debieran estar solamente las reglas.
13j Por eso será de gran economía y de máximo beneficio para el niño desarrollar con él, por ejemplo, una regla necesaria para el dominio del lenguaje, de manera que hoy usamos un ejemplo que hemos inventado; y luego, mañana o pasado mañana, en la misma clase de lengua extranjera, volvemos a esa misma regla, y le pedimos al niño que encuentre un ejemplo para esa regla en su propio 'almacén.'
13k Pedagógicamente no debiéramos desdeñar estas cosas.
13l En la enseñanza, mucho depende de estas sutilezas.
13m Una cosa es preguntarle al niño sobre una regla gramatical, pidiéndole que saque sus ejemplos del cuaderno donde los escribió cuando se los dictamos en su momento, y otra cosa es que haya olvidado el ejemplo que le dimos, y ahora le induzcamos a encontrar un ejemplo por sí mismo.
13n ¡La diferencia es enorme!
13o Esa actividad que realiza el niño al inventarse ejemplos por su cuenta es algo extraordinariamente educativo.
13p Aunque tengamos los peores alumnos, que nunca prestan atención, cuando les pedimos que encuentren sus propios ejemplos para la sintaxis, los alumnos suelen disfrutar con esos ejemplos, en particular con esa actividad de buscarlos por sí mismos.
13q Y cuando, después de las vacaciones largas, volvemos a recibir a los niños que hasta entonces han estado semanas enteras jugando y alborotando, habremos de ser conscientes de que, en ese momento, los niños no tienen demasiada tendencia a cambiar esas divertidas semanas de jugar y corretear, por el tranquilo asiento de la clase y la escucha de cosas que habrán de retener en la memoria.
13r Pero aunque eso nos importune un poco en la primera semana, y quizás también en la segunda, si en la clase de lengua extranjera procedemos de tal modo que el niño participe desde su interior en la invención de ejemplos, a las tres o cuatro semanas tendremos niños que se lo pasan tan bien inventando ejemplos como antes se lo habían pasado correteando fuera.
13s Pero nosotros también hemos de crear ejemplos de ese tipo y procurar que el alumno se dé cuenta de ello.
13t Es estupendo para el niño que, después de haber estado ocupado en esa actividad, luego no quiera dejarla, y puede suceder que, mientras uno saca un ejemplo, otro diga: "¡Yo también tengo uno!"
13u Y que luego todos quieran participar y decir sus ejemplos.
13v Y es magnífico que al final de la clase les digamos:

"Me encanta que estén haciendo esto con tantas ganas como cuando estaban jugando al aire libre."

13w Eso tiene su eco en ellos y al regresar a casa se llevan eso consigo, y luego se lo cuentan a sus padres a la hora de comer.
13x Hemos de decir esas cosas que luego los niños disfrutan contando a sus padres mientras comen.
13y Consigamos incluso que, de una manera espontánea, el niño le pregunte al padre o a la madre:

"¿Puedes encontrar también un ejemplo para esta regla?"

13z ¡Y ahí nos hemos llevado las palmas!
13a1 Esas cosas pueden lograrse, pero hay que estar en la clase con toda el alma.
14a Fijémonos simplemente lo distinto que es hablarle al niño de la transición que se produce entre 'llueve,' 'reverdece,' 'el prado reverdece,' 'el prado verde,' etcétera, o darle la tradicional clase de gramática y sintaxis donde decimos: 'esto es un adjetivo,' 'esto es un verbo,' 'cuando tenemos un verbo y nada más, aún no tenemos ninguna oración.'
14b Comparemos esa manera viva de enseñar gramática con el método que se aplica con tanta frecuencia, donde el profesor de idiomas entra en clase, los niños han de sacar los libros o cuadernos de latín o francés, que han de estar preparados, y acto seguido han de ponerse a traducir y luego a leer.
14c Al poco tiempo, todo empieza a dolerles, porque sienten la dureza de los pupitres.
14d En realidad no tendría que preocuparse de la condición de los bancos y las mesas si hubiera dado la clase adecuadamente.

[14e] Si se ha tenido que malgastar tanta dedicación en la forma de los bancos y las mesas, tenemos ahí precisamente un síntoma de que no se ha estado educando razonablemente.
[14f] Pues si los niños están realmente implicados en la clase, hay tanta vida en ella que los niños, aunque estén sentados, en realidad no lo están del todo, y hay que alegrarse de ello.
[14g] Sólo cuando nosotros mismos nos volvemos demasiado cómodos y pretendemos que la clase esté sentada sin moverse, cuando la clase acaba vuelven a casa hechos polvo.
[14h] Esto puede observarse sobre todo al enseñar gramática y sintaxis.
[14i] Y ahora imaginémonos la situación: los niños han de traducir, y luego a las cosas con las que tendrían que disfrutar se les aplica la gramática y la sintaxis.
[14j] El niño no vuelve a casa y le dice luego a su padre: "¡Me lo he pasado tan bien con el libro, ahora traduzcamos juntos!"
[14k] Ahí todo depende de cómo hayamos utilizado el principio de la economía, y precisamente ese enfoque podrá servirnos en la clase de idiomas.
[15a] Evidentemente, hemos de procurar que la enseñanza de la gramática y la sintaxis sea completa.
[15b] Por eso habremos de averiguar qué lagunas tienen los alumnos que hemos acogido de otros cursos.
[15c] Primero habremos de llenar esos vacíos gramaticales de manera que, a las pocas semanas, esas lagunas se hayan solventado y podamos tener una clase homogénea.
[15d] Pero si enseñamos del modo descrito —cosa que podemos lograr si estamos totalmente presentes en la clase, si la clase nos interesa— entonces preparamos lo que hemos de enseñarle a los niños para que eventualmente puedan pasar los exámenes de ingreso a instituciones de enseñanza superior.
[15e] Muchas otras cosas más les enseñamos a los niños que las escuelas estatales no les enseñan, y que hacen a los niños vitales y vigorosos, y les dotan de algo que puede servirles para toda la vida.
[15f] Sería conveniente que por la organización de la escuela pudiéramos hacer que pudieran correr paralelos los idiomas que los niños han de aprender.
[15g] Se pierde muchísimo tiempo cuando a niños de trece a quince años un maestro les enseña latín, otro francés y un tercero, inglés.
[15h] Se ganaría mucho si un mismo pensamiento que un profesor ha desarrollado con un alumno en un idioma, se pudiera desarrollar también con un segundo alumno en la segunda lengua y con un tercero en la tercera.
[15i] De ese modo, un idioma apoyaría al otro.
[15j] Naturalmente, estas cosas sólo pueden cultivarse si se tienen los medios para ello, en este caso, maestros.
[15k] Pero aprovechemos lo que tengamos y consideremos el apoyo que una lengua le presta a otra.
[15l] Con ello, en la enseñanza de la gramática y de la sintaxis podemos comparar un idioma con otro, y ahí tomamos en consideración algo muy importante para el alumno.
[16a] El alumno aprende mejor las cosas si posee en su interior la capacidad de aplicadas en distintas direcciones.
[16b] Por eso podremos decide:

"Como ves, tienes aquí una oración en alemán [su lengua materna].

Las oraciones en alemán [como las en inglés], cuando se relacionan con la propia persona, casi nunca pueden prescindir de la palabra 'yo,' mientras que en latín [y en castellano], el sujeto ya va implícito en la conjugación del verbo."

[16c] No hace falta que sigamos, e incluso sería contraproducente hacerlo, pero es bueno mencionar ese hecho, de modo que el alumno adquiera un determinado sentimiento.
[16d] De ese sentimiento surge luego algo que actúa como facultad viviente que permite entender otra cosa en la gramática.
[16e] Les ruego que acojan lo que voy a decides y lo reflexionen a fondo.
[16f] Y es que, cuando uno imparte una clase ágil y viva, está en disposición de crearse, durante la clase misma, las facultades que necesita para la enseñanza.
[16g] De hecho, ¡así es como sucede!
[16h] Si, por ejemplo, le hemos mencionado al niño, aunque sin entrar en pormenores, que el latín todavía no expresa explícitamente el 'yo,' porque lo tiene implícito en el tiempo verbal [de la primera persona], pero que el alemán sí que ha de explicitarlo, despertaremos en el niño, aunque sea por un momento, una facultad que de otra manera no aparecería.
[16i] Y después podremos practicar reglas gramaticales con los niños, con mayor facilidad, si se han despertado esas habilidades, que si queremos sacárselas al niño a partir de su estado anímico habitual.
[16j] Hemos de reflexionar cómo generamos las facultades para una clase.
[16k] A los niños no les hace falta poseer plenamente las habilidades que necesitamos, sino que hemos de tener la destreza suficiente para provocar en ellos esas facultades que pueden volver a disiparse cuando el niño sale de clase.

[17a] Eso puede tenerse especialmente en cuenta en la clase de lengua.
[17b] Y podremos lograrlo si hacemos que la clase de lengua consista en leer, y hacerlo con buena pronunciación; sin muchas reglas de pronunciación, sino leer en voz alta y hacer que luego ellos lo vuelvan a leer, y expliquen lo que han leído, que vayan expresando ideas sobre el tema y que después las expresen en las diversas lenguas.
[17c] La gramática y la sintaxis las tocaríamos aparte, junto con reglas que habrá que retener y ejemplos que habrá que olvidar.
[17d] Ese sería el andamiaje para la enseñanza de la lengua. ♣♣

[10] ordenando las clases hasta los catorce años

Stuttgart, septiembre 1, 1919, mediodía (S-3831)

Intentaremos ahora avanzar en la didáctica de manera que, en lo sucesivo, en estas conferencias dirigiremos la mirada por un lado al currículo, y por otro a sus contenidos docentes.
[01b] No vamos a exponer ahora todo lo que va a haber en dicho plan de estudios, pues nuestras siguientes reflexiones van a irse edificando gradualmente.
[02a] Al principio, les expuse reflexiones que ofrecen la posibilidad de introducir ya algunas cosas en los diversos grados escolares.
[02b] ¿Cuántos cursos o grados escolares podremos distinguir esencialmente en la enseñanza primaria?
[02c] Por todo lo que hemos expuesto vimos que se produce un cambio importante en torno a los nueve años.
[02d] De modo que podemos decir:

> *Cuando acogemos a un niño que aún no tiene los nueve años, estará situado en el primer ciclo de enseñanza primaria.*

[02e] ¿Y qué trataremos en ese ciclo?
[02f] Tomaremos el punto de partida en lo artístico, trabajaremos con el niño haciendo que dibuje y pinte del modo que hemos descrito.
[02g] Y paulatinamente haremos que desde el dibujo y la pintura vaya surgiendo la escritura.
[02h] Procuraremos que de las formas dibujadas vayan surgiendo gradualmente las letras y de ahí pasaremos luego a la lectura.
[03a] Es importante que veamos las razones de este proceder, me refiero al hecho de que no empecemos con el leer y luego sigamos con el escribir, sino que lo hagamos al revés.
[03b] Hasta cierto punto, el escribir es algo más vivo que el leer.
[03c] El leer aísla mucho al ser humano y lo aparta del mundo.
[03d] En el escribir todavía estamos imitando las formas del mundo si hacemos que la escritura emerja del dibujo.
[03e] Las letras de imprenta se han vuelto ya sumamente abstractas; surgieron a partir de las letras manuscritas.
[03f] Por lo tanto es absolutamente correcto que cuando enseñemos a escribir no cortemos la conexión que lleva de la forma dibujada a la letra escrita, de manera que, en la letra, el niño siga sintiendo la forma que antes había sido un dibujo.
[03g] Con ello superamos el aspecto ajeno al mundo que pueda poseer la escritura.
[03h] Cuando el hombre se adapta a la escritura se adueña de algo que está muy alejado del mundo.
[03i] Pero al vincular las formas escritas a formas que existen en el mundo, por ejemplo, la ‘f’ a ‘Fisch’ [‘pez’] (o a ‘fuego,’ por ejemplo), lo que hacemos es que el ser humano regrese al mundo.

03j ¡Es muy importante que no arranquemos al hombre del mundo!

03k Cuanto más retrocedemos históricamente en la cultura, tanto más viva es esa relación del hombre con el entorno.

03l Basta con que se hagan una imagen de ello y entenderán qué es lo que quiero decir.

03m Imagínense que en lugar de ser yo quien les esté hablando, se han trasladado a épocas antiguas y están ante un rapsoda[1] griego que recita a Homero, de aquel modo suyo tan especial, que era una combinación híbrida de canto y lenguaje, que hoy ya no poseemos, e imagínense que, junto a ese rapsoda que declama a Hornero, está sentado alguien que va escribiéndolo todo en taquigrafía.

03n ¡Sería una imagen grotesca! ¡Totalmente imposible!

03o Simplemente porque el griego tenía una memoria totalmente distinta a la nuestra y no necesitaba inventar algo tan ajeno al mundo como es la taquigrafía, para retener lo que se acerca a los hombres mediante el lenguaje.

03p Como ven, en nuestra cultura hay algo enormemente destructor que constantemente ha de inmiscuirse.

03q Necesitamos ese elemento destructor.

03r En nuestra cultura actual no podemos prescindir de la estenografía[2] pero hemos de ser conscientes de que ella posee algo destructor.

03s Pues, en realidad, ¿qué es en nuestra cultura esa espantosa estenografía?

03t Lo que sucede con ella es parecido a lo que pasaría si ya no pudiéramos dominar nuestra alternancia correcta entre vigilia y sueño, y el tiempo que tuviéramos que dormir lo ocupáramos en hacer muchas cosas, implantando así en el alma algo que por naturaleza ya no puede acoger.

03u Con nuestra estenografía retenemos en el ámbito cultural algo que, de acuerdo con nuestra disposición natural presente el hombre no retendría, algo que olvidaría, si tuviera que confiar en sí mismo.

03v Por consiguiente, en nuestra cultura estamos manteniendo artificialmente despierto algo que la destruye, igual que el pasarse la noche empollando, propio de estudiantes demasiado diligentes, no hace más que destruir su salud.

03w Y por eso nuestra cultura ya no está sana.

03x Pero hemos de considerar que nosotros ya hemos pasado el Rubicón, de hecho lo hicimos en la época griega.

03y Pasamos el Rubicón allí donde la humanidad aún tenía una cultura muy saludable.

03z Pero el hecho es que la cultura irá siendo cada vez menos sana y los seres humanos tendrán que ir convirtiendo el proceso educativo cada vez más en un proceso curativo, contra los elementos patógenos que puedan proceder del entorno.

03a1 En este aspecto no conviene hacerse ilusiones.

03b1 Y por eso es infinitamente importante volver a vincular la escritura al dibujo, y enseñar a escribir antes que a leer.

04a Con el cálculo habrá que empezar un poco más tarde.

04b Y puesto que no nos viene dado en un momento concreto en el desarrollo de la vida humana, lo mejor es situarlo después de ciertas cosas que conviene tener en cuenta.

04c Hablaremos al respecto cuando nos refiramos al plan de estudios e introduzcamos el cálculo de la manera que ya hemos descrito.

04d Dentro del plan empezaremos siempre introduciendo cierta práctica de lengua extranjera ya en el primer grado, porque eso es algo que en nuestra cultura se hace necesario.

04e Pero para esa edad, la enseñanza de la lengua extranjera ha de consistir exclusivamente en el aprendizaje del hablar, de manera que aprendan a hablar en ella.

05a Sólo en el segundo ciclo, entre los nueve y los doce años, empezamos a educar más la autoconciencia.

05b Y eso lo hacemos con la gramática.

05c Ahí el ser humano, por el cambio que ha experimentado y que les he descrito, se halla ya en disposición de acoger en su autoconciencia aquel aspecto de la gramática que él ya puede captar, me refiero a la morfología.

05d En ese mismo periodo empezamos también con la historia natural del reino animal, como ya les expuse al hablar del calamar, el ratón y el ser humano.

05e Y sólo luego le seguirá el reino vegetal, como van a mostrarme ustedes esta noche.[3]

06a Y en esa edad podemos pasar también a la geometría.

06b Hasta ese momento lo que luego será geometría lo habíamos mantenido totalmente en el mundo del dibujo.

06c En el dibujo podemos desplegar ante el hombre el triángulo, el cuadrado, el círculo, la línea: las formas en sí se desarrollan ya desde el dibujo mismo, y luego podemos decir:

---

1 rapsoda: 1. m. Recitador que en la Grecia antigua cantaba poemas homéricos u otras poesías épicas. Diccionario RAEL [n. del pr.]

2 estenografía o taquigrafía: 1. f. Arte de escribir tan deprisa como se habla, por medio de ciertos signos y abreviaturas. Diccionario RAEL [n. del pr.]

3 Steiner, Rudolf. 'Coloquios Pedagógicos.' Décimo coloquio. [GA295:10] [n. del pr.]

06d Pero lo que luego se incorpora como geometría, cuando buscamos las relaciones entre las formas, sólo lo empezamos a introducir en torno a los nueve años.
06e Mientras tanto, seguiremos adelante con la lengua extranjera que, a su vez, desemboca en el tratamiento gramatical.
07a Primero llevémosle al niño conceptos físicos.
07b Luego, llegamos al tercer ciclo, es decir de los doce a los catorce o quince años.
07c Ahí empezamos a inculcar la sintaxis.
07d El niño sólo está maduro para ello en torno a los doce años.
07e Antes, simplemente hemos facilitado a los niños aquello que les permitía construir oraciones de manera instintiva.
08a Estamos ya en el momento en que, con ayuda de las formas geométricas, podemos pasar al reino mineral.
08b Lo trataremos relacionándolo constantemente con lo físico, que también aplicamos al ser humano, como ya se dijo: refracción de los rayos, la lente para el ojo, etcétera, es decir, física y químicamente.
08c Y en ese periodo podemos empezar con la historia.
08d La geografía, que siempre podemos apoyar con la historia natural y con la geometría, dibujando mapas, introduciendo conceptos físicos en ambos casos; y después podemos vincularla con la historia.
08e Es decir, mostramos cómo los diversos pueblos han formado su carácter.
08f Eso lo impartimos a lo largo de estos dos ciclos de nueve a quince años de edad.
08g Naturalmente, se seguirá impartiendo la lengua extranjera ampliándola a la sintaxis.
09a Ahora bien, habrá que tener muy en cuenta algunas cosas.
09b No podemos empezar a practicar música con los niños pequeños que nos han sido confiados haciéndolo en cualquier aula al mismo tiempo que los otros tienen que hacer algo diferente que requiere silencio.
09c Por consiguiente, con los niños pequeños tendremos que trasladar a la mañana el dibujo y la pintura, y lo musical lo trasladaremos a la tarde.
09d Por lo tanto, en la escuela tendremos que distribuirnos espacialmente, de manera que una cosa pueda coexistir con la otra.
09e No podemos, por ejemplo, recitar poesía y hablar sobre historia cuando los pequeños están tocando la trompeta en el aula contigua.
09f Esas son cosas que se relacionan ya con la conformación del currículo que tendremos que tener muy en cuenta en la fundación de nuestra escuela.
09g Pues bien, lo importante es que, conociendo estos tres ciclos del plan de estudios, se nos ofrece la posibilidad de tener en cuenta a los niños con mayores o menores aptitudes.
09h Evidentemente, tendremos que adaptamos a las circunstancias, pero en este momento describiré más el estado ideal y luego intentaremos ver algo de los planes de estudio de las escuelas actuales, para que podamos establecer una adecuación razonable.
09i Así pues, desde el punto de vista ideal, la separación entre los grados escolares no hará falta que sea tan estricta como la que ha de haber entre los ciclos.
09j Pensemos que sólo puede haber un ascenso unitario entre el primer grado y el segundo, y el segundo y el tercero.
09k Pues ya constataremos por la experiencia que los llamados 'menos dotados' normalmente suelen acabar entendiendo las cosas, si bien un poco después.
09l De modo que en los cursos donde tengamos el primer grado veremos que los niños más dotados entienden antes las cosas y luego las elaboran; y los menos dotados, que al principio tienen dificultades, luego lo entienden todo, aunque sea un poco más tarde.
09m Por eso es conveniente no hacernos un juicio prematuro sobre cuáles niños están especialmente capacitados y cuales no.
09n Ahora bien, ya resalté que vamos a acoger niños que han pasado por diversos grados escolares en otras instituciones.
09o Ocuparnos de ellos será tanto más difícil cuanto mayores sean.
09p Pero aún así, si nos esforzamos en ello, podremos volver a regenerarlos hasta un alto grado de lo que ha sido malformado en ellos.
09q Por eso, si hemos hecho lo que anteayer dijimos con respecto a los idiomas —latín, griego, inglés, francés— no desaprovecharemos la oportunidad de pasar lo más pronto posible a practicar aquello que tanto les encanta a los niños: ponerse a hablar en clase en la lengua respectiva, mientras el profesor se limita a conducirlos.
09r Ya verán que a los niños les encanta hablar entre ellos en esa lengua extranjera, y el maestro se limita simplemente a mejorar o, como mucho, a orientar la conversación, como, por ejemplo, reorientarla y llevarla hacia algo interesante cuando alguno habla de cosas especialmente aburridas.
09s Ahí la presencia de espíritu del maestro puede prestar un gran servicio.

09t Tenemos que sentir a los alumnos frente a nosotros como si fueran un coro que tenemos que dirigir, aunque mucho más hacia su interior, de lo que lo hace un director con su orquesta.

10a Lo importante ahí es que veamos con estos alumnos qué poesías ya conocen, que es lo que han retenido de las diversas asignaturas, es decir, qué es lo que pueden manifestar como tesoro de su memoria.

10b Y con ese tesoro que los niños poseen en la memoria, vinculemos cada clase de idiomas.

10c Relacionémoslo con lo que han de recuperar en gramática y sintaxis.

10d Pues es enormemente importante que permanezca lo que los niños han retenido en poemas y cosas parecidas, y que puedan relacionado con algo cuando, más tarde, quieran hacerse presentes las reglas de la gramática o de la sintaxis para practicar una lengua.

10e Ya dije que no es bueno maltratar la memoria con las oraciones que uno construye durante la clase de gramática y en las que uno aprende las reglas; es decir, cuando hacemos que escriban esas frases.

10f ¡Que las olviden!

10g En cambio, se puede conectar lo que uno aprende de esas oraciones con las cosas que uno ha retenido en la memoria.

10h De manera que, más adelante, para dominar la lengua, posee una ayuda en lo que retiene como memoria.

10i Si más tarde el niño escribe una carta o habla en esa lengua, entonces, con toda presencia de espíritu, tiene que poder acordarse de algún giro que una vez aprendió de esta manera.

10j Considerar estas cosas forma parte de la economía docente.

10k También hay que saber qué es lo que se puede economizar en la enseñanza de lengua extranjera, y qué es lo que la entorpece.

10l Si en clase leemos en voz alta a los niños, y ellos tienen el libro abierto y siguen en él lo que estamos leyendo, estamos malgastando un tiempo precioso en la vida del niño.

10m ¡Es lo peor que podemos hacer!

10n Lo correcto es que el maestro no le lea a los niños lo que quiere transmitirles, sino que se lo explique, o si quiere exponerles un fragmento literal, o ha de recitar un poema, lo haga personalmente, sin libro, recurriendo a su memoria, y que los niños se limiten a escuchar, es decir, que no vayan siguiéndolo en el libro abierto.

10o Y en la medida de lo posible, que luego se reproduzca lo escuchado sin haberlo leído antes.

10p Eso es importante en la enseñanza de lengua extranjera.

10q Ya no tanto para la lengua materna.

10r Mas, para la extranjera, lo importante es que se entienda a partir de lo que se oye y no de lo que se lee.

10s Cuando se ha acabado el tiempo en que ejercitamos eso, podemos dejar que los niños tomen el libro y lo lean.

10t Y si con ello no maltratamos a los niños, podemos darles como tarea, que en casa lean en el libro lo que han acogido oralmente en clase.

10u Las tareas en casa de lengua extranjera debieran limitarse a practicar la lectura.

10v Por consiguiente, lo que ha de escribirse ha de hacerse en la escuela.

10w En lengua extranjera convendría dar muy pocas tareas para la casa, y sólo en las fases tardías, es decir, después de los doce años, pero entonces solamente lo que se hace en la vida real, es decir, escribir cartas, comunicados comerciales, etcétera.

10x O sea, ¡lo que realmente sucede en la vida cotidiana!

10y Escribir en clase composiciones en lengua extranjera que no tienen relación con la vida, es un disparate.

10z Habría que mantenerse en la redacción de cartas, comunicados, etcétera.

10a1 A lo sumo, en la escuela primaria, podría llegarse a cultivar la narración de acontecimientos que se han vivido, más que la llamada composición libre.

10b1 La composición libre, en el fondo, aún no pertenece a escuela primaria.

10c1 Pero la exposición narrativa de lo sucedido, de lo oído, forma parte plena del período de la escuela primaria, el niño ha de dominarla, pues, sin ella, es incapaz de participar socialmente en la cultura humana de la manera correcta.

10d1 En este ámbito nuestros contemporáneos de la cultura suelen observar la mitad del mundo, no el mundo entero.

11a Ya saben que se están haciendo investigaciones para mejorar la psicología criminal.

11b Hoy se quiere constatar todo mediante experimentos.

11c Voy a darles el ejemplo de un experimento hecho en universidades: Uno se pone perfectamente de acuerdo con un alumno u oyente y le dice:

"Yo subiré a la cátedra[4] como profesor y diré las primeras palabras de una conferencia.
Eso lo anotamos ahora.

[4] cátedra: Silla del profesor, que se suele colocar en una plataforma elevada directamente enfrente de los estudiantes. [n. del pr.]

Luego, usted salta sobre la cátedra y arranca la toga del gancho donde yo la había colgado."

[11d] Por lo tanto, el oyente tiene que efectuar algo muy concreto que hemos acordado.
[11e] Luego, el profesor se comporta también de la manera correspondiente, se lanza sobre el alumno para evitar que le tire la toga por el suelo.
[11f] Después se sigue planificando lo siguiente:

"Luego llegamos a las manos.
Antes habremos planeado exactamente los movimientos que haremos.
Nos lo estudiamos todo muy bien para no dejar cabos sueltos y escenificarlo todo a la perfección."

[11g] Y entonces, el auditorio, que no sabe nada de eso, excepto la persona con la que lo hemos planeado, reaccionará de algún modo.
[11h] ¡Eso no podemos fijado de antemano!
[11i] No obstante, intentaremos que haya un tercero que sepa el secreto, y que vaya anotando exactamente lo que hace el auditorio.
[11j] Una vez acabado el experimento, dejamos que los distintos oyentes del público describan la escena.
[12a] ¡Esos experimentos se han hecho en universidades!
[12b] El que acabo de describir se hizo, y el resultado fue que ¡en un auditorio de unas 30 personas, a lo sumo 4 ó 5 describieron exactamente el proceso!
[12c] Eso puede constatarse, porque antes todo se había planeado, y luego se había ejecutado a la perfección.
[12d] Es decir, que apenas una décima parte de los espectadores describió correctamente lo que había pasado allí.
[12e] La mayoría escriben cosas muy interesantes cuando se encuentran con una situación que les sorprende.
[12f] Hoy en día, que amamos tanto la experimentación, eso es algo que se hace con mucho gusto y luego se extrae de ello el importante resultado científico de que los testigos que son llamados a declarar en juicio no son creíbles.
[12g] Pues si la gente cultivada, como la del auditorio universitario, tratan un proceso de modo que sólo una décima parte de ellos describe correctamente lo que ha sucedido, mientras los otros lo describen con errores e incluso algunos se inventan una historia fascinante, ¿cómo vamos a exigirle a los testigos en un juicio que expliquen bien lo que vieron hace semanas o quizás meses?
[12h] El raciocinio sano conoce estas cosas por la vida misma.
[12i] Pues en la vida, en la mayoría de los casos, las personas relatan erróneamente las cosas que han visto y raramente las describen como realmente sucedieron.
[12j] Hay que tener muy buen olfato para saber si lo que alguien relata es correcto o no.
[12k] Lo que la gente por doquier nos asegura que es un relato de lo que realmente ha pasado, en rigor, apenas es cierto en una décima parte.
[13a] Ahora bien, los hombres sólo hacen la mitad de lo que suele hacerse: se hacen una imagen de la otra parte que, si se sirve del sano raciocinio, realmente se podría omitir, pues la otra parte es la más importante.
[13b] Habría que procurar que nuestra cultura se desarrollara de manera que pudiera fiarse más de los testigos y que la gente hablara con más veracidad.
[13c] Mas para llegar a eso hay que empezar en la infancia.
[13d] Por ello es importante que dejemos que los niños nos expliquen lo que han visto y han vivenciado, más que cultivar el ensayo libre.[5]
[13e] A los niños se les inculcará así la costumbre de no inventarse nada en la vida y sobre todo ante un juicio, sino de relatar la verdad frente a los hechos sensoriales exteriores.
[13f] En este campo, también habría que considerar más lo volitivo que lo intelectual.
[13g] Planear antes lo que había de suceder en aquel auditorio y luego escribir el resultado de lo que dijeron los que estuvieron presentes tenía como intención tener la experiencia de evaluar hasta qué punto mienten las personas.
[13h] Eso es algo comprensible en una época de orientación intelectual como la nuestra, pero el hecho es que hemos de hacer que esta época de tendencia intelectual vuelva a lo volitivo.
[13i] Por ello hemos de observar esos pormenores en la pedagogía y procurar que cuando los niños puedan escribir —y sobre todo después de los doce años— relaten lo que realmente han visto, y no cultivemos tanto el ensayo libre, que en realidad aún no debiera formar parte de la enseñanza primaria.
[14a] También es de especial importancia que en la enseñanza de idiomas vayamos haciendo que los alumnos sean capaces de redactar en una narración breve lo que han visto y oído.
[14b] Pero entonces es necesario cultivar particularmente el aspecto de movimiento reflejo de la lengua, es decir, en lo posible, darles órdenes a los niños:

[5] En la escuela argentina de hace medio siglo, tradicionalmente asociado con 'Composición. Tema: "La Vaca."' [n. del pr.]

y dejar que lo hagan, de manera que, con esos ejercicios en clase, lo que ha hablado el maestro sea seguido por la acción, y no tanto por la reflexión de lo que ha dicho o por la respuesta verbal.

[14c] De modo que también se cultive lo volitivo y la motricidad en la clase de idiomas.

[14d] Esas son cosas que hemos de reflexionar e incorporar a fondo y que hemos de tener en cuenta al cultivar la clase de lengua extranjera.

[14e] Se tratará siempre de saber unir adecuadamente lo volitivo con lo intelectivo.

[15a] Ahora bien, aunque es importante cultivar la enseñanza visual tampoco conviene banalizarla.

[15b] El niño no ha de tener nunca la sensación de que lo que cultivamos como enseñanza visual es algo obvio. Le muestro un trozo de tiza.

—¿De qué color es esta tiza?
—Es amarilla.
—¿Cómo está la tiza arriba?
—Está rota."

[15c] Algunas clases de enseñanza visual se hacen siguiendo este patrón. ¡Pero eso es atroz!

[15d] Pues lo que realmente es obvio en la vida no es precisamente lo que habría que darse como enseñanza visual.

[15e] Esa enseñanza habría que elevarla a una esfera superior.

[15f] Al cultivarla, habría que elevar al niño a un ámbito superior de su vida anímica.

[15g] Y eso podemos hacerlo de manera natural si relacionamos la enseñanza visual con la geometría.

[16a] La geometría nos ofrece un ejemplo excelente de cómo vincular ese tipo de enseñanza con la asignatura misma de geometría.

[16b] Así, por ejemplo, empezamos dibujándole al niño un triángulo rectángulo isósceles.

[16c] Luego podemos añadirle debajo un cuadrado. (Figura 1 i)

[16d] Después, enseñémosle al niño —si todavía no lo hemos hecho— el concepto de que en un triángulo rectángulo los lados 'a' y 'b' son los catetos y el 'c' la hipotenusa.

[16e] Hemos dibujado un cuadrado sobre la hipotenusa; evidentemente, eso sólo es válido para un triángulo isósceles.

[16f] Acto seguido, dividamos el cuadrado por sus diagonales y tendremos cuatro triángulos.

[16g] Una parte la pintamos de rojo (Figura 10-1 i, 1 y 3) y otra parte amarilla (Figura 10-1 i, 2).

[16h] Y entonces le decimos al niño:

"Ahora voy a recortar la parte amarilla (2) y la coloco al lado. (Figura 10-1 ii)

Y luego añadámosle debajo la parte roja (1) que también hemos recortado, y así formamos un cuadrado sobre uno de los catetos, pero ese cuadrado está compuesto de una parte roja (1) y otra amarilla (2), y tiene el mismo tamaño que lo que tenían juntos en la Figura 10-1 i, un fragmento rojo y otro amarillo, y que, a su vez, es la mitad del cuadrado sobre la hipotenusa.

[16i] Luego hago lo mismo para el otro lado con el triángulo azul (4).

[16j] Recorto el azul y lo coloco abajo, de manera que vuelvo a tener abajo un triángulo rectángulo isósceles; eso vuelvo a dibujarlo fuera. (Fgura 1 iii)

[16k] Y así tengo de nuevo el cuadrado sobre el otro cateto.[6]

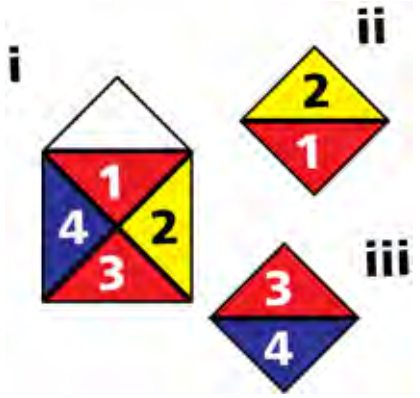


Figura 10-1

[17a] Schopenhauer[7] se enojó muchísimo en su época porque en las escuelas no se enseñaba el teorema de Pitágoras[8] de esta manera, y llegó a manifestarlo en su libro 'El mundo como voluntad y representación,'[9] diciéndolo un poco rudamente:

"Qué necia es la escuela que no enseña algo tan sencillo mediante estas superposiciones, que permitirían entender el teorema de Pitágoras simplemente viéndolo."

---

6 Quizás unir los dos triángulos con las hipotenusas horizontales (1-3), por un lado, y los dos triángulos con las hipotenusas horizontales (2-4), por el otro, podría resultar en una explicación más simple. [n. del pr.]

7 Arthur Schopenhauer (1788-1860): Filósofo alemán. Su filosofía, esencialmente un 'pensar hasta el final' la filosofía de Kant, es deudora de Platón y Spinoza, y sirvió como puente con la filosofía oriental. [n. del pr.]

8 Teorema de Pitágoras: 'En todo triángulo rectángulo, el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos.' [n. del pr.]

9 Schopenhauer, Arthur. 'El mundo como voluntad y representación.' (1819) Obra maestra de la literatura alemana, cumbres del idealismo occidental y del pesimismo profundo. [n. del pr.]

[17b] Eso tiene validez, en principio, únicamente para un triángulo rectángulo isósceles.
[17c] Pero para triángulos rectángulos de lados desiguales también es aplicable usar esas superposiciones.
[17d] ¡Eso es enseñanza visual!
[17e] Así podemos configurar la geometría como enseñanza visual.
[17f] Pero tiene cierta importancia enseñarle al niño de nueve años el teorema de Pitágoras partiendo de los diversos trozos del cuadrado de la hipotenusa.
[17g] Y si, como maestros, somos conscientes de lo que precede en la enseñanza de la geometría, entonces, en 7 u 8 horas, podremos enseñarle al niño todo lo que sea necesario para llegar al teorema de Pitágoras.
[17h] Actuaremos de manera sumamente económica si ilustramos los primeros inicios de la geometría haciéndolos visibles de esta manera.
[17i] Ahorraremos mucho tiempo y, por otra parte, le ahorraremos al niño algo muy importante —que de otro modo podría actuar destructivamente— y es que no le hacemos desplegar pensamientos abstractos para entender el teorema de Pitágoras, sino que hacemos que desarrolle pensamientos concretos, yendo de lo sencillo a lo complejo.
[17j] Tal como hemos visto en el dibujo del triángulo isósceles, habríamos de componer el teorema de Pitágoras partiendo de esos fragmentos superpuestos, y luego pasar al de lados desiguales.
[17k] Incluso allí donde hoy en día se usa este método, no se lo aplica al teorema de Pitágoras completo.
[17l] No se empieza con el proceso sencillo del triángulo rectángulo isósceles que es una buena preparación para el triángulo rectángulo de lados desiguales.
[17m] Pero es importante insertar esto de una manera totalmente consciente en el objetivo de la enseñanza de la geometría.
[17n] Por eso, recomiendo que se pinte todo eso en diferentes colores.
[17o] Las diversas superficies se pueden tratar con colores, y luego se pueden superponer los colores.
[17p] La mayoría de ustedes ya habrá hecho algo parecido, pero no de esta manera. ♣♣♣

Primer bosquejo del Plan de Estudios

1 hasta los nueve años
Música. Pintura. Dibujo.
Escritura. Lectura.
Idiomas
…y algo más adelante, el cálculo.

2 hasta los doce años
Gramática. Morfología.
Historia natural del reino
animal y del reino vegetal.
Idiomas. Geometría. Conceptos
de Física. Geografía.
3 hasta los catorce ó quince
Sintaxis.
Minerales.
Física y química.
Idiomas.
Historia.

} Geografía

[11] enseñando geografía

Stuttgart, septiembre 2, 1919, mediodía (S-3835)

Ya les dije que la enseñanza de la geografía ha de aparecer únicamente a partir del segundo ciclo.
[01b] Podemos empezar con ella perfectamente cuando el niño ha cumplido los nueve años.
[01c] Simplemente hemos de ajustarla de la manera adecuada.
[01d] En la escuela primaria del futuro —y de hecho eso sería válido también para la escuela secundaria— hemos de procurar que esa enseñanza de la geografía abarque mucho más de lo que abarca hoy en día.
[01e] Actualmente, la geografía está en franca recesión y se la trata con cierto menosprecio.
[01f] Pero en la geografía debiera confluir en una unidad todo lo que hemos logrado con el resto de asignaturas.
[01g] Y si les he señalado que en el tercer ciclo, es decir en torno a los doce años, también hay que introducir la enseñanza de la mineralogía, eso no significa que en el ciclo anterior no se hayan abordado los minerales de una manera descriptiva, visual.
[01h] El niño puede extraer muchísimas cosas de la geografía entre los nueve y los doce años, siempre y cuando la trate más de la manera adecuada.

01i Lo importante en ella es que partamos de lo que el niño ya sabe sobre la superficie de la Tierra, y de lo que sucede en esa superficie.
01j Intentamos empezar enseñándole, nuevamente de una manera artística, una especie de imagen de lo relacionado con ríos y montañas, y de los demás accidentes del entorno.
01k Lo haremos elaborando con el niño un mapa elemental del entorno más cercano donde él vive y que además conoce.
01l Intentemos enseñárselo como si estuviese metido en un lugar que le permite observar, desde una perspectiva aérea, cómo se transforma un lugar conocido en un mapa.
01m Procuramos enseñarle al niño cómo los ríos atraviesan esa región, es decir, marcamos el sistema de ríos y arroyos del entorno en el mapa en el que realmente estamos transformando la visión del entorno.
01n Si trabajamos con colores, es bueno dibujar los ríos en azul y las montañas en marrón.
01o Pero en ese mapa insertamos también todas las otras cosas relacionadas con las condiciones de vida de los seres humanos.
01p Registramos en ese mapa las diversas configuraciones de la zona, y le diremos por ejemplo: "Como ves, hay una parte de la región que está cubierta de árboles frutales."
01q E insertamos los árboles frutales.



Figura 11-1

02a Llamamos la atención del niño al hecho de que también allí hay un bosque de coníferas, y señalamos la zona que está cubierta de abetos.



Figura 11-2

03a Luego le enseñamos que una parte de la zona está cubierta de cereales, y dibujamos también esas áreas.



Figura 11-3

04a Acto seguido, le recordamos que también hay prados y los introducimos en el mapa.



Figura 11-4

05a Ese dibujo representa los prados que podemos segar, pero que también podemos aprovechar para que el ganado pueda pastar y comerse la hierba que queda luego allí abajo, y la dibujamos también.
05b Y le decimos al niño que eso son pastos.

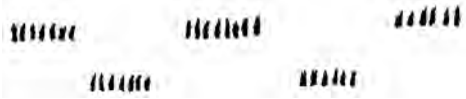


Figura 11-5

06a ¡Así hacemos el mapa vivo para el niño!
06b Con ese mapa adquiere una especie de visión global sobre los fundamentos económicos de la zona.
06c Luego expliquémosle que dentro de las montañas hay de todo: carbón, minerales, etcétera.
06d Y digámosle que los ríos se utilizan para hacer que las cosas que crecen o se fabrican en un sitio sean transportadas a otro.
06e Así le vamos exponiendo muchas de las cosas relacionadas con la conformación económica de una región.
06f Después de haber esclarecido las bases económicas en ríos y montañas, prados, bosque, y demás, en la medida en que eso sea posible según los conocimientos del niño, señalemos en el mapa las ciudades y pueblos que hay en esa zona que queremos mostrar.
06g Y luego indiquémosle al niño qué es lo que hace que en ciertas zonas se desarrollen pueblecitos y cómo lo que allí puede producirse se relaciona con lo que hay en las montañas, ríos y arroyos.
06h En resumen, con el mapa intentamos despertar una representación de los nexos económicos que existen entre la formación de la naturaleza y las condiciones de vida de los hombres, luego procuremos suscitar en el niño una imagen de la diferencia que hay entre las condiciones de vida rurales y las urbanas.
06i Cultivemos eso a fondo, en la medida en que el niño pueda comprenderlo.
06j Y finalmente pasemos ya a lo que el hombre hace con su economía para enfrentar por sí mismo a las condiciones de la naturaleza.
06k Es decir, empezamos a llamar la atención del niño sobre el hecho de que, con los canales, el hombre crea ríos artificiales, y cómo construye vías férreas.

06l Luego mostrémosle al niño cómo, mediante el ferrocarril, se pueden transportar víveres y otros productos, e incluso personas.
06m Una vez que hayamos trabajado un tiempo para que el niño comprenda la relación económica que existe entre las condiciones de la naturaleza y las de la vida humana, entonces podremos usar los conceptos que hemos despertado en el niño para llevar el asunto a condiciones terrestres más abarcantes.
06n Si hemos realizado adecuadamente esta primera etapa, no hará falta desplegar una escrupulosidad maniática, y decir:

"Lo natural sería que empezáramos por la geografía local y luego fuéramos ampliando concéntricamente."

06o ¡Eso ya roza la pedantería!
07a No hace falta ascender de ese modo.
07b Sino que cuando hemos creado un fundamento para entender el nexo entre el hombre y la naturaleza, se puede pasar tranquilamente a otras cosas.
07c Siempre y cuando uno haya desarrollado con cierta calidad e intensidad las relaciones económicas entre el hombre y las condiciones naturales.
07d Así, por ejemplo, después de haber desarrollado los conceptos necesarios en los territorios conocidos, habiendo orientado localmente al niño, y una vez ampliado su horizonte, damos el paso siguiente diciéndole:

"Existen los Alpes,"

pasamos así a la geografía de los Alpes.
07e Le hemos enseñado al niño a dibujar mapas y ahora podemos ampliar ese dibujo de mapas señalándole la línea que limita la región de los Alpes Meridionales con el Mar Mediterráneo.
07f Una vez que el niño ha dibujado la parte norte de Italia, el mar Adriático, y demás, se le dice:

"Ahí hay grandes ríos,"

y se dibujan en esa región también los cursos fluviales.
07g Podemos pasar a dibujarle el Ródano, el Rin, el Eno, el Danubio, todos con sus afluentes.
07h Luego se pueden dibujar las diferentes partes de la estructura de los Alpes.
07i Y el niño se sentirá fascinado cuando le expliquemos cómo los diferentes elementos de la estructura alpina han sido separados por los cursos fluviales.
07j Luego se pueden dibujar a lo largo de las líneas azules de los ríos, por ejemplo del Ródano, líneas rojas, que ahora son líneas ideales, desde el lago de Ginebra hasta el nacimiento del río, y de ahí pasar al Rin, y siguiendo.
07k Luego dibújese la línea sobre la montaña de Arlberg (en Austria), luego la línea de Drava, de Lienz, y de ese modo, con esas líneas rojas en dirección oeste-este se van estructurando los Alpes, de manera que se le puede decir al niño:

"Como ves, a lo largo de los ríos he dibujado en los de arriba una línea roja y en los de abajo otra línea roja.

Los Alpes que hay entre ambas líneas son distintos a los Alpes que hay por encima y por debajo de ellas."

07l Y ahora brota ahí, de manera natural, la clase de mineralogía a partir de la de geografía, y así, por ejemplo, con un fragmento de caliza del Jura en la mano le decimos al niño:

"Los macizos montañosos que están por encima de la línea roja de arriba —Alpes Septentrionales— y los que están por debajo de la línea de abajo —Alpes Meridionales— están hechos de este tipo de caliza."

07m Y tomando un fragmento de granito y otro de gneis le decimos:

"Y lo que hay entre ambas líneas —los Alpes Centrales— está hecho de este tipo de roca, que es la roca primitiva."

07n Y el niño se mostrará enormemente interesado por ese macizo alpino que nosotros podemos mostrarle en un mapa territorial, donde aparece también el perfil lateral y no sólo la vista aérea, si le aclaramos de una manera plástica que los cursos fluviales dividen los Alpes en cordilleras calizas, de gneis, de esquisto micáceo, de esquisto arcilloso, etcétera, y toda la cordillera curvándose del sur hacia el norte está compuesta en esta secuencia: montaña caliza, montaña de roca primitiva, nuevamente montaña caliza, separados por los cursos fluviales.
07o Se puede ampliar el mundo conceptual del niño añadiendo muchísimas cosas a todo esto sin que tenga por qué ser la pedante enseñanza visual.
08a Y ahora, con los elementos que ya hemos creado en la clase de ciencias naturales, pasemos a explicarle al niño lo que crece abajo en el valle, en el terreno medio y en las alturas, e incluso lo que no llega a crecer en determinadas alturas.
08b Es decir, pasemos a explicar la vegetación en su secuencia vertical.
09a Luego empezamos a llamar la atención del niño sobre cómo el ser humano se establece en ese entorno especialmente dominado por el macizo montañoso.

09b Empezamos a describirle, de manera muy ilustrativa, un pueblecito que le marcamos arriba en la montaña y cómo vive la gente allí.
09c Luego un pueblo situado abajo en el valle con sus calles.
09d Después, las ciudades situadas en la confluencia entre los ríos y sus afluentes.
09e Nuevamente, en este contexto amplio, describimos la relación entre la configuración de la naturaleza y la vida económica humana.
09f Digamos que esa vida económica humana la vamos deduciendo de la naturaleza misma, mostrándole al niño dónde están las menas[1] minerales y de carbón, y cómo determinan esos asentamientos en los pobladores, y siguiendo.
10a Después describámosle una región llana, donde apenas haya montañas, y sigamos el mismo procedimiento.
10b Primero describamos cómo es allí la naturaleza, la constitución del suelo, y señalemos que en un terreno más pobre, arenoso, crecen cosas distintas que en un suelo rico, arcilloso.
10c Se habla de cómo está constituido el suelo donde crecen papas —lo que puede hacerse con medios sencillos—, cómo está conformado el suelo donde crece trigo, o centeno, y demás.
10d Antes, ya le hemos enseñado al niño la diferencia entre trigo, centeno, avena.
10e No nos asustemos de explicarle al niño algunas cosas que sólo comprenderá de una manera muy general, y que sólo entenderá con mayor profundidad cuando vuelva a retomarse el tema más adelante desde otro enfoque.
10f Hasta los doce años introduzcamos al niño preferentemente en las condiciones económicas.
10g En esta época ejercitémonos más en la geografía interna que en darle una imagen completa de la Tierra.
10h Aunque es importante llamar la atención sobre el hecho de que el mar es muy grande.
10i Ya hemos empezado a dibujarlo al trazar los Alpes Meridionales, donde limitan con el Mar Mediterráneo.
10j Dibujemos el mar como una superficie azul.
10k También se le pueden dibujar al niño los contornos exteriores de España y Francia.
10l Y cómo más al oeste hay un mar aún mucho más grande, el Océano Atlántico, y poco a poco, llevémosle a entender que también existe América.
10m Eso ya habría que suscitarlo como representación antes de los doce años.
11a Si empezamos con esos buenos cimientos podemos contar con que alrededor de los doce años el niño nos entenderá cuando prosigamos de manera más sistemática, cuando durante un breve período intentemos asegurarnos de que el niño adquiere realmente una imagen de la Tierra, enseñándole sus cinco continentes, y describiéndole los mares —aunque de manera más abreviada a como lo hicimos antes— y la vida económica en esas diversas regiones de la Tierra.
11b A partir de lo que hayamos dejado previamente como fundamento, podremos ir extrayendo el resto.
11c Cuando hayamos resumido sobre toda la Tierra los conocimientos de la vida económica que le habíamos inculcado al niño, entonces, tras haber enseñado historia durante medio año, de la manera descrita, pasaremos a hablar con los niños de las condiciones culturales de las personas que habitan las diversas regiones terrestres.
11d Pero no perdamos la ocasión de introducir ya esa diferencia, una vez que hayamos preparado el alma infantil con nuestras anteriores clases de historia.
11e Luego hablemos de cómo se distribuyen espacialmente los distintos carácteres de los pueblos.
11f Pero antes de ese momento nunca les hablemos de esas diferencias, pues sólo después puede el niño entenderlo de manera óptima, porque se apoya en ese fundamento que les he descrito.
11g Podemos entonces hablarles de cuál es la diferencia entre los pueblos asiáticos, europeos y americanos, o entre los pueblos nórdicos y mediterráneos de Europa.
11h Y de ahí podemos pasar a vincular progresivamente la geografía con la historia.
11i Así realizaremos una bella tarea que satisface al niño si ponemos en práctica lo que acabo de describir, preferentemente entre los doce y los quince años.
11j Ya ven cómo en la enseñanza de la geografía habríamos de introducir muchísimas cosas, a fin de que resulte una especie de síntesis de todas las demás asignaturas que se están enseñando.
11k ¡No pueden imaginarse lo que puede llegar a confluir en la geografía!
11l Finalmente, se podrá llegar a una hermosa interacción y conformación mutua entre la geografía y la historia.
11m Cuando hayamos introducido determinadas cosas en la enseñanza de la geografía podremos nuevamente extraer algunas cosas de ella, aunque se nos va a exigir mucho en nuestra imaginación y capacidad inventiva.

[1] mena[1]: 1. f. Mineral metalífero, principalmente el de hierro, tal como se extrae del criadero y antes de limpiarlo. Diccionario RAEL [n. del pr.]

[11n] Si le contamos al niño que aquí o allá se ha hecho tal cosa, por ejemplo, que los japoneses hacen sus pinturas de tal y cual manera, intentemos incitar al niño a que pinte algo parecido, aunque sea a su modo algo sencillo y rudimentario.
[11o] Ya desde el principio, cuando le enseñamos al niño la relación entre la agricultura y la vida humana, no desaprovechemos la oportunidad de darle una imagen clara del arado, del rastrillo, y demás herramientas, vinculados con las imágenes geográficas.
[11p] Intentemos incluso que el niño los imite ya sea como un pequeño juego u obra de arte.
[11q] Con ello va adquiriendo destrezas y la capacidad de integrarse más adelante en la vida de una manera adecuada.
[11r] Y si se pudiera hacer un pequeño arado y pudiéramos hacer que los niños arasen un poco en el huerto de la escuela, si se les pudiera hacer segar con una pequeña hoz o cortar con una pequeña guadaña, crearíamos en ellos un magnífico vínculo con la vida.
[11s] Pues más importante que la destreza es el lazo anímico entre la vida del niño y la vida en el mundo.
[11t] Pues el hecho es que el niño que ha cortado la hierba con la hoz o con la guadaña, que ha hecho surcos con un pequeño arado, ya como niño será una persona distinta del que no lo ha hecho.
[11u] Su elemento anímico se ha modificado con ello, la enseñanza abstracta de habilidades manuales no lo puede suplir.
[11v] En lo posible, debiéramos evitar ensamblar palillos y trenzar papeles, pues eso más bien le impide al hombre integrarse en la vida.
[11w] Es mucho mejor incitar al niño a hacer cosas que realmente tienen lugar en la vida, que inventar las que no suceden.
[11x] Al configurar la clase de geografía de la manera que hemos descrito hacemos que el niño se familiarice con el hecho de que la vida humana es una síntesis muy variada de distintos aspectos.
[11y] Teniendo siempre en cuenta, claro está, aquello que él pueda entender.
[11z] De los nueve a los doce años, en la clase de geografía, le exponemos al niño las condiciones económicas y físicas.
[11a1] Luego seguimos con la comprensión de las condiciones culturales y espirituales de los diversos pueblos.
[11b1] Y dejando para más adelante el resto, hacemos ligera mención de las relaciones jurídicas que rigen en los diversos pueblos.
[11c1] Aunque simplemente haremos que a través de las condiciones económicas y culturales trasluzcan los conceptos más elementales, pues el niño todavía no está maduro para entender del todo las relaciones jurídicas, si se las damos a conocer prematuramente estamos echando a perder sus fuerzas anímicas para el resto de su vida, porque es algo muy abstracto.
[12a] De hecho conviene utilizar la enseñanza de la geografía para crear una unidad y concordancia en el resto de la enseñanza.
[12b] Probablemente no hay cosa peor para la geografía que someterla al clásico currículo excesivamente rígido que queremos evitar.
[13a] Lo que haremos será tratar durante cierto tiempo el mismo tema de estudio.
[13b] Acogemos al niño en la escuela y empezamos trabajando en el objetivo de que aprenda a escribir.
[13c] Es decir, dedicamos primero las clases que nos ocupan las mañanas para aprender a pintar, dibujar y escribir.
[13d] Nuestro plan de estudios no consiste en escribir durante la primera hora, en leer durante la segunda, y así siguiendo, sino que a lo largo de períodos prolongados reunimos las asignaturas afines.
[13e] Sólo luego pasamos a leer, cuando el niño pueda escribir un poco.
[13f] Ya aprende a leer un poco en el acto de escribir, pero eso se podrá sistematizar más tarde.
[13g] Para las siguientes materias fijemos también determinados ciclos donde tratemos temas que no siempre se pueden fragmentar, períodos en los que ocupemos al niño con un mismo objeto de aprendizaje, y una vez que lo hayamos tratado durante unas semanas, pasemos a otras materias.
[13h] Con ello concentramos la enseñanza y estamos en disposición de enseñar de una manera mucho más económica que si nos limitamos a cumplir ese terrible plan de horario de los currículos ordinarios que malgasta energías y tiempo, donde en la primera hora tocamos un tema y en la segunda disolvemos lo que hemos aprendido en la primera, porque entramos en algo totalmente distinto.
[13i] En la geografía podemos ver claramente cómo desde casi todas partes podemos confluir en ella.
[13j] No tendremos de antemano prescrito que se vaya a enseñar geografía de los nueve a los diez años, sino que dependerá de nosotros encontrar el momento idóneo de pasar a la geografía después de haber tocado otra serie de temas.
[14a] Con ello asumimos mucha responsabilidad, pero sin ella no se puede impartir realmente ninguna enseñanza.
[14b] La enseñanza que de antemano le prescribe al maestro el horario de las clases y todo tipo de cosas en realidad elimina el arte de enseñar.
[14c] ¡Y eso no debiera suceder!
[14d] El maestro ha de ser el elemento que dé vida e impulso a toda la vida escolar.

[14e] El modo en que hay que proceder con la geografía nos ofrece una imagen de cómo hay que actuar en general.
[14f] La geografía puede ser realmente un amplio cauce donde todo desemboca y del que a su vez se pueden extraer otras cosas.
[14g] Así, por ejemplo, en geografía le hemos enseñado al niño cómo distinguir las montañas calizas y las de roca primitiva.
[14h] Le mostramos los componentes de las sierras primitivas: granito o gneis, y cómo en esas rocas hay varios minerales.
[14i] Vemos cómo uno de ellos brilla y destella, y le mostramos la mica.[2]
[14j] Y seguimos mostrándole los demás minerales que hay en el granito o en el gneis.
[14k] Luego le enseñamos un fragmento de cuarzo y procuramos ya desarrollar la mineralogía a partir de la petrografía.
[14l] Ahí, precisamente, podemos llegar muy lejos en la comprensión de lo que está reunido en compuestos aglomerados y que luego puede dividirse en sus partes integrantes.
[14m] Es mucho más útil empezar a enseñarle al niño el granito y luego los minerales de los que consta el granito y el gneis, que decirle: esto es granito, está compuesto de cuarzo, feldespato y mica, y luego decirle que eso está unido en el granito o en el gneis.
[14n] Precisamente, en la clase de mineralogía podemos partir del todo, de la formación de las montañas, para desembocar en lo particular, en la mineralogía.

[15a] En el caso de los animales procederemos a la inversa, partiendo del animal individual.
[15b] En lo relativo al reino vegetal, tal como vimos en el seminario,[3] hemos de tratarlo como una totalidad, para pasar luego a lo particular.
[15c] En cuanto al reino mineral, la naturaleza misma nos ofrece el conjunto y de allí podemos hacer la transición a lo particular.
[16a] Pero entonces, ligando de nuevo la enseñanza de geografía con la de mineralogía, no hemos de olvidarnos económicamente de la aplicación de lo que encontramos en la naturaleza.
[16b] Ahí relacionamos lo que se dijo sobre la estructura mineral de las montañas con todo lo que tenga aplicación en la industria, como por ejemplo, el carbón.
[16c] Primero se lo describimos al niño de manera sencilla, pero lo vinculamos a lo que habíamos expuesto sobre las montañas.
[16d] Tampoco debiéramos desaprovechar la ocasión, cuando estemos describiendo el bosque, para describir, por ejemplo, un aserradero.
[16e] Primero trataremos el árbol, luego la madera, y terminaremos con el aserradero.
[17a] Podemos hacer muchísimo en esta dirección si de antemano no tenemos ante nosotros un horario prescrito con rigor militar, sino que actuamos según sea el resultado de las clases.
[17b] Nos bastará con tener una buena representación de lo que exigen las diversas edades del niño, en sus tres ciclos, desde el inicio escolar a los nueve años, de los nueve a los doce, y de los doce a los quince años. ♣♣

[2] En alemán, el término 'Glimmer' ('mica') describe ya su apariencia: 'glimmern' que significa 'destellar, centellear.' [N. del Tr.]

[3] Steiner, Rudolf. 'Coloquios Pedagógicos.' Coloquios noveno, décimo y décimo iprmero. [GA295:9/10/11] [n. del pr.]

[12] cómo conectar la escuela con la vida práctica

Stuttgart, septiembre 3, 1919, mediodía (S-3838)

No hay que cerrarse al hecho de que las relaciones entre el ser humano y su entorno son mucho más complejas de lo que logramos abarcar con la conciencia.
[01b] Ya les he intentado esclarecer, desde los más diversos enfoques, cuál es la esencia y el significado de lo que sucede en el alma de una manera inconsciente o subconsciente.
[01c] Y precisamente en el ámbito de lo pedagógico y didáctico es de enorme importancia que el niño sea educado no sólo en aquello de lo que es consciente sino también en su subconsciente, en sus fuerzas anímicas subconscientes E inconscientes.
[01d] Si se quiere ser un verdadero educador hay que entrar en las sutilezas de la naturaleza humana.
[02a] Hemos aprendido cuáles son los tres ciclos de la evolución humana que tienen lugar entre el cambio de dientes y la pubertad, que abarcan especialmente el período de la educación primaria y el principio de la educación secundaria.
[02b] Hemos de tener claro que en el último de estos tres ciclos el subconsciente desempeña un importan-

te papel junto al consciente, un papel significativo para la todo el resto de la vida.

03a Aproximándome al tema desde otro ángulo, quisiera aclararles qué es lo que subyace ahí.

04a Pensemos simplemente en cuántas personas viajan hoy en ferrocarril eléctrico[1] sin tener la más mínima idea de cómo se produce la locomoción del tren.

04b Pensemos cuántas personas ven pasar delante de ellas la máquina de vapor en forma de locomotora sin tener noción alguna de cómo se realiza la acción físico-química que la pone en movimiento.

04c Consideremos en qué situación nos coloca esa ignorancia como seres humanos ante un entorno del que incluso nos servimos.

04d Vivimos inmersos en un mundo producido por seres humanos y concebido por pensamientos humanos que utilizamos, pero que nos son totalmente ininteligibles.

04e El hecho de que no entendamos nada de algo que ha sido creado por seres humanos y que en cierta manera es el resultado de pensamientos humanos, tiene enorme importancia para todo el destino anímico y espiritual del hombre.

04f Los seres humanos necesitan aturdirse para no percibir los efectos que provienen de esa ignorancia.

05a No sé como decirlo para no herir a nadie, pero siempre me alegra constatar que todavía hay personas de los mejores estatus sociales que entran en una fábrica y sienten una sensación desagradable.

05b Ello se debe a que sienten cómo brota del subconsciente la sensación de que están utilizando todo lo que se produce en la fábrica, pero que, como seres humanos, no tienen la más mínima relación con lo que sucede en ella.

05c Lo ignoran todo al respecto.

05d Si ya se percibe el malestar que se produce cuando el fumador auténtico pasa por la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria —por mencionar algo conocido— sin tener ni idea de lo que se hace en ella para que él acabe adquiriendo los cigarrillos que fuma, al menos nos alegramos de averiguar que el hombre aún es capaz de percibir esa ignorancia del entorno creado por los pensamientos humanos, entorno en el que vive y de cuyos productos se beneficia.

05e Y cuando las personas que no entienden nada del funcionamiento del ferrocarril eléctrico, entran y salen del tren con cierta incomodidad, hay motivos para estar contento.

05f Pues sentir ese malestar es ya el primer paso de una mejora en ese ámbito.

05g Lo peor es tener la vivencia del mundo hecho por los seres humanos sin preocuparse de él.

06a Sólo podemos contrarrestar esas cosas si empezamos ya en la última etapa, si no dejamos que el niño de quince a dieciséis años salga de la escuela sin tener al menos los conceptos más elementales de los quehaceres cotidianos.

06b De modo que, en cada oportunidad que se le presente, tenga la curiosidad y el anhelo de saber qué es lo que sucede en su mundo circundante, y que ello le permita seguir desarrollando sus conocimientos.

06c Hacia finales del período escolar tendríamos que utilizar ampliamente las diversas asignaturas para una formación social del ser humano, de modo parecido a cómo usamos los diversos elementos de la geografía, siguiendo el modelo que utilicé en la conferencia anterior, para crear una especie de estructura global de lo geográfico.

06d Es decir, partiendo de los conceptos físiconaturales que hemos adquirido, en el proceso no debiéramos dejar de introducir al niño en el funcionamiento de las fábricas que tiene cerca.

06e En torno a los quince ó dieciséis años, el joven debiera adquirir una idea de lo que sucede en una fábrica de jabón o una fábrica textil.

06f Se tratará de realizar esas cosas sin un desgaste de energía y tiempo y así, de lo que se hace en una fábrica siempre se puede hacer una síntesis que permita resumir, de manera rudimentaria, lo que se realiza en ella con mayor complejidad.

06g Estoy seguro de que Emil Molt me dará la razón cuando afirmo que habría que enseñar les a los niños, de una manera abreviada, todo el proceso de fabricación de cigarrillos del principio al final, resumido en algunas frases breves, que sólo se harían inteligibles partiendo de las demás asignaturas.

06h La enseñanza de ciertas síntesis de las ramas de la industria, sería enormemente beneficiosa para niños de trece a dieciséis años.

06i Sería muy conveniente que el joven en esos años llevara consigo un cuaderno donde anotar procedimientos resumidos: fabricación de jabón, fabricación de cigarrillos, hiladoras, telares, etcétera.

06j No hace falta enseñarle toda una amplia tecnología mecánica o química, pero si el niño pudiera hacerse un cuaderno así, aprendería mucho con él.

06k Incluso si se perdiera el cuaderno, quedaría en su mente lo esencial de su contenido.

06l El niño no sólo tendría la impresión de que sabe estas cosas, sino que al pasar por la vida y ejercer su profesión sentiría que estas cosas las supo una vez, que una vez las hubo estudiado.

[1] El primer tren eléctrico a baterías es de 1838. El primer tren eléctrico con suministro en la vía es de 1883. La alimentación aérea se introdujeron en 1879, por Siemens en Berlín. [n. del pr.]

06m Y eso ejerce un efecto en la seguridad de sus actos, en la seguridad con la que el ser humano se sitúa en el mundo.
06n Eso es muy importante para la capacidad volitiva y de decisión del hombre.
06o No tendremos en ninguna profesión personas con iniciativa y eficiencia si no tienen la sensación de que alguna vez aprendieron cosas que no pertenecen a su profesión, aunque sea de forma rudimentaria.
06p A pesar de que lo hayan olvidado no deja de quedar un resto de ello.
06q De todos modos aprendemos muchas cosas en la escuela.
06r En la clase objetiva, que a menudo degenera en trivialidades, también se le enseñan cosas de ese tipo, pero más tarde no existe en él la sensación de haber aprendido eso y de que tuvo la suerte de haberlo aprendido.
06s Mas bien al contrario, se suele sentir que eso que aprendió afortunadamente lo ha olvidado, y de que es bueno haberlo olvidado.
06t ¡Nunca tendríamos que provocar ese sentimiento en las personas!
06u Muchas cosas brotarán de nuestro subconsciente si en la infancia se nos enseñó de la manera que hemos descrito.
06v En la vida hoy todo está especializado y eso es terrible.
06w Ello se debe, precisamente, a que en la enseñanza ya hemos empezado a especializar.
07a Podríamos resumir lo expuesto diciendo:

"Todo lo que el niño aprende en sus años escolares tendría que poder proyectarse en la vida práctica."

07b Muchas cosas actuales de índole antisocial podrían volverse sociales si llegáramos a entender cosas que, más tarde, no formarán parte necesariamente de nuestra profesión.
08a Así, por ejemplo, en el mundo exterior convendría tener en cuenta lo que en las diversas ramas de la vida todavía está basado en buenos criterios pedagógicos, aunque sean antiguos.
08b Quisiera señalar un fenómeno muy curioso.
08c Cuando nosotros, que ya somos mayores, entramos en la escuela secundaria en Austria teníamos libros de geometría y aritmética relativamente buenos.
08d Hoy han desaparecido.
08e Hace un par de años me estuve paseando por todos los comercios de libros de segunda mano para adquirir libros antiguos de geometría, porque quería volver a ver con mis ojos lo que nosotros, como jóvenes, habíamos disfrutado viendo en Wiener Neustadt.[2]
08f Recuerdo que cuando entramos en el primer año de la escuela secundaria, no dejaban de acercársenos alumnos del segundo año que nos gritaban diciéndonos:

"¡Fialkowsky, Fialkowsky, mañana hay que pagarlo!"

08g Es decir, los alumnos del segundo a´o nos pasaban el libro de geometría de Fialkowsky[3] y al día siguiente teníamos que llevarles el dinero.
08h En un comercio de libros antiguos pude dar con el famoso libro de Fialkowsky y me alegró mucho comprobar que en esa tradición antigua se escribían libros de geometría para las escuelas mucho mejores que los que se escribieron luego.
08i Pues los libros actuales que los han sustituido son realmente espantosos.
08j Y eso pasa especialmente en el ámbito de la enseñanza de la aritmética y la geometría.
08k Cuando retrocedemos un poco descubrimos que los libros de nuestras anteriores generaciones eran mucho mejores.
08l Procedían de la escuela de los benedictinos[4] de Austria.
08m Fueron ellos quienes los escribieron y eran muy buenos, porque los benedictinos son la orden católica que más se ha preocupado de que sus alumnos recibieran una buena enseñanza en geometríaa y matemática.
08n Según el criterio de los benedictinos, era impensable subir al púlpito y hablar a los feligreses sin ser buen conocedor de la geometría y las matemáticas.
08o Ese ideal de unidad, que llena el alma humana, ha de palpitar en la enseñanza.
08p En cada profesión ha de vivir algo del mundo entero, ha de haber precisamente algo opuesto a ella, algo que no pueda aplicarse a ella.
08q Es bueno ocuparse también de cosas que no tengan nada que ver con la propia profesión.
08r Podemos aspirar a ello si enseñamos de la manera que estamos indicado.

---

2 En 1869, cuando Rudolf Steiner tenía ocho años, la familia se m udó a la villa de Neudörfl y en Octubre 1872 pasó de la escuela local a la Realschule en Wiener Neustadt. [n. del pr.]

3 Nikolaus Fialkowskiy: Arquitecto y profesor de geometría y dibujo geométrico en la escuela comunal de Viena. Se refiere a su 'Libro de texto de geometría y el dibujo de adornos geométricos.' (1882) [n. del pr.]

4 Abadía de Melk o Stift Melk: Abadía benedictina sita en Melk, Austria, uno de los monasterios cristianos más famosos del mundo, undada en 1089. En el siglo XII se creó la escuela y la biblioteca de la abadía. [n. del pr.]

09a En la época en que se extendió el materialismo, en el último tercio del siglo XIX, éste acabó también penetrando en la didáctica, con tanta intensidad que la especialización se consideró muy importante.
09b No crean que evitando enseñarle al niño las materias en relación con la vida práctica en sus últimos años de primaria y primeros de secundaria estemos cultivando el idealismo en él.
09c No crean que el niño será más idealista en años posteriores porque se le hayan hecho escribir redacciones sobre toda clase de historias sentimentales sobre la bondad del cordero, la ferocidad del león, o sobre la naturaleza impregnada de Dios y cosas por el estilo.
09d ¡Con eso no hacemos idealista al niño!
09e Cultivamos mejor su idealismo si no nos abalanzamos sobre ese idealismo de manera tan brutal y directa.
09f ¿Qué es lo que ha hecho que los hombres de nuestra época se hayan vuelto tan antirreligiosos?
09g El simple hecho de que se les haya sermoneado de forma tan sentimental y abstracta.
09h Porque la Iglesia observa muy poco algunos mandamientos de Dios.
09i Por ejemplo: 'No pronunciarás el nombre de Dios en vano.'
09j Si uno sigue ese precepto, y no se limita a pronunciar el nombre de Jesucristo cada cinco frases o hablar constantemente de la ordenación divina del mundo, recibe reproches de los hombres de orientación eclesiástica, que cada dos por tres pronuncian el nombre de Dios o de Jesucristo.
09k Impregnarse de una reservada interiorización en lo divino, evitando incluso estar todo el santo día con el 'Señor, Señor, Señor' en los labios, no se considera religioso en los círculos de orientación clerical.
09l Y si hoy alguien acoge lo que se acerca a la humanidad con esa reserva interior, sin necesidad de estar pronunciando palabras sentimentales sobre lo divino, recibe críticas de todas partes, provocadas por la falsa educación impartida, y se le conmina a que hable más del cristianismo y cosas parecidas.
09m Lo que aquí estoy señalando hay que tenerlo también en cuenta en la enseñanza, intentando hacer que no degenere en sentimentalismo lo que haya que enseñarle al niño entre los trece y los quince años, sino procurando enseñárselo todo más en la línea de la vida práctica.
09n En el fondo, ningún niño tendría que cumplir los quince años sin que la clase de aritmética le haya llevado a las nociones elementales de contabilidad.
09o Las proposiciones fundamentales de gramática y sintaxis en esos años no debieran conducir a esa forma de redactar tan impregnada de beatería, pues esas suelen ser precisamente las redacciones que se obliga a cultivar a los niños de trece a dieciséis años, como si fueran la quintaesencia del espíritu y la cultura que rigen en salones de tertulia y en los cotilleos de café.
09p La gramática debiera desembocar más bien en la redacción de cartas comerciales.
09q Ningún joven debiera cumplir los quince años sin haber pasado por la experiencia de haber escrito ejemplos de cartas comerciales prácticas.
09r No se trata de decir que el niño ya aprenderá eso más tarde.
09s Pues está claro que podrá aprenderlo más adelante, pero sólo si supera terribles obstáculos.
09t Por eso, le hacemos un bien al niño haciendo que vierta sus conocimientos gramaticales y de lengua en redacciones y cartas comerciales.
09u En nuestra época no debiera haber nadie que no supiera escribir una verdadera carta de este tipo.
09v Tal vez en el futuro no le haga falta escribir ninguna en su vida práctica, pero debiera saber hacerlo.
09w Si hemos saturado al niño de idealismo sentimental entre los trece y los quince años, más adelante el idealismo acabará dándole asco y tendremos en él a un materialista.
09x En cambio, si ya en esas edades introducimos al niño en la práctica de la vida, adquirirá una relación sana con las necesidades idealistas del alma, necesidades que aniquilamos si intentamos inculcárselas de manera insensata en la temprana juventud.
10a Eso es fundamental, y en este aspecto sería importante tener en cuenta incluso ciertas disposiciones exteriores en la estructuración de la enseñanza.
10b Tendremos que establecer compromisos en lo referente a la enseñanza de religión.
10c Mas ello impedirá que penetre en el resto de nuestra enseñanza lo que en el futuro podrá dotarla de su elemento religioso.
10d El que tengamos que realizar esos compromisos se debe a que las sociedades religiosas actuales se sitúan en el mundo en una postura de animadversión frente a la cultura.
10e Pero si esas sociedades también estuvieran dispuestas a realizar compromisos con nosotros, la clase de religión, insertada artificialmente en los horarios de nuestro plan de estudios, igualmente daría sus beneficios.
10f Si el profesor de religión, por ejemplo, de vez en cuando se dignara a acoger elementos de las otras asignaturas; si, entremezclado en la clase de religión, le explicara al niño la máquina de vapor, o algo astronómico, o algo totalmente mundano, vinculándolo de algún modo con dicha clase, el simple hecho

de que eso lo haga el profesor de religión tendría una gran repercusión en la conciencia del niño que está creciendo.

10g Les explico este caso extremo porque en las restantes asignaturas habrá que aplicar ese principio que no se tiene en cuenta en la clase de religión.

10h No tendremos que pensar de manera puntillosa el clásico 'ahora estás enseñando geografía, ahora historia e ignoro todo lo demás.'

10i Cuando le expliquemos al niño que la palabra 'sofá' llegó a nosotros desde Oriente durante las Cruzadas,[5] intentaremos introducir entonces, en la clase de historia, algo sobre el proceso de fabricación del sofá.

10j Luego podremos pasar a otros muebles occidentales.

10k Es decir, a partir del objeto de enseñanza podremos entresacar otras cosas.

10l De hecho, desde el punto de vista metodológico-didáctico eso será algo enormemente beneficioso para el niño que crece, porque la transición de una cosa a la otra, pero de manera que lo uno esté relacionado con lo otro, es lo más beneficioso que puede darse para el desarrollo del espíritu, del alma e incluso del cuerpo.

10m Pues, puede decirse, que un niño que en su clase de historia disfruta oyendo cosas sobre la fabricación del sofá, y que luego se le habla de los modelos de alfombras orientales, pero sin perder la imagen global, digerirá mejor lo aprendido que si, después de la clase de francés, simplemente se le imparte la de geometría.

10n ¡E incluso será corporalmente más sano!

10o De ese modo podemos configurar la enseñanza de una manera higiénica interiormente.

10p De todos modos, hoy la mayoría de las personas tienen trastornos digestivos y corporales de otro tipo que se deben a la enseñanza antinatural que recibieron, porque con ella no podemos adaptarnos a lo que nos demanda la vida.

10q Los peor estructurados son esos colegios superiores para señoritas, y si alguna vez se estudiara, desde el punto de vista histórico-cultural, la relación entre las enfermedades femeninas y la didáctica de esos colegios tendríamos un capítulo sumamente interesante.

10r Hoy hay que orientar nuestros pensamientos a estas cosas, porque evitando muchas de las cosas que nos han sobrevenido en los últimos tiempos, podremos actuar terapéuticamente en este campo.

10s Sobre todo hay que saber que el ser humano es un ser muy complejo y que lo que uno quiera cultivar en él hay que prepararlo a fondo.

11a Si queremos reunir a nuestro alrededor a niños con interés y estamos impregnados religiosamente, si queremos hablarles de la magnificencia de las fuerzas divinas en el mundo, y lo hacemos con niños que vienen de todas partes sin selección alguna, lo que les digamos les entrará por un oído y les saldrá por el otro, sin que les afecte para nada.

11b Pero si los niños han escrito una carta comercial por la mañana y los recibimos de nuevo por la tarde, equipados con lo que ha surgido en su subconsciente mediante la carta comercial, cuando queramos enseñarles conceptos religiosos, estarán encantados con ello, porque nosotros mismos habremos creado la disposición anímica que demanda ese polo opuesto.

11c No expongo estas cosas partiendo de algún punto de vista didáctico abstracto, sino porque son de enorme importancia para la vida.

11d Me gustaría saber quién no ha experimentado actualmente, en la vida exterior, cuánto trabajo inútil se está haciendo.

11e Los comerciantes le darán la razón a quien diga:

> *"Al empleado de un negocio se le encarga que escriba una carta comercial a algún proveedor o a personas que han de distribuir el producto.*
>
> *Escribe una carta y después recibe otra de respuesta, luego tiene que volver a escribir otra, vuelve a recibir respuesta, etcétera."*

11f Hoy está muy arraigado en la vida comercial malgastar el tiempo de esa forma.

11g De este modo se está actuando de manera muy poco económica en nuestra vida pública.

11h Eso puede sentirse.

11i Pues si en una oficina alguien con entendimiento sano y racional tiene entre sus manos el archivo de copias acaba exasperado.

11j No porque rechace acercarse con cierta simpatía a las formas de expresión y a los intereses que se juegan ahí, sino porque las cosas están escritas de la manera menos práctica posible y porque ese archivo de copias podría reducirse perfectamente a un cuarto de su volumen.

11k Eso se debe a que la enseñanza en el último año de la escuela primaria no se ha estructurado de la manera adecuada.

11l Pues eso que falta no se puede retomar simplemente en edades posteriores sin pasar por dificultades casi insuperables.

11m No se puede recuperar en las clases de formación permanente lo que se perdió en esa época, porque las fuerzas que se desarrollan con ello se pierden, y más tarde han dejado de existir.

[5] Entre 1096 y 1291. [n. del pr.]

[11n] Si queremos que alguien no se limite a chapucear exteriormente una carta comercial, con pensamientos medio dormidos, sino que la formule con entendimiento, cautela y visión de conjunto, habrá que contar con esas fuerzas.
[12a] Si en el primer ciclo, desde que el niño entra en la escuela hasta los nueve años, lo importante era sumergimos en la naturaleza humana y enseñar y educar partiendo de ella; de los trece a los quince años, lo importante en la configuración del currículo es que nosotros, como educadores y maestros, estemos inmersos en la vida, que tengamos interés y simpatía por ella, y que enseñemos a partir de ella.
[13a] Hasta aquí lo que quería exponerles, antes de pasar a confeccionar el currículo ideal y compararlo con los otros planes de estudio, que también habrán de reflejarse en el nuestro, pues nos circunda el mundo exterior y su configuración. ♣♣

[13] armando el horario

Stuttgart, septiembre 4, 1919, mediodía (S-3800)

Habrán visto que en estas conferencias de índole metodológico-didáctica nos hemos ido acercando a la comprensión que ha de procurarnos el currículo.
[01b] Ya les he explicado de diversas maneras con respecto a lo que acogemos en nuestra escuela y al cómo lo acogemos, que hay que establecer compromisos con lo que ya existe en el mundo.
[01c] Pues, de momento, no podemos agregar a la Escuela Waldorf el entorno social que le correspondería.
[01d] Y por eso, del mundo social circundante irradiarán elementos que no dejarán de cruzarse constantemente en el camino del currículo Waldorf ideal.
[01e] Pero sólo seremos buenos maestros en nuestra escuela si conocemos las relaciones entre el plan de estudios ideal y lo que nuestro currículo ha de ser al principio debido al influjo del mundo social exterior.
[01f] Las dificultades más importantes se producirán en los alumnos al inicio y al final de la época escolar de primaria.
[01g] Las dificultades del principio se producirán porque ya existen los currículos oficiales, donde se exige el cumplimiento de todo tipo de objetivos didácticos, y no podremos arriesgarnos a que nuestros alumnos, al acabar el primer o el segundo grado, aún no estén al mismo nivel que los que son educados en otras instituciones.
[01h] Cuando han cumplido los nueve años, los niños que han seguido nuestro método estarán en mejor posición que los de las otras escuelas, pero podría ser que en el período entre la entrada en primaria y los nueve años una comisión oficial exigiera examinar a los niños al acabar el primer grado, para averiguar lo que saben.
[01i] Pues bien, no es bueno precisamente que los niños sepan lo que la comisión oficial les demanda.
[01j] Nuestro plan de estudios ideal tiene que trabajar cosas distintas de las que exige esa comisión exterior.
[01k] Por eso, lo que nos dicta el mundo exterior destruye parcialmente nuestro currículo ideal.
[01l] Ese sería el problema al principio de la enseñanza Waldorf.
[01m] Por otra parte, en los grados superiores tenemos que ver con niños procedentes de otros establecimientos escolares que desde el punto de vista metodológico y didáctico no enseñan de la manera más adecuada.
[02a] El error más importante en el que incurre la enseñanza, entre los siete y los doce años, es que se enseña de manera excesivamente intelectual.
[02b] Aunque se esté sermoneando tanto contra el intelectualismo, ¡no deja de enseñarse intelectualmente!
[02c] Por eso, en nuestra escuela recibiremos a niños con una poderosa tendencia a la decrepitud, más intensa de la que debieran tener los jóvenes de trece o catorce años.
[02d] Y aunque nuestros jóvenes se presenten llenos de impulsos reformadores, como sucede con el escul-

tismo[1] y otros movimientos similares, donde ellos mismos exigen nuevos métodos educativos y de instrucción, no por ello dejan de poner al descubierto abstracciones claramente seniles.

02e Y precisamente porque nuestra juventud reclama una y otra vez, como hacen los movimientos excursionistas,[2] que se la eduque de una manera juvenil, en el fondo está exigiendo que se la instruya siguiendo principios caducos.

02f Eso es algo que realmente estamos viviendo hoy en día.

02g Tuvimos ocasión de experimentarlo claramente en una sesión del consejo cultural donde intervino el representante de uno de esos movimientos excursionistas o juveniles.

02h Empezó por leer en voz alta sus aburridísimas abstracciones de cómo la juventud quería ser educada e instruida.

02i Para algunos era tan aburrido porque no hacía más que relacionar puras cosas obvias, evidencias claramente decadentes.

02j Los oyentes empezaron a impacientarse y el joven ponente acabó increpando a los presentes: "¡Ya veo que hoy en día los viejos no entienden a la juventud!"

02k Pero el hecho es que ese muchacho reaccionaba como un anciano debido a la fallida educación que había recibido.

03a Eso es lo que hay que considerar sobre todo en los niños que ingresan en nuestra escuela entre los doce y los catorce años, y a quienes, por decirlo de algún modo, hemos de dar los últimos toques de su educación.

03b Al principio y al final de los años escolares es donde nos surgen las preguntas más importantes.

03c Hemos de hacer lo posible para atenernos al máximo a nuestro currículo ideal, y al mismo tiempo evitar en lo posible distanciar demasiado a los niños de la vida actual.

04a Ahora bien, en el currículo oficial surge en el primer grado escolar algo funesto.

04b Ahí se exige que los niños alcancen el objetivo de leer el máximo posible, mientras aprenden poco a escribir.

04c Digamos que al principio se retiene lo relativo a la escritura mientras que al final del primer grado se ha de poder leer hasta el punto de que puedan leer, tanto en escritura gótica como en latina,[3] pasajes que ya hemos leído con ellos.

04d Aunque siempre en escritura gótica y latina, dejando el escribir relativamente al margen.

04e Si pudiéramos educar de una manera ideal, naturalmente partiríamos de las formas, tal como lo hemos descrito, y las formas que se desarrollan desde sí mismas las iríamos transformando en letras con los niños.

04f Eso habremos de hacer: no dejaremos de empezar enseñando a dibujar y pintar, y de ahí pasaremos a la escritura en letra de molde.

04g Pero entonces nuestro problema será que en el primer grado no tendremos tiempo de presentar los dos tipos de escritura, la gótica y la latina, y luego enseñarles a leer en ambas escrituras.

04h Esto recargaría demasiado el primer grado.

04i Por eso habremos de hacer el camino del dibujo-pintura a la escritura gótica, luego habremos de pasar a leer las letras góticas en lecturas sencillas.

04j Y después, sin que hayamos de pasar por el dibujo, habremos de pasar de las letras góticas a las latinas.

04k Será una especie de compromiso.

04l Para ejercer la verdadera pedagogía desarrollaremos la escritura desde el dibujo y la pintura, mas para acercar al niño a lo que exigen los currículos oficiales, lo llevaremos a la lectura elemental de la escritura latina.

04m Esa será nuestra tarea en lo referente a la lectura y la escritura.

05a En estas conferencias sobre didáctica ya mencioné que una vez que hemos desarrollado las formas de las letras hasta un cierto grado, podemos proseguir con mayor celeridad.

06a Entonces hemos de buscar sobre todo que en primer grado se ejercite mucho de lo que es la conversación sencilla con los niños.

06b Les leeremos el mínimo posible y nos prepararemos lo suficiente para que todo lo que tengamos que enseñarles se lo podamos transmitir narrativamente.

06c Luego procuraremos que los niños sean capaces de volver a explicar lo que les hemos narrado, es decir, lo que han oído.

06d Pero no utilicemos pasajes de lectura que no susciten la imaginación, sino pasajes que la estimulen intensamente, es decir, la narración de cuentos.

06e Y después de un tiempo de haber practicado con los niños esas narraciones, que luego ellos volverán a relatar, intentaremos que, poco a poco,

---

1 escultismo [inglés 'scouting,' 'explorar']: Movimiento que busca el desarrollo físico, espiritual y mental de los jóvenes a través de un método inspirado en la vida militar y al aire libre. En 1907 se realizó el primer campamento. [n. del pr.]

2 No se pudo encontrar esta referencia. [n. del pr.]

3 Hasta después de la Segunda Guerra Mundial (1945) el alemán se escribió en letra gótica (no sólo de imprenta sino también manuscrita) además de escribirse cada vez más en escritura latina. [N. del Tr.]

nos vayan explicando brevemente sus propias experiencias.

06f Así, por ejemplo, dejamos que el niño cuente algo que le guste contar.

06g En todas estas narraciones, repeticiones y explicación de sus propias experiencias estamos practicando, sin puntillismo ni pedantería, la transición del dialecto a la lengua culta, corrigiendo simplemente las faltas que hace el niño, que al principio serán muchas, pero irá poco a poco reduciéndolas.

06h En nuestra narración y en la explicación de lo narrado por parte del niño estaremos practicando con él la transición del hablar dialectal al de la lengua culta cotidiana.

06i Con ello, al final del primer grado, el niño habrá alcanzado el objetivo que se exige en el currículo oficial.

07a No obstante, hemos de introducir algo en los primeros años escolares que preferiría que no se diera porque es algo que pesa sobre el ánimo del niño en el primer grado.

07b Hemos de enseñarle qué es una vocal y qué es una consonante.

07c Si pudiéramos seguir el plan de estudios ideal, no lo haríamos, pero entonces podría venir un inspector a final de curso y preguntarle al niño qué es una 'i' y qué es una 'l,' y el niño no sabría que lo uno es una vocal y lo otro una consonante.

07d Y se nos diría: '¡Ese desconocimiento es resultado de la Antroposofía!'

07e Por eso, hemos, de preocupamos de que el niño sepa distinguir entre vocales y consonantes.

07f También habremos de enseñarle al niño qué es un sustantivo y qué es un adjetivo, mostrándole cómo el sustantivo se relaciona con lo que hay ahí fuera en el espacio y que ahí se mantiene por sí mismo.

07g Intentaremos decirle:

"Como ves, ahí hay un árbol.
El árbol es algo que permanece en el espacio.
Pero mira un árbol en invierno, míralo en primavera, y míralo en verano.
El árbol sigue estando ahí pero tiene una apariencia distinta en invierno que en verano o primavera.
En invierno decimos: 'es marrón,' en primavera decimos: 'es verde,' y en verano: 'tiene muchos colores.'
Esas son sus cualidades."

07h Así le enseñamos al niño la diferencia entre la permanencia del árbol y sus propiedades mutables y le decimos:

"Si utilizamos una palabra para lo que perdura será un sustantivo, si utilizamos una palabra para expresar qué es lo que cambia en eso que permanece, usaremos el adjetivo, que califica o expresa las propiedades."

07i Luego le enseñamos el concepto de actividad:

"Siéntate en esta silla.
Eres un muchacho atento.
Atento es un adjetivo, expresa una cualidad.
Pero ahora levántate y anda.
Ahora estás haciendo algo.
Esa actividad la expresamos mediante un verbo."

07j Es decir, intentamos acercarle las cosas al niño, y de ellas pasamos a las palabras mismas.

07k De ese modo, sin provocar demasiado quebranto, podremos enseñarle al niño lo que es un sustantivo, un adjetivo y un verbo.

07l Lo más difícil es entender qué es un artículo, porque el niño todavía no puede comprender realmente la relación entre el artículo y el sustantivo.

07m Ahí estaremos chapoteando en la mera abstracción.

07n Pero no hay más remedio.

07o Y es mejor chapotear en lo abstracto porque casi es peor inventarse todo tipo de métodos artificiales para explicarle al niño el significado y la esencia del artículo, lo que, por otra parte, es imposible.

08a En pocas palabras, será bueno que enseñemos con plena consciencia de que estamos introduciendo algo nuevo en la enseñanza.

08b Para ello tendremos sobradas oportunidades a lo largo del primer grado.

08c Y en el segundo grado todavía nos encontraremos con cosas de ese tipo.

08d Pero en primero tendremos ya muchas cosas que pueden beneficiar enormemente al niño.

08e No sólo tendremos el escribir, sino el dibujar y pintar elementales, pues precisamente de ellos partimos para la enseñanza de la escritura.

08f En primer grado no tendremos únicamente el cantar, sino también el aprendizaje rudimentario de lo musical en el instrumento.

08g Desde el principio no solamente haremos que el niño cante, sino que lo introduciremos en el instrumento.

08h ¡Y eso será de enorme beneficio para él!

08i Le enseñaremos los primeros elementos de la escucha de relaciones sonoras e intentaremos mantener el equilibrio entre la producción musi-

cal mediante el canto, que surge del interior, y la escucha de los sonidos, que vienen de fuera, o la producción del sonido que hacemos mediante el instrumento.

08j El dibujar pintando, el pintar dibujando, el sentirse inmerso en la música, especialmente en el primer grado, podrá servirnos como un magnífico elemento para la formación de la voluntad, esa formación volitiva que está tan ausente de la escuela oficial actual.

08k Y si conseguimos pasar a los niños de la gimnasia ordinaria a la euritmia habremos estimulado claramente la formación volitiva.

09a Tengo aquí un plan de estudios oficial para el primer grado (se refiere a horas por semana, y por 'hora' está indicando una clase de unos 50 minutos):

Religión	2 horas
Lengua materna	11 horas
Escritura	para ella no especificamos número de horas, pero se enseñará exhaustivamente en la clase de lengua
Geografía local	2 horas
Aritmética	4 horas
Canto y gimnasia juntos	1 hora

10a Nosotros no haremos eso, porque pecaríamos contra el bien del niño que crece.

10b En la medida de lo posible, pasaremos el canto, la música y la gimnasia-euritmia a las tardes, dándoselo con moderación, y el resto, a las mañanas.

10c Pero es ridículo dedicarle a ello sólo una hora semanal.

10d Eso nos demuestra que la enseñanza está casi totalmente orientada hacia lo intelectual.

11a El primer grado de la escuela primaria se suele empezar con niños de seis años.

11b Con ellos se pueden ejercitar muy bien los elementos del dibujo y la pintura, de lo musical y de la gimnasia y la euritmia.

11c Pero cuando se les enseña religión al estilo en que suele hacerse, no se les está impartiendo ninguna clase de religión, sino una clase de memorización y, curiosamente, esa es la parte buena.

11d Pues es simplemente absurdo hablarle a un niño de seis o siete años de los conceptos relevantes en religión.

11e Es algo que se limita a quedar grabado en su memoria.

11f Cultivar la memoria está muy bien, pero hay que ser conscientes de que nos estamos acercando al niño con todo tipo de cosas que no está en absoluto preparado para entender.

12a Otro aspecto que vemos aquí en el primer grado nos llevará a opinar de manera distinta a la habitual, al menos en la enseñanza práctica.

12b En el segundo grado, suele presentarse la caligrafía de manera destacada, e incluso como objeto específico de enseñanza.

12c Pero a nosotros, al derivar la escritura de la pintura y el dibujo, no nos hará falta cultivar de manera explícita la escritura bella (caligrafía) o fea.

12d Intentaremos esforzamos en no distinguir entre el escribir bello y el feo, y conformaremos toda enseñanza de la escritura —lo que podremos hacer perfectamente a pesar del currículo oficial— de manera que el niño siempre escriba con belleza, con tanta belleza como haga falta, de modo que nunca haga la diferencia entre el escribir bello y el escribir feo.

12e Y si nos esforzamos en narrarle extensamente las cosas y hacer luego que las repita, y al hacerlo nos preocupamos por hablar correctamente, entonces nos hará falta empezar a practicar la ortografía aunque sólo sea mediante correcciones.

12f Por lo tanto, tampoco nos hará falta mencionar la escritura con o sin faltas de ortografía, como si fueran dos corrientes especiales del escribir.

13a Como ven, en este aspecto hemos de prestar mucha atención a nosotros mismos.

13b ¡A los austríacos[4] eso nos cuesta!

13c Pues en Austria, además de las dos lenguas habituales, el dialecto y la lengua culta, había una tercera: era el especial lenguaje escolar austríaco…

13d Pero si al narrar las cosas prestamos atención a pronunciarlo todo adecuadamente y procuramos corregir al niño para que no deje de pronunciar bien, también estaremos creando en él las condiciones previas para la escritura correcta.

13e En el primer grado nos basta con crear las bases correctas para ello.

13f Por eso, con respecto a la ortografía, podemos permanecer el tiempo que nos haga falta en el mero lenguaje hablado, y sólo en último término podemos hacer que la escritura confluya en la ortografía.

13g Eso es algo que hemos de tener en cuenta si queremos tratar adecuadamente a los niños que se hallan en los inicios de su vida escolar.

14a Los que están en los grados finales, los de trece y catorce años, si vienen de fuera, los recibimos en la escuela deformados por el intelectualismo.

14b Su enseñanza fue excesivamente intelectual y no experimentaron el beneficio de la formación volitiva y afectiva.

[4] Rudolf Steiner ncació 27 de febrero de 1861 en Nieder Kraliewitz, Imperio Austríaco. [n. del pr.]

14c Y por eso si los recibimos en nuestra escuela a esa edad, en los años que tengan que estar con nosotros tendremos que hacer que recuperen ese aspecto que ellos no pudieron experimentar.
14d Tendremos que introducir sentimiento y voluntad en su intelecto en toda ocasión, transformando lo que ellos aprendieron intelectualmente de manera que se oriente en esos dos ámbitos.
14e Podemos asumir, por ejemplo, que no habrán aprendido el teorema de Pitágoras de la manera como lo hemos mostrado nosotros.
14f Pero no solamente le impartiremos al niño lo que no se le impartió, sino mucho más, de manera que, en la medida en que podamos hacerlo, vivifiquemos ciertas fuerzas que ya se hayan ajado y resecado.
14g Así, por ejemplo, intentemos que el niño recuerde nuevamente el teorema de Pitágoras y digámosle:

"Tú ya lo aprendiste.
¿Cómo se formula?: El cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos."

14h Pero lo cierto es que en el alma del niño no está presente lo que tendría que estar.
14i Y por eso hago algo más.
14j No sólo se lo ilustro bien en la pizarra, sino que intento que lo capte aún más hondamente.
14k Y entonces les digo:

"Vengan tres de ustedes a la pizarra."

14l El primero rellena el primer cuadrado con una tiza.
14m El segundo rellena el otro cuadrado con otra tiza, y el tercero rellena el tercero con otra.
14n Entonces le pregunto a cada uno qué cuadrado ha rellenado, y les digo:

"Como ves, tú has utilizado tanta tiza para rellenar tu cuadrado como la que han usado los otros dos juntos para rellenar sus dos cuadrados.
Y eso se debe a que el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los dos cuadrados de los catetos."

14o Y hago que capten el asunto por el gasto de tiza que ha tenido cada uno.
14p Penetra mucho más en el alma si piensan que lo que ha gastado de la tiza ahora ya no está en ella sino extendido en la pizarra.
14q Y entonces doy un paso adelante y digo:

"Miren, voy a dividir los cuadrados, el uno en 16 cuadrados más pequeños, el otro en 9 y el otro en 25. (Figura 13-1)
Y ahora sitúo a cada uno de ustedes en el centro de uno de los tres cuadrados.
Imagínense que están en un campo y que tienen que remover la tierra.
El que ha labrado los 25 cuadrados en esta superficie, ha trabajado tanto como los que han labrado los 16 y los 9 cuadrados juntos.
Con tu trabajo, has labrado el cuadrado de la hipotenusa, con el vuestro han labrado el de un cateto y con el vuestro el cuadrado del otro cateto."

14r De ese modo, con el teorema de Pitágoras vinculo algo volitivo en el niño, algo que al menos despierta su representación de que, con su voluntad, se halla situado en el mundo de una manera práctica, y de ese modo vitalizo en él lo que, carente de vida, ya había penetrado en su cráneo.

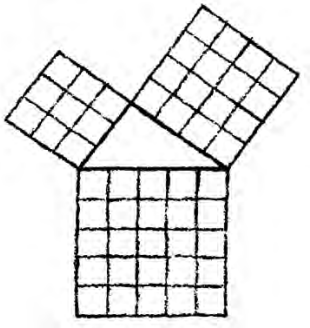


Figura 13-1

15a Otro ejemplo: Supongamos que los niños ya han aprendido latín y griego.
15b Intentaré ahora no sólo que hablen latín y griego, sino que se oigan entre sí, metódicamente, el uno en latín y el otro en griego, procurando que se vean claras y vívidas las diferencias que hay en la vida de ambas lenguas.
15c En la clase normal, eso no me haría falta, pues es algo que se produce de una manera natural en nuestro currículo ideal.
15d Pero en los niños que vienen de fuera, eso nos hace falta, porque el niño ha de sentir que cuando habla griego habla con la laringe y el pecho, y que cuando habla latín siempre vibra algo del hombre entero.
15e He de hacer que el niño se dé cuenta de eso, y también llamaré su atención sobre la vida que se manifiesta cuando habla francés, que es un idioma parecido al latín.
15f Cuando habla inglés prácticamente escupe las letras; el pecho está menos implicado que cuando habla francés; en el inglés se desecha mucho, algunas palabras son expulsadas antes de actuar plenamente.
15g Naturalmente, no les vamos a decir a los niños eso del escupir, pero sí les haremos conscientes de

que en inglés la palabra prácticamente muere cuando estamos finalizando su pronunciación.
15h Es decir, introduciremos intensamente el elemento de articulación en la clase de lengua de los jóvenes de trece aco torce años que ya habían aprendido en su escuela de origen. ♣♣

[14] principios morales educativos y su transición a la práctica

Stuttgart, septiembre 5, 1919, mediodía (S-3844)

Si hacemos una mirada retrospectiva a los planes de estudios que se daban hace unos cuatro o cinco decenios, comprobaremos que eran relativamente breves.
01b En un par de frases se solía exponer lo que debía hacerse en cada grado para tal o cual asignatura.
01c Los currículos llegaban a lo sumo a 3 ó 4 páginas, el resto quedaba en manos del mismo proceso didáctico de la enseñanza que pretendía estimular a los maestros a decidir lo que debían hacer con los respectivos planes de estudio.
01d Hoy la cosa ha cambiado, el currículo es un libro entero con el membrete oficial en la portada.
01e En él no sólo hallamos cuáles son los objetivos que se persiguen, sino también indicaciones de cómo hay que proceder en la escuela.
01f Es decir, que en los últimos decenios se ha consolidado la tendencia a que la legislación del Estado acabara absorbiendo la pedagogía.
01g Probablemente sea un ideal de ciertos legisladores el que todo lo que se ha ido trabajando en diversos escritos pedagógicos acabe siendo publicado como 'publicaciones oficiales,' como 'prescripciones.'
01h Muchos dirigentes políticos, aunque se avergüencen de decirlo, en su inconsciente aspiran decididamente a convertir en disposiciones oficiales lo que hasta hace no mucho era un patrimonio cultural libre en el ámbito pedagógico.
02a Por esa razón, nosotros, que queremos preservar la educación y la enseñanza del naufragio leninista,[1] que amenaza con extenderse también por Europa Central, hemos de intentar entender el currículo de manera distinta a como se hace hoy al convertirlo en prescripciones oficiales establecidas desde el Estado que el maestro consulta sumisamente.
02b Quienes políticamente albergan tendencias colectivistas tienen una predilección especial por adueñarse de la educación y la enseñanza.
02c Nosotros hemos de acercarnos al plan de estudios de una manera bien distinta y, al hacerlo, hemos de ponernos en disposición de reformularlo nosotros mismos, según veamos cuáles son las necesidades de los niños de cada edad.
02d Mañana compararemos el currículo ideal con el oficial que está hoy en boga en las escuelas de Europa Central.
02e Pero nos habremos preparado a fondo para esta conclusión cuando hayamos acogido con nuestra fibra afectiva los conocimientos que nos han ido llevando al currículo ideal.

[1] leninismo: Conjunto de teorías políticas, económicas y filosóficas desarrolladas por el líder bolchevique Vladímir Ilich Lenin dentro del marxismo. Impulsa el Partido Comunista, cuyos objetivos sólo podrían ser alcanzados a través de una forma de organización disciplinada conocida como centralismo democrático. [n. del pr.]

03a Hay todavía un elemento de suma importancia que suele juzgarse erróneamente en la pedagogía oficial.
03b Finalicé la conferencia anterior hablando de la moral de la pedagogía.
03c Pero esa moral ha de convertirse en práctica docente, y eso se consigue solamente si evitamos lo que hoy suele darse con frecuencia en los ejemplos que surgen en los libros dedicados a didáctica.
03d En ellos, se habla de la clase ilustrativa, objetiva.
03e Y eso está bien, ya hemos indicado cómo habría que cultivarla.
03f Pero también insistimos que no había que convertirla en algo trivial ni tendría que sobrepasar ciertos límites, como estar siempre preguntándole a los alumnos sobre cosas evidentes, convirtiéndola así en algo soberanamente aburrido.
03g Pues, tal como les mencioné al final de la conferencia anterior, se trata de no abortar ese factor tan necesario: la formación de la capacidad imaginativa de los educandos.
03h Si hablamos con los alumnos sobre la forma de una cazuela cualquiera para ejercitar la clase objetiva, no haremos más que enterrar su imaginación.
03i Si hablamos con ellos sobre la forma de una vasija griega y dejamos que, a partir de las formas de esa vasija, ellos mismos orienten sus fuerzas psíquicas para entender también la cazuela ordinaria y trivial, estaremos obrando mucho mejor de lo que suele hacerse hoy en día en la clase objetiva.
03j Pues, precisamente, esa clase acostumbra a matar la imaginación.
03k Por eso, no está tan mal que en la clase algunas cosas se queden a medias, no lleguen a explicitarse del todo, de manera que el niño se vea estimulado a seguir ocupándose de lo que recibió en clase, haciendo uso ahora de sus propias facultades anímicas.
03l No es bueno querer explicado todo en clase hasta sus más mínimos detalles.
03m El niño sale entonces de la escuela con la sensación de haberlo recibido todo y va en busca de otras cosas.
03n Mientras que si a la imaginación del niño le damos semillas que él pueda desarrollar, se siente fascinado por lo que ha recibido en clase, y deja de buscar nuevas distracciones.
03o El que hoy los niños sean unos diablillos se debe a que les hemos dado demasiadas 'lecciones objetivas' falsas, y a que hayamos cultivado tan poco la enseñanza de la voluntad y de la emotividad.
04a Mas es necesario ir creciendo íntimamente con el currículo también de otro modo.
05a El niño que acogemos en los primeros años de la escuela primaria es un ser totalmente distinto del que cursa los últimos años.
05b El niño que ingresa en la escuela todavía es muy corporal, aún se halla muy inmerso en su cuerpo.
05c Para cuando acabe su período escolar tenemos que haber conseguido que su alma no se identifique totalmente con el cuerpo, sino que las capacidades del pensar, sentir y querer hayan logrado emanciparse de lo corporal.
05d Si intentamos profundizar de una manera más íntima en la naturaleza del ser humano que está creciendo, descubriremos que si los niños no han sido hechados a perder en los primeros años de vida, todavía poseen instintos sanos en sus primeros años escolares.
05e En esos años iniciales no tienen la tendencia a atiborrarse de chucherías y cosas parecidas.
05f Todavía tienen ciertos instintos saludables para la alimentación, como sucede con el animal, que vive totalmente inmerso en el cuerpo.
05g Por esa misma razón, el animal procura no comerse lo que pueda perjudicarle.
05h Al menos, el reino animal no sucumbirá al vicio del alcohol que tanto se ha extendido entre los humanos.
05i Un vicio como el alcoholismo sólo puede extenderse porque el ser humano es un ser de naturaleza espiritual, capaz de independizarse de la corporalidad, pues ésta, por si misma, no posee la tendencia al alcoholismo.
05j Por consiguiente, en los primeros años escolares, todavía existen ciertos instintos sanos en el niño con respecto a la alimentación, instintos que desaparecen en los últimos años escolares en aras de la evolución humana.
05k Y cuando llega la pubertad y ha perdido los instintos con respecto a la alimentación, lo que antes le ofrecían los instintos ha de sustituirlo ahora por la razón.
05l Por eso, en los últimos años de la escuela primaria aún podemos influir en las últimas manifestaciones instintivas de crecimiento y alimentación en el niño.
05m Posteriormente, ya no podemos acercarnos al sentimiento íntimo que permita cultivar la salud y la alimentación correcta.
05n En este aspecto habría que impartir lecciones objetivas que fueran capaces de apoyar adecuadamente la imaginación.
05o Enseñémosle al niño tres cosas, o hagamos que las recuerden, porque ya las ha visto:

- una sustancia que sea esencialmente almidón o azúcar,
- otra que sea básicamente grasa, y

- otra que sea fundamentalmente proteína.

05p El niño ya lo sabe, pero recordémosle que el organismo humano deriva sus actividades de estos tres componentes.

05q Partiendo de eso, pasemos a exponerle al niño de los últimos años de la escuela primaria los secretos de la alimentación.

05r Luego expliquémosle con detalle la respiración, y desarrollemos con él todo lo que, en la alimentación y la respiración, tenga que ver con el cuidado de la salud humana.

05s Llegamos muy lejos en su educación dándoles esas indicaciones justamente a esa edad.

05t Ahí captamos aún las últimas manifestaciones de los instintos de salud y alimentación.

05u Por eso, podemos enseñarle estas cosas al niño de esa edad, y con ello evitamos que se vuelva egoísta en su vida ulterior.

05v Lo que le digamos en esas clases se encuentra con algo natural que emana del hombre y no lo hace egoísta.

05w Si no les hablamos a los niños en esos años de lo que sucede en la alimentación y la salud, entonces tienen que hacerlo más tarde mediante la lectura o lo que otros les expliquen.

05x Lo que más tarde, después de la pubertad, se le explique sobre alimentación y salud, genera egoísmo en el ser humano.

05y ¡Y sólo puede generar egoísmo!

05z Si leemos una fisiología de la alimentación, si leemos un esbozo de las reglas para el cuidado de la salud, nos volvemos más egoístas de lo que lo éramos antes de leerlos, y eso está en la naturaleza de las cosas.[2]

05a1 Ese egoísmo que emana constantemente cada vez que, con la razón, vamos averiguando cómo cuidarnos hay que combatido con la ética.

05b1 Si corporalmente no nos hace falta cuidarnos, anímicamente tampoco nos hará falta tener ética alguna.

05c1 Pero el ser humano se halla menos expuesto a los peligros del egoísmo en su vida posterior si se le ha enseñado lo relativo a la alimentación y la salud en sus últimos años de educación Primaria, donde esa enseñanza todavía se encuentra con algo que es natural en el hombre y que no emana del egoísmo.

06a Ya ven en qué medida muchas cuestiones de la vida dependen de que se le enseñen al hombre ciertas cosas justo en el momento propicio.

06b Estamos tomando precauciones para toda su vida si cada cosa que le enseñamos a una persona se la impartimos en el momento adecuado.

06c Naturalmente, lo ideal sería enseñarle al niño de siete u ocho años todo lo relativo a la alimentación y la salud, pues entonces los niños lo acogerían sin el más mínimo resquicio de egoísmo, porque apenas saben que eso se relaciona con ellos mismos.

06d Se verían a sí mismos como objetos y no como sujetos.

06e Pero aún no están en disposición de entenderlo, su capacidad de juicio no está lo suficientemente avanzada para captarlo.

06f Por eso no podemos impartir materias relacionadas con la salud y la dietética a esa edad, y hemos de reservarlas para los últimos años de primaria, donde aún crepitan los rescoldos del fuego del instinto nutricional y de salud, y ya se ha despertado la facultad intelectual para entender el tema.

06g En el caso de estos niños ya mayorcitos hemos de aprovechar todas las oportunidades que se nos presenten para enseñarles aspectos relativos a la salud y la alimentación.

06h En la clase de ciencias naturales, en la de física, en la clase que amplía la de geografía, e incluso en la de historia, se pueden introducir elementos de dietética y salud.

06i Ya verán que no hace falta introducirlos como asignaturas específicas en el currículo, y que muchas cosas en la enseñanza simplemente hemos de dejar que se vayan introduciendo aquí y allá.

06j Si entendemos qué es lo que tiene que acoger el niño, los niños mismos nos dirán cada día qué es lo que tenemos que introducir en las otras clases, y eso sólo podemos hacerlo si, como maestros, hemos desarrollado una cierta presencia de espíritu.

06k Si hemos sido adiestrados como especialistas en geografía o en historia, no desarrollaremos esa presencia de espíritu, pues únicamente aspiraremos a enseñar historia del principio al final de la clase de historia.

06l Y ahí es donde pueden surgir esas condiciones antinaturales cuyos efectos perjudiciales sobre la vida no suelen considerarse del todo.

06m En verdad beneficiamos al ser humano, no incitamos su egoísmo, si le impartimos dietética y salud en los últimos años de su educación primaria.

07a Pero también es posible señalar algunas cosas que permiten impregnar toda la enseñanza de emotividad.

07b Si en todas nuestras asignaturas logramos despertar algo emotivo, lo que se pretende alcanzar con la enseñanza permanece durante toda la vida.

07c Si en los últimos años de primaria nos limitamos a transmitir elementos intelectuales, conceptuales, muy poco de ello perdurará en la vida.

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

07d Por eso, lo que conformemos en los últimos años de primaria habremos de configurarlo con una imaginación y emotividad que nos afecte a nosotros mismos.
07e En los últimos años escolares hemos de intentar presentar la geografía, la historia y las ciencias naturales de manera ilustrativa, emotivamente ilustrativa.
07f A la imaginación ha de añadir el sentimiento.
08a Tenemos así distribuido el currículo de educación primaria en los tres ciclos mencionados: primero el período que llega hasta los nueve años, donde lo principal es llevar al niño el mundo convencional de la escritura; luego hasta los doce años, donde enseñamos al niño tanto lo que ha resultado de ese mundo convencional como lo que descansa en la propia capacidad de juicio.
08b Vimos, pues que tratábamos zoología y botánica porque el ser humano en esa edad posee todavía un sentimiento instintivo ante las afinidades existentes.
08c Ya les indiqué, en el apartado didáctico, cómo desarrollar un sentimiento de parentesco entre el hombre y el mundo natural, en animales como el calamar, el ratón, el cordero.
08d También nos esforzamos en desplegar cuál es la afinidad entre el ser humano y el reino vegetal, y espero que no habrá sido en vano, porque ello florecerá y dará sus frutos en las lecciones de botánica.
08e Hemos de tratar esas cosas mediante imágenes emotivas en ese ciclo escolar, donde todavía existe un instinto que permite sentirnos emparentados con los animales y las plantas, y donde finalmente el ser humano, aunque eso no emerja a la consciencia, se siente ya sea como gato, ya sea como lobo, ya sea como león, ya sea como águila.
08f Ese sentirse a sí mismo alternativamente como uno de esos animales, todavía existe después de los nueve años.
08g Antes es aún más intenso, pero no es posible abordarlo, porque todavía no existe la capacidad intelectiva para ello.
08h Si los niños fueran prematuramente maduros, y a los cuatro o cinco años hablaran mucho de sí mismos, constataríamos que estarían comparándose constantemente con un águila, o con un ratón, y demás.
08i Pero si empezamos la clase de historia natural con nueve años, tal como indicamos, todavía nos encontramos con muchos elementos de ese instinto de parentesco.
08j Más adelante, ese instinto se amplia a la sensación de parentesco con el mundo vegetal.
08k Por eso conviene empezar con el reino animal, y luego seguir con el vegetal.
08l Los minerales los dejamos aparte de momento, pues para ellos basta casi exclusivamente con la capacidad conceptual, y eso no se vincula con nada que relacione al hombre con el mundo exterior.
08m El ser humano, por otra parte, no está emparentado con el mundo mineral.
08n Más bien tiene que disolverlo, como ya les indiqué.
08o Incluso le cuesta soportar en sí mismo la sal: cuando la ingiere, tiene que disolverla.
08p Por eso, concuerda con la naturaleza humana organizar el currículo de la manera como hemos señalado.[3]
08q En ese ciclo medio, entre los nueve y los once años, existe un bello equilibrio entre el instinto y la capacidad de juicio.
08r Podemos siempre presuponer que el niño nos entenderá si contamos con cierta comprensión instintiva por su parte, cuando no intentamos ser demasiado redundantes en lo evidente, especialmente en la historia natural y en la botánica.
08s Hemos de intentar evitar establecer cualquier analogía exterior en lo referente al mundo vegetal, porque eso contradice el sentimiento natural.
08t Ese sentimiento natural está predispuesto a buscar las propiedades anímicas en las plantas; no la forma corporal exterior del hombre en comparación con este o aquel árbol, sino relaciones anímicas como las que ya hemos intentado constatar en el sistema vegetal.[4]
09a La capacidad del juicio propiamente dicho, en la que podemos contar con la comprensión intelectual y conceptual del ser humano, está en su lugar en el último ciclo, a partir de los doce años, donde apelamos al hombre dotado de juicio intelectivo, permitiendo que confluya con aquello para lo que todavía hace falta un cierto instinto, pero que ya está muy eclipsado por la capacidad de discernimiento.
09b Ahí se encuentran los instintos crepusculares del alma que hemos de superar con la capacidad del juicio.
10a En ese período hemos de constatar que el ser humano posee un instinto por las tasas de interés, el rédito, las ganancias, los descuentos, etcétera.
10b Eso apela a los instintos, pero hemos de acallarlo intensamente con la capacidad de discernir, y por eso hemos de introducir en ese período las relacio-

[3] Steiner, Rudolf. 'El estudio del hombre como base de la pedagogía.' Décimo tercer conferencia. [GA293:13] [n. del pr.]

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

nes que existen entre el cálculo y la circulación de bienes, las condiciones de ingresos, y por lo tanto el cálculo de porcentajes, réditos, descuentos, etcétera.
11a Es sumamente importante que al niño no le enseñemos estos conceptos demasiado tarde, pues eso equivaldría a contar solamente con su egoísmo.
11b Si a los doce años le enseñamos a entender el concepto de cambio, cálculo comercial, et cetera, ya no apelaremos a su egoísmo.
11c La contabilidad propiamente dicha podemos impartirla más adelante, ahí hay ya más intelecto.
11d Pero enseñar esos primeros conceptos es fundamental en esa edad.
11e Pues cuando el niño aún es joven todavía no se agitan en él los sentimientos egoístas ligados a los intereses, libramiento de letras de cambio, etcétera.
11f En la escuela de comercio eso ya será más preocupante, cuando el joven ya tiene más edad.
12a Estas son cosas que hemos de acoger a fondo como educadores y docentes.
12b No intentemos hacer demasiado al describir las plantas.
12c Intentemos dar la clase de botánica de manera que queden muchas cosas abiertas para la imaginación de los alumnos, de manera que el niño, con la imaginación, pueda deducir muchísimas cosas partiendo de la sensación que tiene de las relaciones anímicas existentes entre el ser psíquico del hombre y el mundo vegetal.
12d El maestro que se excede en sus lecciones objetivas no sabe que al hombre hay que enseñarle cosas que no se dejan observar exteriormente.
12e Y cuando con las lecciones objetivas se intenta enseñar a alguien cosas que sólo debieran impartírsele mediante una acción moral emotiva, lo único que hacemos es perjudicarle con esas lecciones objetivas.
12f No debemos olvidar que la mera observación y objetivación es una intensa incorporación de la concepción materialista de nuestra época.
12g Naturalmente, hay que cultivar esa observación y objetivación allí donde sea correcta, pero no se puede aplicar el método cuando puede echarse a perder la relación íntima entre el niño y el mundo que existe en la esfera de su mente creadora.
13a Llegados a este punto, creo que ya les he proporcionado lo suficiente para que realmente podamos configurar nuestro plan de estudios, nuestro currículo. ♣♣

palabras finales

Stuttgart, septiembre 6, 1919 (S-3849)

Hoy quisiera concluir estas exposiciones indicándoles una vez más lo que pretendo sembrar en sus corazones.
01b Es decir, que recuerden cuatro cosas:
02a Primero, que el maestro actúe sobre sus alumnos, tanto en lo general como en los detalles, en la plena espiritualización de su profesión y en el modo en que pronuncia las palabras concretas, en que desarrolla cada concepto y cada sensación.
02b Pensemos que el maestro ha de ser una persona de iniciativa y que nunca ha de abandonarse, es decir, ha de estar plenamente implicado en lo que hace en la escuela y en el modo en que se comporta con los niños.
02c *Este es el primer aspecto: que el maestro sea una persona de iniciativa en lo grande y en lo pequeño.*

03a Lo segundo, mis queridos amigos, es que nosotros, como maestros, hemos de tener interés por todo lo que hay en el mundo y lo que tenga que ver con el ser humano.
03b Interés por el mundo y por el ser humano.

03c Sería lamentable que el maestro se sintiera en situación de apartarse de algo que pueda ser de interés para el hombre.
03d Hemos de interesamos por todos los asuntos, grandes y pequeños, de la humanidad y del niño.

Este es el segundo aspecto: el maestro ha de ser una persona que tenga interés por el mundo y por lo humano.

04a Lo tercero es que el maestro ha de ser una persona que interiormente nunca establezca compromisos con la mentira.
04b El maestro ha de ser una persona que en su interior sea profundamente veraz.
04c Si establece compromisos con la mentira comprobaremos cómo, por diversos canales, particularmente en el método, se infiltrarán muchas falsedades en nuestra enseñanza.

Este es el tercer aspecto: lo que enseñemos será una manifestación de lo veraz y verdadero, si nos preocupamos en ser veraces nosotros mismos.

05a Y finalmente, algo que es más fácil de decir que de hacer, una regla de oro para la profesión del maestro: el maestro no debe resecarse ni agriarse.

Este es el cuarto aspecto: la disposición anímica ha de ser fresca y fluida. A eso debe aspirar el maestro.

06a Si acogen adecuadamente lo que he expuesto en estos catorce días desde diversos ángulos, sé que lo que en principio nos parece tan lejano de realizar, en la práctica docente les llegará por vía del mundo volitivo y afectivo.
06b En estos catorce días no he dicho otra cosa que lo que pueda ponerse en práctica en clase, si dejan que ello actúe en su alma.
06c Pero la Escuela Waldorf dependerá de que interiormente acojan lo que han recibido ahora.
07a Piensen en algunas cosas que he intentado esclarecer para que, psicológicamente, se entienda al hombre, en particular al hombre que crece.
07b Y si no saben cómo realizar esto o aquello en la clase, o cuándo y dónde deben hacerlo, siempre podrá ocurrírsele alguna idea si recuerdan lo que hemos expuesto estos días.
07c Naturalmente que habría que decir muchas cosas más y reiterarlas incluso, pero no pretendo convertirles en máquinas de enseñar, sino en personas libres e independientes.
07d Con este objetivo se han dicho las cosas que han salido en estos catorce días.
07e Teníamos tan poco tiempo que hubo que apelar a su actividad abnegada y comprensiva.
08a Piensen una y otra vez en lo que acabamos de exponer para que se comprenda al ser humano y en particular al niño.
08b En todas las preguntas metodológicas, eso es lo que podrá ayudarles.
09a Cuando hagan retrospección, nuestros pensamientos entrarán en contacto en los diversos impulsos que han surgido en estos catorce días.
09b Pues puedo asegurarles que yo mismo también pensaré en lo que se ha dicho en estos días.
09c Pues esta Escuela Waldorf pesa muy a fondo en el ánimo de los que están implicados en su introducción y estructuración.
09d ¡Esta escuela ha de salir bien!
09e ¡Y de ello dependerán muchísimas cosas!
09f Pues con ella se demostrarán muchas de las cosas de la evolución espiritual que nosotros hemos de representar.
10a Si para concluir me permiten algunas palabras personales, quisiera decides que para mí mismo esta Escuela Waldorf es un verdadero niño que hay que cuidar.[1]
10b Una y otra vez tendré que dedicarle mis pensamientos.
10c Pero si tenemos en cuenta la seriedad de la situación, creo que podremos colaborar muy bien.
10d Mantengámonos en la idea que llena nuestros corazones y nuestro ánimo: que con el movimiento espiritual del presente también se hallan vinculados poderes espirituales del curso universal.
10e Si creen en estos poderes espirituales positivos ellos serán agentes de inspiración en nuestra existencia y seremos capaces de impartir la enseñanza. ♣♣

[1] Hasta su muerte en 1925, Rudolf Steiner continuó en la dirección de la Escuela Waldorf. Mantuvo reuniones con los profesores (‘Juntas con Maestros’ [GA300]) y dictó cursos adicionales. [N. del Ed.]

apéndice
nota del traductor

Como expone Rudolf Steiner en la quinta conferencia, cada maestro es libre de encontrar su propio dibujo para introducir los grafismos de cada letra.

Los siguientes serían posibles ejemplos para sustituir los que Rudolf Steiner utiliza en este ciclo para la lengua alemana.

Para la 'F' de 'Fisch,' suele utilizarse, por ejemplo, la 'F' de 'fuego' con el que prácticamente podría usarse el mismo dibujo u otro parecido:



En muchas escuelas de Alemania se emplea el fuego, pues si tenemos en cuenta su fonética y cómo se expresa en euritmia, esa 'F' corresponde de hecho más al concepto de algo que se inflama.

Para la 'B,' podría usarse por ejemplo el 'Búho,' o algo parecido:



Para la 'M' es muy gráfico el ejemplo de la 'montaña,' que se daría también en inglés, pero no en alemán.



También podría utilizarse el 'mar' en el que dos olas nos sugerirían la 'M,' etcétera.

Para la 'D,' el 'dedo,' expresado con la punta del dedo y la uña. Es una palabra, además, que en castellano se usa mucho precisamente pasa designar la D.



Nuevamente, cabe decir que cada maestro encontrará su propio criterio.

Lo importante, en todo caso, es intentar que la letra se corresponda con algún objeto concreto y no abstracto, y en lo posible sea lo más afín posible a su sonido inicial.

En este sentido, por ejemplo, incluso en alemán y en inglés, para la 'F' es más representativo el ejemplo del 'fuego' ('Fire,' 'Feuer') que el del 'pez' ('Fish,' 'Fisch') cuya sonoridad es más afín a su gesto interno, que se ve muy bien expresado en la euritmia.[1]

♣♣♣

[1] Desde el punto de vista gráfico, 'fuego' sería más difícil de asociar, quizás sólo con una llama. [n. del pr.]

La esencia de la consciencia —en el sentido espiritual, no la de vigilia— es dar.

Este trabajo está dado para que los 'presentes y futuros maestros Waldorf'[1] tengan de donde abrevar de la fuente.

Si alguno se siente beneficiado por recibir este material y tiene deseos de dar, por favor done a la filial de su país de UNICEF.[2]

Me hará feliz que lo hagan, pero recordemos…

> *"[3] Tú, en cambio, cuando hagas limosna, que no sepa tu mano izquierda lo que hace tu derecha; [4] así tu limosna quedará en secreto; y tu Padre, que ve en lo secreto, te recompensará." [Mt 6:3-4]*

con cariño
el profanador de textos

[1] Sea esta cita un recuerdo y agradecimiento a la enorme tarea realizada por Juan Berlín (Johannes Berlin Neubart) como editor de los 'Boletines de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldofr.' [n. del pr.]

[2] UNICEF (1946): Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, encargado de ayudar a los niños y proteger sus derechos. Originalmente United Nations International Children's Emergency Fund ['Fondo Internacional de las Naciones Unidad pra los Niños en Emergencia']. [n. del pr.]

el profanador de textos

confesiones de invierno
(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

recuperación en tributo y agradecimiento a Juan Berlín

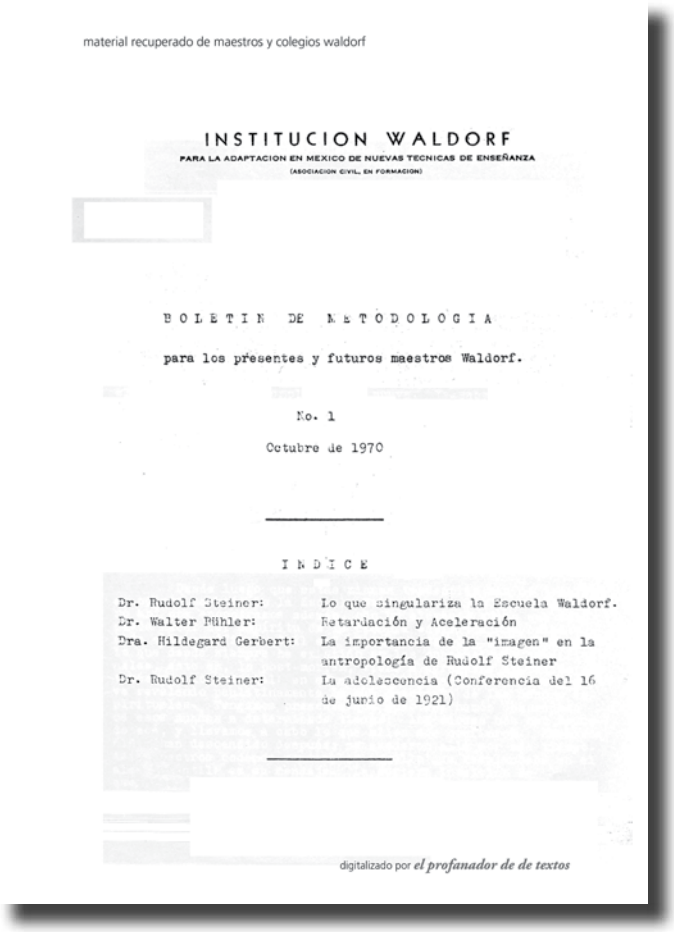
boletines de metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf

Muchos de los maestros que intentaban implementar la pedagogía Waldorf en lengua castellana allá por los años setenta esperaban mensualmente como una ayuda inigualable la llegada del 'Boletín de Metodología para los presentes y futuros maestros Waldorf,' publicados gratuitamente por Juan Berlín (Johannes Berlin Neubart) desde México, desde octubre de 1970.

Los maestros más jóvenes y los nuevos estudiantes generalmente han 'escuchado hablar' de los Boletines, o los 'berlines,' como se los nombraba cariñosamente.

A veces han podido acceder a fotocopias de fotocopias de fotocopias, muy deterioradas y muchas veces incompletas.

Como tributo y agradecimiento a Juan Berlín por su tarea, tengo el agrado de aportar esta versión digitalizada, para que cada 'presente y futuro maestro' tenga acceso a toda la información de una manera fácil de ubicar y en versión (casi) original.


material recuperado de maestros y colegios waldorf

INSTITUCION WALDORF
PARA LA ADAPTACION EN MEXICO DE NUEVAS TECNICAS DE ENSEÑANZA
(ASOCIACION CIVIL, EN FORMACION)

BOLETIN DE METODOLOGIA

para los presentes y futuros maestros Waldorf.

No. 1

Octubre de 1970

INDICE

Dr. Rudolf Steiner:	Lo que singulariza la Escuela Waldorf.
Dr. Walter Pühler:	Retardación y Aceleración
Dra. Hildegard Gerbert:	La importancia de la "imagen" en la antropología de Rudolf Steiner
Dr. Rudolf Steiner:	La adolescencia (Conferencia del 16 de junio de 1921)

digitalizado por *el profanador de de textos*

versión 0.9 - Julio, 2015

	Boletines	Suplementos
Publicados	**178**	**15**
Recuperados	**161**	**15**

Material recuperado de maestros y escuelas Waldorf de Argentina y España

agradecimiento

Un grupo de personas —quizás representando instituciones pero poniendo su corazón en ello— hizo posible esta recopilación.

Sólo nombro a unos pocos:

- Yanina Coppoteli Sengali (Juana de Arco)
- Alejandro Ranovsky (Perito Moreno)
- Ingrid Simenyi (Rudolf Steiner)
- Antonio Malagón Golderos (Centro de Formación de Pedagogía Waldorf, España)
- Patricia Quiroga Uceda (España)
- Inés Meirelles (San Miguel)
- Úrsula Vallendor (Seminario Pedagógico)
- Y a todos aquellos maestros que, en su momento, se 'acordaron' de devolver a las bibliotecas los ejemplares que se les habían prestado.

Y quiero agradecer especialmente a Perejil y a Rúcula, sin cuya compañía, colaboración, entusiasmo y motivación y por qué no decir profundo amor y amistad nada de esto existiría.

(Los nombres han sido cambiados para proteger a los culpables.)

gracias
el profanador de textos

el profanador de textos

confesiones de invierno

(¡siempre charly garcía debe estar presente!)

primera edición completa en castellano de la obra pedagógica de Rudolf Steiner

Hace más o menos tres años escribí, en un 'acerca de este proyecto'…

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

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

Y esta es mi 'solución'…

Dedicatoria:

Este trabajo fue realizado en agradecimiento a Úrsula Vallendor, quien me enseño a amar la pedagogía Waldorf y a apreciar la obra de Rudolf Steiner.

gracias. el profanador de textos

(Aunque ella reniega —con razón— de mi nombre, la sigo queriendo.)

Y quiero agradecer especialmente a Perejil y a Rúcula, sin cuya compañía, colaboración, entusiasmo y motivación y por qué no decir profundo amor y amistad nada de esto existiría.

(Los nombres han sido cambiados para proteger a los culpables; Úrsula es Úrsula porque es inocente.)

GA	Título
i [a+i] GA293	El estudio del hombre como base de la pedagogía
ii [a] GA294	Metodología y didáctica
iii [a+i] GA295	Coloquios pedagógicos y conferencias curriculares
iv [a] GA296	La educación como problema social
v [i] GA297	Idea y práctica de la Educación Waldorf
v* [i] GA297a	Educación para la vida, autoeducación y práctica educativa
vi [i] GA298	Rudolf Steiner en la Escuela Waldorf
vii [i] GA299	El genio del lenguaje. Consideraciones científico-espirituales sobre el habla
viii [i] GA300	Juntas con maestros. Escuela libre Waldorf 1919 a 1924
ix [i] GA301	Renovación del arte pedagógico-didáctico
x [a] GA302	La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del ser humano. Curso de ampliación
xi [a+i] GA302a	Educación y enseñanza desde el conocimiento del hombre
xii [a] GA303	El saludable desarrollo físico-somático como fundamento del libre despliegue de lo anímico-espiritual
xiii [i] GA304	Métodos educativos y docentes en base a la Antroposofía
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

[a] por otros del alemán; **[i]** personal del inglés

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

