Rudolf Steiner

El segundo Septenio

Fundamentos pedagógicos para el saludable desarrollo del ser humano



ANTROPOSÓFICA



¿Quién es Rudolf Steiner?

Cuando se incursiona con necesidad de acercarse al saber, al conocimiento, se presenta frente al que busca una gran paleta de personalidades, de pensadores, de investigadores forjadores de la cultura actual, ya sea esta materialista, utópica, idealista...

Rudolf Steiner a principios del siglo XX recorrió el centro de Europa dando en conferencias todo aquello que podía transmitir a su época un avance, un aspecto universal sobre el saber de aquel entonces y de los tiempos.

Se preguntó a sí mismo: ¿Debo callar con relación al conocimiento de la existencia del mundo espiritual? ¿Debo callar aquello que conozco por experiencia, que sé real y existente y que está en todo lo creado?

Hoy aquel que descubre a este pensador, filósofo y maestro, lo define: Rudolf Steiner, el que enseña y el que aprende, en relación a su conocimiento pedagógico práctico.

Respecto al saber, al conocimiento, Rudolf Steiner es el iniciado cristiano que revela en nuestro tiempo el alma consciente y su relación con Cristo.

RUDOLF STEINER

EL SEGUNDO SEPTENIO

Fundamentos pedagógicos para el saludable desarrollo del ser humano

ANTROPOSÓFICA

Título original en alemán: Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens

Steiner, Rudolf
Segundo septenio. - 1a ed. - Villa Adelina : Antroposófica, 2013.
278p. ; 22,5 x15 cm.

Traducido por: Juan Berlín
ISBN 978-987-682-052-3

1. Pedagogía. I. Berlín, Juan, trad. II. Título
CDD 370.15

GA 303
La sigla GA con su número corresponde al catálogo de la obra general de Rudolf Steiner. Para ver fecha y lugar consúltelo en la pág. www.antroposofica.com.ar

© Reservados todos los derechos a favor de Editorial Antroposófica

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en talleres de Antroposófica en diciembre de 2013

Diseño de tapa: Ludmila García San Miguel

Editorial Antroposófica
Buenos Aires, Argentina

E-mail: info@editorialantroposofica.com
www.editorialantroposofica.com

INDICE

PRIMERA CONFERENCIA 7
En torno a la historia del Movimiento Antroposófico: sus tres fases.

SEGUNDA CONFERENCIA 21
Conocimiento del hombre como fundamento de la pedagogía y la didáctica (I)

TERCERA CONFERENCIA 37
Conocimiento del hombre como fundamento de la pedagogía y la didáctica (II)

CUARTA CONFERENCIA 55
Conocimiento del hombre como fundamento de la pedagogía y la didáctica (III)

QUINTA CONFERENCIA 75
Principios salutíferos y patógenos en educación (I)

SEXTA CONFERENCIA 93
Principios salutíferos y patógenos en educación (II)

SÉPTIMA CONFERENCIA 111
El niño antes de los siete años

OCTAVA CONFERENCIA 127
Organización de la Escuela Waldorf

NOVENA CONFERENCIA 145
El niño de los seis a los nueve años

DÉCIMA CONFERENCIA 163
El niño en el décimo año de su vida: pedagogía y didáctica

UNDÉCIMA CONFERENCIA 181
El niño de los diez a los catorce años (I)

DUODÉCIMA CONFERENCIA 197
El niño de los diez a los catorce años (II)

DÉCIMOTERCERA CONFERENCIA 215
La adolescencia: pedagogía y didáctica

DÉCIMOCUARTA CONFERENCIA 231
Lo bello precediendo a lo práctico

DÉCIMOQUINTA CONFERENCIA 245
Educación Física

DÉCIMOSEXTA CONFERENCIA 263
Educación ética y religiosa

PRIMERA CONFERENCIA

En torno a la historia del Movimiento Antroposófico: sus tres fases

Mi primera palabra ha de ser de cordial alegría y de íntima satisfacción por vuestra visita. Quien siente intenso entusiasmo por el movimiento que pretende partir desde el Goetheanum, no puede menos que alegrarse profundamente y encontrarse íntimamente satisfecho ante el interés que vuestra presencia atestigua de manera tan extraordinaria. Animado por esta alegría y esta satisfacción, permítanme que les salude de la manera más afectuosa al comienzo de esta conferencia de introducción.

En particular, me es grato saludar a la profesora señora Mackenzie, cuyos esfuerzos permitieron inaugurar este curso y a quien debo, por lo tanto, un agradecimiento muy especial en nombre del Movimiento Antroposófico. Pero les saludo asimismo a todos ustedes cordialmente, en el espíritu y en sentido de nuestro movimiento. Así, señoras y señores, no se consideren saludados por una persona individual, sino, ante todo, por este edificio, el propio Goetheanum.

Comprendo perfectamente que uno u otro de ustedes tendrá que objetar varios detalles de este Goetheanum como edificio, es decir, como concreta obra de arte: todo lo que se introduce en el mundo a manera de este edificio se halla, naturalmente, expuesto a la crítica y toda opinión contraria que emane de buena voluntad me será, en especial a mí mismo, absolutamente bienvenida. Con todo, les saluda este Goetheanum cuya forma y estructuración artística les acusa que no se trata aquí tan solo de renovar, en particular, algún área del modo humano de vivir, ni tampoco, de manera unilateral, el área de la enseñanza pedagógica. El espíritu y presencia de este edificio atestiguan la existencia de un movimiento concebido y emprendido en aras del espíritu de nuestro tiempo al servicio de nuestra civilización en su totalidad. Consi-

derando que la educación y la enseñanza son partes sustanciales de la civilización humana, ha de prodigárseles desde aquí una atención singular.

Las relaciones íntimas entre el impulso de voluntad antroposófico y los problemas de la educación y la enseñanza se nos aclararán, de manera detallada, en el curso de los próximos días. Mas hoy, permítanme que agregue algo a los saludos cordiales que les he brindado, algo que, en cierto modo, se sobreentiende sobre la base de un movimiento como el nuestro que, amén de otras características, es también público o social.

En cierto modo, ustedes han venido a Dornach con el propósito de informarse del estado que guardan las iniciativas que parten desde el Goetheanum. Así, a la vez que les saludo en forma cordial como huéspedes bienvenidos, me siento comprometido, tal como suele considerarse el deber en el trato social, a empezar presentándoles el movimiento que ha encontrado aquí su punto de partida.

Lo que se ha pretendido lograr con él, desde sus comienzos hace ya veinte años, sólo ahora empieza a revelarse paulatinamente. De las conferencias que siguen, desprenderán ustedes que, en el fondo, nuestro movimiento fue concebido, desde un principio, como lo que el mundo acoge ahora en sentido aprobatorio y, más todavía, reacciona en sentido de rechazo. Ahora el mundo empieza a referirse al Movimiento Antroposófico tal como fue concebido en su origen; ha reconocido las fases más distintas, y siguiendo las mismas tendré la mayor oportunidad de presentarles el movimiento, en la forma más comprensible en su aspecto exterior.

Al principio el grupito que se nos adhería, consideraba el movimiento como una moda de ideología religiosa en sentido restricto. Era gente que se preocupaba poco por la fundamentación científica, de la expresión artística y de las consecuencias de las prácticas antroposóficas para la convivencia social: he ahí los primeros que se nos acercaron. Individuos más que nada insatisfechos dentro de sus confesiones religiosas tradicionales, buscando lo que brota del ansia más profunda del ser humano acerca de los grandes interrogantes del alma y del espíritu humano, se acercaban a este movimiento y lo acogían primeramente a través de su sensibilidad, de su emotividad.

Para mí fue a menudo extraño observar cuán incomprendido quedaba, en realidad, lo que yo expresaba sobre la Antroposofía, sobre su fundamentación, ni por parte de sus adeptos. Me causó asombro, sin embargo, que el movimiento Antroposófico fuera captado con simpatía y tuviera partidarios con base en sencillas y elementales emociones humanas. De entre el conjunto de verdades que, en el fondo, desde un principio descansaban en una orientación científica, captaron los primeros adherentes lo que apelaba a su corazón, a sus sentimientos inmediatos, a sus emociones; esa fue la época más tranquila, aunque semejante calma no siempre es deseable, la época más quieta del Movimiento Antroposófico.

Debido a esa circunstancia, fue posible que el Movimiento Antroposófico, en su primera fase, pudiera momentáneamente ser acogido y asociado —asociación puramente externa, administrativa— por y con el movimiento que ustedes tal vez conocen con el nombre de Sociedad Teosófica. Quienes, desde la candidez de su corazón, buscan de la manera descrita los interrogantes por lo eterno de la naturaleza humana encuentran, finalmente, si pasan por alto ciertos aspectos sustanciales y de fundamento, su satisfacción lo mismo en el Movimiento Teosófico como en el Antroposófico. Pero aquel estuvo orientado, desde un principio, en cierto sentido puramente teórico; pretende ser una enseñanza expresada en palabras, abarcando una cosmología, una filosofía y una religión y busca su despliegue efectivo proclamando esa cosmología, esa filosofía y esa religión, a través de vocablos. Quienes, en lo tocante a los asuntos de la vida cotidiana, se hallan propiamente satisfechos de su situación y sólo quieren oír sobre los interrogantes de lo eterno, algo distinto de lo que pueden ofrecerles las confesiones religiosas tradicionales, a menudo encuentran su satisfacción lo mismo en el uno que en el otro movimiento. Sólo cuando quedó al descubierto, a pesar de que entonces poco se notara, que la Antroposofía pretende ser algo que, en armonía con las exigencias del espíritu de nuestra época, ha de intervenir en la auténtica práctica vital en todas sus áreas, sólo entonces fue poniéndose en evidencia, paulatinamente, por razones internas, la

imposibilidad de continuar el trabajo en conjunto del Movimiento Antroposófico con el Movimiento Teosófico. Pues hoy, saltará a la vista en las conferencias siguientes, cualquier clase de movimiento que se limita a apegarse a esas tres áreas: cosmología, filosofía y religión, en sentido más bien teórico, degenera finalmente en una querella de dogmas insoportable. Y fue una querella por dogmas, en el fondo en torno a nonadas, lo que provocó exteriormente la separación de los dos movimientos.

Es natural que toda persona racional, provista de la educación que brinda el mundo de Occidente, rechace lo que dogmáticamente manifestaba la Sociedad Teosófica en la época en que la separación de hizo efectiva. Una querella dogmática por la preponderancia de la concepción hindú del mundo o de la concepción occidental, al estilo de cómo se la esgrimía entonces, incluyendo la disputa dogmática en torno a un muchacho hindú como futuro Cristo, esa querella, digo, no podía revestir carácter serio y, en el fondo, se agotaba en fruslerías.

El Movimiento Antroposófico, con base en sus condiciones originarias, no es para agotarse en disputas teóricas, pues ha de penetrar directamente en la vida cotidiana, desenvolverse en ella. He ahí la interna separación de la Sociedad Teosófica, cuando se presentó la necesidad de avanzar hacia la acción artística, social, científica y, ante todo, también pedagógica, partiendo de las condiciones fundamentales del Movimiento Antroposófico. No se puso esto en evidencia de inmediato; pero, en el fondo, todo lo que sucedió del Movimiento Antroposófico desde el año 1912, no fue sino prueba documental de que el impulso antroposófico tenía que conquistar su posición independiente en el mundo, como movimiento enraizado en la práctica de la vida misma.

La primera importante advertencia que me indicó la imposibilidad de una auténtica identificación con el movimiento puramente teosófico, la percibí en 1907, cuando la Sociedad Teosófica organizó un congreso en Munich. Estructurar el programa de ese congreso, fue entonces responsabilidad mía y de mis amigos de la Sección alemana del Movimiento Teosófico. Incluimos en los programas tradicionales que figuraban en él, la presentación de una obra escénica de misterios de Edouard Schuré: "El drama de

Eleusis". Con eso consumíamos el tránsito de un movimiento teórico-religioso a un abarcante movimiento universal que iba a dar cabida, asimismo, a lo artístico como factor necesario.

Pronto se puso en evidencia que nosotros, arraigados en nuestra base antroposófica, habíamos interpretado la presentación del Drama de Eleusis, como evento artístico. Pero las personalidades que, dentro del movimiento, sólo aspiraban a la satisfacción de sus sentimientos religiosos —a veces pueden ser muy egoístas— tomaban en sentido de un modelo de interpretación teórica, lo que ahí se brindaba como un primer intento artístico. Y por lo tanto se preguntaban: ¿qué significa esta personalidad en el drama? ¿qué significa la otra? Y al final —volviéndose muy ufanos si lo conseguían— todo el drama quedó reducido a mera terminología, simbolismo vacío.

Un movimiento que se desarrolla en forma tan unilateral que no puede dar cabida a la vida en toda su plenitud, y que limita sus actividades al área señalada, no puede sino desembocar forzosamente en el sectarismo, volverse movimiento sectario, Como sea que el Movimiento Antroposófico, desde un principio, no estaba dispuesto a ser movimiento sectario, sobrevino en la segunda fase la emancipación de lo sectario, que quisiera designar como afán de introducirnos en la esfera del arte; sus premisas contienen todo lo que, por necesidad, ha de conducir a lo contrario, es decir, a una realidad vital y práctica, en sentido humano general.

Y así, paulatinamente, fue llegando el momento en que un número mayor de los adherentes que iban afiliándose a la Antroposofía, sentía el ansia de tener en forma plástica a la vista inmediata, aquello que sólo se ventila en pensamientos como contenido filosófico, cosmológico y religioso. Pero semejante visualización, si ha de presentarse de manera satisfactoria, sólo es posible como expresión artística. Y así, me vi empujado a empezar por expresar artísticamente, en mis Dramas Iniciáticos, aquello que, entre los teósofos, había sido costumbre de ser escuchado teóricamente.

Esos Dramas Iniciáticos no se prestan a interpretación abstracta, teórica; apelan a la directa contemplación artística. Y para

cultivarla entre nuestros antropósofos, se presentaron los Misterios desde el año 1910 hasta el año 1913, en Munich y dentro del marco de teatros públicos. Derivado de todo ello, nació entonces en nuestro Movimiento Antroposófico la necesidad de construir un edificio apropiado. Ciertas adversidades volvieron inoportuna la intención de una casa en Munich, y acabaron por conducirnos a esta colina suiza de Dornach, donde surgió el Goetheanum que, poco a poco, fue transformándose en la sede adecuada para el Movimiento Antroposófico.

Esto patentizó que el Movimiento Antroposófico, en virtud de toda su fundamentación, ha de ser interpretado y promovido como algo que abarca lo humano en su integridad. ¿Qué habría pasado si cualquier otro de los movimientos teórico-religiosos se hubiera visto en la necesidad de construir su propio edificio? Naturalmente habría empezado por reunir fondos entre sus amigos, luego se habría consultado a un arquitecto, quien habría levantado el edificio en un estilo antiguo o renacentista, o gótico o barroco, u otro estilo tradicional.

Ese procedimiento me pareció totalmente imposible cuando llegó el momento de que el Movimiento Antroposófico pudo tener la venturosa posibilidad de tener su morada propia. Démonos cuenta que lo que posee vida orgánica intrínseca, nunca se compone de dos o más partes heterogéneas. La palabra pronunciada en espíritu antroposófico, ¿qué afinidad hubiera tenido con las formas de estilo barroco, o antiguo, o renacentista? Un movimiento teórico sólo puede expresarse mediante ideas, abstracciones; en cambio, un movimiento vivo proyecta sus impulsos característicos a todas las ramas de la vida. La Antroposofía, en cuanto a praxis vital, anímica y espiritual, exige que su envoltura, las pinturas luciendo en sus paredes, las columnas que nos enfrenten, que todo hable el mismo idioma que, teóricamente, se expresa en ideas y pensamientos abstractos. Todo movimiento viable de ese tipo que apareció en el mundo, fue abarcante en este sentido. El arte arquitectónico clásico no era algo extraño frente a la cultura clásica; brotó y se desarrolló a partir de lo que constituía teórica y praxis de la ida. Lo mismo podemos decir del Renacimiento y, muy en especial del estilo gótico y barroco.

Si la Antroposofía no quería permanecer como algo sectario, algo teórico, tenía que llegar a su propio estilo arquitectónico y artístico. Quizá, este estilo de construcción y de arte, ya lo expresé, puede hoy día considerarse todavía deficiente, o quizá incluso paradójico, pero subsiste el hecho que la Antroposofía, de acuerdo con su idiosincrasia, no podía realizar otra cosa que crear su propio edificio, característico de ella. Permítanme sentar un ejemplo, aparentemente trivial, pero expresión de lo que es sustancial. Tomen una nuez: he ahí su contenido, he ahí su cáscara. Es imposible que en su unidad orgánica, la cáscara y el contenido provengan de fuerzas distintas; las mismas fuerzas que forman su interior, forman también su cáscara, pues cáscara e interior constituyen un todo. Imaginen ahora envuelto el impulso antroposófico dentro de un estilo arquitectónico extraño; ¡es como presentar la nuez en cáscara ajena! Lo que proviene de la naturaleza, y eso vale para la concepción antroposófica, crea corazón y cáscara, y uno y otro son expresión de lo mismo; he ahí la realidad de Dornach. El impulso antroposófico no había de manifestarse en simbolismos ni en alegorías, sino verterse en concreta creación artística. Los pensamientos que se expresen en este edificio no han de tener otro estilo que el estilo arquitectónico y artístico del Goetheanum. Fue así como el Movimiento Antroposófico se introdujo por sí solo en las aspiraciones artísticas.

No fue nada fácil, pues lo sectario es la tendencia que, incluso hoy, tiene validez sobre todo para los corazones humanos deseosos de revelación religiosa. La libertad y apertura del alma que considera natural buscar el tránsito de la satisfacción religiosa, a la revelación externa, incluso artística de lo espiritual y anímico, esa apertura, tal vez, escasea precisamente entre quienes, de manera sincera e íntima, buscan la satisfacción del alma, conforme lo caracterice. Pero el Movimiento Antroposófico no se supedita a las simpatías o antipatías de esta o aquella persona, sino que sólo se conduce por lo que es inmanente a ella, íntimamente vinculado con las exigencias y los anhelos del Espíritu de la Epoca, tal como, en los días próximos, expondré más explícitamente.

Y así fuimos introduciendo la Antroposofía en el campo práctico que, por de pronto, nos era accesible. En los años en que nues-

tro esfuerzo tendía a adentrarnos en el arte, pronuncié a veces una afirmación paradójica dentro del círculo de los seguidores del Movimiento Antroposófico. Dije: la Antroposofía pugna por adentrarse en todos los aspectos de la vida práctica. Hoy en día, por lo pronto, no se nos concede acceso al mundo de la praxis vital, sólo están a nuestro alcance lo que es reflejo del mundo, es decir, los escenarios teatrales o, en el mejor de los casos, otras actividades artísticas, aunque incluso en este aspecto se nos cierran muchas puertas. Y continué diciendo; lo que más me gustaría es fundar bancos derivados del "espíritu antroposófico". Es posible que esto haya sonado a paradójico pues en este estilo paradójico había tratado de insinuar que la Antroposofía no debe ser mero movimiento sectario, limitado a lo teórico o unilateralmente religioso, sino un impulso que debe y puede proyectar su acción fecunda a todas las áreas de la vida, ¡incluso a los bancos!

Henos ahí, llegados al trance que originó para la humanidad necesidades muy singulares, debido a la catastrófica situación humana general: vivíamos en el umbral de la terrible catástrofe bélica. En septiembre de 1913 colocamos la primera piedra de este edificio; y estábamos en el comienzo de su construcción, cuando la catástrofe de 1914 se abatió sobre la humanidad. Me interesa hacer constar, a propósito, que cuando Europa se hallaba dividida por aspiraciones nacionales conservando pocos o ningún punto de contacto, conseguimos aquí, en Dornach, mantener sin interrupción durante todo el curso de la guerra, un lugar en que podían reunirse personas de todas las nacionalidades, y fueron muchas quienes lo hicieron para la acción conjunta en paz y en espíritu. Era motivo de profunda satisfacción el que, aquí en el Goetheanum, existiera un centro en el que miembros de todas las naciones europeas se congregaban en labor pacifica y espiritual, en tanto que sus países se desgarraban y desangraban. Queda así caracterizada la segunda fase de nuestro Movimiento Antroposófico.

Como es natural, en muchos aspectos quedó paralizada la acción externa del Movimiento Antroposófico durante la guerra. Pero dentro de su círculo se intentó realizar lo que se pudo. Prescindiendo de esos sucesos exteriores, pudo observarse durante todo el curso de la guerra, cómo en las grandes masas humanas

crecía la necesidad de adquirir conocimientos que, según mi convicción, podía brindarles la Antroposofía; y se puede afirmar que, a su fin en 1918, había aumentado en un grado ilimitado el interés por un movimiento tal como pretende serlo el antroposófico. Al perfilarse el otoño de 1918 y la primavera de 1919, me visitaron en primera instancia un número de amigos provenientes de Alemania, especialmente de Stuttgart, y sus aspiraciones iniciaron, en realidad, la tercera fase de nuestro movimiento. Estas aspiraciones implicaban que el Movimiento Antroposófico se vería precisado a irradiar sus impulsos en el más amplio radio de la convivencia humana.

En esa etapa no estaba al alcance de nuestro movimiento otra región que la alemana, en especial Alemania meridional, Wurttemberg, y esto nos movía a actuar dentro de la única región accesible. Esto significó introducirnos en un escenario social adoptando, naturalmente, cierto colorido de lo entonces predominante en la Alemania del Sur: caos social, miseria indescriptible en sentido físico-material, era realmente el desamparo psíquico. Debido a esa perplejidad psíquica, la humanidad había sido arrojada a una especie de caos en cuanto a su voluntad social. Se percibía que, en lo tocante a la vida social, la humanidad se hallaba enfrentada con los primordiales interrogantes de la evolución humana. Los interrogantes que antaño planteó Rousseau y que, posteriormente, se objetivaron en la Revolución Francesa, no alcanzaron las más profundas y elementales ansias y necesidades humanas con tanta fuerza como los que se presentaron en 1919, en los campos donde precisamente teníamos que actuar.

Todo lo que, desde siglos atrás, había constituido el organismo social tal como se había concretado en el seno de los diferentes pueblos, quedaba en tela de juicio. Y de esta experiencia nació, tanto mi breve "Llamado al pueblo alemán y al mundo cultural", sugiriendo la estructura ternaria del organismo social, como mi libro "Puntos medulares del problema social ante las necesidades de la vida actual y del cercano futuro"(*), y tuvieron repercusión

(*) R. Steiner, "El nuevo orden social", Editorial Antroposófica.

en todo aquello que se emprendió, por lo pronto en el Sur de Alemania, con miras a la solución del problema social. Entonces era fundamentalmente necesario, aunque inmensamente difícil, tocar las ansias más elementales del corazón humano. La gente, sumida en miseria física y anímica, tenía que emprender abstractamente la búsqueda de algo superior y no podía hacerlo debido a las condiciones del momento, y no faltaba quienes, al final de este u otro discurso mío, me dijera: "esto suena muy bien, pero se ocupa del porvenir de las relaciones humanas; en los últimos años hemos arrostrado la muerte tan a menudo que el pensar en el porvenir nos deja sin cuidado. ¿Por qué habríamos de prodigar ahora mayor interés a ese porvenir, que el que podíamos prodigarle cuando los cañones se hallaban dirigidos a nuestros cuerpos?" Más o menos así se caracterizaba, una y otra vez, la indiferencia producida por la desgracia y la miseria, frente a lo más esencial para el desarrollo de la humanidad.

Lo que en esos aciagos años llenaba el corazón y el alma de mis amigos dio origen a una, llamémosla, área especial de acción social, pues invitaba a esta reflexión: tal vez para ese futuro, sólo podamos ganar terreno en forma efectiva si nos dirigimos a la juventud, mejor a la niñez de la humanidad. Y nuestro amigo Emil Molt, de Stuttgart, fabricante y empresario, se puso al servicio, precisamente, del impulso nacido de esa reflexión; fundó por lo pronto, con los niños de su fábrica Waldorf-Astoria, la Escuela Waldorf de Stuttgart, invitándome a que me encargara de la estructuración pedagógico-didáctica del plan educativo.

Anteriormente a la catástrofe de la guerra, se había experimentado mucho en toda clase de ensayos de educación y pedagogía. En nuestro caso, no se trataba de la fundación de Hogares Campestres de educación; tampoco de la fundación derivada de alguna pretensión de escuela especial que obedeciera a deseos parciales; se trataba de algo latiendo dentro del abarcante marco del anhelo social de la humanidad. En estos días hablaremos de todos estos fundamentos de la pedagogía Waldorf. Lo único que pretendo en este momento es señalar que la Antroposofía, tal como antes en otros aspectos, se vio en la necesidad de tomar en cuenta la realidad, la realidad plena. No podíamos fundar un

Hogar Campestre de educación en ningún lugar de la libre y hermosa naturaleza boscosa, donde se pueden emprender las cosas a gusto propio; teníamos que considerar muy determinadas condiciones concretas. Disponíamos de los niños de una pequeña ciudad; en ella teníamos que fundar la escuela; estábamos obligados a efectuar nuestro trabajo desde bases puramente pedagógico-didácticas, por elevadas que fueran nuestras metas sociales. No podíamos elegir ni lugar ni alumnos, es decir ningún rango o clase. Nos hallábamos ante condiciones concretas y ante la necesidad de actuar inspirados por el espíritu. Así es como se originó, consecuencia obligada del Movimiento Antroposófico, su acción en el área pedagógico-didáctica, que habrá de ocuparnos muy en especial en los próximos días.

Esta Escuela Waldorf de Stuttgart, que muy pronto dejó de ser la escuela limitada a los niños de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, se convirtió rápidamente en un colegio para todas las capas sociales, y en centro de atracción para alumnos foráneos. De ciento cuarenta niños con los que se fundó la escuela, se ascendió a seiscientos niños, y las solicitudes de admisión siguen aumentando. La semana pasada colocamos la primera piedra de un nuevo edificio y esperamos que, a pesar de todas las dificultades que en la actualidad entorpecen particularmente un proyecto como este, podamos seguir expandiéndonos.

Lo que deseo acentuar es que lo sustancial de esta escuela radica en lo pedagógico-didáctico, mejor dicho, en su adaptación a las condiciones concretas, en su ajuste a la vida práctica tangible. Si se puede elegir la clase social de la que se admitan los alumnos, si se puede elegir el lugar de instalación de la escuela, fácil es realizar una reforma escolar imaginaria o, tal vez, incluso efectiva; en cambio, cuando se funda y se debe seguir manteniendo una escuela con base en consideraciones puramente pedagógico-didácticas, surgen ciertos desafíos que se relacionan con los impulsos primordiales de todo lo humano.

Así pues, en su tercera fase, nuestro Movimiento Antroposófico había extendido su campo de acción abarcando asimismo el área social y la pedagógica. Y es por esta última que ustedes han venido a Dornach, y es ella la que, en los próximos días, habrá de ocupar-

nos en particular. En realidad, apenas se han dado los primeros pasos para afianzar en el mundo externo aquello que el Movimiento Antroposófico, a tono con sus propias premisas, había concebido desde un principio como su contenido fundamental.

Entre las extensiones que han venido a presentarse en años recientes, figura también la de que un considerable número de personas de formación y aspiraciones científicas, comprendió que el Movimiento Antroposófico también puede fecundar directamente la ciencia del presente. Facultativos se hicieron presentes, imbuidos de la idea de que, para comprender íntegramente el organismo humano sano y enfermo, aparecieron médicos que sentían profundamente cuáles eran los límites por superar en la medicina moderna, pues percibían hondamente el abismo que existe en la medicina oficial, entre la patología y la terapia, yuxtapuestas, hoy en día, como si nada tuvieran que ver la una con la otra. La Antroposofía, que no procura lograr sus experiencias solamente mediante el experimento exterior, la observación y las asociaciones del intelecto sino echando mano de los recursos que caracterizaré en los días próximos, contempla al hombre en su triple aspecto de cuerpo, alma y espíritu, y concibe el espíritu en su función viva, no en su abstracción, como suma de pensamientos, tal como es habitual en tiempos recientes. En esta forma, la Antroposofía se halla en condiciones de corresponder justamente a las inquietudes de quienes, en el área médica, por ejemplo, buscan urgentemente fecundar su campo de acción. Y así, aquí en Dornach, tuve que impartir dos cursos para médicos académicos y prácticos, sobre lo que la Antroposofía era capaz de aportar a la patología y a la terapia. Como consecuencia, tanto aquí en Dornach, mejor dicho en Arlesheim (*), como también en Stuttgart, nacieron institutos médico-terapéuticos que trabajan con remedios propios y que, ante todo, tratan de convertir en fecundo aporte práctico lo que la Antroposofía afirma con respecto a la curación humana, a la salud y a la enfermedad humanas.

(*) Dornach y Arlesheim son municipios vecinos.

También desde otras áreas se han empeñado otras ciencias en cómo puede la Antroposofía fecundarlas, y así se impartieron cursos sobre física y astronomía; la Antroposofía es capaz de penetrar en los más diversos campos científicos, para ofrecer lo que el genuino conocimiento espiritual puede aportar a la ciencia actual.

Esta tercera fase del Movimiento Antroposófico se caracteriza precisamente por el hecho de que, ahí donde se exige una rigurosa base científica, se reconoce paulatinamente —aunque todavía existan muchos impugnadores— que esta Ciencia del Espíritu, tal como la cultivamos aquí, puede satisfacer toda exigencia científica, por rigurosa que sea, es decir, que la Antroposofía que presentamos puede colaborar, con todo rigor y en plena consonancia, con cualquier disciplina científica. A medida que esto se reconozca se comprenderá lo que, por lo menos en germen, sSubyacía como fundamento en el Movimiento Antroposófico desde sus inicios, hace veinte años.

Pone en evidencia que la Antroposofía es capaz de fecundar los más diversos campos, incluso el hecho de que ella ha sido capaz de crear, en nuestra euritmia, un singular arte del movimiento, un arte que utiliza al hombre mismo como medio de expresión, como instrumento, y que logra sus peculiares efectos precisamente en virtud de esta circunstancia. Así, intentamos también en otras esferas —me referiré a ella en los días próximos— por ejemplo, en el arte de la recitación y declamación, producir una fecundación por medio de lo que ha de designarse, no teoría antroposófica, sino vida antroposófica.

Y así, quizá esta última fase del Movimiento Antroposófico, con sus matices pedagógicos, médicos, artísticos, resulte ser la que más caracteriza a la Antroposofía. La Antroposofía ha encontrado sus seguidores, así como encontrado sus opositores, enconados opositores; pero es un hecho que ha entrado, en la actualidad, en la etapa de una acción realmente propia. Y así me fue satisfactorio que, durante mi reciente estancia en Cristiania (Noruega), del 23 de noviembre al 4 de diciembre de este año, me fue posible hablar de la vida antroposófica, tanto en sociedades pedagógicas como en sociedades de estudios económicos, en agrupaciones de estudiantes noruegos, así como de amplios cír-

culos en general, círculos absolutamente decididos a aceptar, no sólo una teoría o algún sectarismo religioso, sino aquello que pugna por manifestarse en el mundo, como revelación directa del Espíritu de nuestra Epoca, cual magna existencia que atañe a la humanidad toda.

He ahí, pues, las tres fases que caracterizan la evolución del Movimiento Antroposófico. Al esbozarlas brevemente ante ustedes, señoras y señores, tal vez no les he indicado en forma detallada, mas que el nombre del Movimiento Antroposófico. Porque eso era lo que yo quería: presentarles el Movimiento Antroposófico a guisa de introducción, es decir, mencionarlo por su nombre prometiéndome entrar, a partir de mañana, en nuestro tema propiamente. Es, pues, este Movimiento Antroposófico como tal, en especial en lo que atañe a sus consecuencias pedagógico-didácticas, el que hoy ha querido, con emocionado regocijo por vuestra visita, brindarles su primer saludo.

SEGUNDA CONFERENCIA

Conocimiento del hombre como fundamento de la pedagogía y de la didáctica (I)

El arte de educar y enseñar que se enfocará en estas conferencias, se basa totalmente en el conocimiento del hombre. Pero semejante conocimiento integral del hombre sólo es posible si descansa en el abarcante conocimiento del mundo. El hombre, con todas sus aptitudes, con todas las fuerzas que posee, se halla plenamente arraigado en el mundo, por lo que un real conocimiento del hombre sólo puede lograrse si nace de un conocimiento del mundo. Es debido a esto que cada época tiene opiniones e ideas sobre educación y enseñanza derivadas de la realidad en que vive. Por lo tanto, sólo podrá apreciarse en forma correcta el arte de la educación y enseñanza de nuestro tiempo, si sus procedimientos se examinan a la luz del conocimiento general del mundo presente. Y en este sentido es altamente significativo dirigir la mirada, precisamente, a un representante del modo de pensar actual, personaje plenamente identificado con la visión del mundo que ha venido cundiendo en los siglos recientes y se ha convertido en patrimonio de la humanidad actual. No cabe duda de que la humanidad se sentía especialmente orgullosa, y en gran parte sigue estándolo todavía hoy día, de lo que se originó en los tiempos recientes bajo la influencia del intelectualismo, si así podemos llamarlo.

La humanidad culta, admitiéndolo o no, ha llegado a ser totalmente intelectualista; todo lo existente en el mundo se observa a través del intelecto como instrumento: y si pasamos revista de nombres que se nos ocurren al referirnos a los albores del modo de pensar moderno, nuestra mirada se detiene en personajes que fundamentaron la filosofía y la concepción del mundo contemporáneo por su fe en el intelecto. Y así nos vemos atraídos hacia nombres como Galileo, Copérnico, Giordano Bruno y otros, y tropezamos con ideas de los que, a menudo, se cree que sólo se barajan e círculos científicos, lo que es un error.

Quien hoy día sea capaz de observar con mirada imparcial, los impulsos vitales que prevalecen en amplios grupos humanos, comprobará que en todos ellos late un matiz del pensar científico-natural, y que en este pensar late, a su vez, el intelectualismo. Comprobará, asimismo, que ellos imaginan que, en lo que toca a conceptos e impulsos morales e ideas y sentimientos religiosos, pueden mantenerse al margen del pensar y sentir de las ciencias naturales. Sin embargo, fácilmente se advertirá que, ya con el solo asimilar la corriente de información "cultural" que acosa a las masas desde todos los diarios y obras populares, uno se entrega a conceptos en los que siempre resuena en mayor o menor grado, la cuerda de la ciencia natural.

Quien no se da rigurosamente cuenta de que el hombre de hoy toma su desayuno inspirado en conceptos emanados de las ciencias naturales; que en la noche se acuesta con esos mismos conceptos científicos; que realiza sus negocios bajo la égida de esos conceptos científicos; que educa, asimismo, a sus hijos dentro del sentido de esos conceptos científicos, no comprende la vida, pues la imagina desenvolviéndose independientemente de ese pensar científico-natural. Pero la vida no es así; incluso a la iglesia acudimos con ideas derivadas de las ciencias naturales y, cuando desde el púlpito, el sacerdote anuncia las opiniones más anticuadas y conservadoras, las escuchamos con el oído condicionado por las ciencias naturales. Esas ciencias naturales se hallan, sin embargo, henchidas de intelectualismo.

Por mucho que la ciencia natural afirme que lo basa todo en la observación, el experimento y la experiencia exterior, el instrumento mental que ella emplea al dirigir el telescopio hacia las estrellas, es el mismo que emplea cuando realiza experimentos químicos o físicos en el laboratorio, corresponde al intelectualismo anidado en nuestra alma. Y el producto en que el hombre convierte la naturaleza mediante sus elucubraciones sobre ella, es pura especulación intelectual.

Ahora bien, precisamente en los tiempos más recientes, la humanidad culta de Occidente se halla sobremanera encantada por todos los resultados que han venido "enriqueciendo" su civilización, gracias al intelectualismo. Se ha aprendido a argüir como

sigue: "en épocas pasadas, la humanidad se hallaba más o menos privada de inteligencia y se entregaba a nociones infantiles sobre el mundo; ahora hemos progresado hacia una concepción más inteligente", llegando a considerar que esa concepción más inteligente es la única asentada en suelo firme, y temiendo caer en lo fantástico, de abandonar el terreno del intelectualismo.

El que piense dentro del espíritu de la época presente, espíritu que ya predominaba en los últimos siglos, se dice: "sólo llego a una concepción real si me atengo a lo intelectual, de lo contrario, corro peligro de ser preso de ideas fantásticas sobre la naturaleza y la vida". He ahí lo que, en tiempos recientes, se ha constituido en idea fija.

Al respecto, he de destacar lo siguiente: lo que, por un lado, se considera lo más valioso y significativo de toda la civilización moderna, particularmente para quienes toman en serio la educación y la enseñanza como arte, precisamente en el presente inmediato se ha convertido en problema. Por un lado, reconocemos cómo la humanidad ha progresado merced al intelectualismo y, por el otro, observamos los resultados de la educación y la enseñanza promovidas por el intelectualismo en la actualidad, y hemos de declarar: si se educa a los niños en forma puramente intelectual, se atrofian sus aptitudes, sus facultades humanas; de ahí que, precisamente en el arte de la educación y de la enseñanza, se aspira a sustituir al intelectualismo por algo diferente; y así se apela a los sentimientos, al instinto, a los impulsos éticos y religiosos del niño; se aspira a algo que se halle apartado del intelecto. Pero ¿qué se necesitaría para encontrar efectivamente eso que se pretende obtener? Algo que ya insinué, un radical conocimiento del hombre que, a su vez, no puede ser sino consecuencia de un radical conocimiento del mundo. El modo de pensar en torno a la educación, propio del actual conocimiento del mundo, se patentiza particularmente, como dije al principio, en un personaje representativo: Herbert Spencer. Sopesando todos los factores a tener en cuenta, parece que Spencer reúne las características de personaje representativo.

No cito a Spencer por creer que sus opiniones sobre educación sean de particular valor para los pedagogos actuales; sé cuánto se

puede aducir en su contra y cómo parecen acusar diletantismo, y cuánta necesidad existe de perfeccionarlas. Mas, por otro lado, Herbert Spencer es un personaje que, con todas sus concepciones, refleja lo que se difundió como cultura humana en el curso de los últimos siglos. En tanto que Emerson citó una serie de personajes representativos para la evolución de la humanidad, como Swedenborg, Shakespeare, Goethe y Dante, hemos de afirmar que, para el presente, para el pensar y sentir de nuestra época, es Herbert Spencer la figura representativa. Es verdad que las ideas de la gente acostumbrada a pensar en sentido de la civilización moderna conlleva, según su nacionalidad, un matiz francés, italiano, ruso. Por sobre estos matices, la modalidad de pensar que ofrece Herbert Spencer es determinante de toda la época actual. Sin duda no son tan determinantes los resultados a que él llegó a través de sus numerosos libros, cubriendo la mayoría de las áreas de la inquietud humana, pero su modo de pensar, incluso hasta hoy, está presente superlativamente entre toda la gente culta, todos aquellos que, influidos por la ciencia, quieren organizar su vida según normas científicas. De ahí que el parecer de Herbert Spencer ha de parecer especialmente determinante a quien, desde un punto de vista amplio, no sólo limitado a la cuestión escolar, pretenda formarse un criterio sobre el punto de vista que la intelectualidad de hoy adopta referente a la pedagogía y a la didáctica.

En Spencer, todo surge de las fuentes de la ciencia natural intelectualista. Y ¿qué opiniones son las qué surgen? Herbert Spencer que, naturalmente, dirige su mirada ante todo a la evolución paulatina del hombre, partiendo de seres vivos inferiores, así como a la posición que ocupa el hombre, resultado de esa evolución frente a los seres vivos inferiores, se plantea la pregunta: "¿se educa, hoy día, a los niños y jóvenes de ambos sexos, en sentido de ese pensar científico-natural?" Y su respuesta es: no.

En su ensayo sobre Educación y Enseñanza, Spencer tocó las cuestiones centrales de la pedagogía actual, por ejemplo: "¿cuál es el conocimiento más valioso?" Su pregunta insinúa la cultura intelectual, formación moral, el desarrollo físico del hombre. Pero algo se yergue en la parte central de todas esas consideraciones, algo a lo que, en realidad, sólo puede llegar quien totalmente

piense en sentido del momento presente. El dice: "educamos hoy a nuestros niños de tal modo que aprendan a usar su cuerpo como corresponde a su disposición orgánica; los educamos para que se adapten a su industria y oficio; educamos al hombre para que sea un buen ciudadano; y lo educamos, tal vez también, según nuestras ideas para que sea individuo moral, individuo religioso; pero existe un cometido para el que no lo educamos: no lo educamos para que él mismo sea educador".

Y eso es lo qué Herbert Spencer echa de menos en toda la pedagogía y didáctica moderna, o sea que, en el fondo, no se educa a la gente para el arte de la educación. Y eso lo expresa diciendo: "educamos a los hombres para que, físicamente, puedan servirse de su propio cuerpo, para que puedan desempeñar su oficio, para que puedan ser dignos miembros de la sociedad a que pertenecen; pero no los educamos para que sean padres y educadores".

Luego, como genuino pensador atenido al patrón de las ciencias naturales, Spencer continua: "como sea que el desarrollo natural del ser humano culmina en tener descendencia, el que sea capaz de procrear, debiera también la educación culminar en qué la gente lograse obtener la capacidad de educar y guiar a los educandos para qué crezcan como corresponde", ¡conclusión muy aceptada en sentido de la mentalidad actual!

Pero, ¿cuáles son las conclusiones a que llega Herbert Spencer al dirigir su mirada a la práctica educativa del presente? Las señala con una drástica imagen qué estimo excelente. Dice: "poseemos un grandioso acervo de postulados para la educación, ideales para la educación" —Herbert Spencer hace plena justicia a estos ideales, exigencias y reglas; rinde, por ejemplo, tributo justo y total a Pestalozzi— pero no se siente inducido a preguntar: ¿estos postulados y máximas de educación, son teóricamente gratos, simpáticos? Se limita a preguntar: "¿cómo es esa práctica educativa, qué ocurre en las escuelas?" Y para eso encuentra una drástica comparación, que expresa como sigue: "imaginemos que un arqueólogo del fufuro, digamos que viva dentro de cinco o seis siglos, 'excava' a base de documentos y archivos lo que sucede en nuestro presente, tal como nuestros arqueólogos están acostumbrados a desenterrar lo que hubo en épocas pasadas. Supongamos que ese

arqueólogo da con una descripción de nuestra actual práctica escolar, y desprenderá de ella: en efecto, los niños son guiados a introducirse en el lenguaje por medio de la gramática; pero lo que aprenden en la clase de gramática es evidente que no contribuye en nada para el manejo del idioma en la vida cotidiana. Y nuestro arqueólogo continua observando: un elevado número de niños tiene que aprender el griego y el latín, así como otros idiomas, que ya hace mucho tiempo yacen muertos. He ahí —deduce el arqueólogo— el reglamento de enseñanza de un pueblo que no tiene literatura propia, que no puede aprender y aprovechar mucho de su literatura nacional y que, por lo tanto, necesita dedicar su tiempo a las literaturas antiguas. Y por mucho que se parlotee acerca de que la educación ha de preparar para la vida, se percibe en todo lo que se práctica en la escuela, cuán poco existe ese afán de preparación. Y razona ese arqueólogo: ¡esto no puede haber sido la práctica escolar generalizada de aquella generación! Por casualidad —naturalmente, el arqueólogo da, por casualidad, con documentos de una u otra cosa— ¡ha caído en mis manos la guía didáctica para la formación de una orden de monjes!"

Es digno de dejar constancia que un hombre de mundo de la actualidad se expresa en forma tan drástica acerca de la impresión que recibe al enfocar la práctica escolar. Y prosigue, naturalmente desde su punto de vista, que si los hombres así formados, una vez sean adultos no se comportan frente a la vida como monjes alejados de la realidad, se lo deben sólo y únicamente a que la vida les plantea sus crueles exigencias Pero no obstante, son torpes ante la vida porque, en realidad, han sido educados para monjes que, posteriormente, tuvieron que acomodarse a la vida real. He ahí un atisbo de la impresión que la práctica docente y pedagógica produce precisamente en un hombre como ese, versado en las cosas del mundo.

¿Qué es lo que nuestra concepción moderna, que tanto nos enorgullece, nos puede brindar para nuestro propio conocimiento? Hemos de buscar la respuesta a este interrogante en la práctica vital, es decir preguntamos: ¿a qué conclusiones llega el hombre con referencia al valor de su propia vida si, en todas partes, se halla rodeado de ideas y conceptos que proceden de la in-

terpretación intelectual y científico-natural de la vida? Basta con imaginarse qué clase de conocimiento del mundo se logra por esa vía, y fácilmente se sentirá e intuirá qué clase de conocimiento del hombre se puede conseguir por ella.

Nuestras leyes naturales nos permiten sintetizar de manera grandiosa lo que existe en la naturaleza inanimada. Quizá incluso nos rendimos a la ilusión de que, con ello, también adquirimos comprensión de lo vivo, de los organismos. Hoy no quiero referirme a esas ilusiones; pero es advertencia válida el que, siguiendo las pautas de la civilización actual, nos entreguemos hoy de preferencia a concepciones que nos suministran explicaciones sobre lo que existe fuera del hombre. Formulamos magníficas ideas físico-químicas y luego no podemos, aunque por de pronto sólo hipotéticamente, sino hacer extensivos esos conceptos al mundo entero. Por cierto, en la actualidad ya hay muchas personas que impugnan la justificación de aplicar a una visión general del mundo, lo que aprendemos en el laboratorio y lo que nos brinda el telescopio. Con todo, el hombre no puede menos que llegar a semejante aplicación. Tampoco puede evitar que esa aplicación haga sentir su efecto sobre su sensibilidad, sobre sus emociones. Y si luego, aunque tan solo sea como hipótesis, los conceptos logrados en el laboratorio y en el observatorio astronómico, se extienden al origen de la Tierra y del Mundo, o al fin de la Tierra y del Mundo, ¿a dónde se llega?

Pues bien, aunque hoy día, la así llamada Teoría Kant-Laplace se ha modificado de varias maneras, sigue válido su concepto básico: se llega a un estado inicial de Tierra y Mundo que consiste en la consabida nebulosa primordial. Esa nebulosa primordial, empero, sólo puede comprenderse según leyes aeromecánicas; y efectivamente, así es como procedemos: fijamos nuestra atención en un estado inicial del Mundo o de la Tierra, que sólo puede comprenderse por lo que aprendimos en la aeromecánica. Ahí no hay nada de alma ni de espíritu. Si luego el corazón y el alma claman por una concepción distinta, se conciben toda clase de seres anímico-divinos, espiritual-divinos, que han de haber existido al lado de los supuestos aeromecánicos y que, pudiéramos decir, poseen una habilidad cósmica para plasmar o estructurar de otro

modo lo que existe como nebulosa primordial. El hombre, principalmente el hombre con sus facultades y aptitudes anímico-espirituales, no está contenido en esa nebulosa; en cierto modo, queda expulsado de lo que engloban esa concepción y filosofía del mundo. Entonces, quien se halla totalmente cautivado por el pensamiento de que sólo la ciencia natural regida por el intelectualismo es capaz de brindar certeza, no puede menos que quedar sumido en amargas dudas, al verse en la necesidad de postular, además de lo que le parece aceptable según las leyes aerodinámicas, que seres dotados de alma o espíritu hayan existido en el origen de la Tierra o del Mundo.

Por lo tanto, si el hombre dirige su mirada hipotéticamente al fin de la Tierra y al fin del Mundo, tiene que proceder según las leyes físicas. Y entonces le viene a la mente el así llamado Segundo Teorema Fundamental de la Termodinámica, que afirma que todas las fuerzas vivas se transforman en calor y que, lo mismo cuando tiene lugar esta transformación que cuando el calor se transforma en ellas, el proceso global siempre consiste en que queda un remanente de calor irreductible, de modo que la totalidad de los procesos telúricos forzosamente culmina en que la suma total de las fuerzas vivas se habrá transformado en energías térmicas. Todas las fuerzas habrán desaparecido y lo único que quede serán diferencias entre estados térmicos. La así llamada muerte térmica, dispersión en la homogeneidad, se apoderará de todo. Asistimos entonces al final de la Tierra como un gran cementerio en que se hallará sepultado todo lo que los hombres, a instancias de sus almas, alguna vez han creado en ideales intelectuales y morales, en impulsos religiosos. Todo ello no será sino ilusión que asciende como bruma, incluso menos que bruma en el hombre que se halla colocado entre un origen de la Tierra que nada contiene de humano, y un fin de la Tierra que tampoco nada contiene de humano. Ante aquella mirada, surgida del intelectualismo y s ciencias naturales, todo lo que el hombre es se revela como ilusión.

Ahora bien, en teoría esto puede superarse diciendo: he ahí una pura teoría. Sin embargo, aunque los hombres actualmente no recorran todavía todas las etapas que conducen de esa teoría

a la sensación vital, no cabe duda de que en esa sensación vital propia de la humanidad del presente, late la consecuencia de esa teoría. Pensamos efectivamente sobre la vida como si la Tierra hubiera comenzado con la nebulosa primitiva desprovista de seres humanos, como si se encaminara al estado de la muerte térmica, donde una vez más quedará sepultado todo lo humano. Nadie posee el valor de aclarar dónde se halla la raíz de este sentir contemporáneo. Pero son estos sentimientos los que se vuelven determinantes incluso para el hombre más sencillo de hoy, debido al hecho de que fluyen, por vías a veces poco definidas, de nuestra literatura periodística y libresca, hacia masas humanas más amplias.

Movidos por estos sentimientos es como educamos a nuestros hijos. Verdad es que también los educamos, de vez en cuando, por medio de conceptos religiosos, en cuyo caso nos acercamos más todavía al borde del precipicio. Pues si frente al concepto sobre el origen de la vida, que sigue latiendo también en nuestros sentimientos, si al lado de este origen colocamos conceptos religiosos, faltamos a la verdad, y la falsedad no se venga tan solo de una manera susceptible de interpretación intelectual externa; la falsedad se venga por su propia fuerza inmanente. Una falsedad, aunque no salga a la luz, aunque no se ponga de manifiesto, aunque permanezca en el inconsciente, ejerce sobre la vida un efecto destructor.

Caemos en la falsedad si soslayamos la plena claridad sobre el origen de nuestros sentimientos actuales. La claridad, entonces nos denuncia que los conceptos modernos sólo nos permiten llegar a un conocimiento del mundo en que no hay lugar para el hombre.

Detengámonos en algo que, con razón, se considera como triunfo de las ciencias naturales; contemplemos la evolución de los seres vivientes, desde los más sencillos y rudimentarios, a través de los más perfeccionados, hasta el hombre, al que consideramos el más perfecto. Si luego nos planteamos la pregunta: ¿qué es el hombre en cuanto a su esencia? La respondemos diciéndonos: es el punto final de la sucesión de animales; es el animal más perfecto. Pasamos entonces por alto lo que singulariza al hombre

y sólo nos detenemos en los atributos que lo convierten en el animal más perfecto. Y precisamente en la interpretación de semejantes hallazgos es donde la humanidad moderna ha alcanzado sus más significativos logros y ha dejado que esos hallazgos ejerzan profunda impresión en sus sentimientos.

Nuevamente me permito citar en este contexto a Herbert Spencer, porque toda su concepción es característica y fiel reflejo de lo que se manifiesta en el terreno pedagógico cuando alguien trata de reformar en sentido de las ideas modernas; por lo común, esas reformas descansan en las ideas spencerianas, ajenas al ser humano. Una vez más, Herbert Spencer es representativo de lo que hoy nos presenta la práctica vital a cada paso, y lo expresa, por ejemplo, diciendo: "debiera abolirse el influjo, habitual hoy día, que ejercen los adultos, tanto los padres como los educadores, sobre los niños, pues de tiempos pasados nos ha quedado la mala costumbre de irritarnos cuando un niño comete alguna falta, de castigarlo, de hacerle notar que nos enojamos. En una palabra: hacemos algo que no guarda relación alguna con lo que hizo el niño. Digamos que el niño ha dado en dejar toda clase de objetos desparramados en la habitación. Nos irritamos y, tal vez, pegamos al niño. ¿Qué nexo causal —el hombre de ciencia tiene que preguntar siempre por el nexo causal— existe entre los golpes que aquí figuran como consecuencia, y el hecho de producir desorden? ¡Ninguno!".

Herbert Spencer indica, pues: "tenemos que hacernos misioneros de la causalidad de los sucesos naturales, si queremos educar a los niños de modo correcto. Si vemos, por ejemplo, a un niño curioso tratando de observar cómo tiritas de papel se inflaman al acercarlas a la llama, hemos de decir: este niño es ávido de saber. No hemos de enojarnos porque tal vez se lastime, o tal vez incendie toda la pieza sino, por lo pronto, hemos de darnos cuenta que abriga el deseo de aprender algo y hemos de tratar de que, en forma lo más suave posible, sufra él mismo alguna pequeña quemadura, pues entonces captará, a través de la experiencia, el justo nexo causal. Así es como hemos de preocuparnos, por doquiera, porque se produzca el correcto nexo causal y hacernos misioneros de su efectividad en la naturaleza.

Hoy se escucha por todas partes, precisamente ahí donde se pretende reformar, que esa máxima es la única posible. Y el desprevenido dirá: si, es la única posible, con tal de que nuestra actitud inquisitiva atenida al intelectualismo y a las ciencias naturales, sea la única posible. Si es acertada, no existe otra posibilidad de pensar sobre la educación y la enseñanza.

Pero ¿a dónde llegamos entonces con todo el arte de educar y enseñar, si esa máxima se lleva al extremo, es decir, si con plena sinceridad nos identificamos con ella? A supeditar al hombre, con todo su sentir y su pensar, a lo que sucede en el curso de la naturaleza. Y lo que él piensa y siente, en cierto modo, no es sino lo que sucede en la naturaleza, lo que sucede por si mismo espontáneamente, es decir, lo que acontece cuando el hombre participa en el suceder natural, sin conciencia propia. Así, el hombre queda supeditado por entero a la naturaleza exterior; no se eleva sobre ella; queda convertido en un eslabón de la cadena constituida por las necesidades naturales.

He ahí lo contrario de lo que mencioné hace un momento. Dije que, por la moderna filosofía natural, el hombre queda expulsado del mundo; se le conoce ya solamente como último eslabón natural, ya no como ser humano

Se le echa fuera porque nada se sabe de él, y por no saber nada que le singularice, se le afilia a la naturaleza. Pero ni en teoría, ni tampoco en la práctica, existe deseo de elevarle sobre la naturaleza; se le quiere encuadrar dentro del orden y la necesidad que la rigen, convertirle enteramente en un ser que objetive el nexo causal.

Las ideas y teorías sobre la naturaleza, echan al hombre fuera; la educación y enseñanza le sitúan en la esfera extrahumana y entonces se le pierde totalmente, aunque por falta de valor no se reconoce esa pérdida. Hoy nos encontramos en un viraje crucial, que exige la osadía de calar esos impulsos primordiales de la evolución humana, pues el hombre ha de acabar por subrayar lo que primero concibe intelectualmente.

No cabe duda de que hoy día encontramos personas que, con cándida fe de creyentes, aceptan las premisas científicas y llegan

a la conclusión de que, sencillamente, no caben otras ideas sobre el mundo que las siguientes: el origen del mundo es una nebulosa explicable por aeromecánica; el fin del mundo es una muerte térmica, un cementerio. Y, mediando entre los dos extremos: el hombre, con su propia idea ficticia de estar elevándose sobre un medio extrahumano, en el que afloran, para engañarle, las ilusiones de ideas morales, de impulsos religiosos, de muchos otros ideales, para culminar en verse defraudado de todo ello, pues al fin y al cabo, todo desaparece en un cementerio general.

Una emoción trágica se apodera entonces de quienes así piensan, aunque sencillamente sean los que patentizan en forma especialmente drástica, lo que en realidad late en el subconsciente de la mayoría de la humanidad actual. Y de ese temple trágico brota lo que observamos actualmente en toda la civilización.

Con semejante tesitura de ánimo como base, no podemos educar, pues carece de un conocimiento del mundo de suficiente poder intrínseco como para poder avanzar a un conocimiento del hombre, en el que él encuentre su valor y esencia tal como ha de intuirlos si realmente quiere sentirse realizado como ser humano en el mundo. Sin duda, podemos educar al hombre atenidos a las necesidades naturales, pero entonces no le convertimos en hombre libre, realmente libre. Si, no obstante, camina hacia la libertad, no es porque lo hayamos pretendido, pues nosotros le hemos educado en forma errada.

En la actualidad no podemos limitarnos a reflexionar sobre el mundo, pues nuestra reflexión ha de asumir tal forma que, paulatinamente, el pensamiento se convierta e sentir general del mundo: sólo de sentimientos y emociones surgen los impulsos para emprender reformas y proseguirlos. La Antroposofía pretende conducir a un conocimiento del mundo que no permanezca en lo abstracto, sino que se interne vitalmente en la sensibilidad y así pueda convertirse en base de la pedagogía y la didáctica.

Lo que, a través de largos periodos, la humanidad ha venido fundamentando como elucubración mental, ya se nos enfrenta en la vida pública del presente como efectivo factor histórico. Por sus ideas sobre el mundo, por su interpretación del mundo, el

hombre ha quedado eliminado del mundo. Los conceptos e ideas desarrollados por las mentes intelectuales, son respondidos ahora por el eco impulsivo de millones y millones de proletarios. Y el mundo civilizado es renuente a reconocer la relación que existe entre su pensar y, lo que, en respuesta brota del seno del proletariado. Lo que en el individuo puede palpitar como sensación trágica, o sea, la idea de que en el fondo, todo lo que surge del ser humano como ideales morales, como impulsos religiosos, no son sino ilusiones encajadas entre la nebulosa de origen y la muerte térmica de la Tierra, esa sensación, digo, se objetiva hoy día como filosofía de la vida, profesada por millones y millones de proletarios. En esa filosofía se cotiza como único factor real, lo que el hombre realiza y experimenta en el área económica.

El modo de conducir la economía durante las diferentes épocas históricas; las modalidades del trabajo en el sector económico; el como se ha producido, comprado y vendido; el cómo, por este producir, comprar y vender, se han satisfecho los requerimientos de la vida; todo eso sería la única realidad según esa visión y filosofía proletaria del mundo. En cambio, todo lo que en la clase trabajadora surge como impresión moral, como ideal religioso, como impulso artístico, como visión de estadista, representaría una ideología, en el fondo una ilusión, una superflua estructura sobrepuesta a lo único verídico, que es el proceso de producción. Lo que en las capas sociales cultas se conservaba aún como convicción teórica o, si acaso, religiosa, se ha convertido, pues, en las clases proletarias, no sólo en sabiduría vital sino en efectiva práctica vital, norma de la conducta cotidiana.

He ahí la realidad en que se encuentra colocado el hombre. Fincado en ella, quiere educar y tiene que educar. Mas para hacerlo, ha de ser capaz de mirar sin prejuicios esa realidad en que vive.

Es un fenómeno curioso el que el intelectualismo con su cortejo de visión naturalista de la vida, en verdad no haya introducido al hombre más profundamente en la realidad, sino que le haya alejado de ella. Observen desde este punto de vista, algunas anteriores filosofías de la vida; en todas ellas encontrarán pensamientos relativos al vivir apropiados para vincularse en algún aspecto con la vida, sin que a nadie se le ocurriera conside-

rarlos como mera ideología. Es que los hombres de antaño se hallaban arraigados en el vivir humano y eso les impedía creer que su pensar fuera sólo humo. Sin embargo, actualmente esta suposición se ha vuelto hábito corriente en gran parte del mundo culto. Y la humanidad gime bajo sus consecuencias, pero sin reconocer aún que lo que esta aconteciendo en Rusia y lo que va a seguir aconteciendo en el mundo, es nada más que el resultado de lo que se enseña en nuestras universidades, de lo que se cultiva en nuestras escuelas. Se practica la docencia, se practica la educación, ora no poseyendo el valor de sacar las consecuencias, ora extremándolas. Y dentro de esta dirección, es imposible detener la rueda, esquivando insistir en la necesaria claridad, captar la real relación entre causa y efecto, reconocer que el hombre se halla colocado en una situación vital dentro de la cual le será imposible moverse si la enfoca sólo por medio del intelectualismo. Y es que el intelectualismo como instrumento, carece de fuerza para intervenir en la realidad.

Conocí una vez a un poeta que, hace ya varios decenios, discurría en las más amargas predicciones sobre lo que le pasaría al hombre si fuera arrastrado y acorralado en forma creciente hacia el intelectualismo. En la comarca en que vivió ese poeta, se tiene una idea drástica de la gente inteligente e intelectualista, y se les llama "cabezones", es decir, tomando el término en sentido espiritual, cabezas abultadas, megacéfalos. Y el poeta tradujo esa comparación en forma muy drástica. Dijo: "La evolución humana marcha al unísono con el intelectualismo y esto conducirá finalmente a que los hombres van a adquirir cabezas cada vez más abultadas a costa de que el resto del organismo quede reducido a miembros rudimentarios: brazos rudimentarios, manos pequeñitas, piernas rudimentarias, piececitos, o sea, el hombre desplazándose como bola rodante. Serán grandes bolas con meras protuberancias de piernas y brazos como órganos rudimentarios". El poeta llegaba a notas muy pesimistas sobre lo que sucede a los hombres, de seguir desplazándose así, rodando en la pista del intelectualismo.

Podemos decir que el intelectualismo aleja al ser humano de si mismo, le margina de la realidad; y, como consecuencia, reconoce

como única realidad innegable la que el proletario acepta, ya sea porque exista palpablemente presente y, según nuestro sistema educativo (incluso cuando ostenta rasgos reformistas), se sufren las consecuencias de los nexos causales y se reciben chichones, ya sea porque nos sentimos hambrientos, otra consecuencia del nexo causal que hemos de sufrir. En esa "innegable realidad", uno percibe, siente y palpa lo real en forma exacta, pero ya no lo penetra.

Y el hombre, curiosamente, conforme va alejándose de la realidad, se robustece; se transforma —en verdad, aunque metafóricamente expresado— en dicha bola rodante. Habrá que reconocer que nuestras universidades y escuelas son un criadero de las características humanas ante las que nos estremecemos cuando nos enfrentan con su realismo, tal como ya acontece hoy día en elevada medida. La gente critica lo que le sale al encuentro, sin reconocer que ella misma lo ha cultivado. La sociedad de Occidente observa a Rusia y encuentra que el espectáculo es horrible, sin saber que sus profesores occidentales lo sembraron primero.

El intelectualismo, decía, no es un instrumento que permita palpar la realidad. En vez de penetrar la esencia de esa realidad, se la da por captada y se la discute. Con este fin se promueven reuniones para discutir mil y una cosas. El hábito de los congresos creados por la obsesión de discutir, es resultado del intelectualismo; por otra parte la vía que conduce al desconocimiento del mundo. Y así se justifica la impresión de que, en el fondo, nuestros congresos flotan como ilusión, sin nexo con la realidad. En el trajín de la vida, muchas cosas ocurren y en los congresos se habla con bellas palabras e ingeniosamente sobre todo ello. No pretendo criticarlos en sentido despectivo; sin duda, en ellos se expresan opiniones sumamente sagaces. Normalmente, uno puede estar de acuerdo con lo que exprese A, y con lo que diga B, incluso cuando su afirmación sea contraria

Desde cierto punto de vista, uno puede estar de acuerdo con B también, igualmente con C. En los congresos, en realidad, uno puede comulgar con todo. ¿Por qué? Porque todo vibra en la onda del intelectualismo, y este no revela nada sobre lo que la realidad es. Por esto, en el fondo, la vida real podría tomar su curso tal como lo toma, incluso si no hubiese congresos. Podríamos

prescindir de lo que se debate en los congresos, a pesar de gozar sincera y ciertamente con todo el ingenio que se despliega en ellos, pues en el fondo, sin duda, todas las ponencias son muy brillantes.

En el transcurso de los últimos cincuenta o sesenta años, hemos escuchado los más magníficos argumentos teóricos en las más diferentes áreas, y muchas veces con mente abierta ,hemos podido observar la vida, comprobando sin embargo cómo ella transcurrió en sentido contrario. Por ejemplo: hace algún tiempo proliferaron los comentarios sobre el patrón oro en las distintas naciones; se vertieron ciertamente opiniones admirables sobre tal sistema. En las Cámaras de Comercio, en los Parlamentos —no lo digo en sentido irónico sino seriamente— se pronunciaron los discursos más inteligentes sobre los efectos benéficos del patrón oro; gente enormemente aguda e inteligente, así como personajes de la vida práctica, demostraron que con el advenimiento del patrón oro surgiría el comercio libre; lo uno era la consecuencia de lo otro. Mas, distinta fue la realidad: ¡en la mayoría de los países que adoptaron el patrón oro, se implantó un intolerable sistema de trabas aduaneras, es decir, surgió la falta de libertad para el comercio! He ahí lo que ha dictado la realidad de la vida. La inteligencia brotada del intelectualismo había afirmado, en estilo efectivamente sagaz, lo contrario; y no lo digo en sentido irónico. Comprendemos, pues, que el intelectualismo se margina de la vida real y convierte al hombre en cabezón.

Resumiendo: el intelectualismo nos aleja del conocimiento del hombre, nos lo enajena, por lo que nunca podrá servir de base de la pedagogía y de la didáctica. Y es así porque la relación pedagógica, la relación didáctica, es una relación decididamente humana, o sea, el contacto del maestro, del educador, con el niño, con el alumno. En esta relación humana han de arraigar la pedagogía y la didáctica, solamente posible mediante un real conocimiento humano como el que la Antroposofía pretende ofrecer.

TERCERA CONFERENCIA

Conocimiento del hombre como fundamento de la pedagogía y de la didáctica (II)

Conforme se siguen ampliando las observaciones que aduje ayer, se notará que, efectivamente, la explicación moderna del mundo ha de detenerse ante el hombre y se torna impotente ante la explicación del propio ser humano. Lo que ayer apenas insinuó, se encontrará confirmado plenamente al entrar en los pormenores. Precisamente cuando los diferentes problemas de la vida se enfoquen con particular exactitud, se comprobará en creciente medida la validez de mis afirmaciones.

Ahora bien, la actual explicación del mundo no encuentra acceso al hombre, pero no admite ese hecho en su pleno significado; se resiste a aceptar que, cuando del hombre se trata, es deficiente la visión moderna del mundo. Por el reconocimiento de esta deficiencia, se llega al reconocimiento de cuan justificada es la investigación antroposófica. Lo que dije se patentiza en forma característica, cuando recurrimos a casos que sirven de ejemplos representativos. Citó a Herbert Spencer, no para demostrar algo, sino para ilustrar el modo de pensar del presente.

Ya Spencer había desarrollado sus ideas fundamentales antes de que se presentara el Darwinismo propiamente como a tal. Pero en su aparición se puede apreciar, precisamente, cómo la mentalidad científica intelectualista se enfrenta con las interrogaciones y los problemas que, en verdad, tienen su origen en un ansia profunda del ánimo humano.

No cabe duda de que, con la obra de Charles Darwin "El origen de las especies", publicada en 1859, se produjo algo determinante dentro de la vida intelectual moderna: su modo y procedimiento de observación, su manera de cómo estas observaciones se relacionaron con ciertas conclusiones, y el cómo luego todo ese conjunto de observaciones y conclusiones cristalizó en su

obra "Sobre el origen de las especies por selección natural", es ejemplo de la concepción moderna. Podemos reconocer que Charles Darwin fue extraordinariamente exacto en sus observaciones sensorias y que, dentro de ellas, busca en forma ejemplar, las leyes que las eslabonen entre sí. Busca leyes, tal como se hace si se toma en consideración todo lo que la propia observación brinda a nuestro discernimiento; y procede tal como acostumbra hacerlo quien no se deja tentar, por factores subjetivos, a reflexionar sobre el mundo externo, sino quien, en el propio mundo externo, aprende algo útil para su yo intelectual, o sea, aclara como el entendimiento y el intelecto han de actuar en la vida.

Por semejante manera de observar lo vital, llega Darwin realmente de modo ejemplar, a crear una conexión entre los organismos más sencillos e imperfectos, y el superior organismo terrestre, o sea el hombre. Así, toda la secuencia, desde el principio hasta el fin, queda investigada bajo la transparencia de la observación científico-natural e intelectualista. Pero lo que este tipo de investigación pretende, es lo extrahumano; aquello que no encierra la esencia del hombre, ni lo que él experimenta como su ansia por lo suprasensible.

Es sumamente característico cómo Darwin llega hasta un límite y, especialmente, cómo se comporta ante ese límite. Después de aducir sus excelentes conclusiones, continúa: "¿por qué habría de causarle menos placer al divino Creador, plasmar alguna vez un pequeño número de protoformas orgánicas relativamente imperfectas, para poder transformarlas o dejar que se transformen paulatinamente en más perfectas que el producir, desde el mismo principio, por arte de encantamiento, toda la plétora y diversidad de las formas orgánicas?"

¿Qué significa ese detenerse en cierto límite? Significa la asimilación de los pensamientos procedentes del intelectualismo científico-natural y que se continúan hasta donde lo tolere el sentimiento íntimo, que luego el avance se detiene en ese límite. Y no se sigue lucubrando siquiera sobre si, efectivamente, existe ni sobre la contingencia de trascenderlo; se opta por detenerse en él voluntariamente y admitir ahí lo que se ha conservado por tradición desde antaño.

Es decir, dentro del campo extrahumano se aplica la investigación científico-natural e intelectualista y, en el confín a que se llega, se da cabida a lo tradicional, suministrado por las antiguas interpretaciones religiosas. Este modo de interpretar el mundo tampoco sufrió mayores modificaciones en la obra que posteriormente editó Darwin y que lleva el título "El origen del hombre". Así, referente a lo que acabo de manifestar, Darwin realmente no ha agregado nada de nuevo.

Lo que acabo de aducir es característico, no sólo en sí, sino asimismo por el modo de como es acogido según los diferentes enfoques nacionales, por un lado por los pueblos occidentales, especialmente los angloamericanos y por el otro por los de la Europa Central. Quien pretende obtener una vívida visión de la existencia moderna, mucho podrá aprender incluso precisamente en lo que toca a esos matices nacionales.

En Alemania hemos asistido a una acogida entusiasta del Darwinismo, si bien de dos maneras diferentes. En primer lugar y ante todo, citemos a Ernst Haeckel quien, con juvenil entusiasmo adopto toda la interpretación darwiniana pero, debido a su matiz nacional alemán, no se detuvo en la frontera tan cándidamente como Darwin sino que, ante el portal de las interpretaciones religiosas tradicionales, no quiso hacer referencia a un creador de protoformas imperfectas. Ernst Haeckel recogió más bien aquello que, en forma tan destacada, vale para lo extrahumano, y lo aprovechó para construir incluso una nueva religión; en otras palabras, hizo extensivo al campo humano y divino aquello que había asomado en forma tan característica para el campo extrahumano; no se detuvo en el límite, sino que lo trascendió valiéndose, sin embargo, de los mismos medios con los que Darwin sólo quería trabajar dentro del campo extrahumano, es decir, el de la naturaleza externa.

Distinta fue la forma en que Dubois-Raymond acogió el Darwinismo. Decía: "el método de pensar natural-intelectualista no nos permite ubicarnos sino dentro del área extrahumana; de ella no podemos salir". No se detenía, pues, en esa área en atención a sus sentimiento espontáneos, sino que erigía la detención misma en teoría. Ahí donde existía en Darwin lo que pudiéramos

llamar desvanecimiento indefinido, indicaba Dubois-Raymond que sólo cabía una cosa u otra y sostenía categóricamente: "si, así es. Si miramos el mundo externo, nos sale al encuentro la materia; no podemos penetrar en su esencia, he ahí un limite de nuestra facultad de conocer. Si miramos en nuestro propio interior, nos sale al encuentro la conciencia, cuya esencia es también inaccesible al ordinario método de la observación natural-intelectualista; he ahí el otro límite, que no nos permite elevarnos un sitial suprasensible". Esto Dubois-Raymond lo convierte en teoría, y afirma: "Habría que elevarse al supra-naturalismo; mas, donde principia el supra-naturalismo termina la ciencia". Por lo tanto, ese pensador cede a las religiones todo aquello que trasciende el campo sensorial, pero resta categoría científica a toda investigación en esta línea y sólo le permite al hombre complementar su área de conocimiento con la de la fe, a través del libre flujo de procedimientos místico-fantásticos, o bien por aceptación de lo que la tradición nos lega.

De todas maneras, es una diferencia característica entre la gente de la Europa Central y la de la Europa Occidental, el que la de Occidente tiende al hábito, sin duda más práctico, de formular sus pensamientos en tal forma que, en cierto modo, se desvanezcan en lo indefinido tal como la vida misma se desvanece en lo indefinido. La gente de la Europa Central es más propensa a lo poco práctico, pero teóricamente más consecuente y consiste en llevar los pensamientos a la disyuntiva de decidirse a favor de una de dos alternativas. Y observamos esto especialmente ahí donde esa actitud fundamental ante la vida se aplica a los problemas más importantes de la existencia humana.

Pero hay, además, un tercer libro de Darwin que, para quien se dedica con seriedad a los problemas del alma, en realidad parece mucho más significativo que el de "El origen de las especies por selección natural" y el de "La descendencia del hombre". La obra se refiere a los "Estados Emotivos". Si uno deja que esta obra ejerza su impresión, con sus primorosas observaciones sobre la expresión de los impulsos anímicos humanos, de las emociones humanas, sentirá por cierto una gran satisfacción con su lectura. Y al final, llegará a la conclusión: gracias a las destrezas que se

adquieren a través de la observación en sentido natural-intelectualista, se adquieren, asimismo, ciertas aptitudes muy adecuadas para observar también la vida anímica y espiritual humana. Claro que Darwin llegó sólo hasta donde se lo permitían sus instintos. Pero precisamente la sutileza de sus observaciones suministra la prueba de que la habituación, la destreza generada por la observación científico-natural e intelectualista, incluso logra penetrar en la vida anímica.

Sobre este hecho descansa la esperanza de la investigación antroposófica pues, sin querer desentenderse, en ninguno de sus pasos, de la rigurosa disciplina exacta brindada por el moderno modo de pensar natural-intelectualista, quiere mostrar, al mismo tiempo, que se puede seguir perfeccionándolo y así llegar a traspasar, exacta y objetivamente, la frontera que Darwin estableció de manera más bien práctica, que Haeckel traspasó con la audacia propia del naturalismo y que Dubois-Raymond definió teóricamente, y así mostrar cómo se puede penetrar en un mundo suprasensible y lograr un auténtico conocimiento de lo humano.

El primer paso que vamos a dar al respecto no pertenece de inmediato al campo que nos ocupará de preferencia en los próximos días, sino que pretende tender el puente, desde las ordinarias concepciones y sentimientos modernos, al conocimiento suprasensible. Y este puente si es posible tenderlo, recurriendo por de pronto tan solo a los medios que no corresponden al campo de la investigación suprasensible, esclareciendo así en qué consiste la verdadera esencia de la noción naturalista-sensualista del mundo.

Para poder referirme a esa esencia, empiezo por situar ante ustedes dos imágenes hipotéticas. Imaginen que, desde la infancia, nos desarrolláramos en forma tal que todo el campo de la existencia material se hallara extendido ante nosotros, bañado de luz. Imaginen que la materia no se extendiera ante nosotros como algo oscuro al alcance de nuestra mirada, sin ser penetrable a ella, sino que toda la existencia material fuera totalmente transparente a esta mirada y a la inteligencia asociativa, lo que implicaría que nuestra simple noción natural-intelectualista del mundo bastaría para formarnos ideas de todo lo que es intrínseco de la materia. Supongamos, por lo tanto, que la materia no se expandiera ante

nosotros en forma opaca, sino del todo transparente y así llegar a comprender la materialidad que nos enfrenta en un trozo mineral, como colmada de luminosos pensamiento interiores. Esto nos llevaría, entonces, a captar cabalmente todo lo que, en forma material, se yergue ante nosotros como figura humana, pues nuestra mirada sensible no la registraría cual si fuera alguna materialidad indefinida, sino que penetraría plenamente en el ser humano, todo transparente en cuanto a sus ingredientes materiales.

Si por un momento ustedes suponen, hipotéticamente, que el mundo sale a nuestro encuentro en esa forma, tienen que hacer abstracción de algo, sin lo cual se torna inconcebible la vida dentro de cuyo ámbito se desarrolla nuestra conciencia corriente, eliminar mentalmente de ella todo lo que abarcamos con la palabra amor. ¿Por qué? ¿En qué se funda el amor que sentimos, ya sea hacia otra persona, ya sea sólo un sentimiento general de amor hacia el hombre o hacia otros seres vivientes? Se funda en que, por lo pronto, nos enfrentamos con el prójimo o con otro ser, recurriendo todavía a otras fuerzas distintas del pensamiento que nos los haría transparentes. Si en el momento de confrontarlos resplandeciera de inmediato el pensamiento abstracto y luminoso que los hiciera plenamente transparentes, todo amor se extinguiría en su primerísimo germen; no podríamos amar. Dense cuenta de cómo se desvanece el amor en la vida cotidiana al surgir el lúcido pensamiento abstracto. Dense cuenta de cuán justificado es hablar de la frialdad de las reflexiones abstractas y de cómo se extingue toda calidez interna al acercarnos al razonamiento. Esto nos lleva a intuir que ni podría formarse ese calor afectuoso manifiesto en el amor, si abarcáramos la vida material externa a través de una plena comprensión intelectual; el amor quedaría extinguido, pues, de nuestro mundo.

Y continuemos suponiendo, por un momento, que pudiéramos penetrar íntegramente en el propio ser humano y que, al apartar la mirada del mundo exterior y concentrarla en la propia intimidad, pudiéramos percibir, en cierto modo, como resplandecen las fuerzas y sustancias en el interior, tal como en el mundo externo aparecen los fenómenos cromáticos y sonoros. Al producirse lo que hipotéticamente hemos supuesto, captaríamos, en

todo momento, nuestra propia esencia íntima. Mas, para lograr esta captación, nuevamente tendríamos que hacer abstracción de cierto factor, factor imprescindible para la subsistencia del ser humano personal en el mundo corriente: ¡el recuerdo! ¿Qué es lo que, en la realidad cotidiana, procedente de la propia intimidad, resplandece ante la vista, cuando vamos en pos de esa endoestesia? Lo que resplandece, entonces, son las imágenes recordativas de lo que experimentamos en el mundo exterior; no es la esencia de la propia intimidad lo que sale resplandeciendo a nuestro encuentro, sino las imágenes reflejas y recordativas de lo externamente experimentado.

Si ustedes consideran que, sin esa facultad retentiva, sin esa memoria, sería completamente imposible la vida personal; si consideran que, si poseyeran la plena introspección en el curso de la vida corriente, tendrían que suprimir el recuerdo, se dirán: "aquí llegamos a un limite superior, por el camino sencillamente justificado por la necesidad de la propia estructura humana". Un proceso cognitivo que en grado creciente hubiera desentrañado la esencia de la materia, supondría la carencia de amor humano; asimismo, un proceso cognitivo que continuamente develara la esencia íntima, requeriría que el hombre no tuviera desarrollada su memoria como aptitud humana personalísima.

Y así, partimos de la intuición de que, para la vida cotidiana, así como para la cognición normal, desde luego asentada en aquella, son necesarios ambos límites debido a la naturaleza humana; por ser el amor imprescindible para la vida social externa, por ser la memoria también imprescindible para la vida íntima y personal, estos dos límites tienen que existir para el conocimiento. Conviene, empero, saber si es posible entrar en un campo que, en efecto, nos conduce al mundo suprasensible sin, a la vez, destruir la vida social y la personal.

La Antroposofía tiene el valor de admitir que, mediante el conocimiento natural-intelectualista, efectivamente, no se alcanza lo suprasensible; pero también tiene el valor de preguntar por qué medios es posible elevarse al mundo suprasensible, con el mismo vigor con que los medios natural-intelectualistas introducen al sensible. La Antroposofía quiere evitar la contundente

afirmación: "donde comienza el supranaturalismo termina la ciencia", porque quiere despejar los caminos que conducen al mundo suprasensible de manera tan exacta como la concepción natural-intelectualista penetra el mundo sensible. De este modo la Antroposofía se erige, en verdad, en continuadora genuina del camino moderno, de toda la vida moderna. No pretende alzarse en rebeldía, sino que quiere suministrar, precisamente, aquello que la vida moderna exige en virtud de sus propios fundamentos, pero que no puede conseguir con base en sus propios recursos.

Ahora bien, los criterios relativos a la necesidad de un ascenso al mundo suprasensible, a los que podemos llegar a través de las reflexiones que acabamos de emprender, pueden complementarse con otros dos importantes puntos de vista, resultantes de la vida moderna y, asimismo, proyectando un esclarecedor rayo de luz sobre la educación y la enseñanza.

Hemos de dejar constancia de que el moderno modo de pensar intelectual-naturalista, por mucho que trate de iluminar y aclarar la relación entre los fenómenos sensibles conduce, al mismo tiempo, a una región de muchos elementos inconscientes subyacentes en la vida moderna. Ilustraré con dos ejemplos esa involuntaria caída en lo inconsciente, es decir, en el subsuelo instintivo de la vida moderna.

Enfocando a Darwin como acabamos de hacerlo, podríamos sentirnos tentados a declarar: "pues bien, si la exactitud científica nos limita al campo físico-sensible y si, al pretender acercarnos a lo suprasensible, hemos de acudir a la fe tradicional, hemos de resignarnos a aceptarlo, puesto que nada puede emprenderse en su contra". Semejante supeditación derrotista implica aceptar algo que en ningún sentido beneficia a la humanidad. Y es que quien observe la historia con mirada medianamente psicológica, se dará cuenta de que, en tiempos antiguos, las ideas religiosas no constituían confesión de fe, lo que data de fecha reciente: se consideraban conocimiento tan científico como puede serlo el actual conocimiento del mundo sensible exterior. Sólo las civilizaciones posteriores circunscribieron el conocimiento al mundo sensible, cerrándose así a todo conocimiento del mundo suprasensible,

adoptándolo, si acaso en la antigua forma tradicional, sin preocuparse por crear otra nueva. De la ilusión en que uno se mece con esa orientación, surgió la opinión de que, en lo tocante a lo suprasensible, lo único válido son nociones de fe. Revisando cómo lo suprasensible latía en las antiguas religiones, se observa a la vez, que ese modo íntimo de captar lo suprasensible fortalecía al hombre; que la pleniconsciente ubicación en la vida religiosa, epistemológicamente fundamentada, otorgaba energías internas al hombre hasta en lo físico, por lo que la civilización moderna no puede brindar al hombre contemporáneo la fuerza que, en las religiones de cuño antiguo se le transmitían al ser humano. En cambio, si lo religioso queda reducido a mera noción de fe, deja de ser fuente de vigorosa energía y no proyecta sus efectos hasta en lo físico. Sin duda, esto se siente instintivamente en los tiempos modernos, pero sin penetrarlo en todo su alcance; y de ese vislumbre instintivo de haberse cegado la fuente de energía física antaño suministrada por la religión, se ha originado la orientación de la humanidad moderna hacia algo que confusamente se busca y cuya presencia en nuestra civilización, en realidad, es inexplicable, a saber, todo lo que se relaciona con el deporte.

La religión ha perdido su fuerza intrínseca de otorgar energías a la parte física del hombre y nació el deseo de conseguirlas por medios externos. Como sea que todo en la vida ejerce su acción moviéndose entre polaridades, nos topamos aquí con el hecho de que el hombre trata instintivamente de recuperar, con medidas externas, lo que ha perdido en el campo de la religión. No pretendo poner el menor reparo a su justificación, pues estoy convencido que seguirá desarrollándose de manera saludable. Pero otro será el lugar que se le asigne en el futuro: no será, como hoy día, un subrogado de la religión. Actualmente, parecen paradójicos, fenómenos como este, pero, hoy día, es precisamente la verdad la que nos parece paradójica, a consecuencia de tantos recovecos a que nos ha conducido la civilización moderna.

Otra característica parece existir en la civilización natural-intelectualista, y es que en ningún aspecto conduce a la plenitud vital, sino a contradicciones destructoras de la vida; el intelectualismo se envuelve en una maraña de pensamientos sin percibir el em-

brollo, la confusión y la naturaleza caótica a que le conducen; sencillamente no le llaman la atención.

Así, el moderno intelectualismo naturalista asume una postura de admiración ante el hecho de que el niño actual constituye, en cierto modo, la recapitulación de la etapa salvaje y bárbara de toda la humanidad. El hombre avanzó desde los tiempos más remotos al presente; desde el salvajismo, de la barbarie a la civilización. El niño reproduce otra vez, íntegramente, algo de esa barbarie, de ese salvajismo. Y es que el pensador naturalista moderno observa al niño tan solo como sigue: ve su nariz con sus fosas nasales algo alzadas, la ubicación de los ojos —que en el niño se hallan todavía más separados que en edad posterior—, ve la peculiar formación abombada de la frente, la forma de la boca, y todo le recuerda la condición salvaje, bárbara. Y así deduce que el niño es un bárbaro, un salvaje.

Mas por otro lado, en contradicción con lo recién mencionado, una inquietud corroe la mente del moderno hombre civilizado, inquietud que se retrotrae a Rousseau, quien postula que, en la educación física y moral, el hombre regrese a condiciones naturales. Pero no olvidemos que ese hombre moderno se halla atascado por el intelectualismo, intelectualismo que, aplicado al pensamiento, conduce a la lógica. Y como sea que el hombre moderno registra mucha falta de lógica en la educación, se propone, por lo tanto introducirla en ella, es decir, estructurarla en forma lógica. El adulto considera natural que las cosas se desarrollen en forma lógica, pero esa concepción no se ajusta al ser del niño. Y aun cuando el adulto eche una mirada retrospectiva a la época bárbara, a la época salvaje, cuya recapitulación supone representada por el niño, no puede afirmar que los arqueólogos enseñen que los bárbaros, los salvajes piensen según nuestro criterio, en forma muy lógica que digamos.

Así pues, el hombre moderno cree llegar a lo natural ofreciéndole al niño, precisamente lo que este no puede poseer de ser un verdadero salvaje, un verdadero bárbaro. Así, los postulados de Rousseau se ponen en curiosa contradicción con los del intelectualismo. El afán de acercarse a la naturaleza no es muy congruente con la orientación intelectualista y, para colmo, cuando se llega a

la educación de la voluntad, el moderno pensador intelectualista se orienta menos todavía; anda perdido. De acuerdo con su razonar, deduce que el hombre debiera tender, ante todo, hacia lo que sea por lo que ya el infante debiera educarse con miras a ello. Este moderno pensador intelectualista no se cansa de vociferar que el hombre se viste en forma poco funcional y poco útil, y que se dedica a toda clase de ocupaciones inútiles. Así cree que, para llegar a un estilo de vida natural, debiera darse acentuada preferencia educativa a lo que es útil. Dentro de este criterio, los reformadores pedagógicos critican particularmente la educación femenina.

He ahí que nos tropecemos con un nuevo enigma: los salvajes, los bárbaros, que supuestamente se recapitulan en los niños, ¿han aspirado ellos a lo útil? ¡Seguramente que no! Y nos encontramos con que, en el campo de las ideas, el moderno pensador intelectual se ve impulsado, por un lado, a encauzarse en dirección hacia lo lógico y, por el otro, en el campo de la voluntad, hacia lo útil. Y según enseña la arqueología, los bárbaros, los salvajes cuya recapitulación serían los niños, poco se afanaban por la lógica en su pensar, poco por lo útil; se limitaban a satisfacer sus necesidades más elementales con base en su vida instintiva. Y ¿a qué aspiraron? ¡Al adorno! La indumentaria no la originó el afán de satisfacer las necesidades humanas, sino el anhelo de adornarse. Todo lo que se pone el salvaje y, particularmente, lo que no se pone sino lo que se pinta en el cuerpo —todo ello, por cierto, de utilidad muy cuestionable— demuestra que los llamados bárbaros no han partido de lo lógico y veraz, ni de lo lógicamente correcto, ni de lo útil sino de lo decorativo, es decir, de lo bello tal como ellos lo concebían.

En el fondo, lo mismo se observa en los niños. Y entonces cuando, por un lado se reflexiona de modo intelectualista y se ve uno empujado hacia la corrección lógica y hacia lo que es útil en la vida y, cuando por el otro se reflexiona en sentido de los postulados de Rousseau deseando volver a la naturaleza, uno se ve enredado en una extraña contradicción: el adulto pretende imponerle al niño lo que, en función de su intelectualismo, considera lógico, útil y correcto. En cambio los niños aspiran, efectivamente, a recapitular lo antiguo, más en otro sentido de lo que

prevén los postulados de Rousseau, aspiran a adornarse, lo que para ellos no significa expresión de bondad ni de utilidad, sino de hermosura.

Quien de este modo analiza lo imperfecto, a la vez que contradictorio, de la vida moderna, pronto se verá impelido a plantear la pregunta: ¿en qué consiste, en verdad, esa imperfección, esa contradicción? Si ponderamos la pregunta sin prejuicios nos veremos impulsados, en grado creciente, a reconocer con cuánta estrechez de miras y con cuánta parcialidad el razonamiento intelectual-naturalista contempla al propio hombre; no observa la íntegra personalidad, la vida humana en su totalidad sino tan solo un aspecto de ella; se limita a observar la vida de vigilia, sin comprender que la vida humana plena abarca, tanto el intervalo que media entre el dormirse y el despertar, como lo que sucede desde el despertar hasta la entrada del sueño. No faltará quien alegue que también el moderno criterio intelectual-naturalista se ocupa de la vida del sueño, y existen varias hipótesis interesantes sobre la naturaleza del sueño y de los sueños, pero todas son meras acotaciones desde el punto de vista del que se halla despierto.

El hombre, en estado de vigilia, no sólo ejerce la cognición, sino que también tiene vivencias al ubicarse en la existencia. En cambio, no se ubica conscientemente en la vida del sueño; puede observarla cómo se proyecta en perspectiva en la vida de vigilia, pero con su conciencia ordinaria no puede arraigarse directamente en ella. La completa observación de la vida exige que no solamente algo se reconozca en forma abstracta, sino que uno se identifique enteramente con lo conocido. Y así, el moderno pensador intelectualista que se dispone a explorar la vida del sueño, si carece suficientemente de prejuicios y es serio percibe, en verdad, proyecciones maravillosas y asombrosas de esa vida del sueño pero no supera la etapa de maravilla y asombro, tal como lo exigía la filosofía griega para toda genuina concepción de la vida. Ponía hincapié esa filosofía griega en que toda concepción de la vida ha de arraigar en maravillarse del mundo, en asombrarse por los hechos que salgan al encuentro. Siguiendo adelante, de la maravilla y el asombro arrancará la cognición.

Sin embargo, para semejante cognición en lo tocante a la vida del sueño y a la de los sueños, no bastan los recursos con que cuenta el hombre moderno. Y el primer paso hacia el mundo suprasensible no ha de consistir en pretender la inmediata cognición suprasensible misma, sino en tender el puente de la cognición ordinaria sensorio-física a la suprasensible. ¿Cómo lograrlo? Extendiendo vitalmente la disciplina adquirida por la observación del mundo sensible hacia aquello que, procedente del reino del sueño y de los sueños, asome en la vida corriente. Sin duda, el hombre moderno sabe observar mas, para lograr la certera intuición de la ciencia de las cosas, no basta la observación por sí sola; lo que se impone es que el hombre la encauce en ciertas direcciones. Lo decisivo es cómo se observa.

Ilustraré con algunos ejemplos cómo ha de enfocarse la observación de ese otro aspecto de la vida, asomándose en la vida vigílica y que comúnmente no suele realizarse desde el mismo ángulo de la ordinaria vida despierta.

Hay quienes, efectivamente, perciben la diferencia entre esa vida vigílica y la vida del sueño, pero sólo de manera muy limitada. Con todo, en ciertas almas ingenuas existe la conciencia de que el hombre, en la vida diurna, es distinto de lo que es en la vida de sueño. Por eso, cuando se les trata de convencer, por ejemplo, de lo inútil que es el sueño, pues acusa pereza e indolencia cuando se duerme excesivamente, esas almas ingenuas reaccionan diciendo: "cuando se duerme no se peca; no se es hombre pecaminoso". Y con ello tratan de expresar que el hombre, estimado pecaminoso durante el día, deja de serlo radicalmente tan pronto como cae en el sueño. Este ingenuo concepto anuncia un buen instinto.

Para llegar a una cabal claridad sobre este asunto, enfoquemos la observación como corresponde. Como ejemplo, voy a señalar lo siguiente. Algunos de ustedes, tal vez todos, han tenido sueños del tipo que, según su contenido, representaban claras reminiscencias de la vida material externa: soñar; por ejemplo, hallarse a la orilla de un río y tener que cruzarlo. En sueños se busca un bote y se sueñan todas las dificultades relacionadas con su búsqueda; se encuentra, continuamos soñando. A continuación hay que

hacer el esfuerzo de remar y se experimenta durante ese sueño el esfuerzo que corresponde a cada golpe de remo, así como la llegada a la otra orilla, pura reproducción de lo que se haría en la vida consciente cotidiana.

Muchos sueños son de este tipo, es decir, sueños que en cuanto a su contenido, son obvias reminiscencias de la vida física sensible. Otros sueños no se presentan como reminiscencias; seguramente, ustedes también los conocen. Alguien puede soñar, por ejemplo, que es conducido a un río; ha de pasar al lado opuesto y soñando piensa coma va a realizarlo. Sin mediar más, despliega sus alas, se eleva y llega a la otra orilla. No se puede afirmar que esto sea una reminiscencia de la vida física-sensible, pues en esa vida física sensible la abrumadora mayoría de la gente no suele atravesar un río en esa forma; por lo tanto, en esta segunda clase de sueños, nos encontramos con algo que el hombre no efectúa en la vida física-sensible.

Algo muy curioso acontece en esa situación, algo que sólo salta a la vista si se observa bien la relación entre la vida de sueño profundo, la onírica, y la vida externamente real, propia de la vigilia. Quien observa todo esto con exactitud, percibirá lo siguiente: notará que despierta cansado si tuvo sueños que le impusieron durante el reposo, todos los ajetreos y esfuerzos de la vida cotidiana, es decir, reminiscencias de la vida física sensible y, al despertar, siente pesadez en los miembros y permanece todo el día en ese estado cansado. Es decir, de un sueño que es réplica de la realidad sensible-física, sale debilitado para la vida cotidiana. Distinto es el efecto de un sueño que no es reminiscencia de la vida física-sensible; si alguna vez soñaron haber volado con todo entusiasmo, con airosa ingravidez, con unas alas no existentes en la vida física, atravesando el río, despiertan animados y resueltos; sienten livianos sus miembros.

Diferencias como las mencionadas en relación con el efecto de la vida onírica y de la vida despierta, han de observarse con la misma exactitud que se acostumbra en las matemáticas o en la física. Si en esas disciplinas la observación no fuera exacta, no se llegaría a resultados. Pero no acostumbramos aplicar esa actitud en las áreas de la vida anímica, por lo tanto, no se obtienen resultados satisfactorios ni impulsos que permitan profundizar la cognición y la vida.

Quizá alguien imagine que sólo pretendo presentar algunos atisbos que parezcan ser confirmación de lo que acabo de insinuar. Hay algo más: conforme va uno adentrándose en los hechos, se comprueba la existencia, ya vislumbrada, de una relación entre lo que sucede en la vida del sueño y en la vida vigílica. Hay sueños que transcurren, por ejemplo, en el sentido de que a uno se le ofrecen manjares apetitosos y a ellos se lanza con gran apetito. Por regla general, cuando esto ha ocurrido, el individuo despierta sin apetito, de algún modo se le descompuso el estomago y, durante todo el día, no podrá comer a sus anchas. En cambio si, en sueños, ha conversado con un ángel y fue agradablemente absorbente la conversación, podrían ustedes observar que esto ejerce efecto sumamente estimulante sobre su apetito durante el día siguiente. Creo que no necesito abundar, hasta ofrecer una prueba exacta en que toda toma de alimentos en sueños es reminiscencia de la vida física-sensible debido a que, en el mundo suprasensible, no se come ni se bebe; supongo que ustedes lo aceptarán sin necesidad de prueba. Por lo tanto, comer y beber en sueños es recuerdo de la vida físico-sensible, en tanto que conversar con un ángel —lo que sucede a muy contada gente en la vida física-sensible— corresponde a un acontecimiento que, en cuanto a su contenido, carece de reminiscencia de ella.

Lo que antecede permite colegir, en forma más bien abstracta, que de noche sucede algo por de pronto totalmente desconocido, algo que posteriormente proyecta su juego al campo de la vigilia. No se puede negar que en ese aspecto sea imposible lograr imágenes claramente diferenciadas. Veámoslo por lo que sigue: Si soñamos con realidades cotidianas; sí el contenido del sueño se convierte en aquellos que, durante algún tiempo perseguían los poetas o artistas naturalistas al empecinarse por imitar la vida, con total exclusión de lo suprasensible; si nuestro sueño adopta características de tal fenómeno naturalista, sin duda producirá efectos malsanos sobre la vida vigílica y engendrará enfermedades. O sea, si la vida sensible se introduce, por vía de los sueños, en el reino del sueño, tendrá efecto morboso y originará enferme-

dad. En cambio los sueños que manifiestan algo que no es real en la vida físico-sensible, algo que el filisteo tilda de pura fantasía, de divagación mística sin reconocerle categoría de legítimo fenómeno espiritual, esos sueños son precisamente los que poseen virtud de animar y sanar. He ahí como puede interferir en la vida diurna aquello que acontece con el hombre entre el dormir y el despertar.

Considerando que existe semejante diferenciación, se puede afirmar desde luego: algo que debe acontecer con el hombre, independiente de su corporalidad, pues se expresa a través de efectos corporales cuando el hombre duerme. Y son los sueños los que, causa de admiración y asombro, se infiltran en la conciencia ordinaria; son ellos los que el hombre no experimenta en algún estado excepcional de su conciencia ordinaria sino que los experimenta inconscientemente. Cuanto más se esfuercen por reunir ejemplos, tanto más se darán cuenta de que efectivamente existe semejante conexión real entre la vida vigílica y la vida del sueño.

Pero detengámonos ahora en los sueños; se distinguen sustancialmente del contenido anímico de la vida diurna. Durante la vigilia, enlazamos voluntariamente imagen con imagen; asimismo las separamos. Ese proceso no podemos realizarlo al soñar. La imagen o estampa onírica se hilvana, tal como se hilvanan los fenómenos objetivos sin participación de nuestra voluntad. La actividad del alma que se desenvuelve en la vida diurna, se halla paralizada, se torna pasiva ante los sueños.

Y si luego estudiamos los sueños desde otro especial punto de vista, nos revelarán, en forma extraña, secretos aspectos de nuestra condición humana. Detengámonos, por ejemplo, en nuestra actitud frente a un individuo acerca del cual nos hemos formado un juicio supeditado a ciertas consideraciones de que él es acreedor: no permitiremos que se viertan en este juicio nuestro personalísimo punto de vista. Así, al formar nuestro juicio tendremos en cuenta, por ejemplo, que el aludido ostenta un título y que, por lo tanto, merece determinadas consideraciones o que ocupa cierta categoría en la vida pública. Brevemente, nuestro juicio se halla dictado por las circunstancias de la vida diurna. En cambio, en la vida del sueño, puede suceder lo siguiente: nos encontramos

frente a esa persona y comenzamos a darle palizas, lo que discrepa del juicio que hemos formado en nuestra vida vigílica, pero que revela la existencia de simpatías radicadas en lo profundo, a las que no damos acceso en la vida diurna pero que los sueños ponen al descubierto. O sea, lo que el hombre no se confiesa a sí mismo en la vida vigílica, aunque lo albergue en sí mismo se plasma pictóricamente ante el alma por imaginación subconsciente en la vida onírica. Esto todavía es relativamente fácil de observar si, por otro lado, se observan y estudian ciertos sucesos de la vida diurna tales como disgustos, caprichos o también alegría inexplicable, incomprensibles en atención a las circunstancias reales, se comprobaría —siempre que no se hubieran olvidado los sueños vividos— que son precisamente estos sueños los que nos han conducido a ese disgusto o a esa alegría. Lo que se experimenta desde el momento de dormir hasta el despertar y que los sueños revelan, se introduce, modificándolos, en nuestros estados de ánimo. La existencia humana, en suma, no es comprensible en su totalidad si no se tiene en cuenta, en forma exacta, ese otro cariz de la vida, el que transcurre entre el dormir y el despertar.

Todo lo que precede tiene lugar al margen de la intencionalidad humana. Pero lo que, en esas circunstancias transcurre de modo involuntario e inconsciente, podemos elevarlo al nivel de una actividad pleniconsciente, tan consciente como es la actividad desplegada, por ejemplo, en la práctica matemática y en la investigación científica. Al hacerlo ascendemos de lo indefinido que se nos presenta cuando relacionamos la vida del sueño con la vida vigílica, a la imaginación, inspiración e intuición desarrolladas conscientemente; sólo es gracias a ellas tres que se posibilita el verdadero conocimiento del hombre. Aquello a que el mundo alude, pudiéramos decir en forma balbuciente, al presentarnos la vida del sueño, va desarrollándose de modo consciente a través de los métodos ofrecidos por la Antroposofía y que conducen a un conocimiento real del mundo y del ser humano.

CUARTA CONFERENCIA

Conocimiento del hombre como fundamento de la pedagogía y de la didáctica (III)

En rigor, todas las investigaciones que hoy día se emprenden y que luego —lo mismo en el campo de la cognición como en el de la praxis vital— encuentran su expresión gracias a la explicación intelectual-naturalista del mundo, se fincan en la observación de lo que le es dado al hombre en el momento presente. Juzgando por exterioridades, podría parecer de otro modo, pero en el curso de lo que me incumbe exponer aquí, ya veremos que se trata, después de todo, de meras exterioridades. Examinamos el organismo humano de conformidad con el consagrado método que nos señala la biología, la fisiología, la anatomía, y nuestra atención invariablemente se concentra en lo que nos significa el momento presente. Sin duda que, por de pronto, esto no parece ser así; examinamos, por ejemplo, el pulmón de un niño, el pulmón de un adulto y el pulmón de un anciano y verificamos su estado actual. Acto seguido sacamos nuestras conclusiones relativas al transcurso de la vida humana, es decir del cambio sufrido por el pulmón desde la infancia hasta la senectud, inferimos el desarrollo humano. Sin embargo, esta influencia no implica penetración en el proceso relativo al tiempo; significa no trascender las tres dimensiones del espacio; el proceso temporal sólo lo hemos colegido de los cambios que hemos observado en el espacio. Procedemos de igual manera a cómo lo hacemos, por ejemplo al observar el reloj. Lo observamos —digamos— en la mañana, fijándonos en la posición de sus manecillas y así, desde una categoría espacial, nos informamos sobre el tiempo. Después, observando el reloj al mediodía, nos informamos nuevamente desde lo espacial sobre el tiempo. Del espacio deducimos conclusiones ¡relativas al tiempo! Este modo de ubicarnos en la vida se ha vuelto, en suma, nuestro modo habitual: observar el instante en que vivimos y vivirlo apoyados en la muleta de lo espacial Pero este modo habitual no nos

permite introducirnos en el proceso interno del tiempo. La esencia del decurso de la vida humana entre nacimiento y muerte, sólo podemos captarla y juzgarla acertadamente si somos capaces de situarnos en el tiempo con la misma intensidad con que nos hemos acostumbrado a situarnos en el espacio. Lo que acabo de exponer en teoría, deseo ilustrarlo con algunos ejemplos tomados de la vida humana, pues precisamente la familiarización con el proceso del tiempo, asume extraordinaria importancia para quien desee ejercitarse en el arte de educar y de enseñar; mis ejemplos lo pondrán en evidencia.

Supongamos que un niño desarrolla especial respeto a los adultos. Con un criterio sano, hemos de calificar de saludable el impulso que mueve al niño hacia esa actitud espontánea, si ese respeto se justifica por las prendas de carácter del adulto. En próximas conferencias nos ocuparemos de este tema, precisamente por su íntima relación con el arte de educar y de enseñar; me limito ahora a citarlo como ejemplo.

Por lo común, la gente se limita a constatar: existen niños que desarrollan ese respeto, y lo atribuyen a ciertas peculiaridades de determinados niños, dándose por satisfechos con la impresión momentánea. Nunca se llegará a comprender el significado total de esa veneración si no se observa la vida humana entera. Paulatinamente se llegará, entonces, a observar esta u otra persona a una edad posterior, tal vez muy avanzada y así darse cuenta de que existen personas con aptitud de consolar en forma natural a otras necesitadas de consuelo, así como de darles sostén a las que sufren sumidas en miseria. A veces no es, en verdad, ni el contenido de lo que expresan al consolar y ayudar; el estímulo parte del timbre o sonido de su voz de la manera como hablan. Retrocediendo entonces en la biografía de tales individuos hasta su infancia, se comprueba que de niños profesaban particularmente profundo respeto a los adultos. Esta conducta hacia los adultos desaparece con el tiempo, pero perdura en el subsuelo de su vida y aflora de nuevo en la edad madura, como don de brindar consuelo edificante y sostén.

Lo que acabo de describir puede formularse también de la manera siguiente: si un niño, desde lo más íntimo de su corazón, ha

aprendido a rezar con devoción a desarrollar el sentimiento inherente a la oración, entonces durante la época intermedia de su vida, este sentimiento se sume en el subsuelo de su personalidad y 'aflora de nuevo en la edad madura, revelándose como cierto don para bendecir y eso es lo que advierten los demás. Justamente en personas cuya presencia en la vida ejerce un efecto bendito para el prójimo, se podrá comprobar que, durante su infancia, tuvieron particular afinidad con el estado de ánimo propio de la oración. Tales circunstancias sólo las descubre quien haya aprendido a vivir con y en el tiempo, del mismo modo a como hemos sido acostumbrados a vivir con y en el espacio. Es, pues, necesario cultivar un saber que viva en el tiempo, con la misma inmediatez con que vive en el espacio, o sea no por medio de inferencias desde lo espacial, como lo hacemos con el reloj.

Lo que así les he ilustrado para la vida moral-íntima a través de un par de ejemplos, es algo que el futuro artista de la educación y de la enseñanza ha de tener en cuenta ya en los comienzos del estudio de la naturaleza humana. ¿Cómo?

Si comparamos al hombre tal como se nos presenta en su integridad, con el animal, encontramos que este, en especial el de nivel superior, nace de inmediato con las destrezas necesarias para subsistir; el pollito que sale del cascarón, ya totalmente adaptado a su contorno, nada necesita aprender

Sus órganos poseen precisamente el tipo de plasticidad que corresponde a su especie. No es así en el hombre: nace desamparado y tiene que adquirir, por intermedio del mundo exterior, sus habilidades especiales en ciertos campos. Y eso es debido a la circunstancia de que lo más importante para el hombre es su vivir terreno. Durante ella, adapta su organización a la vida exterior mediante la adquisición de destrezas; se relaciona con el mundo, experimentándolo. Esta etapa específicamente humana en la que los órganos aún conservan su plasticidad, en realidad falta totalmente en el animal, pues esta nace en las condiciones que nosotros, los hombres, no alcanzamos hasta llegar a la ancianidad, que es cuando nuestras formas se consolidan y nuestra plasticidad se endurece. Si se quiere comprender la animalidad en su relación con el mundo, hay que equipararla con la senectud humana.

Pero he aquí el interrogante que entonces puede surgir: esa inmediata entrada del animal en la senectud, ¿abarca también sus atributos psíquicos? No, porque existe en él un segundo polo que se opone a la senescencia: la capacidad de reproducción. Esta capacidad reproductiva es, lo mismo en el hombre que en otros seres, un agente rejuvenecedor y, en virtud de que el animal, por un lado, desarrolla la senectud a la vez que, por el otro le invade la capacidad reproductiva, queda en cierto modo al margen del envejecimiento prematuro, hasta no ser capaz de reproducir.

Al observar sin prejuicios un animal o una especie de animal, se comprende que en el instante en que el animal logra la aptitud de la reproducción, ya ha alcanzado, en rigor, su etapa de vejez. Y lo precisamente característico del ser humano es que, tanto la ancianidad como la infancia —durante la cual se desarrolla paulatinamente la capacidad reproductiva— se hallan ubicados en los extremos de la vida, en tanto que, mediando entre ambos se halla la etapa orgánico-plástica que, en virtud de su relación con el mundo exterior, a él puede adaptarse. Y en cierto modo se puede señalar como lo normal de la vida humana, el que esa etapa intermedia se halla presente de manera regular. De prevalecer esta regularidad, los hombres serán niños, por así decirlo, cuando deben serlo; dejarán la niñez y madurarán igualmente en la etapa oportuna y pasarán, en el momento oportuno, de la edad madura a la vejez.

Si con semejante ubicación en el fluir del tiempo se estudia todo ese recorrido del hombre por la vida se llega, desde ese enfoque, incluso a la comprensión de las anomalías. Y es que en ciertos individuos puede observarse que —me permito formularlo así— no saben detener por suficiente tiempo su entrada en la senectud. Yo no me refiero a la que se expresa con la temprana aparición de canas o de calvicie —no es esa la senectud a que aludo, pues a menudo la cabeza calva cobija una puerilidad prolongada—, sino que me refiero a la senectud que se manifiesta más bien a nivel orgánico y que sólo se revela ante la observación interna e íntima de la vida; se trata de la ancianidad anímica —si se me permite usar esta expresión— infiltrada en la vida cuando, externamente, ella corresponda todavía completamente a la etapa plástica.

Evidentemente, puede también ocurrir lo contrario: el hombre queda rezagado en la infancia, en cuyo caso esta invade la etapa intermedia, y el hombre arrastra a esa etapa ciertas propiedades que, en rigor, sólo y únicamente en forma anímica debiera poseer en su niñez. Esto provoca en el curso de la vida humana ciertas peculiaridades de las que hoy nos ocuparemos a modo de bosquejo.

Al observar así esa vida humana en su trayecto temporal se notará cómo sus diferentes anomalías son simples desviaciones del curso aparentemente normal. Conforme avancemos hacia la vejez, en especial nuestra organización cefálica, pierde su flexibilidad interna, su plasticidad móvil, y al acercarnos al final de la vida nos volvemos más rígidos, menos elásticos con referencia a esa estructura cefálica, y todas nuestras facultades adquiridas se tornan, en la ancianidad, atributos más anímicos y espirituales. Pero esa, llamémosla sublimación, tiene lugar a costa de una animalización de la organización cefálica.

En lo físico, objetivamos entonces el estado que el animal ostentaba desde un comienzo; en cierto modo nos acercamos a la animalidad. Esa animalización en edad avanzada, que se patentiza en que nuestro cráneo se endurece excesivamente y pierde su plasticidad, con el resultado de que las experiencias anímico-espirituales ya no pueden insertarse en nuestra organización física, esa animalización, digo, es el precio que hemos de pagar para que, con tal de que sea acertada la educación, podamos mantener quizá para todo el resto de la vida, nuestra relación anímico-espiritual con ella. De ahí que, en la edad senil, manipulamos más bien los factores que nos vinculan con el mundo externo de manera anímico-espiritual; ya no interiorizamos, con la misma intensidad de antes, las experiencias que nos suministraba el mundo externo; nuestro sistema orgánico superior se animaliza.

Sin embargo puede suceder que esta animalización de nuestra estructura superior se produzca prematuramente, ya en la etapa temprana de maduración, de la manera íntima conforme lo expliqué. Pero como sea que el hombre desde luego continúa siendo hombre, incluso cuando su cabeza se halla en cierto modo animalizada, los fenómenos que aquí entran en consideración no se manifiestan como síntomas externos sino, como dije, a través de

peculiaridades anímicas internas. Lo que acontece así: si esa manera especial de ponerse en contacto con el mundo exterior privativa de la ancianidad sobreviene demasiado temprano —incluso quizá ya en la infancia—, entonces, considerando que como es natural, en el resto del cuerpo predomina la plasticidad, esa condición se retira hacia la organización física y el afectado experimenta internamente, en etapa prematura, lo que se experimenta en relación saludable con el mundo exterior si se ha sabido envejecer oportunamente. La experiencia la admite y recoge, pues, la organización física, lo que da origen a ciertas propiedades más semejantes a lo animal de lo que es corriente entre la gente normal.

El animal supera —si queremos decirlo así— al hombre en cuanto a cierto instinto que lo conecta con su derredor en mayor medida que el hombre en su estado normal. No es leyenda, pues corresponde perfectamente a las características de la vida animal el que ciertos animales, al acercarse fenómenos de la naturaleza que harían peligrar su vida, emigran de los lugares amenazados. Y es que poseen cierto don instintivo, profético, cuando se trata de la conservación de su vida. Es acertado, pues, afirmar que el animal registra el cambio de las estaciones en el ciclo anual con mayor sensibilidad que el hombre. El ave migratoria intuye la proximidad de la fecha en que debe emprender vuelo para trasladarse a otro lugar y posee, pues, una relación íntima e instintiva con su contorno. Si pudiéramos introducirnos en la vida anímica animal, comprobaríamos que el animal posee una sabiduría instintiva de la vida que, aunque sumida en lo inconsciente, se manifiesta en el sincronismo con todo el ritmo de la naturaleza.

Si el hombre prematuramente entra en la senilidad conforme he indicado, sobreviene esa experiencia instintiva del entorno, si bien no con tanta agudeza como en el animal, porque al nivel humano todo adquiere toque humano. Y así, los fenómenos psíquicos descritos, a menudo correctamente, a veces erróneamente, como clarividencia inferior, telepatía, telequinesis, teleplastia, fenómenos que se manifiestan como anomalías de la vida humana, no son sino penetración de la senectud en etapas vivenciales inoportunas. Así podríamos decir que el individuo que experimenta la senectud en su etapa oportuna, vive el fenómeno como persona

sana; en tanto que, de experimentarla ya a los veinte años se convierte en clarividente menor. Y es que los síntomas de senilidad prematura, en verdad anomalías, se patentizan no tanto como características externas sino más bien como internas. Todas esas condiciones conocidas como clarividencia menor, telepatía, telequinesis, teleplastia, en parte bastante bien exploradas, se comprenderían con mucha mayor hondura si se las apreciara por lo que son: senescencia prematura.

Para comprender mejor lo que antecede hay que avanzar hacia un enfoque de la vida que se ciña a la realidad, es decir no limitarse a, captar en el momento presente tan solo lo que se evidencia en el espacio, sino interpretarlo a sabiendas de que la presencia en el hombre, en ese momento de determinada característica particular, es testimonio del influjo anticipado de algo que, en verdad, corresponde a una etapa posterior.

Veremos en los próximos días como semejante observación interna de la naturaleza humana permite lograr, de manera exacta, determinados procesos terapéuticos. Es por lo tanto perfectamente posible que el hombre se animalice, animalización que no se manifiesta en una decrepitud exterior sino en el hecho de que las relaciones con el ambiente, normalmente manifestándose por instinto animal y de manera animal, se traduzcan y se eleven al nivel humano, aunque sea al nivel humano inferior.

Sin duda que en la observación del mundo sin prejuicios, las peculiaridades de la telepatía, telequinesis, teleplastia no pierden su significado al tomarlas, como expresión de lo suprasensible sino por lo que son: anticipada proyección de etapas posteriores en las etapas prematuras. Teniendo en cuenta el factor tiempo se llega a comprender al ser humano en su carácter fundamental, pues el observar en relación con el tiempo significa no inferir el curso temporal de la vida a partir de algunos atisbos instantáneos, sino sumergirse anímicamente en el correr del tiempo, convivir e identificarse con él y observar cómo lo posterior, en vez de manifestarse oportunamente, se adelanta y se objetiva en una etapa anterior. La observación ceñida al tiempo implica, pues, abarcar el tiempo y captar, en el momento presente, la coexistencia de pasado y futuro.

Ustedes mismos se darán cuenta de cómo esta íntima contemplación del tiempo y de su transcurso, en realidad es muy ajena al modo actual de apreciar las cosas, aunque no parezca así. De esto derivan las interpretaciones deficientes de lo que se manifiesta en la vida y de esas deficientes interpretaciones se halla colmada la actual llamada concepción científica, así como el efecto que ella ejerce sobre la vida.

Pero también puede suceder lo contrario: proyectarse lo infantil e inmiscuirse en la posterior vida madura. Lo infantil, en este caso, consiste en que las relaciones con el medio ambiente no se experimentan tan solo de modo instintivo por la organización cefálica, sino que esta, intensamente, las aprehende a través del metabolismo. Cuando el niño percibe colores, se originan en él intensos procesos metabólicos; consume, en cierta forma, las impresiones exteriores, incluso en su metabolismo. No sólo, pues, simbólicamente sino con toda concreción real, procede decir que la función digestiva del niño se orienta, no sólo por el sabor y la digestibilidad de los alimentos, sino también por las impresiones cromáticas del medio ambiente, es decir por las vivencias que se imprimen en el niño procedentes del medio que lo rodea. Así, podemos decir: en el anciano la vida se animaliza en sentido físico; en el niño, la vida íntegra se halla henchida de una sensibilidad del proceso vegetativo-orgánico.

En el niño, el proceso que registra todas las percepciones del mundo exterior no es el animal-orgánico sino el vegetativo-orgánico, y esta experiencia abarca incluso las cualidades anímicas. Por lo tanto, para lograr un conocimiento cabal del niño, hemos de preguntarnos también: ¿cómo él asimila sus impresiones hasta en su metabolismo? Tengamos presente que la vida humana llamada normal consiste, precisamente en que el hombre de edad avanzada, madura, deja que su metabolismo obre más por sí solo; consiste en que se enfrenta con la vida externa de manera más objetiva, en que no deja que se hundan en su metabolismo las experiencias de índole anímico-espiritual procedentes del mundo exterior, como ocurre en el niño y, finalmente, en que las relaciones con el medio ambiente ya no están acompañadas por una secreción glandular tan intensa e íntima como sucede en la infancia.

El niño consume sus vivencias tenidas al contacto con el mundo exterior cual si fueran un alimento. En cambio, el hombre de edad avanzada deja que el metabolismo obre por sí solo; su madurez en la vida normal se patentiza justamente en el hecho de que las circunstancias que le rodean no penetran tan profundamente en sus procesos vegetativo-orgánicos. Sin embargo, en ciertos individuos perdura esa característica de la edad juvenil y la proyectan a la vida posterior, en cuyo caso conservan la peculiaridad de relacionar sus experiencias externas con sus funciones orgánicas, es decir, de asociar incluso las impresiones anímicas con los procesos orgánico-vegetativos.

He aquí un ejemplo: alguien que ya ha alcanzado cierta madurez desarrolla un amor especial, digamos, hacia un perro; todos conocemos esos intensos apegos hacia los canes, apegos que muy a menudo se traducen en experiencia afectiva intensa, fuerte. Si entonces sucede que esa persona transfiere ciertos elementos de su infancia a la subsiguiente edad madura o que, durante la infancia la experimenta en grado acrecentado, ese amor no se limita tan solo a una relación psíquica con el mundo exterior sino que produce procesos orgánico-vegetativos; el organismo participa de ese amor. Si el amor se siente en forma intensa siempre involucra también los procesos metabólicos, procesos que entonces, no sólo sirven a la normal digestión, al habitual ambular por el mundo, a la vida corriente en general sino que cierta parte de ellos, cierta región del metabolismo se habitúa también a provocar secreciones y regeneraciones, como corresponde en ese caso especial al intenso sentimiento de amor al can. Cierta región de la estructura orgánica, precisa de esa peculiar modificación que se produce internamente de manera puramente orgánico-vegetativa a consecuencia del amor al perro.

Y ahora imaginen que el perro muere. Ya no puede cultivarse la relación externa, porque ya no existe. El perro ha muerto, pero una región interna de lo vegetativo-orgánico se ha habituado a desarrollar semejantes procesos humorales. Ese proceso orgánico que ya no halla satisfacción, privado de motivación externa, sigue funcionando a pesar de que no pueda satisfacerse por faltarle su correlato externo.

Estos procesos orgánicos poseen su inherente inercia y perduran. Esto genera inquietud que puede dejar como remanente los más extraños trastornos cuando, por ejemplo, el afecto hacia el perro haya quedado incorporado en los procesos orgánico-vegetativos conforme lo describí y luego tenga que enfrentarse con la muerte del can.

Si hay, entonces, alguna persona sensata que posea alguna praxis vital, ¿qué hará? Probablemente tratará que se compre otro perro y cuidará de que el amo del perro anterior desarrolle un afecto igual por el animal nuevo. Si lo consigue, esa persona habrá realizado una acción terapéutica, porque entonces el proceso orgánico interno puede satisfacerse de nuevo gracias a la vivencia externa. No obstante, en el curso de estas conferencias veremos que existen tratamientos terapéuticos más inteligentes todavía, si bien creo que una persona medianamente sensata actuará más o menos en la forma esbozada.

Sin duda existen también experiencias con el mundo externo menos drásticas que la mencionada de afecto a un perro; innumerables son las experiencias que el mundo externo puede suscitamos. Y si entonces el individuo que las tiene ha mantenido viva dentro de sí la mencionada condición infantil, es decir mantenido vivo ese proceso de consumir e incorporar sus impresiones externas, el organismo vegetativo acusará un remanente de inquietud al verse privado de ese estímulo. Estas situaciones se presentan con cierta frecuencia y hay que indagar el origen de tales estados íntimos, surgidos sin implicación de las honduras humanas. El individuo afectado se torna insatisfecho, morboso, hipocondríaco, con toda clase de secuelas. Si se le explora se comprobará que la vida u otras circunstancias le han privado de algún factor externo hacia el cual se había sentido atraído y que ya había encontrado su correlativo en los procesos vegetativo-orgánicos. Ese individuo dirige su atención hacia el mundo exterior y ya no puede calmar su ansia orgánica. Algo pasa dentro de su organismo, algo que en rigor, debiera imaginar fuera del organismo pero que él ya no puede pensarlo, por faltarle el motivo externo.

También en lo tocante a esta situación nos encontramos con personas de sentido práctico, poseedoras de la facultad de vislumbrar instintivamente circunstancias de esa índole en la persona afectada y así sacar a la superficie esos factores desde las profundidades indefinidas de lo vegetativo-orgánico, elevándolos al nivel del pensamiento, a la vida representativa, de modo que el afectado puede pensar y representarse cabalmente aquello que, en el fondo, él desea pensar y representarse. Quien posea el don de observar la vida, se encontrará con innumerables "confortaciones" de esta índole y que consisten en que un contenido de tipo vegetativo-orgánico, resultado de antiguas desilusiones o de un despojo temprano de algún contenido vital, puede curarse o cambiar de cauce, relacionándose con el afectado cuando menos mediante el comprensivo y convincente consejo humano, lo que permite introducir en su conciencia lo que necesita.

En la actualidad, debido a la peculiar índole de nuestra civilización, muchísimos son los individuos en edad madura en quienes persisten todavía las situaciones de su niñez y se han observado numerosos casos leves y graves de lo que acabo de mencionar. En tanto que, en la vida cotidiana, esos casos no se consideran como cuadros patológicos y simplemente dan motivo a palabras de consuelo y aliento que una persona brinda a otra, se ha introducido la relación entre lo orgánico-vegetativo y lo psíquico, con razón en muchos aspectos, también en la metodología científico-psicológica. Nos encontramos con gente que siente semejante inquietud humoral y que, como acabo de explicar, se retrotrae a procesos vegetativo-orgánicos rezagados, resultado de desilusiones. Al trasladar el tema al terreno científico hay que expresarse, naturalmente, en términos científicos; primero se examina al "paciente" y segundo, del transcurso previo de su vida que se desentraña a través de sus confesiones o relatos de sueños, o por cualquier otra vía, se determinan las medidas para introducir en la conciencia del paciente lo que anhela su subconsciencia vegetativo-orgánica. He ahí la psicología analítica o psicoanálisis. Moviéndose entonces en términos científicos, se mencionan los "rincones oscuros del alma". Realmente no son tales "rincones oscuros del alma" sino simples procesos vegetativo-orgánicos que se rezagan en la forma descrita y que ansían el estímulo desde afuera. El sicoanalista busca algo que pueda ofrecerse al paciente para procurarle esa satisfacción que espera, y

dice: hay que desactivar los procesos retenidos. He ahí la legitimación de la llamada psicología analítica o psicoanálisis.

Ante fenómenos de esa índole que, dentro de su propio terreno se manifiestan con toda propiedad, la Antroposofía se halla siempre en una situación muy peculiar; por sistema, no se inclina al conflicto, acepta de buen grado todo lo que se manifieste dentro del área que le corresponde. Así pues, también aceptará naturalmente el psicoanálisis dentro de sus límites, pero la Antroposofía va más allá de esas áreas limitadas: ha de fundamentar sus exploraciones en al plenitud de la naturaleza humana y en una concepción del mundo en su totalidad; tiene la tarea, por lo tanto, de integrar en círculos mayores los menores, estos que nuestros hombres de ciencia abrazan de modo superficial y como de aficionado. Para la Antroposofía esto no constituye motivo de disputa, pues lo único que pretende es incorporar en un círculo mayor las parciales interpretaciones de los aciertos logrados separadamente. De ahí que, por regla general, no es la Antroposofía quien desencadena una disputa; son los demás quienes la originan por aferrarse a su pequeño círculo menor y percibir tan solo lo que en el existe. Como sea que no les atrae lo que corresponde a un horizonte más amplio, por mucho que, en el fondo, les favorecería, airadamente lo rechazan. De ahí que, por regla general, la Antroposofía sólo se ve en la necesidad de defenderse contra criterios parciales que la atacan. Y esto es algo que he de expresar particularmente a propósito de ciertas corrientes modernas como la que representa el psicoanálisis.

En resumen: si el hombre anticipa en grado demasiado acentuado, en la etapa media de la vida el fin de ella, surgen las relaciones anormales con el mundo exterior, entre ellas telepatía, clarividencia en sentido inferior; de manera instintiva amplía su horizonte más allá de su respectiva esfera vital. En cambio, si el hombre toma la dirección contraria, es decir si introduce en su vida de adulto lo que corresponde a las condiciones propias de la temprana infancia, su ser penetra demasiado profundamente su estructura orgánica, y entonces lo orgánico se agita y el oleaje origina anomalías internas, lo que es indicio de que el individuo entra en relación demasiado estrecha con su propia estructura orgánica interna. He ahí las relaciones que se manifiestan a la observación externa tal como las describe la psicología analítica aunque ella, en rigor, debiera descender a la organología para captarlas en propiedad.

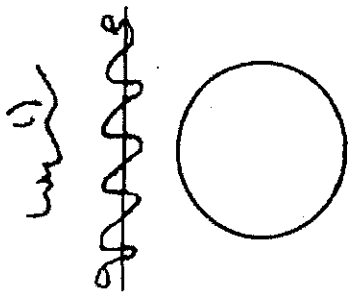
Para el conocimiento completo del ser humano es, pues, imprescindible la inclusión del transcurso temporal de la vida entre el nacimiento y la muerte. Semejante conocimiento total del hombre depende precisamente de la atención prestada a ese transcurso temporal, en identificación vital participativa. Debido a ello la Antroposofía, para penetrar con su método especial en lo suprasensible y así alcanzar el conocimiento íntegro del hombre, ha de practicar esa activa y consciente inmersión en lo temporal. A tono con las peculiaridades de la civilización actual, el hombre pasa por alto el papel del tiempo. Imaginación, Inspiración, Intuición: los métodos peculiares de cognición empleados por la Antroposofía, han de cimentarse absolutamente sobre una vivencia de la existencia humana concebida como fenómeno del tiempo en movimiento.

Ahora bien, la Imaginación, la Inspiración y la Intuición no debieran considerarse como elementos totalmente extraños que se introduzcan en la vida humana con el propósito de facilitar la cognición suprasensible, sino como algo que constituye, en todos sentidos, una extensión de las aptitudes humanas corrientes. Es decir, la Antroposofía no afirma que se precise de alguna gracia o don especial para llegar a la Imaginación, a la Inspiración y a la Intuición, sino que el hombre puede hacerse consciente de ciertas aptitudes arraigadas en el, que puede desarrollar apropiadamente. El punto de partida ha de ser, en todo caso, el cómo nos apropiamos la cognición en la existencia corriente, dentro de la experiencia científica y nuestra praxis vital.

Pero, ¿cómo procedemos, en realidad, al convertirnos en hombres cognoscitivos? Me refiero ahora a quienes aplican su facultad cognoscitiva, no sólo a los problemas científicos sino que la practican para abordar y organizar la vida de manera práctica. A nuestro alrededor tenemos lo que pudiéramos llamar el tapiz de los sentidos: el mundo de los colores, el de los sonidos, el de las condiciones térmicas, etc., es decir todo aquello que deja huella en

nuestros órganos sensorios. Nos abandonamos a esas impresiones y las entretejemos con nuestras reflexiones y pensamientos. Si ustedes examinan íntimamente el contenido de su propia vida anímica, verán que se trata de un conjunto de impresiones sensorias entrelazadas con los pensamientos. Vivir es acoger en nuestra alma ese tejido de impresiones sensorias y pensamientos.

¿Qué es lo que entonces ocurre? En este dibujo esquemático (se dibuja), esta línea (a hasta b) representa el tapiz de los sentidos, es decir los colores, sonidos, olores, etc. que es extienden a nuestro alrededor. El hombre se entrega a la observación de este tapiz de los sentidos y entreteje las impresiones mediante sus pensamientos, que insinúo aquí con una línea roja ondulada. Al entregarse al mundo sensible, el hombre asocia por medio de pensamientos todo lo que en ese mundo experimenta y lo interpreta por medio de sus pensamientos. Por proyectar en ese mundo sensible todo lo que desarrolla en materia de pensamientos, ese mundo se le convierte en frontera, pared que no puede atravesar. Es como si anotara sobre ella todos sus pensamientos sin que la conciencia, hoy cotidiana, la perfore. Los pensamientos se detienen ante esa pared y se graban en ella.



¿Cómo superar ese alto ante la pared? Desarrollando, en primer término, la cognición imaginativa recurriendo a lo que podemos llamar "meditación sistemática y ordenada". Esta meditación como método interno de investigación, puede desarrollarse tal como se desarrolla el método de ensayo químico o astronómico externo. Si ustedes estudian mi libro ¿Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores?", así como la segunda parte

de mi "Ciencia Oculta", incluso se convencerán de que los métodos para moverse dentro de esa meditación y llegar a sus últimas consecuencias no son más sencillos ni de menos duración que las disciplinas requeridas para hacerse astrónomo o químico. Por otra parte, es relativamente fácil dedicarse a la lectura de obras como las citadas, que ofrecen instrucciones para emprender los ejercicios correspondientes y así llegar, entonces, guiado por el sentido común, a la íntima convicción de las verdades que expone la investigación antroposofía. No hay necesidad de aceptarlas como imposición autoritaria, incluso quien no pueda investigarlas por sí mismo, puede verificarlas con sólo admitir la peculiaridad de ese método.

Tengamos en cuenta que todas esas prácticas descansan en la omisión de las impresiones sensorias. El meditante se entrega, no a ellas sino únicamente a la actividad del pensamiento. Pero esta actividad mental, posándose firmemente en ciertos pensamientos fáciles de abarcar, ha de llevarse a tal grado de vivacidad, a tal intensidad como por lo regular sólo existen en la vida sensible externa. ¡Cuán distinto es entregarse a la plenitud de las impresiones sensorias, o con la conciencia ordinaria, a la pálida y exangüe vida de pensamientos! En tanto que las impresiones sensorias ejercen una acción viva e intensa sobre nosotros y a ellas nos rendimos, los pensamientos palidecen, se tornan abstractos y fríos. Pero lo característico de la meditación consiste, precisamente, en lograr por medio de repetido ejercicio, introducirnos vitalmente en nuestro mero hilvanar de pensamientos con una intensidad y vivacidad tales como comúnmente es característico de la vida sensible externa. Si en la meditación se logra aprehender un pensamiento con el mismo grado de vivacidad interna como la que se experimenta al rendirse a un color, entonces ese pensamiento queda correctamente asentado en la vida cotidiana. Pero todo esto ha de practicarse con la misma libertad interna con que tiene lugar el normal urdir de pensamientos y la percepción sensoria. Cuando observamos el mundo externo no nos entregamos a emociones nebulosas, a sueños místicos, ni nos volvemos ilusos; tampoco debemos hacerlo al meditar correctamente. En esa acción meditativa ha de prevalecer él mismo temple que solemos aplicar a la percepción sensible.

Lo que singulariza el método antroposófico es que emplea la percepción sensoria directamente como modelo. Sin duda existen los místicos nebulosos que declaran que las percepciones sensorias son de escaso valor, que hay que descartarlas para desplazarse al reino de los sueños, de lo místico, de lo extrasensible. Pero esa actitud sólo produce un a modo de duermevela, no una genuina meditación. La Antroposofía toma, pues, el camino contrario y adopta la percepción sensoria directamente como modelo por su calidad, intensidad y vivacidad, y así el individuo practica su meditación con la misma libertad que suele emplear en la percepción sensoria; no hay peligro de que se torne un individuo insípido y seco. Las experiencias concretas y objetivas que le suministra la meditación, le eximen de la pedantería filisteísta, así como de toda necesidad de encaramarse a vagos sueños en pos de superar la trivialidad cotidiana.

Meditando en esa forma genuina el hombre consigue moverse libremente en pensamientos, con lo cual quedan liberados de su anterior carácter abstracto; se tornan plásticos. Esto acontece entonces, en plena vigilia, dentro del habitual pensar saludable, facultad que nunca debe perderse. El alucinado, el iluso, cuando entra en sus estados de arrobo se hunde totalmente en sus ilusiones y pierde todo sentido común. Hay que evitar esto al seguir los métodos aquí descritos; en todo momento el meditante ha de tener a su lado el sentido común, llevarlo consigo a través de todas sus vivencias mentales pictóricas. ¿Con qué efecto? En pleno estado de vigilia se produce una condición que, comúnmente, sólo la genera la vida inconsciente al moverse dentro de la plasticidad de los sueños. He ahí precisamente la diferencia entre la Imaginación y los sueños; en estos todo se genera en nuestro interior, luego penetra desde profundidades desconocidas a la vida vigílica y nosotros sólo podemos observarlo a posteriori. En cambio, al preparamos para la Imaginación e integrar su contenido, somos nosotros mismos quienes realizamos algo que, en circunstancias ordinarias, se realiza dentro de nosotros sin nuestra participación. Nos convertimos en audaces creadores de imágenes que no son meras fantasías sino que, por su intensidad y vivacidad, se distinguen de las fantasmagorías tanto como se distinguen de ellas las imágenes oníricas. Pero todo realizado por nosotros mismos y ¡eso es lo que

importa! Esa realización propia, nuestra, nos libera de la ilusión tradicional de tomar como manifestación del mundo exterior objetivo, algo que en realidad no-sotros mismos hemos engendrado. Nunca se incurrirá en esa ilusión, pues se tiene conciencia de que es uno mismo quien ha creado toda esa urdimbre de imágenes. El alucinado toma sus alucinaciones como realidad; toma, pues, imágenes como si fueran reales, porque no las crea él mismo, sino que tiene la certidumbre de que son creación ajena a su intervención y esto le induce al error de concederles realidad. Quien en actitud meditativa se prepara para la Imaginación, de ningún modo considerará imágenes reales lo que él mismo forja mentalmente. El primer escalón de la cognición suprasensible consiste, precisamente, en librarse de toda ilusión por estar ya consciente de crear, con voluntad enteramente libre, la urdimbre que va a obedecer a la aptitud interna de originar imágenes de intensidad tal que comúnmente sólo la ostentan las imágenes oníricas. ¡Sólo un loco podría concebirla como real!

La próxima etapa de esa actitud meditativa consiste en adquirir, frente a esas fascinantes imágenes que se fijarían como parásitos si el hombre no las desarrollara en la plena libertad característica de la meditación, la facultad de eliminarlas de la conciencia al desearlo. Esta segunda etapa es tan necesaria como la primera. Tal como frente al recuerdo se necesita del olvido, para no arrastrar eternamente la totalidad de nuestros recuerdos, así también es indispensable en este primer grado de la cognición, despojarse de las imágenes concebidas, como fue indispensable urdirlas y configurarlas primero.

Vivido y ejercitado todo ese proceso el alma, a semejanza del músculo que se utiliza constantemente, se habrá fortalecido; se habrá practicado así un ejercicio en el alma, urdiendo imágenes, formándolas y suprimiéndolas en seguida, es decir colocando todo el proceder enteramente bajo del dominio de nuestro libre albedrío. Por haber desarrollado la Imaginación se habrá logrado la facultad consciente de plasmación de imágenes tal como, en otro orden, las configura la vida onírica inconsciente, en el mundo nocturno que, por lo regular, queda al margen de la conciencia habitual pues se sitúa en los estados propios del lapso que media entre el dormir y

el despertar. En la meditación que tiende a la cognición imaginativa se desarrolla, pues, la voluntad de plasmar imágenes de manera consciente y, al mismo tiempo, la facultad de despejar conscientemente la mente de ellas. Esto genera otra facultad. Se trata de una facultad que normalmente existe, no durante el sueño sino como instintiva en los momentos de despertar y dormir. Esos momentos pueden adoptar dos formas distintas: por una parte recoger, al despertar, en forma de residuos oníricos las experiencias vividas entre el dormir y el despertar y luego juzgarlas con base en aquellos residuos; por la otra asombrarnos a tal grado por ese despertar, que se hunda todo recuerdo de los sueños tenidos. En términos generales cabe decir que, a través de los sueños se filtra en nuestra vida despierta un elemento caótico, una estructura errática que no corresponde a su curso habitual. Causa de esto es que, durante el sueño el hombre desarrolla la actividad eidogénica, es decir creadora de imaginaciones. Si el hombre logra desarrollar durante la vigilia esa misma actividad creadora, así como la eliminadora de imaginaciones, es decir, si logra tender el arco desde la preparación de la Imaginación hasta el estado de conciencia vacía, tienen lugar en él un proceso comparable al despertar; de allende el tapiz de los sentidos, perforándolo y siguiendo a lo largo de los cauces mentales desarrollados gracias a la meditación, le invaden las entidades o sustancialidades que moran tras ese tapiz.

Si después de haber recorrido el proceso de Imaginación, continuamos en el estado de la conciencia vacía, perforamos el tapiz de los sentidos; las imágenes se vierten en nosotros por inspiración procedente del más allá del mundo sensible. Entramos entonces en el mundo que se halla más allá del sensible; nos preparamos, mediante la práctica imaginativa, para la Inspiración. Ella consiste en que podemos vivenciar con plenitud consciente algo igual a lo que, al despertar, vivimos en forma inconsciente. Y así como, en el momento de interrumpir el sueño se introduce en nuestra vida anímica algo de más allá de ella, así también cuando la hayamos cultivado por medio de la Imaginación, se introduce en ella algo de allende la conciencia del tapiz de los sentidos.

De este modo experimentamos el mundo espiritual que existe allende el mundo sensible. Las facultades de la cognición supra-

sensible que el individuo adquiere son, en estricto sentido, continuación de lo que él ya posee como facultad en la vida corriente. Y la Antroposofía estriba en acrecentar el desarrollo de esas facultades ya existentes, basándose con tal objeto, totalmente en aquello que el hombre hace suyo por medio de lo que me he permitido llamar "captación temporal" de vidas y existencias.

Si, por lo tanto, ustedes revisan los ejercicios preparatorios para lograr la Imaginación, la Inspiración y la Intuición que expongo en mi libro "¿Cómo se alcanza el conocimiento de los mundos superiores?"* o en mi "Ciencia Oculta"** y los contemplan sin perjuicios, verán que todo lo expuesto se polariza hacia un objetivo: sensibilizar nuestra vivencia para la captación del transcurso del tiempo. Habitualmente el hombre va conociendo durante su vida, en forma sucesiva, la aprehensión infantil del mundo, la que corresponde a la etapa de madurez y la propia de la senectud, o experimenta la penetración e influjo irregulares de una u otra. No la Imaginación misma, sino la actitud o esfuerzo meditativo que nos prepare metódicamente para lograrla, es lo que ha de orientarse para que toda la vida emane del hombre en plenitud, para que él se entregue al mundo animado por el caudal de su corriente vital. Así se balanceará armónicamente lo que es particularmente apropiado para el mundo desde la infancia, desde la edad madura y desde la senectud, respectivamente y todo ello confluirá en armonía hacia la concepción del mundo en pos de lo suprasensible. El hombre en su integridad, es decir, incluyendo su aspecto de "entidad temporal", es el que ha de actuar ante el mundo; es el que ha de aportar a la percepción suprasensible, el rocío y la frescura de la infancia, la claridad de pensamientos de la edad madura, así como también la entrega amorosa a la vida, condición propia de la vida senil al final de una existencia transcurrida genuinamente. Y todo ello: frescura y alegría en la percepción, claridad en el juicio y entrega amorosa a lo que la vida nos brinde es lo que ha de aportar el hombre como dote para que la Imaginación, la Inspiración y la Intuición puedan desarrollarse como es debido.

(*) R. Steiner, Cómo se alcanza el conocimiento de los mundos superiores, Editorial Antroposófica.

(**) R. Steiner, La Ciencia Oculta, Editorial Antroposófica.

QUINTA CONFERENCIA

Principios salutíferos y patógenos en educación (I)

Según las descripciones que he hecho hasta ahora, la llamada cognición imaginativa se consigue elevando a la conciencia plena lo que, al sonar, se realiza subconscientemente como actividad espontánea. Puntualizo: lo que se eleva a la conciencia no es el soñar con su contenido onírico —"por ese camino" sólo se llegaría a lo irreal— sino que es la actividad que, cuando soñamos, realiza de manera inconsciente algo que ahora no voy a definir. Pero es esa actividad la que, elevada a una acción plenamente voluntaria y ejercida a la luz de la conciencia, se convierte en base de la cognición imaginativa. Sin duda esa actividad se diferencia sustancialmente del mero suceso de soñar. En la mera actividad onírica, tomamos por realidad exterior lo que se presenta ante nuestra conciencia porque no nos hallamos activamente involucrados en ella En cambio si al elevamos a la conciencia sabemos, por de pronto, que lo primero a que llegamos son imágenes producidas por nosotros mismos. En esa forma, por consiguiente, nunca las interpretaremos como realidades, pues de hacerlo no seríamos investigadores antropósofos sino ilusos. Pero a esa actividad meditativa que conduce a la vivencia de semejantes imágenes, ha de asociarse otra que consiste en borrarlas de nuevo, es decir la actividad que ha de despejar la conciencia de esas imágenes. Si uno adquiere esta facultad y si, después de acrecentar las fuerzas anímicas por el crear imágenes y el anularlas, alcanza a vivir en plena conciencia, entonces sí se encuentra uno dentro del mundo espiritual, se encuentra ejerciendo una actividad de naturaleza espiritual-anímica, independiente del cuerpo. No se percibe pues, por medio de los órganos del cuerpo, no se piensa con el cuerpo sino mediante lo espiritual-anímico y se posee, sin embargo, un contenido consciente, contenido que es de índole espiritual.

Dije ayer que el modelo para la percepción espiritual del investigador antroposófico no lo constituyen las vivencias oníricas

de la conciencia sino, precisamente, las vivencias libres e impregnadas de voluntad que nos suministra la percepción sensorial. Sin duda la cognición suprasensible no descansa en la percepción sensoria, pero consideramos como facultad la libertad con la que, independientes de nuestra personalidad, nos vemos dentro de la percepción sensorial. Esa peculiaridad de la cognición suprasensible se nos patentiza sobre todo si observamos precisamente ciertos detalles concretos.

Detengámonos en el órgano sensorio más característico de la facultad de percepción: el ojo. Este ojo nos anuncia su relativa independencia orgánica por el simple hecho de hallarse ubicado dentro de su cuenca como algo aislado y retraído en sí mismo y sólo conectado por débiles puentes al organismo. En cierto modo pues, atendiendo su ubicación espacial exterior, podemos observar ya en el ojo algo relativamente independiente del organismo humano.

Prescindamos primero de la percepción sensoria interna del ojo y atengámonos a algo que parece ser de carácter externo. El ojo lleva en su vecindad las glándulas lagrimales, que secretan continuamente un líquido que, sustancialmente, consiste en agua y sal. En tanto que estamos despiertos, este líquido lagrimal está siendo secretado sin interrupción; baña el ojo, incluyendo la parte que se expone al mundo exterior cuando los párpados no están cerrados. En consecuencia, el ojo es continuamente lavado por el líquido lagrimal y el polvo que le llega desde afuera es enjuagado por ese líquido. Una vez que el líquido lagrimal ha cumplido esa función higiénica de enjuagar el ojo, se derrama por los finos conductos lagrimales a la nariz y así se elimina. He ahí algo que corresponde a la actividad normal del aparato visual. Pero ustedes admitirán que, en la vida común no existe mayor conciencia de esa labor higiénica del ojo y que el proceso se desarrolla a nivel totalmente inconsciente; o sea, se trata de una actividad puramente orgánica que, aunque significativa y sabia es, sin embargo, enteramente inconsciente.

Pero esa actividad es susceptible de acrecentarla en circunstancias especiales; a raíz de un golpe que se ejerza sobre el ojo o por el frío que le irrite. Incluso puede provocarse debido a que el mismo ojo, o el organismo entero, sufra cansancio; entonces se

produce una abundante secreción de líquido lagrimal. ¿Qué tiene lugar en esa situación? El estímulo que ocasiona la secreción es ascendido al nivel de la conciencia; percibirán algo del estímulo y también algo de las consecuencias del estímulo o sea, de la secreción. Pero toda esa función puede acrecentarse más todavía, lo que sucede cuando el hombre se hace consciente de su relación personal con el mundo, es decir cuando el hombre experimenta algo anímico-moral, algo triste, algo doloroso que le provoca el llanto, en cuyo caso la secreción lagrimal se origina en un motivo moral-anímico. He ahí un ascenso a la .conciencia; una función, la secreción lagrimal se desenvuelve primero por entero en al esfera de lo inconsciente, luego va siendo elevada a la esfera de la conciencia, o diríamos a la esfera de lo anímico-moral.

Este simple proceso que tiene lugar en una parte relativamente independiente del organismo humano puede ilustrar lo que sucede al elevarnos por la meditación, a una vida anímica y espiritual libre del cuerpo. Al llorar por recibir una carta que entristece, no podrán dejar de admitir: la experiencia que esa carta me transmite se halla muy marginada de la estructura del ojo; no guarda relación interna alguna con su organización, sin embargo produce un efecto sobre el ojo. El que las lágrimas no se deban a la lectura en sí, lo podrían ustedes comprobar por el hecho de que derraman lágrimas incluso cuando es otra persona quien les lee la carta. Se puede demostrar, pues algo sucede externamente que desata un proceso orgánico por un efecto exógeno; este proceso orgánico todavía es de tal índole que se origina por una influencia que afecta desde afuera.

Todavía es posible concebir el asunto en forma aún más intensa. Imaginen que se hubieran disciplinado y ejercitado en no llorar por cualquier motivo, en soportar duras cargas de la existencia sin, por eso, experimentarlas con menos profundidad que los que lloran fácilmente pero en tal forma, que su dolor es puramente anímico, tan solo del alma, sin derramar lágrimas. En manera alguna esto es indicio de frialdad, pero la experiencia será más espiritual-anímica, de modo que lo que acontece en el alma se mantenga separado del organismo físico, no se imprima de inmediato en el organismo.

Si ustedes extienden lo que sugiere ese ejemplo tornado de la vida real; a la experiencia total de su conciencia imaginativa, de su conciencia inspirada; si conciben una experiencia espiritual-anímica autónoma que no ejerza impresión sobre el organismo que tenga lugar enteramente al margen del organismo —como cuando el dolor del alma se experimenta sin lágrimas—, lograrán la imagen de la vivencia que les ubica en el mundo espiritual. De ahí se deduce que, al proceder tal como corresponde, la experiencia del mundo espiritual, es decir la del mundo allende el tapiz de los sentidos, se pueda describir de tal manera que se pone claramente en evidencia que esa vivencia es simple continuación de algo que ya existe de algún modo como disposición del hombre normal y ordinario. Sólo hay que practicar ciertos ejercicios anímico-espirituales que permitan lograr esa independencia de lo corporal.

Si ustedes continúan sus ejercicios hasta lograr la supresión de la Imaginación generada por ustedes mismos, o sea hasta lograr la vaciedad de la conciencia a la vez que experimenten, sin embargo, un real contenido espiritual-anímico, entonces lo primero que van a experimentar consistirá en la percepción de un panorama de su vida terrenal transcurrida, remontándose hasta, más o menos, la fecha de su nacimiento. Lo que no percibirán es el cuerpo físico, pues se eclipsa al llegar a la percepción incorpórea. En cambio si permanecen presenten ante el alma, todas las vivencias que, normalmente, constituyen la corriente de recuerdos inconscientes, de la que emergen los recuerdos específicos. He ahí lo que se presenta entonces ante el alma, no como sucede en el recuerdo ordinario, sino con carácter de aparición repentina, que es, en cierto modo, un organismo de tiempo internamente móvil.

El organismo espacial que llevamos en nosotros, es organismo en función de la s relaciones reciprocas que exhibe entre sus distintos miembros, y que se presentan dependencias mutuas, de modo que todo integra una totalidad. De las funciones estomacales dependen las cefálicas, así como de las cefálicas dependen las estomacales. En el organismo espacial pues, todo es interdependiente. Igual acontece con dicho organismo de tiempo: lo que el hombre experimentó en ocasión anterior, y así en simultaneidad se yergue ante nuestra alma un panorama total.

Pero sigamos. Si mediante el incremento de la fuerza que antes nos sirvió para suprimir las Imaginaciones creadas por nosotros mismos, logramos suprimir también el panorama de recuerdos, es decir si logramos, no sólo extinguir la visión de nuestro propio cuerpo sino incluso borrar interiormente todo el panorama mencionado, pero permaneciendo a la vez en estado vigílico, alcanzamos el grado de cognición que nos revela lo espiritual-anímico experimentado antes del nacimiento, o mejor antes de la concepción. Durante la existencia terrenal uno lleva implícito el mundo espiritual-anímico en que vivió antes de descender a ella. Ese mundo actúa y vive en nosotros pero su actuación es similar a la del hidrógeno ligado al oxigeno en el agua. Investigar lo espiritual-anímico durante la vida terrenal entre el nacimiento y la muerte, es tan imposible como investigar el hidrógeno por separado, en tanto que constituye una unidad con el oxigeno en forma de agua: hay que empezar por separarlo de ella. Análogamente, hemos de desprender lo espiritual-anímico, pero entonces no nos remite al presente, sino a la existencia prenatal. Es decir, percibimos realmente aquello que ha descendido a la forma existencial terrena y logramos así una visión de la realidad que hemos vivido antes de descender a la Tierra.

No faltará quien afirme que no le interesa semejante investigación del elemento eterno del hombre. Sin duda el hombre está en libertad de no pretenderlo, pero creer entonces que es posible captar lo espiritual-anímico por medio de la cognición corriente, equivale a la ingenua creencia de que se puede investigar el hidrógeno en tanto está ligado oxigeno, sin separar lo primero. Hay que admitir pues, que lo espiritual-anímico sencillamente no es captable por medio de la conciencia corriente. Quien se niega a aceptar los resultados de la investigación espiritual lo único que le cabe es guardar silencio sobre este .aspecto y limitarse a lo material de la existencia. Quizá esto disguste a muchos, pero existen sencillamente principios vitales a los que hay que someterse.

Así, entonces vamos adentrándonos paulatinamente en la Cognición Inspirada. El proceso que acabo de describir constituye esa Cognición Inspirada, constituye un hallarse inspirado por algo que normalmente no penetra en nuestra conciencia, pero que

radicalmente reorganiza nuestro interior, a semejanza de como, en la respiración o por medio de ella, lo hace el oxígeno cuando lo acogemos de manera material de la atmósfera externa. En cierto modo esa cognición inspirada desciende hasta nosotros y nos llena; conscientemente viene a saturarnos el contenido de nuestra existencia prenatal a semejanza de como, en la respiración, nos satura el oxígeno material. Inhalamos nuestra esencia espiritual-anímica; nos elevamos a la Inspiración, nombre que no corresponde a una decisión arbitraria sino que ha sido elegido en atención a las peculiaridades que posee este tipo de cognición.

Todavía otra nota característica presenta esa cognición; con respecto a ella se encuentran algunas aclaraciones en mi libro "¿Cómo se alcanza el conocimiento de los mundos superiores?" Y es que hay que adquirir aún otra cualidad más, cuando se pretende llegar a la Cognición Inspirada: la presencia de ánimo. Se tiene presencia de ánimo si, frente a una situación vital cualquiera surgida de improviso, se puede actuar con rapidez, no postergar la formación del juicio, perdiendo así la oportunidad de la acción. Hay que ejercitarse precisamente buscando circunstancias que exijan acción e intervención instantáneas, porque toda manifestación surgida a raíz de la Inspiración es fugaz; se desliza con rapidez; casi al nacer, al producirse, se desvanece; hay que ser capaz pues, de prestarle inmediata atención. De ahí podemos colegir que, al hallarnos frente al ordinario mundo sensible, experimentamos su extensión en el espacio. Al hallarnos frente a la siguiente experiencia que nos sale al encuentro, o sea al propio panorama vital, nos confrontamos con el tiempo reunido en apretada simultaneidad y, finalmente, en la Cognición Inspirada nos situamos fuera del tiempo, nos "extemporalizamos", nos hallamos supeditados a la percepción subitánea. Comprendemos pues que el tiempo ya no posee ningún significado intrínseco para aquello que se haya captado por Cognición Inspirada.

Quien trata de convivir con ese panorama vital se percata de que encierra algo mucho más real que el mero recuerdo. Las imágenes recordativas son neutrales, no poseen poder interno, se encuentran "ahí diseminadas", podemos recogerlas pero no poseen vigor. En cambio, lo que integra el panorama vital sí posee poder

intrínseco, a la vez que contiene energías que plasman al hombre, que ejercen su acción formadora sobre su interioridad, energías que, por ejemplo en el caso del niño, ejercen su acción como fuerzas formadoras suprasensibles, pues su cerebro no posee todavía su plena configuración plástica, sino que va siendo estructurado durante los primeros años de su vida. Son esas fuerzas las que, por hallarse contenidas en dicho panorama vital, va aprehendiendo el hombre en dicha etapa de Cognición Inspirada. Así pues, no se aprehende tan sólo un reflejo conceptual abstracto, sino que se capta una realidad, un transcurso de tiempo henchido de vigor, esa realidad que corresponde al delicado cuerpo que solemos llamar cuerpo etéreo, o también cuerpo morfogenético, que no proyecta una definida imagen espacial, sino como una visión instantánea en continuo fluir. Ese cuerpo etéreo se halla en continuo movimiento y, si uno trata de cuajarlo en imagen, resulta en verdad algo irreal, algo sólo durable un instante, pues distinto es su estado siguiente, como distinto fue el anterior. Y es que el cuerpo etéreo por entero es un cuerpo de tiempo; más, por ser cuerpo dinámico o cuerpo morfogenético subyace en el crecimiento y también en el metabolismo del organismo humano. El término "etéreo" no debe llevarnos a pensar en la connotación usada en Física, sino tomarse solamente en el sentido que acabamos de caracterizar.

Si por la vía de la Cognición Imaginativa el hombre ha logrado situarse en la vida espiritual-anímica "objetiva" que le es exterior y si, por de pronto, ha logrado percibir su propio panorama vital, es decir, su cuerpo etéreo o morfogenético, entonces ha experimentado cierta transformación en su vida cognoscitiva. Lo que el individuo ejecute en ese proceso de conocer a esa entidad etérea, se parece en algunos aspectos, aunque no en otros, a la actividad del artista, sin ser similar al ordinario modo cognoscitivo naturalista-abstracto. Hay que desarrollar un modo de pensar que tenga virtud plástica y que ya recuerde la peculiar mentalidad del artista. Sin duda es en otros aspectos muy disímil a la concepción artística, pues lo que el artista crea permanece circunscrito al área de la fantasía. La actividad plástica animada por esa fantasía se halla vinculada, categóricamente a la corporalidad, a la entidad física; no es una actividad que se independice del cuerpo. En cam-

bio la actividad que se ejerce al realizar la cognición imaginativa, no está sujeta a la corporalidad, lo que implica que capta también algo que es real. Las creaciones del artista no se prestan a objetivación real; ninguno de ustedes ha tenido la idea de que la Venus de Milo empiece a caminar y venir a su encuentro, pues lo que el artista crea no es realidad. Tampoco habrán imaginado si en un cuadro han contemplado a un diablo, que ese fantasma pintado pudiera salirse del cuadro para llevárselos. La manera en que el artista se ubica en la realidad, sí se vincula con la realidad humana y física, pero no alcanza a sumergirse en la espiritual-anímica. En cambio lo que el hombre conquista por medio de la Cognición Imaginativa se sumerge en una realidad auténtica, en un acontecer verídico.

Sin duda, alguien podría sustentar que es posible demostrar en forma lógica y epistemológica, que la cognición en modo alguno ha de elevarse hasta la actividad artística. Quien lo sustente alegará que el fenómeno cognitivo significa avanzar, en forma lógica, de un concepto discursivo a otro y que, al desviarse hacia lo artístico se transgrediría el campo de la cognición lícita. En esta forma se puede filosofar larga y buenamente, sobre cómo debería conformarse la cognición; mas si la naturaleza, si el mundo tiene visos de artista, no se rendirá a la cognición meramente lógica, sino que se sustraerá de ella. Por eso pueden aducirse los argumentos puramente lógicos y justificar que la cognición no debiera ser artística, pero con una cognición ajena al arte es imposible sumergirse en la realidad etérea. Lo que importa es captar cómo es el mundo, no cómo debiera ser la cognición, captar que no hemos de reconocer algo a raíz tan sólo de algún supuesto lógicamente correcto. De ahí que pueda afirmarse que se produce una condición, o momento artístico cada vez que nos elevemos, de la ordinaria cognición objetiva o temática a la imaginativa.

Luego, cuando nos elevamos a la Cognición Inspirada, las imágenes que de ella resulten en nuestra conciencia, cobrarán tal naturaleza que podamos compararlas a experiencias éticas y la concepción de las ideas éticas. Las inspiraciones que provienen del mundo espiritual, se asemejan a las ideas éticas en que, al experimentarlas, el individuo realiza cualitativamente el mismo procedimiento que cuando admite conscientemente la presencia de ideas o ideales éticos. En cuanto a lo cualitativo de la vivencia interna, las inspiraciones son similares a la vivencia de los ideales éticos, pero difieren de ellos totalmente, por el hecho de que el ideal ético que concebimos, no posee el dinamismo intrínseco para realizarse por su propia fuerza. Nuestro ideal ético se halla, por lo pronto, impotente en el mundo; para asentarlo en él hemos de realizarlo a través de nuestra personalidad física. En sí mismo el ideal ético queda en mero pensamiento, no así la Inspiración cuya realización, cualitativamente, se asemeja a la formación de conceptos éticos, al impulso ético. Pero por su presencia en el mundo, la Inspiración se manifiesta como realidad, como agente poderoso, como algo que actúa en forma similar a como actúan las fuerzas de la naturaleza; es decir, el proceso consiste en sumergirse en un mundo imaginado a semejanza del ético pero ostentando, desde un principio, categoría de real en virtud de su propia fuerza.

Cuando mediante la Inspiración se ha llegado al grado de encontrarse ubicado en ese mundo espiritual-anímico y al grado de recibir de él su contenido, algo más se precisa para poder vivir en él en plenitud: la desinteresada entrega al objeto, esto que no se halla presente de ningún modo en el mundo de nuestros pensamientos abstractos y que hemos de introducir en el mundo anímico-espiritual. La entidad humana no alcanza a conocer plenamente ninguna entidad o potencia en el mundo espiritual-anímico si no es capaz de volcarse amorosamente, proyectar su propio ser en lo que se le presenta en la Inspiración. La Inspiración empieza siendo, en cierto modo, simple manifestación de lo espiritual-anímico, cuya verdadera sustancia íntima sólo se nos revela al vernos en entrega amorosa en aquello que nos inspira. Al experimentar, de ese modo, la realidad espiritual-anímica, enaltecidos en plenitud vital trascendemos la Inspiración y avanzamos al reino de la Intuición. ¡He ahí la Cognición Intuitiva!

Preanuncios de la Intuición ya se hallan presentes también en la vida corriente; se manifiestan en las emociones religiosas, en los sentimientos religiosos. Lo que en estos no pasa de vislumbre interno, sin sentirse transportado a un mundo distinto queda henchido de realidad en la Intuición espiritual. De ahí que la Intui-

ción espiritual se parezca y sea, sin embargo, distinta al mero sentir religioso; en tanto que la emoción religiosa permanece a nivel subjetivo, en estado de Intuición espiritual nuestro ser interno se transborda hacia la objetividad y vive en la realidad espiritual-anímica. Así se justifica nuestra afirmación: la modalidad intuitiva de la cognición suprasensible se parece, a la vez que es distinta, a la actitud religiosa. Por lo tanto, para sistematizar un poco los grados de la cognición superior anotemos, en primer término, la cognición temática orientada hacia la vida ordinaria, la cognición naturalista. Luego anotemos la cognición mediante la Imaginación, es decir, la cognición artística. Sigue la cognición a través de la Inspiración, la cognición ética y, finalmente llegamos a la cognición por medio de la Intuición, la cognición religiosa en la forma como la he caracterizado.

Observen que lo que así se capta en realidad por medio de imágenes emparentadas con el arte, con la ética, con la religión, ejerce su efecto en el hombre, se halla contenido en él si bien sustraído a la conciencia ordinaria. Por eso precisamente, el empeño de conocer esas vivencias de la conciencia suprasensible conduce al conocimiento del hombre en su integralidad. En especial, y considerando que en el niño actúa en forma poderosa lo que, procedente del mundo espiritual se infunde en el mundo físico, el conocimiento de los miembros constitutivos superiores de la entidad humana, accesible a través de la Imaginación, Inspiración e Intuición, permite ahondar particularmente el conocimiento de la naturaleza infantil. Mas para lograrlo hay que encontrar el debido vínculo con la relación existente entre esos elementos suprasensibles y lo físico-corporal

Se presta para esto, especialmente, el ejemplo de la memoria, del recuerdo. Es notorio que el recuerdo involucra en su acción a lo corporal-físico; nuestro cuerpo físico participa en toda actividad recordativa, lo que puede comprobarse en la experiencia cotidiana. Así, si hoy queremos aprender de memoria algún papel o poema y, por ser renuentes a asimilarlo dejamos pasar la noche, el aprendizaje al día siguiente es rápido, casi se realiza por sí mismo y es que por su regeneración, el cuerpo se ha preparado a ejecutar el trabajo memorístico, que es precisamente una actividad corporal.

También en otros aspectos la anatomía y fisiología oficiales permiten comprobar un detalle que, al quedar paralizadas, marginadas, ciertas zonas del sistema nervioso queden extinguidas asimismo ciertas zonas de nuestra memoria. En síntesis se puede desentrañar la vinculación de la memoria con la organización corporal. El cuerpo se halla en actividad cuando la memoria se halla en acción. Es obvio, pues, que esa actividad memorística, esa capacidad recordativa sea fundamentalmente distinta de lo que se experimenta en forma de Imaginación, de Inspiración, en un estado superior de conciencia, independiente de lo corporal. La vivencia suprasensible no ha de intervenir en lo corpóreo, y la característica de no introducirse en el cuerpo se observa también en esas vivencias; no pueden recordarse de modo ordinario porque no se graban en la memoria corriente.

El que investiga de manera antroposófica ha de mantener intacta, como corriente concomitante y simultánea, la ordinaria memoria de las vivencias cotidianas teniendo a su lado, en todo momento, la ordinaria personalidad que él es en la vida cotidiana. Pero al mismo tiempo él tiene conciencia de vivir, además, en la región de los conocimientos suprasensibles que no se graban en absoluto en la memoria corriente, a semejanza de como ustedes no arrastran en la memoria, con carne y hueso el pez que observan sino que sólo lo retienen como imagen, teniendo que regresar al objeto real cuando quieren tener de él una percepción efectiva. Las experiencias suprasensibles se traducen en percepciones, no en imágenes recordativas; por eso es menester volver siempre de nuevo a la experiencia suprasensible. Lo que sí se puede recordar es el método empleado para llegar a esa percepción suprasensible; cuando se repite aquel, esta aparece de nuevo pero pasivamente, no perpetuada en la memoria. Es decir, la percepción suprasensible renovada sólo se logra mediante la actividad renovada, pues el estar al margen de la memoria es característico de los conocimientos suprasensibles. Uno puede reproducirlos tantas veces como se quiera, pero hay que vivir como la primera vez todo el proceso generador. Es posible recordar el camino hollado, pero no la experiencia suprasensible en sí.

He ahí el por qué la experiencia suprasensible es algo muy distinto de la experiencia corriente sin que dejemos de tener presente, en todo momento, que a toda experiencia suprasensible auténtica, ha de ir paralela la sana facultad recordativa. Quien, en el proceso de la experiencia suprasensible se olvidara de la corriente ordinaria de sus recuerdos, se excedería en concentrar toda su personalidad en aquella; no sería entonces, investigador antroposófico, sino alucinante; plenamente viviría sus visiones, sus imágenes, sus alucinaciones.

He ahí precisamente lo que importa: excluir todo lo que sea mera alucinación para que todo lo que experimentemos en la región suprasensible ocupe su debido lugar junto a la saludable ubicación del alma en la vida habitual. Esto debe quedar establecido firmemente si se pretende obtener un juicio acertado sobre la cognición suprasensible. Quien objete que también podrían ser meras alucinaciones las Imaginaciones e Inspiraciones que sugiere la Antroposofía, desconoce las peculiaridades características del camino antroposófico y habla, por lo tanto, de algo que no conoce.

Es importante darse cuenta de esa relación entre lo suprasensible y la memoria, pues todo esto integra la realidad de la vida humana. Lo suprasensible que, por medio de la Imaginación y de la Inspiración evocamos ante nuestras almas, efectivamente existe; nuestra única función es hacerlo consciente. En cambio el recuerdo es resultado, no sólo de nuestro esfuerzo activo sino también de lo inconsciente que late en nosotros. Por lo tanto, lo que experimentamos con la Imaginación se mantiene en el mundo espiritual, tan solo se acerca hacia el hombre en cierto sentido y se asocia con el. En cambio las experiencias destinadas a convertirse en recuerdo, penetran y se sumergen en el, se apoderan de su organización física y provocan su participación en una actividad. Precisamente la comparación entre lo que proviene de la Imaginación y de la memoria permite observar, con exactitud, la diferencia entre, por un lado lo que existe en nosotros en forma corporalizada, y por otro lo que permanentemente, incluso entre el nacimiento y la muerte, vive en nosotros como elemento suprasensible al margen de la conciencia ordinaria y, por lo tanto, sólo susceptible de revelación por la investigación antroposófica.

Precisamente cuando se ahonda en esta acción conjunta entre, por una parte la entidad humana sólo accesible a la experiencia suprasensible y, por la otra el hombre corporal físico, es cuando realmente se llega a conocer al hombre en su integralidad. Y al identificarnos vital y cabalmente con las revelaciones de la cognición suprasensible llegamos a conocer también el niño, el hombre en ciernes, y así poder ofrecer el trato adecuado por medio de nuestro arte de educación y enseñanza. Un ejemplo concreto, el de la relación entre la entidad suprasensible y lo que actúa en la memoria, en el recuerdo, permite lograr una imagen gráfica y palpable de muchas cosas.

Pongamos el caso de que, en algún curso de la escuela tuviéramos un niño al que empezamos a impartir enseñanza partiendo de cierto punto. Se procede, por lo pronto, de un modo más bien general, creyendo que el procedimiento es correcto. Pero se nota, en cierto momento, que el niño continuamente palidece. No se trata necesariamente de una palidez espectacular, sino sólo perceptible para quien se halle adiestrado en este tipo de observaciones. Pero precisamente semejante percepción y observación más sutil de la vida, ha de ser una de las virtudes del maestro y educador.

No dejo de admitir que las cosas que seguidamente caracterizaré, dependen de los más variados factores; pero el que adquiere sus conocimientos relativos al hombre justamente por el estudio antroposófico-suprasensible, verá profundizados y acrecentados sus instintos innatos de educador y maestro, debido a ese conocimiento vivo del ser humano. Para el educador y maestro práctico, una pedagogía y didáctica que cifra sus reglas en leyes abstractas es ego que le arrastra paulatinamente a una situación como si, queriendo caminar, se pisara continuamente sus propios pies; le priva de toda espontaneidad. Si uno en todo momento tuviera que pensar: ¿como hay que educar en realidad? ¿qué reglas prescribe la Pedagogía y la Didáctica?, se perdería toda espontaneidad imparcial, se perdería lo justificado de confiar en el saludable instinto. La Pedagogía y la Didáctica constituidas sobre bases antroposóficas no producen ese efecto, se infunden en forma mucho más íntima en toda la vida humana sin socavar los instintos pedagógicos in-

natos, sino, por lo contrario, alentándolos, animándolos, llenándolos de calor, fortaleciéndolos. No se pierde la espontaneidad sino que se la profundiza y vitaliza: he ahí lo que la pedagogía y didáctica antroposóficas aspiran a darle al maestro y educador. Por lo tanto, aunque las circunstancias presenten una gran variedad —la vida misma es variedad—, fijaré mi atención en el niño que va palideciendo en grado creciente. Puede radicar la causa en otro motivo que el que expondré, en cuyo caso lo detectará el maestro y educador guiado por su instinto natural. Pero si me guío por entero por mi instinto pedagógico, profundizado por mis certeras intuiciones antroposóficas, caeré en la cuenta de que a este niño lo he sobrecargado de materia memorística; he exigido de él demasiado de su memoria, de su capacidad de recordar.

De ahí que la Antroposofía trata de llamar la atención sobre la acción concertada de lo anímico-espiritual con lo físico-corporal; no pretende proporcionarle al hombre en alguna forma, alguna simple información relativa a lo espiritual sino llevarle a comprender la acción viva del espíritu incluso en la materia. Pues sólo esto puede conducir a que el hombre sea práctico en la vida, sólo esto afirma su posición en el mundo en el que habrá de cumplir su cometido.

En el caso de que no se haya descubierto a tiempo que la palidez del niño ha sido consecuencia de una excesiva solicitación de la memoria, esa condición seguirá intensificándose. Asediado el niño de materia que recargue su memoria, la siguiente fase se traducirá en manifestación psíquica; el niño se hundirá en toda clase de estados de angustia y miedo. Tampoco esos estados se destacarán necesariamente en forma conspicua a la observación superficial y sólo los registrará una mirada sutil, esa que ha de adquirir el artista de educación y enseñanza. Y la última secuela, si por cualquier prejuicio teórico se continua atiborrando al niño de lastres memorísticos, son trastornos de crecimiento; el niño se retrasa de alguna manera incluso en su crecimiento.

He ahí la acción recíproca entre lo espiritual-anímico y lo físico-corporal. Esto pone en evidencia cuán necesario es que el educador logre un cuadro de conjunto de cómo tratar las tendencias humanas hacia lo saludable y hacia lo enfermizo. Los casos

de aguda enfermedad quedarán, naturalmente, reservados al medico pero ya en educación el maestro asiste continuamente a sutiles síntomas de tendencias hacia la salud y enfermedad. Y esas son las que el educador, el maestro ha de tener siempre presentes y enfocarlas; ha de saber en todo momento como la naturaleza humana, en virtud de su integralidad, tiende por unas u otras causas a la salud o a la enfermedad; observar cómo se originan esas causas sirviendo de ejemplo el caso citado. Semejante actitud consciente permite al maestro, oportunamente, evitar el recargo de la memoria y optar por otro método en bien del niño. Y se observará en este caso que, al disminuir la solicitación de la memoria recurriendo más bien al poder vivencial, el niño recobra colores sanos. Y así un día le relacionamos con algo que despierte su alegría espontánea y, al siguiente, con otra cosa atractiva o con la anterior, con una variante; es decir, evitamos por un tiempo prudencial apelar a su capacidad retentiva

Otro caso: observamos un muchacho que también hemos tenido a nuestro cargo por algún tiempo. Y la observación perspicaz nos revela después de algún tiempo, que ese muchacho levemente se ruboriza. No se sonroja por pudor; es un rubor que tiene que ver con su salud. Esto no necesita manifestarse en forma espectacular, pues la observación íntima descubre sencillamente que el niño presenta un color más rojizo que antes. Igual como en el caso anterior esto puede ser debido a los más diversos motivos, pero el saludable ante de la educación y de la enseñanza descubrirá, en cada caso, cuál es. Quizá en este caso, precisamente, a este muchacho se le ha exigido demasiado poco de su capacidad retentiva, lo que provoco su sonrojo. El maestro debe corregir esa inercia procediendo en forma contraria, es decir exigiendo más de su capacidad memorística. He aquí otro caso en que puede suceder que se intensifique ese cuadro de suave enrojecimiento. La siguiente fase será una condición psíquica y el niño sufrirá leves accesos de ira, pero que no por leves carecen de importancia. Absolutamente posible es una relación entre el vacío de la memoria del niño y sus accesos iracundos, sus leves ataques morbosos que perjudican el organismo, pues lo espiritual- anímico en el hombre, entre el nacimiento y la muerte, se encuentra en continua interacción con lo físico-corporal. El máximo grado al

que puede conducir ese desarrollo es que, finalmente, el niño empiece a sufrir anomalías respiratorias y circulatorias. Incluso es posible que el maestro motive en el niño condiciones muy desfavorables si no atiende debidamente lo que se expresó, por lo pronto en el enrojecimiento del cutis, después en los leves accesos de ira y finalmente en los procesos levemente intensificados de respiración y circulación. Muchas potencialidades negativas ocultas en el hombre y que, sólo después de años, cuando se presenten otros accidentes motivadores tal vez conduzcan a casos muy graves de enfermedad, tienen su origen en un malogrado arte de educación y enseñanza.

De ahí que, quien aspire a ser artista pedagógico, ha de poseer un amplio conocimiento de los caminos por los que la naturaleza humana conduce a la salud o a la enfermedad, es decir, a contraer condiciones malsanas. Como ya dije, los casos extremos y declarados pertenecerán al medico, pero en el proceso educativo se siguen continuamente los caminos que propician las tendencias salutíferas o malsanas, caminos que el artista pedagógico ha de conocer.

Para destacar aún más este asunto, citaré un ejemplo drástico que quizá puede ser discutible, ya que en la vida todo puede adoptar las más variadas formas. Es posible que lo que ahora voy a mencionar se deba en otros casos, a factores muy distintos. Cuando uno se familiariza con la pedagogía y la didáctica antroposóficas, se tiende a buscar una multiplicidad de causas para los fenómenos que se presentan, no obstante es perfectamente posible que la relación consista en lo que a continuación describo.

Sea el ejemplo el de un niño o niña en el aula. Por largo tiempo se mostraba normalmente atento; yo estuve satisfecho de su atención. Luego comienza a mostrar una leve indiferencia, ya no se concentra y se le escapan algunas cosas que expongo. Puede acontecer entonces que un artista pedagógico no preparado recurra, según su peculiar concepción del mundo, a castigos físicos o de otra índole para despertar nuevamente la atención del niño. Quien conoce la relación entre lo espiritual-anímico y lo corporal-físico del hombre con referencia a la salud y a la enfermedad, recurrirá a actitudes totalmente diferentes; en nuestro caso sugerirá al niño o niña: "debes

cortarte a tiempo las uñas de las manos y los pies; dejaste pasar demasiado tiempo". Y es que lo que ahí se manifiesta como poder de crecimiento, lo que ahí se introduce en el desarrollo humano concretamente en el crecimiento de las uñas, no deja de estar impregnado de alma, de espíritu. Así, si las uñas de los dedos o las de los pies crecen demasiado, se congestiona ese poder de crecimiento, no puede fluir a las uñas y queda retenido. Estancado el proceso de crecer, proceso que sólo se desata de nuevo al cortar las uñas, es decir, al quedar nuevamente al descubierto la pequeña superficie de las uñas, queda también estancada la condición espiritual-anímica de la atención. La atención sólo puede desarrollarse en base a una vida plena, libre y sin trabas fluyendo por el organismo. En la mayoría de los casos tales cambios, tales metamorfosis de la atención, no se registrarán en los niños estimulados a cortarse las uñas en forma correcta. Cito un ejemplo como este sólo para que vean que la Pedagogía y la Didáctica antroposóficas no pretenden descuidar lo físico y ascendiendo a una nebulosa espiritual, sino que enfocan precisamente lo espiritual a fin de comprender y tratar la vida de manera correcta.

Así pues el pedagogo, el educador que, de la manera descrita aprende a proyectarse en la naturaleza humana en afán de conocerla, acertará con lo correcto para su profesión, con referencia a los caminos humanos hacia la salud y hacia la enfermedad.

SEXTA CONFERENCIA

Principios salutíferos y patógenos en educación (II)

En mis charlas de ayer y de hoy no quiero todavía expresar nociones específicas relativas a la salud y la enfermedad, sino indicar tan sólo la necesidad de que el pedagogo busque los caminos que le conduzcan a discernir entre lo saludable y lo morboso en la vida humana. El artista de la enseñanza y la educación, ante todo, ha de lograr una visión real de la organización humana íntegra y no dejar que esa visión libre de prejuicios, esa mirada instintiva a la vez que intuitiva de la estructura humana global, quede obstruida por un cúmulo de reglas pedagógicas y didácticas abstractas que sólo confunden al maestro frente al niño, en lugar de mantenerse él en plena libertad.

Actualmente se escucha, sobre todo en la Europa Central, no se si también en la Occidental, la afirmación de que sólo existe una salud pero muchas, muchas enfermedades. Esta afirmación aceptada por la mayoría, no puede sostenerse frente al conocimiento auténtico del hombre, pues cada ser humano es tan individual, está conformado en condiciones tan particulares, que en verdad cada individuo, incluso ya el niño, posee su salud propia, una salud constituida en forma muy singular. Más acertado pues, es afirmar: hay tantas condiciones de salud y de enfermedad como seres humanos. Esto nos indica que siempre hemos de dirigir nuestra atención al reconocimiento de la peculiar naturaleza individual de cada persona.

Semejante conocimiento particularizado, sin embargo, sólo será posible cuando el hombre sea capaz de captar íntegramente, en su totalidad, lo que se le presenta en la persona ajena. Todo individuo con quien nos topamos en la vida, objetiva una interacción de procesos espiritual-anímicos y físico-corporales, al igual a como sucede con el agua, combinación de oxígeno e hidrógeno. En la figura humana que se yergue ante nosotros no se puede distinguir direc-

tamente lo espiritual-anímico y lo físico-corporal, tal como en el agua tampoco podemos distinguir entre el hidrógeno y el oxígeno.

Para lograr una acertada visión sinóptica de esas dos partes sustanciales del hombre, hay que conocerlas primero y no es posible lograrlo con fundamento tan solo en la ordinaria investigación de la vida. Hoy día observamos, por un lado al hombre en su aspecto fisiológico y anatómico, en su aspecto somático, con marcada predilección a concebir la fisiología y la anatomía, no sobre la base del ser concreto que se tiene ante la vista sino como cadáver privado de lo espiritual-anímico. Por otro lado observamos al hombre según sus vivencias internas; pero en nuestra época naturalista e intelectualista el hombre que observa su vida interna no percibe sino meras abstracciones, meras especies mentales tenues y frías; su ánimo sólo se acalora cuando, de manera inexplicable, llega al sentimiento y a los impulsos volitivos que el no comprende; afloran de su interior como olas indefinidas. Al dirigir su mirada hacia su interioridad sólo se percata de esos pensamientos muy tenues y fríos.

Se sobreentiende que el hombre, al percibir en la introspección esos pensamientos fríos, pálidos, pobres, no puede adquirir una sensación de realidad. Y ahora diré algo que parecerá paradójico a la moderna interpretación de la vida pero que, sin embargo, corresponde a toda la verdad. Y es que actualmente la gente adopta una actitud materialista a consecuencia de una espiritualidad excesivamente elevada y enrarecida, lo que la torna insustancial, pues los pensamientos accesibles a la endoestesia ya no poseen categoría de realidad. Y así los pensadores de nuestra época, cultivadores de los pensamientos más abstractos, se han convertido en los más reacios materialistas. Es pues, precisamente la espiritualidad de cuño actual la que engendra al materialista. Inversamente, los individuos poco corroídos por la palidez del pensamiento moderno, los que se preocupan poco del estilo actual del pensar académico y científico sino que se atienen más bien a los procesos materiales externos, vislumbran lo mucho de misterioso que late en esos procesos. Nuestros pensamientos contemporáneos albergan poco de misterioso; son pobres, transparentes y, ante todo, desabridamente claros, o sea no ubicados en

la realidad De ahí que los poco contaminados por el pensamiento moderno, quienes no se han tornado la molestia de estudiar la ciencia de nuestro tiempo son los que más tienden a lo material, a lo misteriosamente material. Y si entonces, no obstante, sienten deseos de reconocer algo del espíritu querrán darle visos de materialidad ¡y se vuelven espiritistas! El razonamiento abstracto inherente a las ciencias naturales de cuño actual, no engendra al espiritista sino al materialista; en cambio la propensión a lo material conduce al espiritismo. He aquí lo curioso, lo paradójico de nuestro tiempo: los adeptos al materialismo, cuando sienten ansias de espiritualidad se tornan espiritistas; quieren que incluso el espíritu esté presente en forma material, en fenómenos materiales; en cambio los que se compenetran con la ciencia de nuestro tiempo se tornan materialistas. Errados ambos caminos: al hombre no se le puede conocer ni por la vía del materialismo ni por la del espiritismo, sino solamente conocerlo por la visión sinóptica de sus facetas espiritual-anímica y físico-corporal, esto es, si en cada órgano y en el hombre entero siempre se percibe la íntima compenetración de lo físico-corporal con lo anímico-espiritual.

La gente habla, hoy día, de alma y espíritu, de soma y cuerpo, y estructura grandes filosofías acerca de la relación existente entre alma y soma. Los más avispados construyen extensas teorías, todas ellas muy sagaces, muy agudas, pero pasan por alto la realidad por la sencilla razón de que ella sólo se evidencia cuando, en percepción inmediata, se observa la interpenetración en el hombre integral de lo espiritual-anímico con lo físico-corporal. El que atinadamente aquilate la antropología moderna no puede menos que descubrir cuán grises y nebulosos se presentan tanto el conocimiento externo como el interno del hombre.

Cuando el contemporáneo contempla al ser humano que ve ante sí dice: "he ahí un ente entero"; y se le considera como algo íntegro ¡porque se halla nítidamente circunscrito por su piel. Pero no se tiene en cuenta que esa integridad no podrá existir si no actuasen en ella, en conjunto, los más variados órganos. La superior unidad sólo se puede captar observando esa acción de conjunto. Entonces, si la Antroposofía expresa que no es lícito considerar al hombre, desde un principio, como unidad, arremeten los ad-

versarios afirmando: "¿por qué destruís vosotros la unidad?; hay que observar al hombre como unidad". Pero esta unidad no pasa de ser pensamiento abstracto, en tanto que no se la conciba, construya y armonice en proeza mental propia a partir de los miembros constitutivos concretos que integran el hombre.

Otro aspecto: si el hombre contempla su interior resume lo que vive en el diciéndose "yo". Pensadores de la más acendrada categoría, como John Stuart Mill, tuvieron que devanarse los sesos para concebir teorías sobre lo que, en realidad, se halla contenido en ese sentimiento de coherencia que se expresa en el uso de la palabra "yo". Efectivamente, vale la pena reconocer cuán nebulosa es esa noción de yo, como si fuera simple punto pues no capta nada concreto de lo que corresponde a la palabra yo. En alemán —ich— tres letras, en castellano dos y de ahí no pasamos. En inglés se concibe el yo con menos letras todavía. Como ustedes pueden ver, nebuloso es el conocimiento actual del hombre al observar su interior y nebuloso también al dirigir la observación a su corporalidad externa.

Precisamente esa visión sinóptica de lo espiritual y lo físico es lo que fecunda la capacidad comprensiva del hombre. Hoy en día la gente se siente muy a gusto cuando escucha la frase de Goethe: "materia en el espíritu, espíritu en la materia". Es digno de encomio el que la gente se sienta satisfecha al escucharla, pues corresponde a una realidad. Pero a quien esté acostumbrado a observar por doquiera la conjunción de lo espiritual con lo físico, puede ser simple trivialidad el solicitársele que admita lo sobreentendido. Y el que la gente quede satisfecha cuando una verdad como esa se le presenta en teoría, es precisamente la prueba de que en la práctica no la posee. Teorías muy categóricas constituyen, por regla general, evidencia de que lo que ellas tratan de interpretar no se posee en la práctica, como lo demuestra la historia: la gente sólo empezó a discutir teóricamente la Eucaristía cuando en la práctica ya no le brindaba la debida actitud emotiva. Por regla general, las teorías se plantean para aquello de lo que uno carece, no para lo que se posee en plenitud vital.

Con esta convicción, el que aspira a ser un verdadero artista de la educación y de la enseñanza puede lanzarse al verdadero co-

nocimiento del hombre y llegará a captar, en forma concreta, no como un ente unitario nebuloso la articulación de la entidad humana, culminando al final en la unidad que emana entonces de la superior visión sintética de lo articulado. Entonces, casi obligadamente, llegará por de pronto a lo que sugerí en mi libro "Enigmas del alma", o sea a la estructura del hombre en sus tres partes esenciales, distintas entre sí en cuanto a su organización. Incluso ya en su aspecto externo, la organización de la cabeza se presenta bien diferente de, digamos, la organización de las extremidades y del metabolismo. A esta última me refiero como organización binaria, es decir en su doble aspecto de metabólica y motora, porque el metabolismo se destaca en forma característica cuando el hombre se encuentra en actividad por sus extremidades: incluso en lo morfológico, el metabolismo es la continuación hacia adentro, no del hombre en reposo sino del hombre motor, o sea es más intensivo cuando el hombre se halla en movimiento (*).

Existe una relación íntima que también puede comprobarse en todos sus pormenores —aquí sólo quiero insinuarla— entre el organismo de las extremidades y el metabólico, de modo que, por de pronto, hablo de una unidad: el organismo metabólico-motor (*). Pero en sí, los dos representan organizaciones opuestas.

Basta detenernos, para empezar, en la simple forma externa: la cabeza se halla rodeada de una cápsula del esqueleto que alcanza su máximo desarrollo en su periferia, en tanto que lo blando, lo vivo de la testa, de la cabeza, se halla en su interior. No tomamos en cuenta los cabellos, apéndices exteriores que, en verdad, se sustraen a la organización viva y son algo muerto —es interesante observarlos pero nos llevaría eso demasiado lejos. Detengámonos, en cambio, en el polo opuesto de la organización del hombre, la de las extremidades: ahí está el hueso tubular y en su interior la médula, casi inadvertida por lo común, y a ella no se le otorga tanta importancia para el organismo global, como al encéfalo. En

(*) Piénsese en el "paseo de digestión" (N. del T.)

(*) Término consagrado en castellano en la literatura antroposófica. (N. del T.)

cambio, lo que es de importancia para el organismo se halla como apéndice en su parte externa. Es decir, vemos objetivado el contraste, contraste condicionado por toda la naturaleza humana. De modo que podemos referirnos a dos sistemas opuestos: a la organización neuro-sensoria que, en lo principal —digo en lo principal y no exclusivo—, se halla localizada en la cabeza y a la organización de la actividad metabólica, localizada en el organismo metabólico-motor. A pesar de ello el hombre es, en verdad, una unidad, sin que cedamos a cierta tendencia de formar esquemas y de presentar tres partes: primero la organización neuro-sensoria; segundo la que seguidamente conoceremos y, como tercera, la organización metabólica-motora y luego pasar a definirlas sagazmente, una por una, como si en esa forma estuvieran separadas. ¡No hay tal separación! En los músculos de la cabeza y en la misma cabeza tiene lugar un continuo proceso metabólico, así como también una actividad motora, sin que esto prive que la cabeza sea, en primer término, sede principal de nervios y órganos sensorios. Inversamente, si bien el organismo metabólico-motor se halla permeado de energías intelectivas como las que prevalecen en el pensamiento, no deja de ser ante todo, un organismo correspondiente al metabolismo y a las extremidades.

Mediando entre todo esto se halla lo que podemos llamar el organismo rítmico del hombre, localizado en el tórax. En él radican los ritmos principales: el de la respiración y el de la circulación, distintos entre sí; lento el primero, más rápido el segundo, manifestándose el primero en el movimiento respiratorio y el segundo en el pulso. He ahí lo que media y concilia entre los otros dos polos. Sería sugestivo describirlo en detalle, pero no cabe hacerlo en este momento, porque nuestro objetivo principal es el tema pedagógico y didáctico. Si ustedes adquieren la aptitud de contemplar la organización torácica, registrarán, en la formación del esqueleto y en la de los órganos, el tránsito de la estructura de los órganos cefálicos, a la de los órganos motores, los del metabolismo. Todo lo que integra la organización torácica ocupa, incluso en lo morfológico, la región media entre estos dos polos de la organización humana. A ese enfoque nos vemos conducidos si contemplamos al hombre atendiendo a su configuración intrínseca, en vez de contentarnos jugando con el escurridizo concepto de "hombre unitario".

Pero todo esto va mucho más lejos, pues también se relaciona con el modo de actuar de todo el hombre y, al respecto, me gustaría aducir otro ejemplo. Muchos son los que vendrían al caso —más por el que voy a exponer, verán en forma precisa, cuan necesario es que especialmente el artista pedagógico tome un camino como el que aquí sugiero. Imaginen tener ante sí a un individuo que sufre de ataques de ira, iracundia, etc. Esos estados pueden manifestarse ya a en la niñez, y todo educador, todo artista de la enseñanza, ha de saber enfrentarlos. Cuando se observa al hombre desde el punto de vista de la fisiología y anatomía actuales, se investiga por un lado, en forma abstracta cómo se despliega el alma cuando se encoleriza y cómo se manifiesta la cólera habitual; he ahí un lado del caso. Otro lado es llegar, tal vez, a comprobar que el individuo enojado segrega un exceso de bilis, pero no se consideran estos dos fenómenos en conjunto, es decir, no se unifica lo espiritual-anímico de la ira, del enojo con lo corporal-físico, la segregación de la bilis. Sin duda es necesario que el individuo normal tenga secreción biliar, pues la bilis ha de mezclarse con las materias que se incorporan al organismo por la alimentación. Este proceso, normal en el organismo, lo exagera el iracundo y segrega demasiada bilis. De persistir en este estado acaba por enfermar de ictericia, como ustedes saben.

Nuestro enfoque sinóptico de lo espiritual-anímico y lo físico-corporal nos permite ver cómo se origina una tendencia morbosa; pero esto, por sí solo no basta para formarnos un juicio sobre la naturaleza humana. Simultáneamente con el organismo metabólico que segrega la bilis, al organismo cefálico le corresponde un proceso polarmente opuesto. En realidad no se observa la naturaleza humana en forma completa mientras solamente se ponga atención sobre la vesícula billar y su secreción sin tener en cuenta que, simultáneamente, en el organismo cefálico sucede precisamente lo polarmente opuesto, o sea la absorción de un líquido lechoso originado en el resto del organismo. Es decir, pues, mientras que en el organismo metabólico se verifica una excesiva secreción de bilis, la cabeza recibe del resto del organismo un líquido blanquecino y lo absorbe. En virtud de esa absorción, la persona iracunda desarrolla la propensión de ataviar su cabeza de esa sustancia, si bien pasado el acceso siente como si la cabeza

quisiera estallar. En tanto que, por una parte, debido a la secreción de la bilis la cabeza recibe ese líquido lechoso, se observa por la otra que cuando la ira decrece, el individuo se pone cianótico, consecuencia del liquido que se ha acumulado en su cabeza. Vemos pues que la polaridad entre la organización cefálica o neuro-sensoria y la organización metabólico-motora se patentiza, no sólo en la morfología sino también en los procesos. Mediando entre ambas se halla la reguladora organización rítmica, integrada por la respiración y la circulación.

En la parte media de la naturaleza humana tenemos, pues, la organización rítmica. Por lo tanto, si en vez de sucumbir a la comodidad de orientar el conocimiento del hombre tan solo por los órganos en estado de reposo y de presentarlos con los contornos más perfilados, tratamos de hacerlo interiormente flexible, nos veremos cautivados por la relación y la proporción existentes entre los tres citados componentes de la naturaleza humana. Así, al dirigir la mirada hacia el ritmo de la actividad respiratoria veremos que al inhalar, el impulso respiratorio es conducido, en cierto modo, a golpear levemente el líquido que llena el canal de la médula espinal. Este líquido, al recibir el ritmo respiratorio, lo transmite hasta el líquido encefálico que llena las diferentes cavidades del cerebro y, debido al golpeo de esta respiración contra el cerebro, se suscitan continuamente los impulsos que predisponen al hombre a actuar a través de su organización neuro-sensoria o cefálica. Los estímulos que el sistema intermedio, es decir el respiratorio, tiende a introducir continuamente en la cabeza, corresponden a una transmisión del proceso respiratorio, a través del canal espinal hacia el encéfalo, con ayuda del líquido cefalorraquídeo.

Por otro lado, si dirigimos nuestra atención al área inferior inmediata, si observamos cómo el ritmo respiratorio va cobrando mayor intensidad en la pulsación, es decir como va transformándose en el ritmo de la circulación, nos daremos cuenta de que, durante la espiración, cuando el líquido cefalorraquídeo empuja hacia abajo, el ritmo circulatorio actúa sobre la actividad metabólica y observamos, asimismo, la interacción de este ritmo circulatorio con el organismo metabólico-motor. Todo esto lo aprendemos a través del rodeo por una contemplación viva, plás-

tico-artística de la organización respiratoria y circulatoria; vemos como ella se extiende, por un lado, hacia el polo del cerebro, hacia la organización cefálica y por el otro, de manera muy distinta se manifiesta en el polo opuesto en el organismo metabólico-motor. Y una vez decididos a hallar el camino hacia semejante interpretación viva del ser humano, seguramente seguiremos un acertado camino, dirigiremos entonces nuestra mirada hacia el ritmo respiratorio-circulatorio y adquiriremos nociones que, pudiéramos decir, serán congruentes con este ritmo. Sin duda que estas nociones e ideas no son tan fáciles de manejar como para describirlas esquemáticamente, pero el afán de fijar trazos rígidos y esquemáticos, siempre es algo torpe e inadecuado ante la siempre móvil naturaleza humana.

Cuando nosotros —permítanme que lo intercale— con nuestras ideas y nuestras prácticas antroposóficas nos movíamos todavía en el seno de la Sociedad Teosófica, al llegar a las Ramas, tropezábamos por doquiera con paredes tapizadas de esquemas simbolizados en números, a veces con un inmenso número de cifras y todos ellos conectados con términos técnicos. Todo estaba ordenado y subdividido, dispuesto en una especie de escalera para ascender, así se suponía, hasta las regiones más elevadas de la existencia. Algunos expositores ingeniaban también una especie de gimnasia de escalamiento para llegar, desde el mundo físico, a las más altas cumbres espirituales; todo se hallaba bien encasillado. Semejante cuadriculación es insoportable para el que sabe que la movediza naturaleza humana sólo es accesible por la capacitación suprasensible, si la vida representativa se mantiene flexible y en movimiento. Los hábitos de pensar que se cultivaban en las Ramas de la Sociedad Teosófica producían convulsiones en quien las contemplaba, sintiendo deseos de salir disparado. El camino efectivo hacia el verdadero conocimiento del hombre es, pues, mantener las propias representaciones en agilidad y flexibilidad. Y eso nos lleva a dar otro paso, más allá de lo que ya expliqué.

Cuando uno trata de adquirir ideas sobre el ritmo respiratorio-circulatorio y cómo se modifica y metamorfosea hacia arriba se llega, sin esquematizar, limitándose a trazos sugerentes a lo siguiente (dibujo); observen que hay aquí algo como cordones sim-

bólicos, para formarse una idea aunque sea en forma bastante tosca, de los procesos que tienen lugar a través de las vías respiratoria y de la circulación y eso permite identificar lo que en el líquido sanguíneo es de índole material, redescubriéndolo sublimado en el mucho más delicado e imponderable —llamémosle— "líquido etéreo" de los nervios.



Pero si uno continúa formándose una imagen mental del hombre, dirigiendo la mirada desde la organización torácica hacia la parte superior, uno mismo se ve impelido a desintegrar sus propias representaciones y darles forma reticular. Y así se llega a captar algo que es externamente real y efectivo, no directamente sino a través de las representaciones modificadas hacia arriba; se llega a desintegrar esos cordones robustos y gruesos y, por la paulatina concientización del proceso se va penetrando en la así llamada sustancia encefálica, blanca y fibrosa, localizada debajo de la masa gris. El observador se torna tan sensible en sus representaciones cómo lo es la misma naturaleza humana.

A su vez, si le hacemos al hombre el honor de no declarar, liana y decididamente: eres una unidad", sino que nos detenemos primero en su tórax, donde las representaciones robustas están en su justo sitio y luego, al acercarse a la cabeza, desvanecemos esas representaciones, entonces precisamente por reducirlas a hebras, nos introducimos en la vida material, de la que las fibras nerviosas y sus enlaces constituyen una objetividad tangible.

Inversamente, si dirigimos nuestra atención hacia abajo, llegamos a no poder desintegrar ya las representaciones de modo que formen una red que luego se reencuentre en el sistema nervioso; hacia abajo, los cordones robustos no se desbaratan: los perdemos, se truncan, no continúan; nuestro modo de representar ya no acepta ninguna estructura material, porque lo material se licúa. Si ustedes estudian el encéfalo con su continuación en la médula espinal a través de las doce vértebras torácicas, las lumbares, las sacras, etc., comprobarán que la sustancia nerviosa, ahora blanca por fuera y gris por dentro, se disuelve conforme va acercándose a la región del metabolismo; se desvanece la posibilidad de visualizarla cómo estructura material. Y es que no se puede abarcar al hombre entero por medio de representaciones uniformes e inflexibles; es indispensable la movilidad interna de la vida representativa; según se observe al hombre en sentido ascendente o descendente, las representaciones adoptan carácter distinto. Así, es posible crear un a modo de réplica mental de los procesos que se han movilizado en el cuerpo humano.

Esta agilización de nuestra facultad representativa constituye el comienzo de una actividad artística que le permite al propio cognoscente proyectarse vitalmente en el objeto de su cognición, o sea en este caso, en la perceptible área material del hombre, la que este comparte con el mundo externo que le rodea. No es que coexistan sin comunicación, por un lado el mundo burdo, material y concreto y por el otro, la representación abstracta, sino que el cognoscente se sumerge en la naturaleza humana, logrando así un nuevo género de representaciones antes desconocidas que cobran vida propia y comparten la vida humana. He ahí la única manera de que el artista de la educación y de la enseñanza adquiera el indispensable conocimiento de la naturaleza de sus educandos. ¡El genuino conocimiento del hombre exige flexibilidad de mente! Con esta flexibilidad será posible desentrañar asimismo, cuál es la manera justa de cómo han de conjugarse los mencionados tres aspectos de la organización humana, para que se establezca el saludable equilibrio. Asimismo el maestro aprenderá a prestar atención a los trastornos de este equilibrio que producen las propensiones hacia diversas enfermedades. He aquí el camino de adquirir una visión viva de lo que sana al hombre, así cómo de lo que le enferma.

La posesión de semejante visión viva es indispensable, particularmente cuando se trata de enfocar el curso de la vida humana, pues los tres sistemas o miembros constitutivos del organismo humano se conjugan distintamente en el niño, en la edad madura y en la vejez. En el niño, el ser espiritual-anímico influye en el físico-corporal de modo totalmente distinto, lo que produce una sinergia de los tres sistemas totalmente distinta de la del hombre maduro y del anciano; hay que fijar la atención en esa diferencia.

Me han criticado en especial que, en mi libro "La dirección espiritual del hombre y de la humanidad" he llamado la atención en el sentido de que el niño posee una sabiduría de la que el adulto, propiamente, carece. No pretendo ofender la sabiduría, la inteligencia de nuestra gente adulta; pero traten de imaginar en qué situación nos hallaríamos si, en nuestra vida de adultos tuviéramos que reunir toda esa sabiduría que, procedente de la masa más o menos indefinida del encéfalo y del resto del organismo, fuera capaz de impregnar sabiamente todo el organismo en iguales condiciones a como lo realizamos instintivamente en la infancia: ¡indudablemente andaríamos mal!

Es verdad que la conformación plástica del encéfalo, así como de los demás órganos se realiza en el niño a nivel inconsciente; pero existe esa sabiduría plástica y su existencia se verifica cuando los métodos de cognición que describí se aplican a la observación del curso entero de la vida humana, es especial cuando se desarrolla la sensibilidad que permita la correcta captación de los sueños infantiles. Los adultos los rechazan, hoy día, casi siempre como absurdos; pero esos sueños de la infancia, cuando se explora su esencia, son de sumo interés y muy distintos de los de los adultos. Son de tal índole que, a menudo el niño sueña efectivamente en configuraciones oníricas de esa sabiduría que moldea su encéfalo y el resto de su organismo. Sólo que el niño no puede explicarlo, pero sí nosotros podemos interpretarlo en esa dirección. Si se enfocaran ciertos sueños infantiles con entrañable cariño, se vería cómo el niño, pudiéramos decir, sueña con la sabiduría primordial que subyace en esos procesos plásticos. Desde este punto de vista —perdónenme la dura expresión y que insista en ello— el niño es mucho más sabio, mucho más inteligente que el adulto. Cuando el educador atraviesa el umbral del aula debiera tener conciencia de que, en esa área de modelación plástica del cuerpo, el niño le aventaja en cuanto a sabiduría. El maestro ya la ha dejado atrás al perfeccionarla lo que, mientras tanto, el ha reunido en sabiduría e inteligencia empíricas no se puede comparar de buen grado con la sabiduría que poseía antaño. Si, por lo tanto, se analizan los sueños de los adultos se nota que ya no contienen, lo que conllevaba el niño sino los elementos de la vida externa que el propio hombre introduce en ellos.

Anteriormente me referí a esto desde otro punto de vista. Cuando sueña el adulto, transfiere su inteligencia diurna a la vida nocturna, que luego reacciona de rebote sobre él en tanto que, sobre el niño actúa una sabiduría de procedencia superior. Aunque el niño no tiene conciencia de ella, inconscientemente la siente y cuando se halla en la escuela abriga, sin darse cuenta, el sentimiento de ser poseedor de esa sabiduría que el profesor ya no posee por haberse eclipsado en él. Externamente, el maestro se cree mucho más sabio que el niño, y es natural que así sea, pues de lo contrario no se sentiría con derecho a enseñar; pero su sabiduría se halla localizada en la conciencia: he ahí su ventaja sobre el niño. Considerando que su sabiduría no es tan abarcante ni tan grandiosa como la del niño, si se enunciara en palabras la sabiduría que el niño conlleva inconscientemente y si igualmente se vertiera en palabras lo que en el profesor se ha eclipsado, se revelaría algo muy curioso pero de gran importancia para lo imponderable de la vida escolar. Se descubriría lo siguiente: cuando el profesor entra en el aula con su preparación intelectual mundana, su moderna sagacidad abstracta le ha convertido en individuo insípido y pedante, notable a veces hasta en su hábito exterior. En cambio el niño conserva toda aquella vivacidad lozana, fruto de la sabiduría que mencioné. Desde luego no se le permite expresar su sentir y así resulta que en la escuela se impone el veredicto magisterial: "el profesor es inteligente, el alumno es tonto". Pero en el subconsciente se ventilan las cosas en forma diferente; y si para colmo se llegara a hablar en sueños, tendrían aún otro cariz; se produce en el subconsciente la condición de que al niño le hace pensar sin darse cuenta: "qué tonto es el profesor"; y el profesor piensa sin darse cuenta, inconscientemente: "qué inteligentes son

los niños". Todos esos elementos inconscientes e imponderables que palpitan en el aula ejercen una influencia decisiva.

Hemos de damos perfecta cuenta de que el niño, al comportarse conforme lo describí, obedeciendo a impulsos totalmente naturales, no puede menos que enfrentarse con el profesor siempre con una especie de íntima altanería, desde luego inconsciente, con ánimo de alegre picardía; pues no puede dejar de sentir, en el trasfondo de su naturaleza infantil, el sabio fluido que plasma al ser humano y, en contraste, los paupérrimos resultados efectivos que se patentizan en el profesor. Cuando entra el profesor con su hábito tieso, con su semblanza morosa a consecuencia de los conceptos abstractos e intelectuales y con su traje mal aseado, impregnada del polvo de las bibliotecas..., es en este momento, por cierto, que el niño vive intensamente lo que quisiera yo llamar una "cognición divertida".

He ahí lo que siempre debiera sentirse en presencia del niño, plenamente justificado en cierto modo por la naturaleza humana. Propiamente, mediante esta conducta el niño salva su propia salud, pues no cabe duda de que sueña, no enalteciendo a sus maestros sino que sueña la sabiduría orgánica que describí y que le entreteje y entrefluye. En el subconsciente del profesor se desarrolla algo contrario, otra de las posibilidades que imperan en el aula y, aunque imponderable, claramente presente. En tanto que en el niño la relación alumno-maestro reviste más bien carácter de cognoscitiva, en el profesor se transforma en algo deseado, algo que se expresa como impulso desiderativo. En su subconsciente el profesor abriga pensamientos, así como también sueños —si bien, naturalmente, su conciencia académica no le permite admitirlo conscientemente— de recobrar algo de las fuerzas propias de la naturaleza infantil. Se reconocería el papel que desempeñan en la vida subconsciente del profesor esas vivaces y lozanas fuerzas de crecimiento y demás energías humanas del niño, si se psicoanalizara el alma humana en ese aspecto, con un poco más de perspicacia de lo que se acostumbra en la actualidad.

Todo esto ejerce efecto en las condiciones imponderables de la vida y realmente se hace efectivo en el aula. Podemos decir que si se penetra un poco tras los bastidores de la ordinaria existencia infantil, se observa que el alumno en el aula aparta su interés del profesor y se pregunta: ¿en que queda convertido, en ese individuo, todo lo que nosotros los niños llevamos dentro? En cambio en el maestro esa inconsciente polaridad suscita en él el poder desiderativo, algo así como una leve envidia. Y en su subconsciente, él empieza a ejercer como una acción de vampiro sobre el niño, apropiarse las fuerzas que este posee. Si se observa con mayor precisión, puede percibirse cuan fuerte es, a menudo, esta acción de vampiro tras los bastidores de la existencia física y de dónde proviene la debilidad y la disposición enfermiza de algunos o varios de los niños del aula, observación desde luego íntima y discreta. Basta contemplar con mirada despejada y abierta, la figura y acción del profesor o profesora para adquirir acertadas intuiciones sobre las tendencias saludables y morbosas de los alumnos.

Como artistas de la educación y de la enseñanza, lo único para superar esa situación es desarrollar un conocimiento del hombre que —por ser intrínsecamente movible, por ser el mismo un organismo espiritual-anímico congruente con el organismo humano, conforme lo señalé— se asocie, a la vez, con el auténtico amor al hombre, conocimiento destinado, pues, a superar y armonizar las diversas fuerzas parciales de la naturaleza humana. Adquiriendo ese conocimiento del hombre se llega a advertir cómo la naturaleza humana se manifiesta de manera distinta, no sólo en los individuos sino también a través de sus etapas de infancia, madurez y vejez. Y es que los tres miembros constitutivos o sistemas de la naturaleza humana actúan uno sobre otro y hay que coordinarlos. La necesidad de lograr semejante coordinación no es teoría sino que es algo muy concreto; por ejemplo, cuando tenemos que pensar en la adecuada distribución horaria y del calendario escolar. Hemos de saber, en todo momento, involucrar la integridad del ser humano en el proceso educativo, es decir, tanto su naturaleza cefálica como su metabólico-motora y tener, además, en cuenta que en cada uno de los miembros o sistemas se desenvuelven los procesos de los demás; así también en la cabeza se producen continuamente fenómenos metabólicos.

Ahora bien, si por ciertas consideraciones formales de la enseñanza pedagógica hemos de mantener al niño sentado con calma

en el aula —volveremos sobre ello más adelante— incluso sobre bancos de construcción higiénica, le obligamos a que se mantenga quieto, lo que significa que la actividad del alumno no producirá efecto alguno en el organismo metabólico-motor, y que todos los impulsos efectivos habrán de originarse en la cabeza. Así, sometemos al niño a algo unilateral para compensarlo después movilizando el organismo metabólico-motor mediante una clase de gimnasia. Si somos conscientes de lo polarmente opuestos que son los procesos del organismo cefálico y del metabólico-motor, comprenderemos la importancia de semejante alternancia. Pero cuando hemos estimulado a los niños a practicar gimnasia, a saltar y a hacer toda clase de ejercicios y luego les regresamos al aula y proseguimos con nuestra enseñanza, ¿qué pasa?

Cuando el ser humano moviliza su organismo metabólico-motor emigran de la cabeza los pensamientos introducidos en ella en forma artificial. El niño retoza, se mueve y agiliza su organismo metabólico-motor en tanto que retroceden los pensamientos implantados durante su vida terrenal física. En cambio la sabiduría suprasensible que por lo regular queda confinada a la región de los sueños, inconscientemente aflora precisamente en la cabeza. Al conducir al alumno de regreso al aula le confrontamos, pues, con algo que en su subconsciente es de menor valor que lo que acaba de disfrutar durante los ejercicios gimnásticos y que produjo un efecto educativo sobre él, no sólo desde lo sensible, sino también desde lo suprasensible que alcanza entonces particular despliegue. Tal vez no exteriorice esa renuencia en forma muy visible, pero sí existe en su intimidad y nosotros le perjudicamos, le implantamos tendencias morbosas si, después de los ejercicios gimnásticos, le programamos nuevamente la enseñanza corriente.

He ahí un hecho incluso observado a menudo en forma externa, como me aseguró un fisiólogo. Pero en lo que antecede, es la investigación espiritual antroposófica la que ofrece las razones que permiten apreciar cómo el pedagogo, efectivamente, puede propiciar las tendencias salutíferas adquiriendo conocimientos del hombre como es debido. De no aplicarlos como es debido generamos toda clase de tendencias morbosas, no lo olvidemos. Ustedes ya se han dado cuenta de que no quiero caer en glorificar lo

que el hombre adquiere como sabiduría vital intelectualista, puesto que ella no bastaría para modelar la organización humana en la etapa viril. Si nuestra organización en la etapa viril conservara la plasticidad de la infancia, si no estuviera ya tan anquilosada que el caudal de sabiduría naturalista-intelectual introducida en la cabeza no pudiera ser debidamente reflejada como memoria, como imagen recordativa, esa sabiduría mundana invadiría más tarde el resto del organismo, se incrustaría en él causando gran estrago.

Por paradójico que suene aquello que, según la organización normal del ser humano debiera permanecer dentro del organismo cefálico, enferma al hombre y le intoxica si fluye en descenso hacia el organismo metabólico-motor. La sabiduría del intelecto es, de hecho, una especie de veneno tan pronto como llega al lugar que no le corresponde, concretamente tan pronto como se infiltra en el organismo metabólico. Nosotros sólo podemos subsistir con la sabiduría intelectual si ese veneno —utilizo el término en sentido puramente técnico, no como enjuiciamiento moral— no desciende penetrando nuestro organismo metabólico-motor, donde puede desarrollar efecto devastador.

Pero en el niño no existe esa rigidez; si a él le confrontamos con nuestra actual sabiduría madura, el veneno desciende infiltrándose en el organismo metabólico-motor y lo enferma. Es necesario aprender a ponderar, en práctica vital inmediata, cuánto puede exigirse a esa cabeza infantil para no atestarla de un exceso que luego no pueda retener y que así descendería al organismo metabólico-motor.

El maestro o artista pedagogo tiene, pues, a su alcance el ejercer una influencia saludable o enfermiza sobre el organismo infantil. Si el maestro, deseoso de dejar al alumno particularmente bien preparado en sentido de la sabiduría intelectual consciente de hoy día, le mantiene sentado y en esa posición le inculca los conocimientos, impide que actúe en el niño la sabiduría inconsciente, pues esta sabiduría entra en actividad precisamente cuando el niño retoza, cuando ejecuta movimientos más o menos rítmicos; el ritmo propicia el vínculo del organismo con la sabiduría inconsciente gracias a la peculiar posición céntrica que ocupa

el sistema rítmico entre el cefálico y el metabólico-motor. De ahí resulta que, si aplicamos la educación monástica a que se refiere Herbert Spencer para convertir a los niños y adolescentes en sabihondos precoces, les dotamos de tendencias morbosas y más adelante en la vida ya no sabrán que hacer con los conocimientos que les inculcamos.

Todo esto en verdad, no puede pesarse con una balanza, sino que tan solo se revela ante un modo cognoscitivo flexible que, en todo momento, se adapte a la vida tal como puede adquirirse por la disciplina antroposófica. Creo pues, haber dejado bosquejado a grandes rasgos, cómo el maestro y artista pedagogo tiene que familiarizarse con los magnos principios salutíferos y con los patógenos.

Es de importancia sustancial, al respecto, observar cómo la aspiración de evitar que el enfoque cognoscitivo del mundo quede adherido a lo exterior, a lo inmóvil, a lo fijo, sino que se remonte a una flexibilidad interna del pensamiento; cómo esa aspiración, digo, se relaciona con el conocimiento de todas esas condiciones inestables y transitorias a través de las cuales se manifiesta la naturaleza humana ya sea hacia el lado sano o hacia el enfermo. El maestro ha de tener presente y atender este importante aspecto que le enfrenta en la vida escolar. Nos ocuparemos de los pormenores cuando, en las próximas charlas tratemos al niño, al ser humano en ciernes, a través de sus sucesivas etapas evolutivas.

SEPTIMA CONFERENCIA

El niño antes de los siete años

El que tiene que acercarse al párvulo en calidad de mentor, como padre o por otra relación, siente ante él, en sumo grado, el deber de interpretar comprensivamente la evolución de la vida humana en toda su duración. Por eso me duele que en la Escuela Waldorf de Stuttgart sólo podamos admitir niños que, según las normas vigentes en la Europa Central, hayan alcanzado la edad para ingresar en la escuela primaria. Tendría gran satisfacción si la Escuela Waldorf pudiera acoger al párvulo, pero a esto se opone, en primer término, amén de otras dificultades, la carencia de recursos financieros, escasez que sólo nos permite conservar la esperanza de que, cuando en el futuro disminuya en algo la enemistad contra la Escuela Waldorf, sea posible dar cabida también al párvulo.

El niño menor es, sin duda, el ser humano menos asequible al mundo exterior, incluso a lo que nosotros intentemos ante él como seres ajenos a su entorno. En especial durante su tierna infancia, en cierto modo cierra totalmente las puertas de su vida anímica al mundo externo, particularmente en virtud de la resistencia que desarrolla, en sus primeros años de vida, contra todo lo que intente imponerle la voluntad de los mayores. Podemos decir, sin limitación alguna, que en la primera etapa de vida el ser humano realiza, sencillamente, lo que quiere. El adulto honrado consigo mismo ha de darse cuenta de su impotencia frente a lo que quiere el niño, en particular con respecto a su evolución posterior, a veces hasta en su postrera etapa de vida.

Ustedes tal vez saben que, a principios de la década de los noventa del siglo pasado, mucho tiempo antes de que yo empezara a publicar literatura antroposófica en su sentido propio escribí mi "Filosofía de la Libertad"(*). Esta "Filosofía de la Libertad" pre-

(*) R. Steiner, La Filosofía de la Libertad, Editorial Antroposófica.

tende ser un genuino estudio precisamente del elemento de la vida humana, también relativo a lo social, que se desarrolla en el hombre hacia el impulso de la libertad, es decir hacia la plenitud de la entera y total personalidad humana.

Precisamente cuando se parte de premisas como esas, uno se da cuenta de que, al enfrentarse con el infante, surge de inmediato la necesidad de plantearse la cuestión de la libertad y, por otra parte, la del destino. Puede decirse pues: la observación íntima del corazón humano nos revela que su felicidad terrena, su sentido de valor y dignidad humanos, dependen en su mayor parte de la conciencia de la libertad que el ser humano abrigue en su propio pecho. El conocimiento antroposófico nos muestra que la finalidad de la vida terrena es, precisamente, que durante esa vida terrenal y solamente durante ella, el hombre realice su impulso de libertad a través de su cuerpo físico, sumergido en él. Ese impulso de libertad viene a sumarse a las variadas cualidades que el hombre desarrolla cuando, antes de su nacimiento o de la concepción, él gesta su futura personalidad en el mundo anímico-espiritual, cualidades que experimentará de nuevo después de su muerte. Sólo sobre la Tierra puede el hombre convertirse en ser libre y no puede llevar consigo a otros mundos más libertad de la que ha adquirido en la Tierra. Si uno se acerca al párvulo con este sentimiento —los sentimientos son, por cierto, las fuerzas más importantes en el arte de la educación y de la enseñanza—, surge de inmediato el interrogante: ¿cómo he de conducirme para que el pequeñuelo llegue más tarde a posesionarse plenamente de su conciencia de la libertad? Por otro lado, por simple observación de la vida externa, adquiriremos fácilmente la intuición que, después de la convicción antroposófica elevará a certidumbre cabal, de que al hombre, a pesar de su libertad le aguarda un destino que, con vocablo oriental, se denomina karma.

Imaginemos que un adulto se encuentra con una personalidad que no había conocido antes, personalidad que ejerce un efecto profundo sobre su destino y con la que se une en alguna asociación vital. Por de pronto, parece que fueron accidentes casuales los que condujeron a ese encuentro. Pero si luego se estudia la vida en retrospectiva, incluso sin recurrir a la ciencia espiritual

antroposófica, se llega a comprobar como hecho curioso que, previamente, se han dado multitud de pasos concordantes con lo que ha sucedido en forma aparentemente casual. Parece, a la postre, como si se hubiera buscado metódicamente el camino hacia esa persona. El anciano Knebel, amigo de Goethe, en retrospectiva de su vida, observó desde lo profundo del alma: "si a edad avanzada uno observa su vida pasada parece que, en realidad, todo sucedió como si hubiese sido planeado de antemano. Todo se conjuga. Y como sea que nuestra voluntad se halla entretejida en nuestros distintos actos se puede, por cierto, percibir cómo por doquiera la vida nos enfrenta ligada al destino". Se podrían citar muchos personajes fuera de Knebel que, por observación puramente externa, llegaron a una convicción similar. Se verá entonces que las observaciones externas ofrecen claros visos de confirmación incluso relacionadas con verdades tan remotas como la del karma. Pero, precisamente si uno parte de este punto de vista, el guía educador del párvulo debiera plantearse la pregunta de si, en realidad, él es el escogido por el destino para una relación tan importante, para una condición de tanta categoría, como la de ser mentor de un párvulo. Este interrogante se presenta, en especial, si se tiene un hogar-internado para niños, pues en ese caso uno tendría que ser el guía escogido para todo un grupo heterogéneo de niños. En este caso: ¿qué hacer para anularme lo más eficientemente posible, a fin de que mi propia personalidad se filtre en el niño lo menos posible, y así no eche a perder su destino sino le guíe hacia su realización como individuo libre?

Cuán profunda puede ser, sin embargo, la intervención que el adulto ejerce en la entidad del párvulo, se pone en evidencia tan pronto como se observa la peculiaridad de la primera septenaria etapa de la vida (sin tomar en cuenta la etapa embrionaria, de la que hablaremos todavía más tarde), etapa extendida desde el nacimiento hasta el cambio de dientes, aproximadamente a los siete años de edad. La segunda dentición produce una incisión profunda en toda la vida humana, y el que sepa observarla plenamente verá que, después de cumplir el niño los siete años se manifiesta cierta configuración del pensar, sentir y querer, como no había existido antes. Nos hemos acostumbrado en la observación externa de lo material, a aplicar a las prácticas de la vida

humana ciertas ideas desarrolladas todavía acorde con el espíritu. Ante ciertos procesos materiales que, en determinada circunstancia desarrollan un calor externamente perceptible que antes no se manifestaba, decimos: este calor estaba previamente latente en lo material y se convirtió en calor libre. Nos hemos acostumbrado a referirnos a tales fenómenos al observar procesos materiales externos.

Así, tal como por medio de un proceso material puede liberarse calor previamente latente, asimismo, alrededor de los siete años se independizan en el niño poderes del pensar, sentir y querer que, previamente, ya existían en su organismo pero sin manifestar actividad anímica por separado; cumplidos los siete años asumen una actividad anímica independiente. Anteriormente, sí estaban activos a nivel orgánico, vinculados a los procesos de crecimiento y de alimentación; después se liberan de esos procesos y se convierten en atributos del alma.

La moderna ciencia abstracta suele observar la relación entre cuerpo y alma y forma un concepto abstracto del alma, y del cuerpo, y enseguida parlotea del efecto del cuerpo sobre el alma, y del efecto del alma sobre el cuerpo, de paralelismos psicofísicos y de otras cuestiones para llegar a especular cómo el alma actúa sobre el cuerpo. En este terreno no se observa, se especula, se filosofa. Puede seguir largamente el filosofar, pero nada se consigue pues, si se quiere penetrar en la zona sustancial del hombre hay que observar al estilo de como se observa la Naturaleza. En lo referente a la vida desde el nacimiento hasta, aproximadamente, los siete años, el enfoque sinóptico que abarca lo espiritual-anímico y lo físico-corporal, comprueba que se cobijan inadvertidamente en el organismo las fuerzas que, desde los siete años en adelante, se manifiestan como fuerzas anímicas en su relación con el mundo externo. Para responder, pues, a la pregunta: ¿qué aspecto presenta el alma del niño hasta los siete años de edad? Hay que estudiar el desarrollo anímico de los siete años en adelante y entonces se verificará que existen como manifestación anímica, las mismas fuerzas que antes anidaban en el organismo, involucradas en una actividad orgánica. Si uno se da cuenta de esto, comprenderá que esa interna actividad orgánica del niño en

la plasmación del cerebro y en el desarrollo del resto de la organización, significa algo muy especial. Lo que el niño, por el nacimiento o por la concepción, ha descendido de los mundos espiritual-anímicos, lo introduce en la organización corporal-física y se desenvuelve en ella. Supeditado a esa actividad, hace lo que quiere; todavía mantiene cerradas las puertas al mundo exterior. Dejemos nosotros de meter torpemente la mano en la acción del niño; tengamos en cuenta que él, de todas maneras, hace lo que quiere y que, en particular, su obrar no es asequible a la voluntad del mundo externo.

Si, por otra parte, consideramos que, a pesar de ese encierro, toda nuestra actuación cerca del niño le impresiona, y si reflexionamos sobre el hecho de que en el niño actúa aún a nivel orgánico aquello que más tarde se convierte en parte anímica, es decir, si nos detenemos en que si el niño acoge alguna imagen esta actúa en su particularidad específica sobre los pulmones, estómago, hígado y muchas otras estructuras, entonces nos daremos cuenta de que, según las impresiones que el niño reciba de nosotros durante esa etapa de su desarrollo, determinamos todo el esquema de su salud o enfermedad, ya que su parte anímica todavía no se ha liberado del organismo sino que colabora en su organización.

Quizá ustedes piensen: aquí se habla de principios educativos en forma general. Sí, pero estos principios educativos son precisamente lo sustancial práctico, si se aplican en forma justa y práctica. Lo que más ha de tenerse en cuenta en educación, son los sentimientos sobre la naturaleza humana que vibran en nosotros en presencia del niño. Así, si por nuestro conocimiento de esa naturaleza humana asumimos la correcta actitud ante el hombre en ciernes, somos buenos artistas de la educación. Hasta se puede afirmar paradójicamente; cada uno, en el caso particular puede hacer lo que quiera —cada educador lo hará según lo que haya aprendido en la vida— cada educador puede disponer, pues, las cosas a su gusto; siempre que aporte lo que se deposite en su corazón por la certera intuición de la naturaleza humana acertará, de una u otra manera, en hacer lo oportuno. Cuando yo, como dirigente espiritual de la Escuela Waldorf entro a nuestros cursos paralelos —por exceso de alumnos ya tuvimos que instalarlos—cuando entro a esas aulas

distintas y veo que la misma materia se trata en los diferentes grupos de manera bien distinta, nunca se me va a ocurrir exigir uniformidad. Incluso lo que parece totalmente opuesto, puede ser absolutamente correcto en cada proceder a su manera. Es más, si uno de los profesores imitara al otro podría resultar, precisamente, lo falso. De ahí que la Escuela Waldorf no lleva su nombre "Escuela Libre" sólo por mera ostentación superficial sino por la más íntima y libre constitución de toda su esencia.

En días pasados les advertí que la observación suprasensible del hombre nos lleva a reconocer, fuera del cuerpo físico, otro más sutil al que llamamos cuerpo etéreo, cuerpo de las fuerzas formativas. Este cuerpo que, por un lado contiene las fuerzas de crecimiento, de nutrición pero también de memoria, del recuerdo, de la formación de imágenes, este cuerpo de fuerzas formativas nace de la entidad humana entera, sólo con la segunda dentición, a semejanza de cómo el cuerpo físico nace de las entrañas de la madre, al entrar el niño a la existencia física. Esto significa: hasta el cambio de dientes, las energías de este cuerpo de fuerzas formativas, de este cuerpo etéreo, dirigidas especialmente hacia lo externo se hallan localizadas, en cuanto a su contenido principal, en los efectos orgánicos internos; después del cambio, ya tan sólo será en su mayor parte, quedando sustraída de ellas un área menor que hará valer sus efectos en la imaginación, en los recuerdos y demás matices del alma que el niño desarrolla a partir de la segunda dentición.

Sólo una vez recibe el niño nuevos dientes; no recibe ningunos terceros. Las fuerzas del organismo que, precisamente, hacen brotar los segundos dientes, ya existían en él antes de que estos aparecieran; después el organismo ya no las necesita sino que ellas se manifestarán como potencia libre. Pero ese punto final de la segunda dentición, sólo expresa con particular claridad las fuerzas que, también en otros sentidos, se agitan en la hondura del organismo. Es toda una suma de diversas fuerzas que alcanza su libertad anímico-espiritual al final de la primera etapa de la vida. El curso entero del vivir humano puede dividirse en tales etapas, y la primera dura aproximadamente hasta los siete años de edad. Pero cada una de ellas se divide, por su parte, en tres tramos claramente perceptibles y separados. Desde el nacimiento hasta el séptimo año de edad se liberan, poco a poco, ciertas fuerzas del cuerpo etéreo; más o menos durante dos años y medio, esa liberación favorece la cabeza; desde entonces hasta el quinto año de edad, es a favor del tórax y, de ahí en adelante, hasta la segunda dentición, es a favor del hombre metabólico-motor. Hemos de distinguir, pues, tres etapas en la emancipación de ciertas fuerzas del cuerpo etéreo. He ahí cómo se configura el hecho claramente perceptible; el cuerpo de fuerzas formativas, durante los primeros dos años y medio, mientras todavía queda retenido incluso en la parte cefálica, rechaza la voluntad externa del educador.

Esa, sin embargo, es precisamente la etapa de la vida en que el hombre aprende lo más importante, es decir aquello que capta por puro esfuerzo interior con base en lo que trae consigo de su vida prenatal. Tengan en cuenta que, en los primeros dos años y medio se aprende a hablar, se aprende a andar, es decir, se aprende lo que más íntimamente se vincula con la autoafirmación del hombre para sí mismo y para la vida social. Uno se apropia de estas facultades esenciales mientras las fuerzaş del cuerpo etéreo aún trabajan en la plasmación del encéfalo, aún irradian en todo el organismo restante. Si esta irradiación es excesiva, de modo que perturben sus todavía delicados procesos metabólicos, o los todavía delicados procesos respiratorios y circulatorios, en una palabra, si se cuelan en el organismo infantil con torpeza, entonces el niño tiende, ya en tierna edad, a contraer la escarlatina y enfermedades infantiles parecidas. Lo que ahí trabaja es, en el fondo, inaccesible a toda acción consciente y voluntaria que viene del exterior, a la que se cierra sus puertas de acceso; el niño quiere trabajar interiormente sobre sí mismo.

Durante esos primeros dos años y medio es particularmente significativo el que el niño no sea accesible a la voluntad ajena, pero posea una fina e instintiva facultad de percepción para todo lo que sucede a su alrededor, en especial para todo lo que ocurre en las personas con quienes se halla en cierta afinidad anímica y a las que pertenecen muy notoriamente los educadores. No es que la mirada para las cosas externas ya sea marcadamente aguda; ese no es el caso, no se trata de una pura percepción visual sino

de una percepción global de carácter más íntimo, dirigida hacia lo que en el mundo circundante sucede sin el propósito de producir efecto alguno sobre el niño; el infante se defiende espontáneamente contra lo que le acosa en forma consciente.

De esto se deduce, pues, que hemos de tomar en consideración esa receptividad que mantiene la facultad de percepción aún totalmente sumida en la sensibilidad. Tal vez captemos lo que significa esa receptibilidad si pensamos en el ser inferior inmediato, el animal, quien la posee en forma especialmente pronunciada. Esto no contradice lo que expresé sobre la senectud; hay que atenerse expresamente a lo observable. No sé si ustedes han escuchado algo sobre la sensación suscitada una vez, algunos años previos a la guerra, a propósito de los llamados "Caballos matemáticos" que sabían calcular; en Berlín fue el célebre caballo del señor von Osten; en Elberfeld, los caballos calculadores. No puedo opinar sobre estos últimos, pero sí sobre el caballo del señor von Osten, pues lo conocí bien de cerca y, por lo tanto, conocí también la relación que existía entre el amo, el guía educador y su caballo. Pude observar que el caballo pisaba dócilmente con sus patas: tres por tres son nueve, calculando así en todo caso bastante bien para un equino.

Se sostuvieron toda clase de teorías para explicar cómo podía ese caballo reaccionar en esa forma a las preguntas del señor von Osten. Para mí, lo más importante de todo el procedimiento residía en la afinidad entre el amo y el caballo y en que aquél convidaba al caballo continuamente con las golosinas que sacaba de sus grandes bolsillos, de modo que había un permanente intercambio de sensaciones, o sea el agradecimiento del caballo por los dulces. Entre el caballo y el señor von Osten se había establecido una relación íntima que saturaba de amor todo lo que ahí acontecía. Toda esa relación hacia el guía se hallaba transferida en sentimiento. Cabe aclarar que en la naturaleza animal existe algo que la predispone en alto grado, no para descifrar misterios anímicos sino para captar pensamientos, así como lo íntimo de la vida anímica. Todas las operaciones de cálculo que se desarrollaban en la mente del amo se transmitían al caballo, por el rodeo de los dulces como sugestión bien expresa.

De modo parecido, en los primeros dos años y medio de vida, si el mentor se conduce como debe, el niño se halla en una especie de afinidad de captación anímica con ese guía y se torna, pronunciadamente, ser imitador. A nosotros nos incumbe, entonces, la tarea de comportarnos en su proximidad aunque sea algo incómodo, de manera que el infante pueda imitarnos en el quehacer correspondiente, en vez de pretender imponerle actitudes mediante nuestra Voluntad; el infante es susceptible a todo lo que hagamos, incluso a nuestro peculiar modo de movernos. Aunque la imitación efectiva de todo eso tal vez no se produzca hasta más tarde, el infante desarrolla en sí las tendencias de imitación y las imprime en su corporalidad mediante sus energías orgánico-anímicas. Asimismo, el infante es susceptible a nuestros sentimientos y pensamientos, y así su educación no puede consistir sino en que nos auto-eduquemos hasta tal grado que en presencia del infante, pensemos, sintamos y queramos tal como corresponda para que él reciba percepciones saludables. Esta condición puede persistir a veces en años posteriores porque, en lo principal, la capacidad imitativa se extiende hasta la segunda dentición. La vida cotidiana nos ofrece toda clase de ejemplos.

Una pareja de padres desconsolados, por ejemplo, acudió a mí y me dijo: nuestro hijo siempre ha sido bueno, ¡pero ahora ha robado! ¿Robó realmente? Pues sí, robó; sencillamente sacó, dinero del armario donde la madre solía guardarlo; compró golosinas, que ni ha consumido él sólo sino que ha convidado a otros niños. Les dije: el niño, en realidad, no ha robado; ¡esto, ni concebirlo! El niño ha visto diariamente cómo la madre va al armario y coge el dinero; en su mente no existe nada que tenga que ver con la idea de hurto; simplemente el niño es un ser imitador y ha hecho lo mismo que la madre: dirigirse al armario, coger el dinero y con él comprar algo. Esto nada tiene que ver con el concepto de robar o no robar. Si uno quiere evitar que el niño imite esas manipulaciones de la madre, hay que comportarse en su presencia de manera distinta.

Sin duda todo converge en la conclusión que, con respecto a los primeros dos años y medio de vida, el infante se vuelve tal como nosotros mismos nos comportamos en su presencia. Eso exige que nosotros, cuando el niño aprende a hablar, por ejemplo, no insis-

tamos en que acepte alguna imposición sobre el hablar y que no tratemos de imponer nuestra voluntad para que diga algo en esta u otra forma, sino que hablemos ante él con toda naturalidad, para que tenga ocasión de escucharnos cuidando, desde luego, que todo lo que salga de nuestros labios sea moralmente intachable. El niño lo acoge y se dirige a sí mismo hacia el mismo cauce.

Observando esto más de cerca, veremos que tampoco el andar lo aprende el niño mediante toda clase de ensayos que hagamos con él. Eso será conveniente para la enseñanza posterior de gimnasia. En cambio si, con respecto al aprendizaje del andar iniciamos en edad demasiado temprana algo así como ensayos para que él se pare o ande, nuestros atolondrados intentos pueden arruinar sus procesos nerviosos para toda la vida. Simplemente dejemos que el niño observe cómo el adulto está erguido y, como ser imitador que es, tenderá espontáneamente a esta posición a su debido tiempo. Insisto: consideremos al ser humano durante su entrada a la vida, absolutamente como ser que imita y acomodemos nuestra educación a esta realidad.

Sin duda que esto da origen a algunos inconvenientes y ustedes objetarán: pero si hay chiquillos con los que nada se puede emprender, sólo gritan el día entero haciendo estallar los tímpanos o exhiben otras malas costumbres. Naturalmente es cierto; las circunstancias externas de la vida obligan a que se tomen determinadas medidas exteriores para que el niño no cause precisamente daños por sus arrebatos. Pero en el fondo eso no es atributo de la educación; naturalmente no es agradable que el niño durante el día entero nos colme los oídos con su gritería; pero, si estando a su lado nos comportamos tal como acabo de explicar, nuestra actitud será asimilada por sus fuerzas anímico-espirituales más profundas, afines todavía a sus fuerzas orgánicas y eso es lo que, más tarde, llegará a manifestarse. Lo contenido en su gritería o en otro de sus berrinches, se revela para el observador imparcial como consecuencia de un proceso evolutivo que desaparece cuando se trasciende la etapa infantil. Naturalmente que no desaparecen las potencias intensas que promueven el rugir, pero sí la tendencia a manifestarlas a través de rugidos. No cabe duda que lo que se manifiesta en esa edad tierna como potencia

de gritos, reviste cierta intensidad. Si nosotros, en virtud de nuestra propia calidad humana educamos al niño para que sea un ser moral, la potencia de gritos de su primera infancia se convertirá posteriormente en intensas fuerzas morales. El hombre posee, más tarde, una vigorosa intensidad moral que, en su tierna edad, exterioriza como intenso grito. En cambio, si junto a él exhibimos una actitud inmoral, aunque sólo sea en pensamiento, sus ruidosas potencias se expresarán en el futuro como intensidad inmoral.

Lo que antecede permite apreciar correctamente la médula del asunto; y es esencial que no nos dejemos, por ejemplo, seducir por un falso instinto que, en verdad, ni es instinto sino atributo adventicio, producto de prejuicios; que no nos seduzcan las prácticas de nodrizas y niñeras de escasa cultura, a exhibir ante el niño lo que él en realidad no debe imitar; no intentemos conducirnos a su lado en forma infantil ni hablar infantilmente. Que sea el propio niño, con sus propios recursos quien efectúe la adaptación. Le infligimos un daño si amañamos artificiosamente nuestro lenguaje; el niño, en lo que él haga espontáneamente, quiere imitar al que se halla a su lado y con el cual se encuentra en afinidad. En verdad, el infante rechaza todo lo que sea artificio de la voluntad del educador como, por ejemplo, el habla ingenua infantil que adoptemos en su presencia. No puede evitar tolerarla, pero siente por ella profunda antipatía que se traduce, por ejemplo, en una digestión débil por el resto de su vida. Así, mucho de lo que en la vida posterior puede diagnosticarse como deficiente digestión, si se investiga a fondo, radica en que el individuo tuvo en su más tierna edad una niñera que se portaba en forma excesivamente infantil.

Lo que antecede son algunas normas para ese primer tercio de la primera gran etapa de vida, esto es, para los primeros dos años y medio de la edad infantil. Luego, cuando el infante ya ha cumplido esos dos años y medio, su organización cefálica ha alcanzado la madurez en la que queda liberada la parte del cuerpo morfogenético que, en los primeros años, se encargó de plasmar la cabeza. A esta liberación se suma otra, que se produce poco a poco hacia alrededor de los cinco años, relacionada con la parte torácica del cuerpo etéreo. La respiración, la circulación sanguínea, son liberadas entonces en cierto grado, de las fuerzas etéreas

que todavía laten en ellas. En el párvulo que, mientras tanto ha aprendido a hablar y a andar, se conjugan entonces las liberadas energías anímico-espirituales del organismo cefálico, con las que están liberándose paulatinamente en el organismo torácico. Esto se pone de manifiesto como desenvolvimiento especial de la viva memoria infantil, cuyo desarrollo se puede observar entre los dos y medio a los cinco años de edad y que obra particularmente como acabo de describir, en la confirmación y plasmación de la peculiar fantasía infantil.

Esta acción bilateral de la memoria y fantasía, convertidas ya en atributo anímico en esa etapa de vida, ha de ser tomada muy especialmente en cuenta por el guía educador, pues el niño continúa siendo imitador. Sobre todo con referencia a la memoria o capacidad retentiva en vías de formación, hay que ser consciente de que es menester dejar, en lo posible, al niño confiado a sí mismo y que no es bueno querer inculcarle algo con el deliberado propósito de que lo recuerde, en ese período de su vida. Que el niño recoja lo que quiera retener, lo que quiera recordar, en elección totalmente libre; por ningún motivo inducir al párvulo a ejercicios de memoria. Quien, entre el segundo y quinto año de su vida le impone algo que apele a su capacidad de recordar, desatiende las leyes que podrán observarse cuando se enfoque el transcurso total de la vida humana.

¡Cuánta gente, de cuarenta años de edad o más, nos manifiestan que les duelen los miembros, que tienen reumatismo! Sin duda esto puede atribuirse a muchas causas, pero la investigación llevada suficientemente lejos, comprueba que a veces dicho dolor, el reumatismo, se debe a una carga excesiva de materia memorística a una tierna edad. Son notoriamente complicados los enlaces de la vida y sólo quien trate de ahondarlos será capaz de desarrollar el justo amor para la educación y guía del hombre en ciernes, amor que, al fin y al cabo, es el mejor medio para la educación.

No cabe duda de que hay que salir al encuentro de la fantasía infantil, pues ella quiere actuar al contacto con el mundo exterior, o sea al contacto con juguetes y diversos juegos con otros niños. Todo lo que quiera realizar el niño a través del juego es actualización de esa especial modalidad que la fantasía adopta entre los

dos y medio y cinco años de edad. Quien posea el correspondiente don de observación, sabe que las inclinaciones especiales que el niño desarrolla en relación con el juego, permiten pronosticar mucho acerca de su futura constitución anímica, de su carácter, etc.; del estilo y de la manera como juega el niño pueden deducirse las actividades en las que se destacará más tarde el adulto. Pero hemos de tratar de adquirir una verdadera comprensión respecto a lo que realmente hemos de ofrecer a la fantasía infantil. Las diferentes épocas culturales lo intentan según la particular idiosincrasia que ostentan.

No sé si es igual en otras partes, pero en la Europa Central se produjo, por cierto tiempo, una verdadera epidemia que consistía en regalar a todos los niños cajas de construcción con cubitos de madera, particularmente en los días de Navidad. Con cubos y trozos sueltos de forma rectangular, debían componer entonces cualquier monstruosidad arquitectónica. He ahí algo que ejerce profundo efecto sobre el párvulo, particularmente sobre su desarrollo imaginativo, pues fomenta su sentido atomístico-materialista, desarrolla su tendencia a componer una unidad partiendo de sus fragmentos. En cambio, correspondemos saludablemente a la vida real, si en ese período fomentamos, no las aptitudes racionales, la habilidad sintética, la facultad de edificar a base de átomos, sino la fantasía infantil interiormente viva y ágil que acaba de liberarse de un proceso también ágil e interiormente vivo, el de la plasmación del cerebro. Hay que evitar, pues, en lo posible de maniatar esta fantasía en rígidos moldes prefabricados.

Imaginémonos a dos educadoras encargadas de sendos niños entre dos y medio y cinco años. Una de ellas, quizá precisamente por creerse más cariñosa, le entrega a la párvula una "linda" muñeca, de ser posible, no sólo con mejillas pintadas o cabellos a la moda sino además con ojos y cabeza movedizos; creo que hasta existen las que pueden hablar. Esa muñeca se la entrega a la pequeñuela, a la que no le queda margen para producir algo que sea fruto de su propia fantasía, deseosa de movimiento. Toda su capacidad imaginativa queda atrapada en las botas de tormento que, para colmo, son una monstruosidad plástica. La otra educadora, quizá más sensata, toma un trapo viejo que ya no sirve para

otros propósitos, aísla a uno de sus extremos con un hilo atado alrededor de lo que representa el cuello, produciendo algo así como una cabeza y tal vez insta al mismo niño a decorarla con dos o más puntos que representarán los ojos, la nariz y la boca y consigue que el párvulo desarrollo de su fuero interno una vida mucho más activa y mucho más íntima que la que le proporcionaría la llamada linda muñeca: la sencilla activa su fantasía, con ella aún puede realizar algo, pues no encierra su imaginación en moldes o contornos fijos. Los juguetes han de permitir espacio libre a la fantasía, y como sea que el raciocinio, el intelecto, no es fantasía, la acción de ensamblar toda clase de artefactos no comulga con el carácter particular de la imaginación infantil a esa edad.

Siempre es preferible lo que suscita la sensación de vida interior. Un libro de estampas, por ejemplo, que contiene figuras recortadas, pintadas, no precisamente feas sino con gracia, que se puedan accionar desde abajo con hilos dando ocasión a acciones enteras, que se puedan acariciar y pelearse y que permita al niño evocar dramas enteros a raíz de lo que observe, un libro así, digo, es un excelente juguete para el párvulo. Similarmente, los juegos libres en contacto libre con otros niños no deben estar supeditados a un rígido compás sino, en lo posible, acomodarse a la fantasía espontánea del niño. Esto implica, pues, posesionarse del verdadero conocimiento del hombre y, para esto, incluso para la vida práctica, lo mejor es situarse en el verdadero proceso de educar y enseñar.

Al aproximarse el quinto año se ha liberado la parte del cuerpo etéreo que provee la estructura respiratoria, la circulación sanguínea. Luego, durante el intervalo que va hasta la segunda dentición, se libera paulatinamente la porción del cuerpo morfogenético que había estado empeñada en la conformación del organismo metabólico-motor. Poco a poco, empiezan a agitarse espiritual y anímicamente, las fuerzas que no se hallan presentes en plenitud hasta después de los siete años, por lo que nos ocuparemos de ellas en especial más tarde. No obstante, ya empiezan a proyectar su luz en esa tercera fase de la primera gran época de la vida. Precisamente en virtud de las fuerzas anímico-espirituales que se liberan de su tórax, el niño se vuelve atento a

las advertencias, atento a lo que emana de la autoridad, atento a lo que reclama tener fe. Anteriormente el niño no cree, no tiene noción del deber, simplemente imita.

Sólo al acercarse el quinto año podemos empezar a familiarizar el niño con el deber. Si tenemos presente, pues, que el párvulo durante esa larga y gran fase de su vida hasta el cambio de dientes es un ser imitador que, poco a poco, se abre paso hacia un leve uso de la fantasía y de la memoria, de la fe moral, del sentido de autoridad frente al adulto, especialmente frente al educador con quien exista un vínculo de afinidad, entonces seremos capaces de aprovechar nuestro modo de sentir y nuestra intuición para impartir la educación en forma correcta, sin imponer todavía la enseñanza instructiva. Siempre de nuevo me produce dolor el que se fije ya el sexto año de vida como edad de escolaridad obligatoria. En realidad, los niños no debieran mandarse a la escuela hasta su séptimo año de vida. Estuve, en realidad, siempre especialmente complacido —si quieren interprétenlo como barbarie— cuando en familias de antropósofos los niños, a los ocho años, todavía no sabían escribir ni leer; pues aquello que, según las energías disponibles no puede llevarse a cabo hasta más tarde sin destruir la organización física, no debe inyectarse a edad anterior.

En los próximos días quiero explicar cómo intentamos tratar a los niños que llegan a nuestra Escuela Waldorf sin que se perjudique su condición humana, empezando con describirles mañana, a guisa de preámbulo, la visión general de la Escuela Waldorf.

OCTAVA CONFERENCIA

Organización de la Escuela Waldorf

He de advertir que, debido al rumbo que han tomado nuestras reflexiones, siento la necesidad de apartarme hoy algo del programa previamente trazado para este cursillo y de hablarles, por de pronto, de la organización más bien ponderable de la Escuela Waldorf. De las reflexiones emprendidas hasta ahora, ustedes ya habrán deducido que el concepto de la Escuela Waldorf es de tal índole que, en el sentido más estricto de la palabra, tanto el programa como su objetivo, en realidad toda la estructura de la escuela, se derivan, en cierto modo, de las facultades físicas, anímicas y espirituales del ser humano, que van manifestándose en el curso de su vida. Esto requería una estructura muy especial de la escuela, estructura que se diferencia en varios aspectos de lo acostumbrado en la actualidad.

Ante todo, se trata de impartir la enseñanza y la educación, aplicando lo que quisiera denominar psico-economía. En el sistema usual, la enseñanza se dispersa y se desparrama en exceso, lo que origina que no actúa en forma suficientemente concentrada sobre el niño en vías de crecimiento. Me explicaré: pongamos el caso de que en la escuela se quiera estudiar algún tema que deba convertirse en patrimonio duradero del niño para su vida. A título de ejemplo, quiero entresacar alguno que también se halla contenido en los programas oficiales, concretamente el de Historia. Supóngase que se quiere estudiar en clase la época de la Reina Elizabeth con todo detalle inherente, y con todo lo que, casualmente, se exponga a los niños en relación con esa época. Ustedes admitirán que se puede proceder de tal modo que en la clase de Historia se expongan los detalles de esa época isabelina durante medio año. Pero también se puede proceder de otra manera: el maestro, por medio de una preparación concienzuda, puede adquirir un sentimiento sutil para los hechos que caracterizan esa época. Algunos de ellos tienen más peso que otros; conociéndo-

los, y permitiendo que actúen sobre el alma, fácilmente se imprimen en ella y los demás hechos vienen por añadidura. Así, a veces, al maestro que domine el tema pueden bastarle tres o cuatro horas de exposición en clase para algo que, en otras circunstancias demoraría medio año, pudiéndose incluso realizar en forma más efectiva, brindándoles a los niños una impresión perdurable de por vida.

El que alguna vez se ha procurado un cuadro de conjunto de todo lo que nuestros niños deben aprender, admitirá lo que acabo de insinuar; pues lo que nuestros niños, bajo las condiciones de nuestra civilización actual ya debieran haber aprendido hasta la edad de catorce años, es un hacinamiento de información que, en la forma en que comúnmente se imparte, ni maestro ni alumnos llegan a dominar. En ninguna escuela se logra el dominio, pero se guardan las apariencias como si así fuera, y descaradamente se estructuran los programas y objetivos de la educación como si se pudiera y debiera cumplirse con el cometido.

A tono con la pedagogía Waldorf, toda enseñanza debe estructurarse de tal modo que se consiga familiarizar al niño con el mayor volumen temático en el menor tiempo posible, y mediante los medios más sencillos, de modo que el niño nunca pierda la visión emotiva de conjunto -y me refiero a la anímica, no a la intelectual. Fácil es comprender que esto coloca particularmente al profesorado ante requerimientos especiales. Así, por ejemplo, el principio de enseñanza psico-económica que he sugerido, me ha llevado a la convicción de que, si se quiere familiarizar al niño en media hora con algún tema en forma económica correcta, sin que sufra daño, el profesor necesita al menos una preparación de dos o tres horas para organizarlo adecuadamente en justa y viva relación orgánica que le permite introducirlo y exponerlo en el aula. Sin duda, es mucho lo que exige de los maestros esa didáctica. Pero estas considerables exigencias son inherentes a la realidad misma y, simplemente, deben satisfacerse lo mejor posible.

Convertir en realidad este principio pedagógico y didáctico, exigió una estructura y distribución muy especial de las funciones docentes y pedagógicas, cuando tuvimos que organizar una Escuela Waldorf como la de Stuttgart. Considero interesante des-

cribirles ahora, a grandes rasgos esa organización, todavía sin justificar los detalles -tema precisamente de mi próxima charla-, pero sí brindándoles, por el momento, un bosquejo general de lo que constituye la cotidianeidad de la Escuela Waldorf.

El profesor, preparado como lo sugerí, entra en la mañana al edificio de la escuela. Los niños arriban a las ocho horas en la época de verano, y algo más tarde en invierno y, una vez reunidos en el aula, cada profesor o profesora afina y aglutina a su grupo, dando comienzo a las actividades con algún verso que se inspire, en lo posible, en el elemento humano, e incluso religioso. Ese verso se pronuncia, entonces, en forma hablada o como canción

Tiene carácter de oración coral proferido por todo el grupo. Seguidamente, puede agregarse una oración verdadera. En nuestra libre Escuela Waldorf los detalles siempre se dejan a discreción del profesor correspondiente.

Comienza pues, la así llamada clase principal, donde se concentra la enseñanza tan dispersa y desparramada en los programas vigentes, pues es precisamente el mencionado principio de psico-economía, llevado a sus últimas consecuencias, el que hace necesaria la radical desviación de lo corrientemente denominado horario. En rigor, no tenemos horario para esa clase principal: simplemente se instruye al escolar en las dos primeras horas, con una determinada materia durante una época de cuatro a seis semanas, es decir hasta que el tema permita cierta conclusión redondeada. Entre esas dos horas puede intercalarse un recreo, opcional para los mayores, obligatorio para los más pequeños. 0 sea, se dedican cuatro o seis semanas a un tema geográfico, o a una materia relacionada con las matemáticas, y transcurridas esas semanas, se inicia la enseñanza de otra asignatura dedicándole a ella, a su vez, el tiempo que corresponda, sin interrupciones momentáneas, por exigirlo el "horario".

Así, mediante sucesivos períodos convenientemente distribuidos a lo largo del año escolar, se le imparten al niño las asignaturas previstas en el programa, diseñado según saludables principios psico-económicos, evitando así acosar al niño con excesivas exigencias, de modo que, en ningún momento le invada

la impresión de que el tema está fuera de su alcance, impresión que debe totalmente evitársele. La intrínseca planificación de la didáctica ha de estructurarse en tal forma que el escolar nunca se sienta hundido, creyendo que no puede avanzar; constantemente ha de experimentar el ansia de ir adelante para el siguiente logro. Además se evitará que el niño reciba la sensación de que una materia se trunca abruptamente; siempre es posible mantener la conexión, la continuidad.

Por otra parte, se sobreentiende que, al fin del año escolar, cuando se aproximan las vacaciones, ha de desfilar ante el alma del niño, a modo de recapitulación, todo lo que se le haya impartido durante los distintos períodos del año; la inventiva del maestro puede ingeniar toda clase de simpáticas combinaciones.

Todo lo que integra la enseñanza principal entra en esta categoría, y siempre hay que procurar que, en dichas cuatro a seis semanas, se le transmita al escolar algo sustancial e íntegro, lo cual, precisamente por ser acabado y concluido, le brindará un bien que él podrá llevarse consigo a la vida posterior, como parte de su patrimonio vitalicio.

No cabe duda de que, si queremos cuidar el desarrollo de las extremidades de los niños, evitaremos indumentaria que dificulte su crecimiento; cultivaremos su físico en tal forma que el ser humano, hasta la más avanzada edad, pueda desarrollarse libremente según los principios de crecimiento que le sean inherentes. Lo propio ha de aplicarse, asimismo, a todo lo anímico y espiritual. Si le transmitimos al niño imágenes definitivamente perfiladas y recortadas, ellas no pueden crecer al unísono con la vida humana en desarrollo; las imágenes, las emociones, los impulsos volitivos con que nosotros les dotamos, hemos de tratarlos de igual modo a como tratamos sus extremidades, ¡no hemos de revestirlos de definiciones rígidas y abstractas, lo que significaría retenerlos de tal manera que, a los cuarenta y cinco años de edad, se perpetuaría el mismo concepto que le fue transmitido a la edad de ocho años, a semejanza de cómo, a los cuarenta y cinco años, tampoco el meñique guarda el mismo estado que a los ocho años! Lo que hemos de conseguir es que, también en lo anímico, hemos de modelar el organismo infantil de modo que cada miembro

pueda crecer sin trabas, es decir, que no le ofrezcamos algo rígido, sólido, que le conduciría a pensar y sentir a los cuarenta y cinco años, como se le inculcó a los ocho o nueve años de edad. Todo ello sólo es posible si ponemos los temas al alcance de los niños, del mencionado modo psico-económico.

El resto de la mañana se dedica a materias menos formales, y entre ellas se destacan ante todo, las lenguas extranjeras modernas. Las cultivamos desde la entrada de los niños a los seis o siete años de edad, para que se asocien, real y prácticamente, con la vida infantil y las cultivamos en tal forma que el niño pueda identificarse realmente con la lengua extranjera, es decir, evitando en el aprendizaje, la intervención de la lengua materna.

Considerando que los pequeños escolares, al iniciarse en el idioma extranjero tienen más edad que cuando asimilaron el materno, su enseñanza debe, naturalmente, organizarse en forma algo distinta; se impone este criterio precisamente cuando se observa la edad. No obstante, incluso en la escuela, los niños deben incorporar el idioma extranjero sin que, al querer expresar algo en la lengua extranjera, traduzcan en secreto; hay que evitar totalmente el sistema de traducción. Así, cuando se le enseña al niño una palabra o una secuencia de palabras —pongamos como sencillo ejemplo: mesa, ventana—, no se vinculará esa palabra con la correspondiente del idioma materno, sino con la mesa real, o la "ventana", con la ventana real. En contacto directo con el objeto, con las cosas, se le enseñará la lengua extranjera de modo que el niño, primero aprenda a hablar y después a traducir, siempre que esto sea deseable. Se puede observar, de hecho, que eludiendo las corrientes normas gramaticales, los educandos acogen la materia en forma viva. Estudiaremos los detalles durante los próximos días, al discutir las fases evolutivas del niño, pues ahora quiero limitarme a una visión de conjunto de la estructura externa de la escuela.

Al período matutino corresponde todavía otra actividad especialmente importante: las labores, así como una parte de lo que usualmente se denomina trabajos manuales. Según el principio coeducativo de la escuela Waldorf, incluso las labores se ejecutan en forma compartida. Y siento gran alegría al observar en la clase de labores cómo niños y niñas tejen a palillo, a crochet y otras ac-

tividades afines. Se puede asegurar, atendiendo a la práctica adoptada en la escuela, que el muchacho, aunque frente a la labor de tejer, tenga una actitud distinta a la de la niña, no deja de aprovecharla, la realiza con gran alegría. Ya queda demostrado que ese trabajo en común brinda una ventaja excepcional al desarrollo integral del ser humano. Los discutiremos con más detalle. Inversamente, durante las clases de trabajos manuales, son las niñas las que, por su parte, efectúan los mismos trabajos que los varones, incluyendo trabajos pesados, a fin de promover, en todo momento, la agilidad del ser humano.

Además, entra en esas horas "no formales" de la mañana lo que, en propiedad, hemos de llamar la "enseñanza de una concepción del mundo. La Escuela Waldorf y, en general, cualquier escuela que se inspire en el Movimiento Antroposófico, en manera alguna trata de inculcar a los niños la Antroposofía tal como existe hoy día; incluso esto se consideraría lo más errado. La Antroposofía en su actual estado, por lo pronto tiene que discutirse entre adultos, a veces con gente de avanzada edad y pelo canoso. Por esto, su literatura y su estilo de presentación corresponden, en cuanto a forma, a lo que es propio para el trato con adultos. Yo consideraría, pues, sumamente disparatado el que, en alguna forma se le transmitiera al niño lo que reza en mi libro "Teosofía" (*) o en "¿Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores?" Eso no debe emprenderse en ningún caso, pues causaría la exasperación del niño, al confrontarle con algo totalmente impropio de su edad.

No se trata, pues, de introducir en las aulas algún contenido de la actual Antroposofía, sino de comprender que ella no es una concepción teórica del mundo, solamente atenida a ideas, sino un sistema de vida que involucra al ser humano entero, es decir, el profesor que se integra a la escuela como antropósofo, es porque se ha convertido en un pedagogo ágil y diestro, cultor de un arte pedagógico-didáctico, y este arte es lo que realmente importa.

Lo que singulariza la Escuela Waldorf ha de ser, precisamente, su método, método que sí ha de extraerse de la concepción an-

(*) R. Steiner, Teosofía, Editorial Antroposófica.

troposófica del mundo. El caso es que, al adoptar semejante concepción práctica del mundo, uno no se convierte en teórico de gabinete, con ideas ajenas al mundo, sino en hombre ágil y diestro. No se me ocurre afirmar que ya todos los integrantes del Movimiento Antroposófico cumplan con todos sus ideales; no es así. Todavía conozco señores del Movimiento Antroposófico que, cuando se les desprende un botón del pantalón no son capaces —perdonen el duro juicio— de coserlo de nuevo según todas las reglas de la costura; claro que no es hombre cabal quien no sea capaz de hacerlo. Y, ante todo, todavía faltan entre muchos sedicientes antropósofos la actitud que se podría expresar en esa frase: no es posible ser filósofo si, en caso de necesidad, no se es capaz de reparar personalmente las botas rotas. Admito, naturalmente, que mis términos son un tanto extremos, pero expresan lo que ustedes seguramente comprenden.

Quien pretende afirmar algo teórico ha de arraigarse en la vida en mayor grado que, por ejemplo, un sastre, zapatero, ingeniero o algo parecido. La propagación de teorías sólo es perdonable si el propagandista dispone, a la vez, de una buena práctica vital; de no ser así, todo lo que se exprese en forma de pensamiento se transforma luego en algo que, en verdad, ya carece de relación con la vida. Los maestros que de esa manera introduzcan en la escuela su vital práctica antroposófica, se vuelven artistas, siempre acertando con las medidas pedagógicas que han de aplicarse a los niños según lo que manifiesten. De prevalecer en la escuela el estilo propio del artista pedagógico y docente, podemos estar seguros de que, en cada caso específico, será el instinto artístico el que acierte con la mejor solución. En la vida pública este ideal ni remotamente se cumple.

No quiero ofender a nadie con mis palabras; todo aquel que, hoy día, labora dentro del régimen educativo vigente habrá sentido en carne propia la validez de lo que vengo afirmando; ha de considerarse víctima de su tiempo y aceptar que no puede actuar de otra manera. Ya por el hecho de haber sufrido el martirio del Gymnasium (*) y de la Universidad no puede actuar de otro

(*) Enseñanza media superior de orientación humanística.

modo... Pero en el manejo práctico de la enseñanza es decisivo que el maestro tenga la libertad y pueda introducir cualquier cambio, según la necesidad que el propio niño exprese e indique. Pero ¿acaso es así como se educa en el mundo? Virtualmente, en todas las escuelas se sabe de antemano: esto es lo que ha de suceder, esto es lo que ha de ofrecerse al niño. Tengo a menudo la impresión de que, desde este punto de vista, ni falta hace que el niño esté presente en el proceso. Según las normas pedagógicas vigentes, bastaría con que los escolares fueran sustituidos por maniquíes de papel maché y luego se procediera, con estas réplicas, sujetándolas al mismo procedimiento ya fijado de antemano, al que hoy se sujeta a los niños verdaderos.

De ninguna manera pretendemos, pues, crear una escuela que difunda alguna concepción del mundo, como podría creerlo fácilmente quien escuchara sólo el rumor: "los antropósofos han fundado una escuela". De lo que se trata es de que integremos la Antroposofía en la práctica pedagógica.

Esto es lo que me permitió dejar simplemente en manos de los respectivos representantes de las confesiones religiosas tradicionales, la más noble de las concepciones del mundo, esto es, la concepción religiosa. Y así, la clase de religión católica se puso a disposición del sacerdote católico y la evangélica del pastor evangélico. No temíamos sus posibles errores, pues nosotros, en cada caso, podíamos salvarlos. Pero he aquí que, cuando nuestro amigo Emil Molt fundó la Escuela Waldorf, el contingente principal de alumnos se reclutó entre los hijos de los trabajadores de su fábrica; en su mayoría eran niños procedentes de hogares disidentes, los cuales, de haber acudido a otra escuela no habrían participado en instrucción religiosa alguna, es decir, se habrían desenvuelto sin religión. Pero, a través de síntomas propios de su condición infantil se manifestó en los niños, así como también en sus padres, la necesidad de tener a su alcance algo en ese sentido, y así hubimos de organizar nuestra "enseñanza de religión cristiana libre" y, así como la enseñanza evangélica es impartida en nuestra escuela por el pastor evangélico y la católica por el sacerdote católico, la religión cristiana libre está siendo impartida por nuestros propios maestros que, en cuanto a "profesores de

religión" se hallan en igualdad de condiciones que los de las "religiones oficiales", es decir, se consideran complementarios a lo previsto en el programa Waldorf. He ahí como pudo surgir una enseñanza de religión cristiana antroposóficamente impartida. Hasta la fecha hemos logrado que esa enseñanza religiosa libre, fundamentada en la Antroposofía, resulte sumamente prometedora para los niños de procedencia proletaria, así como también para muchos otros.

Tropezamos con una peculiar dificultad al respecto: tenemos una Antroposofía propia para adultos y el maestro, al impartir su enseñanza religiosa de cuño antroposófico, lucha por forjar contenidos y temas que satisfagan aquella necesidad de los niños. Así, lo que constituye la concepción antroposófica del mundo debe fundirse previamente en el molde adecuado para su presentación al niño. Es de múltiples maneras que nos hallamos empeñados en el objetivo de elaborar una concepción moderna del mundo, que corresponda al espíritu humano y que sea adecuada para el niño. Esto implica investigar en profundidad qué efecto producirán en el niño, por ejemplo, los símbolos que hayan de utilizarse en clase, así como los imponderables que entren en juego. Nos ocuparemos de ello seguidamente.

Fácil es comprender que una escuela tan extraordinaria como la Waldorf, aún cuando, en lo general, siga el principio de deducir su programa y objetivos de un efectivo conocimiento del ser humano, no puede estructurarse, por ahora, dentro del cabal sentido de su ideal; hay que aceptar múltiples compromisos, pues es imposible, actualmente, impartir educación y enseñanza ceñidos a un ideal abstracto como sería el "concepto Waldorf de educación". Educaríamos al niño al margen de la realidad en la que, forzosamente, ha de ubicarse.

Es relativamente fácil criticar la vida actual en muchos aspectos; muchos de ellos no nos agrandan y uno se puede ejercitar en las más agudas e ingeniosas críticas en son de modificación. Pero no se puede educar al ser humano para que, al salir de la escuela, exhiba una mente puramente crítica y encuentre que toda la existencia carece de sentido. Por imperfecta que esa existencia sea ante la abstracta crítica intelectual, no hay que rehuírla sino vi-

virla, sin identificarse con esas imperfecciones. Sin duda, los egresados de la Escuela Waldorf habrán de estar capacitados para incorporarse al siglo XX, pues de lo contrario esta escuela no tendría sentido. Aunque hayan recibido mayor atención a su condición humana de la que usualmente se brinda en nuestra época, no por ello han de convertirse en ciudadanos ajenos a su hora histórica, en el sentido de sólo presumir de criticones a ella. He ahí la razón que nos llevó a transigir desde un principio en múltiples aspectos, incluso con referencia al programa y a sus objetivos; teníamos que limitarnos a lo posible. Con esta finalidad elaboré, ya durante la fase de la fundación, un memorándum que fue sometido a la consideración de las Autoridades Superiores Educativas, donde expuse, más o menos, lo siguiente: desde la admisión del niño en la escuela, a la edad de seis o siete años, hasta el noveno cumplido, es decir, más o menos hacia el final del tercer grado, se le impartirá una enseñanza libre, es decir, sin supeditación oficial, atenidos en la mayor medida posible a lo que consideremos correcto. Durante esos tres años el maestro gozará de plena libertad para la distribución de las materias y la fijación de objetivos, desde luego siempre en armonía con el claustro de maestros, que se organiza y actúa en forma representativa. Más todavía, ponemos mucho énfasis en que no sólo cada maestro conozca a sus alumnos, sino que entre el claustro y los alumnos se establezca la conveniente relación que permita que, incluso en las horas intermedias, cualquier educando pueda buscar consejo dirigiéndose al maestro que le infunda mayor confianza. Produce verdadera alegría entrar en la Escuela Waldorf y observar la confianza que reina en los niños hacia los profesores a la hora del recreo, así como fuera de las horas de clase.

En ese lapso, por lo tanto, más o menos desde el sexto o séptimo año de vida hasta el noveno o décimo, la enseñanza se rige por ese principio. Pero se aspira, al mismo tiempo, que cada niño, cumplido el tercer grado esté en condiciones de pasar al cuarto año de cualquier otra escuela. Es decir, no se enajena al niño frente a la vida, sino que se le proporciona algo que le concede ventaja sobre los de otras escuelas pero sin desviarle, por otro lado, de la vida corriente.

Similarmente, se presta atención a que, desde los nueve años cumplidos en el tercer año, hasta los doce años finalizados en el sexto, la enseñanza se rija rigurosamente por el principio de que el escolar, ya cumplidos los doce años, esté nuevamente en condición de entrar en el séptimo grado de cualquier otra escuela y desenvolverse en ella sin dificultad. Estos compromisos debieron contraerse; no quisimos ser fanáticos, sino gente que se enfrenta con la vida en forma práctica, sin perjuicio de las aspiraciones de la Escuela Waldorf. Y finalmente, cuando a los catorce años se ha aprobado la escuela primaria, debe el adolescente estar en condición de entrar al correspondiente curso de institutos de enseñanza media, liceos, etc., según los títulos que llevan todas esas bellas instituciones que existen, de modo que realmente se cumpla todo lo que acabo de insinuar.

Ya nos hallamos empeñados en ampliar la Escuela Waldorf hacia arriba; después de haber fundado inicialmente la escuela primaria completa, con una población de niños hasta los catorce años, agregamos cada año una nueva clase (*) hasta llegar, por lo pronto, al nivel que los jóvenes alcanzan en el liceo o institutos de enseñanza media, con derecho de acceso a una universidad u otro plantel de educación superior. Esto nos obliga, naturalmente, a estructurar toda la educación y enseñanza en tal forma que los jóvenes puedan aprobar su Natur (examen de madurez) como se dice en Austria, o su Abitur (bachillerato) como se dice en Alemania. En otras latitudes, esas pomposidades se titulan de otra manera. En todo caso los escolares deben ser promovidos para que puedan aspirar a una Escuela Superior. Lamentablemente, todavía no tenemos la posibilidad de fundar nuestros propios institutos de enseñanza superior, porque todo cuanto emprendemos en esta dirección, aún reviste enteramente carácter de privado. Sin duda, ningún Estado nos permitiría otorgar, en nuestras escuelas superiores propias, válidos certificados ¡por exámenes no rendidos!, porque, téngase en cuenta, nosotros no aplicaríamos exámenes.

(*) Al pronunciar esta conferencia, diciembre de 1921, la Escuela Waldorf contaba con diez grados.

Así pues, nos encontramos ante la necesidad de estructurar el programa efectivo de la Escuela Waldorf en transacción, ciertamente, y no se nos ocurre negarlo. El desafío consiste, pues, en introducir en ese marco de transacción autorizada tanto del espíritu que caracterice previamente como fuera humanamente posible. Cuando fundamos la Escuela Waldorf como escuela primaria completa recibimos, desde luego, a niños egresados de las más distintas clases. Eso nos ha permitido observar los frutos de la severa disciplina imperante en esas otras escuelas. Más adelante hablaré en detalle sobre la disciplina escolar. Ahora se han cumplido algo más de dos años de nuestra nueva disciplina Waldorf que, en lo esencial, implica haber abolido aquella disciplina tradicional. A propósito de esto, he podido registrar algo que quisiera señalar a título de síntoma.

Hace un par de semanas —todavía estábamos confinados a aulas provisionales— tuvimos que colocar la piedra fundamental para un edificio de mayores proporciones (*). Consideraba que esta ceremonia exigía la presencia de todos los alumnos. Ya saben ustedes que, en la vida, es corriente que las cosas se demoren más de lo que uno se ha propuesto, y así, ya se hallaban presentes los niños cuando nosotros aún estábamos en los preparativos de la ceremonia. Tuve que reunirme previamente con el claustro de maestros y otras personas. Pero todos los niños ya estaban ahí, mientras nosotros nos hallábamos reunidos en la Sala de Juntas. ¿Qué hacer con ellos? El maestro a cargo de lo administrativo sugirió, sencillamente, que fueran a sus aulas, pues ya se hallan debidamente ambientados y podemos enviarlos sin preocupación a sus aulas, ahí ya se van a portar en forma ordenada y no emprenderán nada que nos pueda molestar.

Esto fue un testimonio de nuestra lucha contra la disciplina altamente discutible arrastrada desde afuera; apoyándonos en nuestro método de abolirla habíamos obtenido un resultado: ya no era problema enviar a los niños a sus aulas sin supervisión y

(*) Destruido durante la guerra en 1944, y luego reconstruido, sigue siendo en 1984 el edificio principal de la Escuela Waldorf en Stuttgart.

no nos molestaron en absoluto. No hubo, naturalmente, silencio de cementerio; gente nerviosa podría sentirse molesta incluso entonces, pero eso no importa. Los niños que no ocasionan molestias a gente nerviosa carecen, en general, de una disciplina saludable. Más todavía, en virtud de la acción imponderable de nuestra disciplina escolar, muchos son los detalles que se modifican, incluyendo ciertas prácticas consagradas por la tradición.

Así, como ustedes perfectamente saben, en el sistema escolar corriente se aplica buen repertorio de castigos. Naturalmente que al principio, en la Escuela Waldorf tuvimos que ensayar varios experimentos para darnos cuenta de cómo había que proceder. Y uno de los maestros, cuando se discutió un problema relacionado con el castigo, pudo ofrecer una interesante información que ahora les voy a repetir. Primero quiso poner a prueba qué impresión producía cierto tipo de castigos en los niños, niños que, si bien ya habían experimentado algo de lo que constituye la disciplina en la Escuela Waldorf, era todavía auténticos pilluelos. Por haber cometido alguna travesura se les iba a castigar, más o menos, en la forma rutinaria de otras escuelas: quedar retenidos en clase y practicar cálculos durante ese tiempo extra. Decretado el castigo para los malhechores, llegaron todos los demás alumnos manifestando que también ellos querían quedarse y practicar cálculos, por lo lindas que eran las matemáticas.

Ustedes se dan cuenta de cómo el concepto de castigo había sufrido una metamorfosis completa: se había convertido en algo muy distinto, o sea, en algo grato y deseable para toda el aula. Estos son, de hecho, resultados no intencionados que, si se pretende lograrlos en forma directa, no se alcanzan; se presentan como corolario cuando lo fundamental se cultiva como es debido. No se me ocultaba que nuestro criterio relativo al modo de mantener la disciplina, daría lugar a muchos comentarios al trascender al público. Las circunstancias me permitieron, por ejemplo, poder observar cuánto depende de la calidad intrínseca del contacto que existe entre maestros y alumnos como resultado de la peculiar naturaleza caracterológica de unos y otros. Así, no es exagerado afirmar que el aprovechamiento de los alumnos en clase depende, en buena medida, de cómo el maestro entra en la

escuela por la mañana, así como depende de si los niños le brindan simpatía o antipatía. Es más, incluso se puede sospechar si, a veces, un maestro desordenado, sin principio alguno merecedor del nombre, es o no más provechoso que el que pretende aplicar principios pedagógico-didácticos de primerísima categoría pues, aunque excelentes, son abstractos y carecen de nexo con la praxis vital. Semejantes principios abundan hoy día y no es burla que se los llame muy ingeniosos; no niego que puedan tener cierto valor. Mas cuando entra en el aula un profesor que, a pesar de su desaliño, irradia amor por su modo de ser, los niños, recibirán un aporte de más provecho para toda su vida que cuando entra en el aula un maestro cuyo modo de ser destila antipatía, aunque se halle pertrechado de excelentes máximas pedagógicas con las que sature su asignatura. El resultado es que, precisamente, los excelentes principios pedagógicos, acoplados a la antipatía que emana de la persona del maestro, provocan en el alumno el terrible nerviosismo que este arrastrará todo el resto de su vida.

Todo esto puede y debe ser discutido con rigor si se toma en serio el arte de la enseñanza y de la educación. Esto me induce a hablarles de una situación especial que mucha gente tildará, naturalmente, de monstruosa. En una de mis visitas a la escuela se me informó que cierto alumno era reacio a toda clase de medidas correctivas; había cometido toda clase de fechorías y el profesorado del curso ya no sabía qué hacer con él. Mandé llamar al muchacho para ver qué era lo que pasaba realmente con él. Ustedes estarán de acuerdo con que, en muchos colegios, a un muchacho de este tipo se le aplicaría un severo castigo corporal o cualquier otra medida llamada "castigo". Le investigué detenidamente, y el resultado de esa investigación fue transferirle del curso en que se hallaba al inmediato superior; he ahí el "castigo". Desde entonces no he vuelto a escuchar nuevas quejas y su profesor informa que, incluso, se ha convertido en alumno ejemplar. Todo se arregló y esto es lo que cuenta realmente.

Como ustedes pueden darse cuenta, de lo que se trata es que el maestro se adentre observando, en forma acertada, la integridad del alma del niño. En el caso mencionado, sencillamente no existía contacto entre alumno y profesor y, como sea que la inte-

ligencia del niño, no habiendo curso paralelo, permitía avanzarle de curso, fue esa la solución.

Si, por lo tanto, en todo momento se tiene en cuenta el bienestar y desarrollo del educando, resulta genuina la práctica de la enseñanza y de la educación. Conviene mencionar pormenores o episodios como el señalado, por su valor de síntoma. No queremos negar que en muchos aspectos la Escuela Waldorf se ve obligada a transigir con la Ley; pero dentro de lo posible, se educa y enseña en sentido de un genuino conocimiento humano. Así pues, dedicamos la mañana en la forma ya indicada, teniendo que procurar el tiempo necesario incluso para la enseñanza de las lenguas antiguas, considerando que nuestros alumnos han de llegar a los institutos de nivel superior. Con referencia a esa enseñanza de las lenguas clásicas, será necesario considerar en especial el aspecto de la psico-economía; el latín y el griego los ubicamos en el horario matutino. Las clases de la tarde se dedican a lo corporal-físico: gimnasia, euritmia, ejercicios artísticos propiamente tales; sus detalles se comentarán en los próximos días. Lo artístico de la Escuela Waldorf desempeña un papel decisivo en su programa global.

La psico-economía exige que todo lo que significa educación y enseñanza cerebral, se enfoque con los niños en las clases matinales y que sólo cumplida esa fase se les conduzca a la actividad corporal-física después del mediodía, de no haber sido posible su desahogo en las horas de recreo de la mañana. Una vez iniciada la educación físico-gimnástica, no se recurrirá de nuevo a la enseñanza dirigida al intelecto. Ya anteriormente indiqué que semejante ritmo ejercería una acción destructora sobre la vida, pues cuando los niños cultivan, precisamente, el aspecto corporal-físico —expondré los detalles próximamente— actúa en ellos un inconsciente elemento suprasensible y el aparato cefálico o mental, una vez entregado a la educación corporal-física, ya no se halla en condiciones de volver a la actividad cerebral. Es totalmente desacertado intercalar una clase de gimnasia entre dos asignaturas intelectuales, incluso menor de una hora, creyendo que la alternancia es ventajosa. En cambio es provechoso mantener la saludable continuidad entre la enseñanza matutina y la vespertina. Si, de este modo, se brinda en todo momento atención a lo hu-

mano, se producen en el educando, asimismo, de manera óptima sus afinidades humanas y sus inclinaciones más íntimas.

Ya mencioné cómo nos vimos en la necesidad de ofrecer a nuestros alumnos un "a modo" de enseñanza religiosa inspirada en la Antroposofía. Pero muy pronto se presentó otra necesidad adicional en relación con esta enseñanza religiosa y tuvimos que establecer un Acto Dominical con carácter de culto y al que, fervorosos, asisten los niños. El elemento de culto que afecta al ser humano en forma de imagen es, en realidad, algo que a través del aspecto visual, se adentra en el alma, es decir, en el sentimiento religioso. Este breve acto de culto, celebrado cada domingo, ejerce un efecto sumamente profundo en el ánimo infantil.

Este acto hubo de ampliarse al terminar la escuela primaria. En Alemania es costumbre conducir a los muchachos a la Confirmación, especie de consagración, acto de maduración para la vida, a través de una ceremonia de instrucción religiosa. Nosotros también tuvimos que organizar algo parecido para los egresados de la escuela primaria, ceremonia (*) que ha suscitado en los niños una impresión extraordinaria y, ante todo, duradera, como hemos podido comprobar.

La labor cotidiana de enseñanza y educación basada en el conocimiento humano, nos hace conscientes de muchas necesidades que, por lo común, pasan inadvertidas. Por ejemplo, es costumbre en Alemania que, al final del año escolar, los niños reciban sus calificaciones. Lógico es darles alguna constancia para que puedan llevársela a casa cuando salen de vacaciones. Pero en relación con estas calificaciones nos vimos en la necesidad de adoptar una posición muy especial. He de confesar que se me haría extraordinariamente difícil desenvolverme en la Escuela Waldorf si tuviera que ceñirme a la tradición de calificaciones habitual en Alemania. Y no podría, por una muy sencilla razón: nunca pude captar la diferencia entre un rendimiento escolar "regular", "casi regular", "suficiente", "casi suficiente", "apenas suficiente"... por añadidura traducido en cifras. Las hojas de calificaciones tienen dos columnas: en la de la izquierda, las asignaturas; en la de la derecha, los números 4-1/2, 3, 3-4. Nunca en mi vida pude comprender esas ocultas relaciones. Por eso tuvimos que buscar otra forma de expedir las constancias de fin de año.

(*) La llamada Jugendfeier (Ceremonia Juvenil) que se celebra regularmente en muchas Escuelas Waldorf europeas (N. del T.)

Cuando el niño sale de vacaciones al final del año escolar, efectivamente recibo una constancia a modo de retrato, concebido por el profesor en forma individualizada para el niño, algo de aspecto biográfico que cubra el año. Se ha comprobado que los niños lo acogen con gran satisfacción. Así se enteran los alumnos de la imagen que, de ellos, tiene el maestro, trazada con benevolencia, pero sin falsos adornos. Y cerramos el informe con un epigrama individualizado para cada niño, epigrama que viene siendo lema para el año siguiente, en verdad, lema rector para su vida. He ahí un nuevo procedimiento que, creo, ya ha dado muy buen resultado y seguirá dándolo, aunque reciba el apodo con el término, en años recientes de moda en Alemania: Ersatz (*), es decir "sucedáneo de calificaciones".

Por su parte, los niños se sienten bien en la Escuela Waldorf bajo el efecto de esa práctica y puede citarse, de todos modos, como síntoma del agrado con que encuentran en ella (me gusta narrar detalles para caracterizar por medio de los síntomas) el que, por ejemplo, una madre me confió: "mi hijo nunca tuvo la costumbre de demostrarme su cariño; no podía mostrarse tierno. Entró en la Escuela Waldorf, participó un año en clase, fue a las vacaciones, las vacaciones terminaron y, cuando estaban por terminar y se le anunció que podía volver a la escuela, ¡me cubrió de besos, fue la primera vez!" He ahí un síntoma de lo positivo que penetra en el alma de los escolares educados con base en el conocimiento humano y en la actitud humanitaria, que se afianza en los alumnos aún más por nuestro sistema de calificar.

He ahí, pues, los antecedentes que se relacionan con la estructura ponderable de la Escuela Waldorf y que convenía explicarles

(*) En los años de escasez de posguerra, muchos de los alimentos en Alemania no eran genuinos, sino "Ersatz" (N. de T.)

hoy, antes de seguir con la descripción detallada; en cierto modo quería presentarles la Escuela Waldorf en su aspecto general. Tuve, pues, que apartarme del programa original previsto para este cursillo, según el cual correspondía la descripción de la fase de la niñez que sigue al cambio de dientes; la recuperaremos mañana. Pero sentí ahora la necesidad de presentar primero el marco exterior práctico de la Escuela Waldorf para poder situar en él, mañana, la exposición que ha de seguir.

NOVENA CONFERENCIA

El niño de los seis a los nueve años

El cambio de dentición origina una transformación importante en la vida del hombre; no corresponde solamente a un acontecimiento físico sino que el hombre entero experimenta una metamorfosis. El que pretenda ser artista en enseñanza y educación, ha de ser capaz de aplicar este concepto de metamorfosis con pericia en cualquier faceta de su actividad docente. Lo que he definido anteriormente como cuerpo etéreo o morfogenético queda liberado de ciertas funciones en el período que transcurre desde la segunda dentición hasta la pubertad. Antes de ese período, ese cuerpo actúa de un modo orgánico-físico, pero desde el momento en que se caen los dientes de leche, empieza a funcionar anímicamente. Como consecuencia también lo corpóreo del hombre queda supeditado a una energía que rige desde dentro, de manera del todo distinta a como antes lo hacía. La primera etapa de la vida se desarrollaba de tal manera que, en cierto sentido, se justificaba la concepción materialista, concepción que considera al hombre una suma de procesos materiales y lo anímico-espiritual como algo que surge de lo físico-corpóreo con una relación similar a como la llama surge de la vela. De un modo aproximado esto no deja de ser cierto en lo que se refiere al niño hasta el cambio de dentición. Hasta entonces, todo lo anímico-espiritual se manifiesta en forma tal que, en rigor, corresponde a procesos físico-corpóreos, procesos tan abarcantes que, en esa etapa, son al mismo tiempo anímico-espirituales; la cabeza dirige la totalidad de todos ellos en lo que a estructuración plástica del cuerpo del niño se refiere. El proceso llega a su término cuando los segundos dientes empiezan a salir y las energías cerebrales, activas anteriormente, empiezan a menguar considerablemente en su actividad; el funcionamiento anímico-espiritual desciende un escalón y se transfiere de la cabeza a los ritmos respiratorio y pulsativo. Anteriormente las energías cuya actividad primordial era la con-

formación plástica del cerebro fluían, en cierto modo, hacia la parte inferior del organismo y ahí ejercían una función estructural plástica; intervenían directamente en lo sustancias así como en lo material que hay en el hombre; realizaban en esas zonas procesos materiales. Esto se modifica con la segunda dentición. Ciertas energías se hacen más anímico-espirituales e intervienen tan sólo en los movimientos que se manifiestan en los ritmos del corazón y respiratorio; ya no intervienen en la misma medida que antes en los procesos materiales sino que, desprendidas de lo corpóreo, actúan sobre el sistema respiratorio-circulatorio. Todo esto se puede observar asimismo corporalmente, a través del fenómeno de que, a esa edad, se fortalece el ritmo de la respiración y el pulso de la circulación. El niño percibe entonces un impulso interior, vitalmente experimenta lo que va adquiriendo gradualmente en forma anímico-espiritual independiente, experiencia que es desde luego inconsciente o instintiva en él; y la capta como ritmo, como compás, desenvueltos en un principio en su propio cuerpo. Y siente añoranza hacia estos procesos rítmicos y acompasados en la organización propia. Así conviene que todo lo que se aporte al niño después del cambio de dentición se haga en forma rítmica y acompasada, para que se encuadre dentro de lo que él desea realmente poseer. Para que esto realmente se lleve a cabo, el maestro y artista educador han de vivir, en cierto sentido, dentro de un elemento rítmico, único modo de hallarse en condiciones de transmitirlo al niño y que este se sienta en su elemento.

Esto implica además otra cosa. Cuando los ritmos respiratorio y circulatorio no se tratan correctamente a esa edad, se daña en cierto modo toda la vida posterior del niño y muchos estados débiles y enfermizos que más tarde sufren precisamente los órganos encargados de los ritmos respiratorio y circulatorio se deben a una falsa educación en los años escolares. Justamente en esta época y en virtud del nuevo modo de acción del cuerpo etéreo o morfogenético, el niño se estructura de tal forma que las extremidades crecen considerablemente, que la vida muscular y ósea, la vida del esqueleto, juega un papel primordial e intenta adaptarse a la vida respiratoria y circulatoria. En esta época el niño se desarrolla de manera que los músculos vibran en buena parte al unísono de los ritmos respiratorio y circulatorio y el niño todo tiende

a adquirir un carácter musical. Mientras que antes modelaba el niño a su propio cuerpo como si fuera escultor, empieza ahora a convertirse en músico, músico inconsciente que trabaja hacia su propia interioridad. He ahí lo esencial a tener en cuenta al recibir a un niño en la escuela: saber que se trata de un músico inconsciente y saber, asimismo, que hemos de complacer esta tendencia infantil; el educando quiere tratar su organismo como si fuera un violín en manos de un violinista que se adapta estructuralmente a las cúspides y concavidades de la onda. Pero en realidad mucha es la diferencia entre un violín y el hombre, en quien todo se halla en crecimiento; a aquel, el máximo daño que puede inferírsele es destruirlo de golpe, de una vez por todas; en cambio si al niño le aplicamos falsos principios en su desarrollo, los errores cometidos se irán agrandando e intensificando de tal manera que, poco a poco, ejercerán su nefasto efecto a lo largo de toda la vida.

Si desde el principio la actitud del educador descansa en el íntegro conocimiento del hombre y así la mantiene para abarcar toda la edad escolar primaria, fácilmente se dará cuenta que este período no es homogéneo sino que se subdivide, a su vez, en tres etapas bien diferenciables entre sí: la primera desde el cambio de dentición hasta cumplidos los nueve años, aproximadamente; la segunda, desde los nueve a los doce más o menos y la tercera de los trece años hasta la pubertad.

Uno puede llegar a una visión certera de la diferencia entre estos tres períodos de la vida infantil, basándose precisamente en la interna experiencia musical del niño. En la primera etapa hasta los nueve años, el niño quiere desplegar y proyectar todo lo que le llega a través de un ritmo y compás interiores que concuerden con sus propios ritmos respiratorios y cardíacos y, por su medio y de modo mediato, de conformidad con el desarrollo de sus músculos y huesos. Y cuando no se produce ese enlace, cuando no hay transición de lo uno a lo otro el educando se desarrolla como si fuera un tullido interiormente aunque esto no salte inmediatamente a la vista. Hasta los nueve años tiende, por todos los medios, a desplegarlo todo en forma de ritmos y compases interiores. Cuando el niño —y puede constatarlo la clarividencia que penetra en su organización anímica— oye música a esta edad

la transforma exhaustivamente en íntimo ritmo y compás; vibra al unísono con la música, reproduciendo en su interior lo que percibe exteriormente.

En la primera etapa de su vida escolar hasta antes del cambio de dentición, perdura todavía en el niño algo de lo que era anteriormente; era en gran medida órgano sensorio, no en actuación consciente sino como órgano reproductor inconsciente del mundo exterior, puro imitador, tal como es en verdad todo órgano sensorial. Si se examina el ojo humano y se prescinde de lo que a través de él llega a la vida representativa, vincula esas reproducciones con la vida sensorial. El pequeñuelo, que es órgano sensorial sin tener conciencia alguna de ello reproduce en su interior precisamente lo que percibe en las personas que lo rodean: imágenes internas que no son, en verdad, meras imágenes sino fuerzas que le organizan material y plásticamente por dentro.

Al producirse el cambio de dentición estas reproducciones se aposentan únicamente en el sistema motor y en el sistema rítmico, pues esto es todo lo que desean. Es verdad que algo queda todavía de aquella estructuración plástica, pero a ella viene a añadirse ahora algo nuevo, que no existía antes en la misma medida. Existe una diferencia entre el modo infantil de comportarse con respecto al ritmo y el compás, antes y después del cambio de dientes; antes, incluso el ritmo y el compás son algo que el niño en primer término imita y luego transforma en plasticidad. Después el niño lo convierte en elemento musical interno.

Una vez que el niño ha cumplido los nueve años adquiere, durante el intervalo hasta los doce años, la comprensión del ritmo y el compás en sí, de lo melodioso en sí. Ya no quiere reproducir interiormente lo rítmico y lo acompasado con idéntica intensidad, se limita a captarlo como estructura externa. En la primera etapa vivía el niño lo uno y lo otro; empieza después a desarrollar su capacidad de comprensión, no solamente hacia lo musical sino hacia todo lo que sale a su encuentro, disposición que dura hasta los doce años más o menos.

Hacia esta edad, o quizá un poco antes, apunta en el niño la facultad de trasladar al nivel intelectual lo que antes sólo pretendía

ser experimentado al nivel de la fantasía musical, rítmica, acompasadamente. Junto con todo lo que la mirada clarividente puede percibir en lo anímico se observan asimismo las concomitancias físico-somáticas. He dicho antes que el niño tiende a estructurar sus músculos y huesos reproduciendo lo que existe en su interior; pero hacia los doce años ya no quiere vivir meramente en ritmo y compás, sino que trata de conducir su sentimiento hacia especies mentales abstractas, a semejanza de cómo, en ese período, va fortaleciéndose la parte del músculo que desemboca en el tendón aislado. Antes, todo movimiento se orientaba hacia el músculo como tal; después será hacia la juntura de este con el tendón. Considerando que todo lo que sucede en lo anímico-espiritual deja sus huellas en lo físico-somático, este advenimiento de la vida del tendón, es decir de la unión entre el hueso y el músculo es la expresión externa, física, de la transición de los elementos rítmicos y acompasados captados emotivamente hacia el nivel de lo lógico, desprovisto de ritmo y compás. El arte de la educación y enseñanza debe armonizarse con semejante conocimiento del hombre.

Suele suceder que la mayoría de los adultos, cuando tienen en mente alguna idea no referente a algo particular sino general —como las que el maestro debe impartir a sus alumnos— sobre plantas o animales, reviven lo que aprendieron en Botánica o Zoología. Pero es el caso que los libros que de una y otra tratan son el peor material pedagógico que puede llegar a la escuela. Aunque se distingan por su valor científico —la mayoría de las veces no tienen ninguno— carecen de toda utilidad para la enseñanza primaria.

Todo conocimiento que se transmita al niño sobre el reino vegetal o animal ha de poseer sentido artístico, concediendo mucho más valor a la captación armónica del aprendizaje, a la relación armónica de unas especies de plantas con otras, al sentido rítmico del conjunto que al contenido intelectual de los libros sobre Botánica. Además de tener esto en cuenta, hay que considerar que es pesado y aburridísimo el sistematismo, la clasificación que suele caracterizar el estudio del reino vegetal. Todavía Linneo merece simpatía, porque examina ese reino ahí donde la planta deja de serlo, es decir en su parte superior de donde arranca su irradia-

ción hacia la vida general del universo. O sea, que Linneo únicamente se detiene en la floración, dentro de la contextura de la planta. Al nivel de primaria todo sistematismo en botánica está fuera de lugar; ya veremos en nuestras consideraciones ulteriores qué es lo que puede ser útil al escolar.

En términos generales un maestro que entre en clase con el libro en su mano, el libro que suele contener todo lo que la ciencia registra como bueno y empiece a enseñar lo que él mismo aprendió en Botánica y Zoología es, sin duda alguna, un pobre maestro. Puede juzgarse lo que vale con sólo verle paseando de un lado a otro con su libro y refrescando ideas que para nada sirven y traspasándolas a los niños. Es de todo punto necesario que aprendamos a disertar sobre las plantas y los animales dentro de una concepción artística, ya que este es el único camino para llegar a la naturaleza infantil. La enseñanza no ha de partir de un elemento intelectual, tampoco de una concepción abstracta sino de formas impregnadas de arte y de vital sentido de belleza. Así lo exige la etapa en que el niño se halla.

Cuando un pequeño entra en la escuela y nos lo encomiendan, es para que aprenda lo antes posible a leer y a escribir. Podríamos así caer en la tentación de inculcarle al niño las formas de las letras tal como son, soltadas fría y mecánicamente de la muñeca del hombre cuando escribe.

Pero estas formas no tienen la menor relación humana con el pequeño que se nos acerca en los momentos en que inicia su cambio de dentición. ¿Qué sucedía cuando todavía perduraba la relación humana con la escritura? Retrocedamos hacia los períodos culturales pretéritos, a la época en que los antiguos marcaban en tablillas o pergaminos, figuritas que retenían algún parecido con lo visto. Se mantenía, pues, la vinculación entre ellas y lo existente en el ambiente. Nuestra civilización nos ha conducido a transformar aquellas formas procedentes de la naturaleza humana hasta llegar, mediante muchas transiciones, a nuestras A, B, E, del todo desconectadas con lo humano.

El niño que, en muchos aspectos, reproduce las tendencias de las anteriores etapas culturales, exige una conexión humana con

los contenidos que se le proponen. No debemos, por lo tanto, ponerle en contacto con las formas abstractas que han adoptado nuestras letras, cuando nos lo entregan en la escuela hacia la edad del cambio de dentición, sino presentárselas en forma artística y con calidad humana. Para enseñar a escribir, podríamos decir humanamente, es indispensable tomar como punto de partida la capacidad de captación del niño entre, por una parte lo visto y por la otra, lo que se hace visible por medio del acto volitivo: la escritura. Esto es lo que el niño nos exige como necesidad instintiva: quiere tener experiencias que involucren actividad volitiva. Con tendencias artísticas ingresa a la escuela y hemos de dar satisfacción a ellas. ¿Cómo? Hagámosle, al principio correr en línea curva y así, internamente sentirá la experiencia de la curvatura; que observe después la línea que él mismo ha descrito en el suelo; a continuación pasemos a imitar esta línea con la mano. Dejémosle finalmente correr de nuevo de tal manera que describa el camino y repitamos la imitación manual. De este modo la actividad del cuerpo con la intervención total del organismo se reproduce artísticamente tan sólo con la mano. Acto seguido se le lleva a pronunciar palabras que empiecen con la letra L y se le sugiere que el sonido inicial de esta palabra corresponde al dibujo de su movimiento, no a la reproducción abstracta de una forma.



Así logra la vivencia interior del movimiento, vivencia que se transmite al signo de la letra.

Hay también otro procedimiento. El niño, en virtud del cambio de dentición, no sólo es un músico en su interioridad, sino ya desde antes, un escultor. Podemos pues actuar como sigue: presentemos al escolar el dibujo de un pez y pasemos por sucesivas transiciones artísticas de su forma a la letra P. con lo que le habremos conducido por la acústica de la palabra pez, hasta la P, así como le habremos hecho visible la relación existente entre la letra P y la figura del pez. En cierto sentido hasta habremos reprodu-

cido el curso que siguió la letra P en la evolución humana derivada del vocablo pez.



No es necesario reproducir exactamente el proceso de esa evolución. Podemos dejar libre juego a la imaginación, al margen de lo que pueda corresponder a la historia de la cultura; basta que el escolar llegue a captar la forma gráfica abstracta a través de lo artístico, del dibujo concreto, tal como la vivió el hombre antaño. Por ejemplo, hagamos notar al niño las ondulaciones del oleaje marino por medio de esta imagen ⋀⋀ y lentamente transformémosla en ⋀⋀. para establecer una relación entre la forma de la letra M y el mar. De este modo extraemos de la vida inmediata lo que podamos representar en dibujo simple y lo vamos modificando gradualmente hacia la forma de la letra que corresponda.

Sin duda no lograremos así que el niño aprenda a escribir tan pronto como mediante otros métodos. En las Escuelas Waldorf funcionan las Juntas de Padres a las que estos acuden sin sus hijos y en las que es conversa sobre lo que hayan observado en ellos como consecuencia de nuestra educación. Algunos padres a veces manifiestan su preocupación por el hecho de que sus hijos no puedan, a los ocho años, escribir todavía como otros niños. En estos casos hay que llevarles a que reconozcan que esto es bueno porque permite al niño enlazar más íntimamente el arte de la escritura con su propia esencialidad; que no teman que no pueda escribir a la edad apropiada, con la ventaja que será en forma más humana que aquella en la que se les inculca como algo extraño, como resultado de una civilización carente de comunión interna con el niño. No dejaremos de lado, naturalmente, la instrucción del escolar pero no será nunca a costa de un verdadero conocimiento y aprendizaje.

Para esto se necesita un conocimiento del hombre que no margine las conquistas de la investigación espiritual. Muy erróneamente se interpretarían los esfuerzos que en este sentido emprende el movimiento antroposófico si se creyera que atacamos reaccionariamente cualquiera de las conquistas recientes de nuestra cultura. Nada de esto; pero no podemos dejar de tener en cuenta, por doquiera, el contexto vital al que se incorporan estas conquistas. De ninguna manera me opongo, por ejemplo, a las máquinas de escribir aunque considere que son más inhumanas que lo manuscrito; pero esto no me inducirá a levantarme contra la mecanografía. Esto no impide, sin embargo, que tomemos conciencia del tipo de actividad que desarrollamos al escribir a máquina, ya que esta actividad, como cualquier otra exige su polaridad. Y quizá me disculpen ustedes si traigo a colación con respecto a este asunto de la mecanografía, a simple título de ilustración, un resultado de mis investigaciones antroposóficas. El que no quiera tomarlo como que sí afecta la realidad de nuestra vida queda libre de considerarlo como tontería y desecharlo. Mas para mí constituye una realidad.

Cuando se está familiarizado con la contemplación de los procesos espirituales que, al igual que los físicos, nos penetran constantemente, el escribir a máquina produce una impresión muy particular; y les estoy relatando lo que yo vivo y siento. El día que escribo a máquina —y estoy contento cuando de ella me sirvo— me persigue durante largo tiempo la sensación de haberlo hecho. No es que me moleste pero me acosa. Cuando más tarde me sosiego, esa actividad se transforma al contemplarla imaginativamente, en auto-percepción, auto-percepción que se objetiva en el fuero interno. Uno ve en el plano externo lo que sucede en su interior. Este proceso requiere plena conciencia; hemos de ser capaces de darnos cuenta, de que lo que se presenta a la imaginación exterior es justamente la proyección de lo que, quizá mucho antes, fue actividad orgánica. Objetivado así en la imaginación clarividente se puede comprobar muy bien lo que ocurre en nuestro interior: para esta visión objetiva de lo subjetivo, cada presión ejercida sobre una tecla de la máquina se convierte en caída de relámpago que atraviesa constantemente —al nivel de la mencionada imaginación, desde luego— el corazón humano. Además, en la máquina de escribir las letras no están colocadas unas junto a otras según un principio espiritual que digamos, sino

en el puramente utilitario, para que las letras que más frecuentemente se usan se hallen más fácilmente y así se logre mayor rapidez. Podemos deducir, en consecuencia, que en la concepción de la máquina de escribir nada hay de espiritual. El movimiento de los dedos de una tecla a la otra no sólo ocasiona caída de relámpagos, sino de rayos en desorden. En resumen: el escribir a máquina se objetiva como una terrible tormenta.

¿Y cuáles son los resultados? El que las personas que no disponen del antídoto polar contra la actividad mecanográfica poseen un corazón débil, sobre todo si empezaron temprano, es decir a la edad en que el corazón todavía era muy susceptible de daño y se podrá llegar a comprobar, si la actividad de tecleo adquiere incremento, cómo se irán multiplicando las deficiencias y enfermedades cardíacas. Tales conexiones existen en la vida. No se trata de actuar como reaccionarios contra determinado medio cultural pero sí tener en cuenta las necesidades y exigencias de la vida total; saber lo que hay que introducir como antídoto cuando se echa mano de algún recurso de esta clase.

Todo esto tiene gran significado para el maestro práctico porque su misión es adecuar la educación a las exigencias de la vida; no puede su acción limitarse al recinto escolar sino que la escuela, y en general todo lo que concierne a la educación, ha de integrar la vida de un modo correcto; ha de conocerla, pues, quien quiera ser artista en el campo educativo o instructivo. Por ejemplo, en Alemania se construyó el primer ferrocarril entre Furth y Nüremberg en el año 1835. Por aquel entonces se formuló al ilustre Colegio Médico de Baviera, la pregunta de si era recomendable o no, desde un punto de vista médico, la construcción de ferrocarriles. Es natural que en los comienzos de determinados ensayos civilizadores se solicitaran dictámenes de los peritos. El Colegio Médico de Baviera —existen los documentos— rindió el siguiente dictamen: no deben construirse ferrocarriles, porque el sistema nervioso de las personas que en ellos viajan saldrá extraordinariamente perjudicado. Si a pesar de todo se insiste en construirlos, deberá cercarse la vía férrea, a izquierda y derecha, con una gran valla de madera para evitar que los campesinos que se hallen en las proximidades del ferrocarril pueden sufrir una conmoción cerebral.

He ahí el dictamen de una corporación docta. Naturalmente hoy nos reímos de esto, de esto que frecuentemente han rendido especialistas y muchos ejemplos parecidos podríamos añadir. No nos detenemos a pensar que todo presenta dos cosas: no es totalmente erróneo el dictamen del Colegio Médico de Baviera formulado no hace mucho tiempo, menos de un siglo; incluso es correcto desde cierto punto de vista; realmente la gente está más nerviosa desde que viaja en ferrocarril. Podemos comprobarlo comparando nuestros actuales viajeros con los que viajaban en las antiguas, respetables y románticas diligencias y veremos que poseen otra naturaleza ¡Su sistema nervioso reacciona de modo distinto! El Colegio Médico de Baviera hizo el ridículo y, sin embargo, no dejaba de tener razón en cierto sentido.

De lo que se trata, pues, es de encontrar en todos los casos el antídoto correspondiente al mismo tiempo, es decir que si el hombre se debilita desde afuera algo venga a fortalecerlo por dentro, lo que será posible tan sólo si oponemos a nuestra civilización, cada día más especializada, una pedagogía homogénea que esté orientada hacia un verdadero conocimiento del hombre.

Es a todas luces benéfico que el niño aprenda a escribir en la forma que hemos expresado anteriormente, ya que su evolución arranca en la voluntad, de la que surge el instinto de lo rítmico y acompasado, y es preciso dar satisfacción a este impulso volitivo mediante, en primer lugar, la actividad, no con la contemplación ni con la representación. Es una gran equivocación enseñarle primero la lectura y luego la escritura, ya que aquella constituye la transición de lo volitivo a la percepción de lo abstracto. Así, hay que inculcar primeramente la escritura de modo artístico; seguirá en primer término la leçtura de lo escrito para entrar finalmente, y en forma progresiva, a la lectura de lo impreso.

Si adquirimos, pues, previamente un verdadero conocimiento del hombre y lo aplicamos luego al desarrollo del niño, enfocaremos la secuencia lógica en que deberán impartirse los distintos aspectos de la educación.

Cuando el niño alcanza la edad escolar obligatoria, ya se halla en aptitud para el cálculo, pero lo que hay que tener en cuenta

aquí también, son las necesidades internas inherentes al organismo infantil. Ya hemos dicho que el niño se halla predispuesto al ritmo y al compás, así como a la captación emotiva de lo armónico; esta predisposición no concuerda con lo que quisiera denominar la modalidad aditiva por medio de la cual se pretende enseñarle al niño el cálculo basado en el contar.

Sin duda el niño tiene que aprender a contar, pero la iniciación en las operaciones aritméticas con base en ese contar aditivo no armoniza con sus energías internas. En el transcurso de nuestra cultura hemos llegado progresivamente a operar con los números en determinada forma sintética. Tenemos una unidad, una segunda, una tercera y, en la operación de contar, nos esforzamos en reunirlas como elementos aditivos de manera que queden una al lado de otra. Como podemos comprobar, no capta el niño internamente nada de esto pues no es así como la naturaleza humana ha llegado a contar. Partió desde luego, del acto de la unidad, pero el dos no fue una repetición externa de ella puesto que se hallaba encerrado en ella. El uno dividido, da el dos que está dentro del uno. El uno, fragmentado, da el tres en el que está, asimismo, implícito el uno. En términos modernos podemos decir que se empezaba a escribir por el uno, de él no se derivaba el dos, sino que se realizaba una especie de estructura orgánica interna puesto que el dos estaba contenido en el uno, así como el tres, etc. La unidad lo abarcaba todo y los números eran divisiones orgánicas de la unidad.

La predisposición rítmico-musical del niño tiende a sentirlo así por lo cual, en vez de proceder minuciosamente empezando por la adición, hemos de comenzar de la siguiente manera: se llama a un niño y, en vez de darle tres manzanas, y cuatro y dos manzanas invitándole a contarlas, se le entrega un montón de ellas, o de cualquier otra cosa; luego se llama a otros dos niños y se dice al primero: ahí tienes un montón de manzanas, de las cuales debes dar algunas a este compañero y algunas a este otro y guardar también unas para ti, de manera que los tres tengáis el mismo número. Se procura que el niño comprenda este procedimiento, con lo que gradualmente se consigue llegar al tercio del montón de manzanas. O sea que se parte de un todo y se emplea

el principio divisorio, no el aditivo; con esto se logra realmente la comprensión del niño. Con base en el conocimiento del hombre, la Escuela Waldorf no parte de la adición aritmética sino de la división o de la sustracción y más tarde llega a la adición o a la multiplicación, desandando el proceso natural que se realizó al dividir o sustraer; tiene en cuenta que lo divisional, lo enumerativo no es un proceso sintético sino analítico, un pasaje de la totalidad a la unidad.

Estos son ejemplos de cómo interpretar la evolución del niño para saber lo que es más acertado en cada edad de su vida. El sistema circulatorio-respiratorio, o sea todo el sistema rítmico humano, del hombre central, es asimismo el representante físico-somático del sentimiento, así como la cabeza lo es de la representación y del pensamiento. Este sentimiento, este elemento sentimental se libera principalmente cuando el niño cambia sus dientes. Debido a esto la entidad anímica se enriquece con algo que sólo el sentimiento puede proporcionar. Hay que abordar, pues, al niño en esta edad, por el camino indirecto del sentir artísticamente configurado, lo que se puede expresar de una manera más radical diciendo: las personas a las que, antes del cambio de dentición, imita el niño de un modo imponderable en sus movimientos, el lenguaje y hasta en las sensaciones, no las percibe como algo externo; hasta el séptimo año de su vida no las siente el infante como otras personas, "otras", sino como algo unido a él como lo están sus brazos o sus piernas: él no se ha independizado todavía del mundo que lo rodea.

Con el cambio de dentición que marca el principio de la acción autónoma del sistema emotivo a través de la respiración y la circulación, el niño se distancia de los demás y desde ese momento ellos se le convierten en entidades con interioridad propia. Esto exige que el niño contemple al adulto, a la persona mayor con un respeto no exento de timidez y, que por su medio aprenda a orientarse emotivamente. El mero principio de imitación que se basaba en las manifestaciones externas de las demás personas se transforma después del cambio de dentición, y el principio de autoridad ha de tender a desarrollarse en virtud de las necesidades propias de la naturaleza humana.

Ustedes no supondrán que yo, que cuando era joven allá por los años noventa escribí la "Filosofía de la Libertad", profesé una simpatía especial hacia la obediencia incondicional y que por eso abogué por esta obediencia entre el cambio de dentición y la pubertad. Si la preconizo es porque la naturaleza humana en esta edad reclama la intervención de la autoridad.

Será más tarde en la vida cuando lleguemos a la correcta práctica de nuestra libertad, o sea cuando ya, entre la segunda dentición y la pubertad hayamos conocido al respeto tímido y el sentimiento de autoridad. He ahí otro aspecto en el que podemos observar que el sistema educativo se debe considerar como algo inherente a la vida social. Si volvemos la vista hacia el orgullo que siente la humanidad con respecto a su sistema educativo moderno, y cuánto lo ha ensalzado, nos asaltan a veces sentimientos muy particulares. Allá en Austria, donde he pasado la mitad de mi vida, hemos oído decir con frecuencia después del año '66: "ha triunfado el maestro de escuela prusiano". Se opinaba entonces que el sistema educativo en Austria estaba atrasado y no fue sino hasta más tarde cuando se aprobó su legislación escolar. El maestro de escuela prusiano se hizo famoso como el que había ganado la batalla en aquellos tiempos; en cambio, a partir de 1918 ya no se habla en iguales términos del maestro de escuela prusiano. He ahí un ejemplo del orgullo con que se elogió el sistema escolar moderno en los más distintos terrenos.

Hoy recogemos ya los frutos: una caótica vida social que amenaza con serlo más cada día, caos que deriva del hecho de que los hombres usan el instinto de libertad en el lugar de ir a su conquista con base en auténticos valores volitivos y emotivos; han perdido la facultad de utilizar correctamente la libertad interior. Aquel que sabe observar la vida, puede muy bien darse cuenta de la relación que existe entre el caos social del presente y los principios educativos que, si bien satisficieron en alto grado las necesidades intelectuales y naturalistas de la época, no podían conducir al hombre integral por el recto camino. Hay que saber ante todo que la vida se desenvuelve en contrastes polares y que, para llegar a ser en ella auténticamente libre en la etapa de adultos es preciso haber aceptado, en la infancia: "es verdad lo que el

maestro o el instructor, a quien respeto, me dice que es verdad", "es falso lo que mi maestro me sustenta que lo es"; esto es hermoso, esto es feo porque como hermoso o como feo así él me lo ha definido; esto es bueno y esto es malo. Al llegar el cambio de dentición el hombre adquiere una nueva relación con el mundo, pero ha de llegar a él primeramente en forma de una vida anímica que siente aislada de sí mismo, pero como autoridad educativa. A esa edad el educador es el mundo, y para que en la vida posterior se pueda hacer un uso adecuado de la libertad hay que aprender a conocerlo como si fuera el contenido de la vida de su maestro. Por lo tanto no se olvide que: desde el nacimiento hasta el cambio de dentición = instinto de imitación; desde el cambio de dentición hasta la pubertad = principio de autoridad, de autoridad espontánea, no impuesta, de aquella que se ejerce por medio de los imponderables que suscitan la correcta relación entre niño y educador.

Realmente entran aquí en acción esos factores imponderables y quisiera mostrarles por medio de un ejemplo sintomático cómo actúan. Supongamos que pretendemos dar a comprender al niño — lo que es más difícil de lo que parece— el concepto o idea de la inmortalidad del alma. En la infancia se inclina el niño preferentemente por lo artístico dentro de la educación; no podemos sugerir estas cosas al niño por medio de conceptos abstractos, de representaciones ideales. Debemos hacerlo con plasticidad. ¿En qué forma el pedagogo que tiene cierta debilidad por lo intelectual-naturalista, puede sugerir a la mentalidad infantil la inmortalidad de una manera plástica? Se dirá a sí mismo subconscientemente, no de una manera explícita: "yo soy muy listo y el niño muy tonto; por eso voy a ingeniarme algo para inculcarle el concepto de inmortalidad. Será una buena imagen la de la crisálida de la que surge la mariposa, en ella escondida; así, en el cuerpo humano está escondida el alma. La mariposa sale volando al exterior, lo que corresponde en el plano visible a lo que ocurre al hombre al morir, cuando el alma invisible abandona el cuerpo y aletea hacia el mundo espiritual. Este ejemplo, que yo me he ingeniado porque soy un intelectual inteligente, lo traspasaré al niño sin alteraciones". Poco impacto hará en el niño la narración concebida en forma tan intelectual. Sin duda aceptará la imagen, pero la ol-

vidará en seguida, porque no habrá penetrado suficientemente en su alma. Pero utilicemos de otro modo la misma imagen.

Por lo pronto no voy a sentir ni a decir: "yo soy particularmente listo, el niño es particularmente tonto". En el curso de estas observaciones hemos visto que, en otro terreno, el niño es el listo y el maestro el tonto. He de tener esto presente e incluso creer yo mismo en la imagen de la mariposa y la crisálida, que pretendo utilizar como ejemplo. Así me lo enseña la filosofía espiritualista cuando afirma: lo que en un plano superior corresponde al proceso de la salida del alma de su organismo, es igual a lo que sucede en un plano inferior, si bien en este es más simple y perceptible para los sentidos. Lo que sucede con la crisálida y la mariposa no es invención mía, sino que existe en la Creación como expresión de una sabiduría primordial. En el proceso natural de la salida de la mariposa de su crisálida he de reconocer la imagen de lo que ocurre asimismo en un plano superior, cuando el alma abandona el cuerpo. De ese modo llego yo a creer fervorosamente en mi imagen, a tenerla por verdadera. Y en el momento en que esto se realiza en mí, algo que debo situar incondicionalmente en el reino de los imponderables anímicos, actúa sobre el niño. Si yo le aporto la imagen al niño con el calor y el fervor de una creencia propia, la imagen permanecerá y se imprimirá en su interioridad; es la natural consecuencia de la autoridad espontánea, autoridad que entonces se acepta porque induce espontáneamente a la obediencia, a la obediencia entrañable, y sus efectos son saludables y benéficos; no la impugnaremos lo más mínimo partiendo de un falso principio de libertad.

Todo esto nos lleva a la conclusión, pues, de que el maestro, el pedagogo ha de ser ante el niño un auténtico artista de la vida, ya que el niño llega a él después del cambio de dentición como un escultor de su interioridad, como un músico en su fuero interno.

En aquellos hombres aislados predestinados a ser genios o virtuosos, estas facultades se desarrollan extraordinariamente; perduran. Aunque esto no se realice siempre, todo niño es un gran escultor, inconsciente de su propia interioridad trae consigo esta capacidad desde antes del cambio de dentición, tras el cual ella se entreteje con los efectos íntimos de lo musical. No debemos frenar

nosotros mismos, en tanto que maestros y educadores, esta predisposición para que podamos cooperar vivamente a esta estructuración interior artística, tanto plástica como musical.

Sólo procediendo así estaremos en condiciones de impedir deformidades psíquicas y de propiciar, desde todos los ángulos, una cierta perfección en germen que existe, inherente, en todo ser humano.

DECIMA CONFERENCIA

El niño en el décimo año de su vida: pedagogía y didáctica

Una vez cumplidos los nueve años, sigue un importante trance evolutivo en el décimo año de la vida. Para caracterizarlo, conviene recordar que la necesidad de autoridad que empieza a surgir con la segunda dentición, queda indiscriminada hasta cumplir el niño los nueve años; frente a la autoridad no individualiza, acepta naturalmente lo que se le transmite en forma autoritaria y siente la necesidad de obrar de acuerdo con ello. Cumplidos los nueve años se produce en el niño un fenómeno muy peculiar; de ese momento en adelante, desea convencerse de que la autoridad tiene cierto fundamento.

No malinterpreten mis palabras, por favor. No es que el niño, intelectualmente, empiece a reflexionar sobre si la autoridad tiene o no fundamento; lo que sucede es que toda su emotividad se configura de manera tal, que la autoridad tiene que acreditarse por su propia cualidad, su firme arraigo en la realidad vital, su propia certidumbre. Desde entonces, el niño tiene un sentido peculiarmente delicado para registrar estos valores, lo que se manifiesta en que, también objetivamente, se produce un viraje en su vida, viraje que el maestro debe tener absolutamente en cuenta para que la educación y la enseñanza sean saludables. Hasta este momento, el niño poco se distingue de su medio circundante; emotivamente, el mundo y él mismo se pertenecen y se confunden.

Para poner de relieve de lo que se trata, hay que recurrir a expresiones un tanto radicales, y les suplico que las acepten en su sentido correcto. Por ejemplo, se puede afirmar lo siguiente: antes de cumplir los nueve años, el niño todavía no separa cabalmente su mundo en derredor según hombres, animales, plantas, minerales, sino que capta tan sólo "seres en general". Desde luego que esta afirmación radical no debe proclamarse en forma

dogmática diciendo, por ejemplo, que el niño no diferencia entre hombres y azucenas; no obstante, en cierto aspecto es válido lo que acabo de decir. Esto obliga a que el arte educativo considere que las declaraciones necesariamente demasiado radicales, no deben tomarse dogmáticamente. Ya la vida misma se encarga de que esto no suceda, esta vida que todo lo determina y que impide que las cosas aparezcan con los contornos rígidos con que quisiera verlas el pedante.

Cumplidos los nueve años se acaba, por ejemplo, de manera muy evidente algo que la psicología no sabe interpretar correctamente. Hasta esa edad de nueve años, frecuentemente, cuando el niño se lastima con el borde de la mesa, lo golpea. De ahí la ciencia deduce: el niño personifica la mesa; la convierte en un ser vivo que merece castigo. Semejante explicación acusa una falta de penetración en la condición anímica infantil, pues en manera alguna es cierto que el niño personifique la mesa; lo que sucede es que todavía no ha aprendido a distinguir entre el ser muerto o inanimado y el ser vivo. No se desenvuelve semejante proceso de personificación en la vida infantil, simplemente el niño trata el mundo exterior "muy en general", ubicándose a sí mismo dentro de él y, por lo tanto, distinguiéndose muy poco de él. Después de cumplir los nueve años cobra singular importancia el mencionado momento porque, como si fuera en un significativo trance vital, empiezan a surgir del niño preguntas tras preguntas que se relacionan con la búsqueda emotiva de cuál es la diferencia, no sólo entre él y el mundo circundante, sino también entre él y el guía, el educador.

Antes de ese momento, al niño le dejaba sin cuidado si el maestro o educador era una persona torpe que, a cada rato tropezaba con los muebles, dejaba caer el pedazo de tiza que se le ponía en la mano, etc. Tampoco tenía mucha perspicacia en fijarse en las peculiaridades, como la de aquel sacerdote que, sin saberlo, se frotaba la nariz después de cada oración, desatando así las carcajadas de sus feligreses. En rigor, el niño sí registra todo esto, incluso antes de los nueve años, pero dejando que se deslice ante su mente

Así, el maestro escéptico produce en el educando un efecto muy distinto del de un creyente auténtico; muy diferentes son las

vibraciones que resuenan a través de la voz de uno y otro, y eso es lo que llama la atención del niño entre los nueve y los diez años cumplidos. Aquí entran en consideración muchas peculiaridades de la biografía individual; un maestro protestante ortodoxo ejerce, en esa etapa, un efecto sobre el escolar muy distinto del de un maestro de orientación católica, simplemente en virtud de su determinada configuración anímica.

También conviene tener en cuenta que ese momento crítico, se manifiesta de la más variada manera en las diferentes razas y nacionalidades; en unas un poco antes, en otras un poco después. Asimismo, en cada niño se manifiesta en forma individual, más temprano en uno, más tarde en otro, de modo que no es posible establecer reglas generales. Así podemos limitarnos a decir que el maestro necesita el "tacto global" que le permita registrar ese punto crucial en el desarrollo del niño, pues en general, mucho, muchísimo, importa en educación el que se le prodigue al educando la debida atención que el momento exija.

En la Escuela Waldorf concedemos mucho valor a esta atención. En nuestras Juntas revisamos la situación de cada niño individual y, hasta donde es posible nosotros, los maestros tratamos de aprender lo más que se pueda de la individualidad peculiar del niño (naturalmente, si la escuela sigue creciendo necesitaremos procedimientos adicionales, además de los ya existentes). En efecto, mucho es lo que se puede aprender cuando uno se pone a estudiar los imponderables del hombre en ciernes.

Estos imponderables, a veces, arrojan sorpresas. A sí, por ejemplo, una temporada me impuse el observar cuidadosamente los efectos que en nuestra escuela co-educativa se producen cuando hay mayor número de niñas que de niños en un grupo, o bien igual número de ambos, o mayor número de niños que de niñas. Aparte de los síntomas exteriores accesibles al entendimiento y que se basan en el natural trato de los niños entre ellos, un grupo en que las muchachas llevan la mayoría es muy distinto de aquel en que predominan los muchachos; y es que obran aquí, de manera particularmente intensa, los imponderables de la humana convivencia. Pero cuidado, no saquemos de estas premisas las conclusiones más cómodas y que serían, desde luego, el decir:

siendo esto así, de nada sirve mantener juntos a muchachos y muchachas, hay que separarlos. Con ello se causaría un perjuicio mucho mayor; por el contrario, hay que aprender a cómo tratar a un grupo a pesar de que surja tal o cual episodio.

Mucho depende, pues, del genero de atención que se prodiga al niño individual y al grupo total, ya que en esto afloran cuestiones filosóficas de gran profundidad. Así, por ejemplo, pudimos observar que los propios maestros aprenden inmensamente, más si logran ubicarse correctamente en el proceso educativo, pues al cabo de algún tiempo su enseñanza cambia radicalmente de calidad. También en este caso, los factores conscientes y subconscientes juegan un importante papel.

Surgiendo de toda la situación que acabo de bosquejar, el niño en esa etapa se acercará irremisiblemente a su guía, a su maestro, y le pondrá toda clase de preguntas. No importa tanto su contenido, como tampoco el de la respuesta que dé el maestro; lo valioso es el elemento "indefinible" que, precisamente en esa etapa se desarrolla entre guía y alumno en virtud del cual, este adquiera la visión intuitiva que podríamos formular así: "hasta ahora, he levantado la mirada hacia el maestro; ahora ya no puedo sin que yo sepa si éste, a su vez, eleva la suya hacia algo que, de alguna manera esté fundamentado en la realidad vital". Algunos niños particularmente curiosos, incluso siguen los movimientos del maestro también fuera de la escuela y se dan cuenta de lo que el hace en la calle. Es importantísimo que el educador tenga en cuenta todas estas circunstancias, pero lo decisivo es que no deje pasar inadvertido ese momento y que sepa que el niño, entonces, se le acerca en una actitud que exige que todo lo que se desarrolla entre guía y alumno esté impregnado de confianza cada vez más consciente. Muchísimo depende para toda la vida ulterior de cómo nos comportamos en esta etapa frente al niño, es decir, que llegue a convertirse en adulto inestable o persona con firme arraigo en la realidad vital. Muy a menudo depende esto de que el maestro haya encontrado en el momento oportuno, el suficiente aplomo en cuanto a su actitud frente al educando.

Aquí se insinúa una pregunta: si el niño entre los nueve y diez años depende de manera tan excepcional de la actitud que, frente

a el, adopte el maestro o guía, ¿cual será, entonces su dependencia del medio circundante? No es posible verter luz sobre estas cosas sin ocuparnos de las cuestiones kármicas, de las que nos ocuparemos en las últimas clases del presente cursillo. De todas maneras, el estudio de los factores ambientales no invalida, en forma alguna, lo que dije acerca de los pensamientos correctos que han de presidir la actitud del educador e instructor. En la mencionada etapa es de importancia capital que el niño encuentre a alguien que, en cierta manera, sea efigie ideal para toda la vida posterior, y es secundario si es un individuo o son varios.

Pocas son las personas que se dan cuenta de lo que ahora voy a explicar. La verdad es que, una y otra vez, en determinados períodos de la vida, se manifiestan los efectos de la niñez sobre el hombre y, entre esos efectos, tiene un significado singular la imagen que, una y otra vez aflora, oriunda precisamente de ese punto crucial. Es extremadamente importante el que esta imagen resurja más adelante en la vida, en el sueño o en la vigilia, nítida o confusa, objeto de contemplación, ya sea con simpatía o con antipatía. No se trata de la simpatía y antipatía como tales, sino de que en el ánimo del niño exista algo que, en un caso, se convierta en simpatía y en otro en antipatía. No se me ocurre afirmar que todo ese proceso que estoy describiendo, esto es, la reminiscencia del punto crucial entre los nueve y los diez años, descuelle explícitamente en la conciencia. A veces el proceso se desarrolla casi enteramente en lo subconsciente, pero es necesario que tenga lugar. Siempre es posible encontrarlo. Las personas de intensa vida anímica observaran que, con cierta periodicidad, surge en sus sueños algún episodio, o el personaje mismo, el guía que se encuentra a su vera ayudando, advirtiendo, inspirando confianza, suscitando una relación personal. Esto es, pues, lo que necesita el niño entre los nueve y diez años y se relaciona con su "viraje hacia lo objetivo". Antes de ese viraje no se distinguía el niño del mundo en su derredor; en lo sucesivo surge en él la necesidad de ser interiormente hombre, individuo cerrado que se confronta con el mundo exterior.

De conformidad con esto, es necesario distribuir los temas de estudio para esta edad del niño. Nuestra época actual requiere que la educación y la enseñanza se apoyen particularmente en

una intuición profunda de esas cosas. ¡Cuántos niños de hoy tienen la oportunidad de observar, durante la edad que sucede inmediatamente a la segunda dentición, toda clase de locomotoras, tranvías, etc.! Sobre el particular, he podido hacer observaciones personalísimas ya que, precisamente durante esos años de mi vida vivía en una pequeña estación de ferrocarril donde, día a día, veía pasar muchas locomotoras. Para los niños es una auténtica desgracia, el que antes de los nueve años cumplidos adquieran una comprensión mecánica de una locomotora, de un tranvía o de otro vehículo por el estilo. Semejantes cosas pueden influir en la constitución global del hombre hasta en lo físico y, para que así lo comprendamos, conviene estudiar algunos fenómenos de la vida. ¡Cuán significativo es, por ejemplo, en la vida de una serie de generaciones, el que alguna nación haya adoptado una lengua que no había hablado antes! ¿Por qué son los búlgaros un pueblo eslavo? Etnológicamente no lo son, pues según su raza tienen afinidad con los finlandeses y los hunos; son una tribu de modalidad mongol-tartárica, pero desde temprano adoptaron un idioma eslavo y así se convirtieron en nación eslava. Lo que ellos asimilaron con el lenguaje y la civilización externa, terminó por impregnar toda su estructura mental. Incluso he conocido expertos que consideran el elemento búlgaro como uno de los eslavos más puros aunque antropológicamente e históricamente no lo sean en absoluto. A menudo carecemos de una comprensión profunda de las radicales transformaciones que puede sufrir la organización física en función de las influencias anímico-espirituales a que se hallan expuestos los niños.

Tenemos que poner en claro que el educando, tras su cambio de dientes, sentiría como alfileres que penetraran en su organismo, si se le introdujera en el pensamiento conceptual sobre lo que ha surgido de lo inanimado, de lo inorgánico; al niño le causa extrañeza todo lo que viene de lo inanimado. De ahí que el maestro que tiene que educar niños entre los siete y los nueve años necesita tener el sentido artístico que le permita todavía vivificarlo todo; debe animar el mundo, dejar que hablen las plantas, dejar que los animales actúen moralmente, transformarlo todo en cuento, en fábula, en leyenda. Y a propósito de esto, resalta un aspecto que merece consideración.

Los maestros y educadores en pos del camino fácil, ¿qué harán si se les plantea esta exigencia pedagógica? Van a las bibliotecas y recogen libros que contienen leyendas, tradiciones, fábulas de animales, etc., las aprenden y luego las presentan en clase. Muchas veces las circunstancias de la vida nos obligan a trabajar con sucedáneos, pero no es lo ideal. Lo ideal es que el maestro se prepare tan excepcionalmente bien que, desde su propio interior, como creación personalísima, surja el diálogo de una planta y otra; que el cuento de la azucena y de la rosa sea inventado por el propio maestro y presentado a los niños; que la disputa del sol y la luna sea resultado de la meditación personal del maestro y extendida a los alumnos. ¿Por qué ha de ser así? Permítanme expresarme por medio de una imagen: Si uno le transmite al niño lo aprendido en los libros, se les habla como hombre enjuto y desecado aunque en lo demás sea persona vivaz; parece como si no se tuviera un cutis vivo sino cubierto de pergamino, tras del cual está algún resto de lo aprendido por métodos propios de historiador. En cambio, lo que uno mismo excogita posee todavía virtud germinativa, posee todavía vid fresca y esta es la que actúa sobre el niño. De ahí que en el maestro de los primeros tres años de la primaria, debe existir el afán de reinterpretar, vertiéndolo en imágenes henchidas de vida todo el mundo de las plantas, animales, del sol y de las estrellas. Incluso el niño se beneficia en la mañana si el maestro, camino de la escuela con los resultados de una ardua faena intelectual, pone en evidencia, por su manera de andar, que está ansioso de compartir con su hueste de pequeños, la cosecha de aquella faena. De hecho, el cuento o historieta inventado por el todavía no está terminado antes de que alcance su remate en el momento en que las caras radiantes de sus alumnos, satisfechos y alegres, le hayan brillado en receptiva gratitud.

Todo lo que aprenda el niño en materia de plantas, animales, minerales, sol, luna, montañas, ríos, antes de los nueve años cumplidos, debe verterse en esta forma de imágenes vivas porque el niño se vincula con el mundo. Mundo y niño, niño y mundo son uno y lo mismo para estos años de la vida.

Pero con el radical viraje después de los nueve años, se presenta una nueva situación; el niño se constituye en ser particular;

aprende a distinguirse de su mundo, con lo cual se nos ofrece la oportunidad, y también la necesidad de conducirlo hacia la naturaleza, hacia el mundo ambiente. En esta etapa hay que enfocar también la radical distinción entre la manera de introducir el mundo vegetal y el animal; la naturaleza humana exige que se introduzcan estos dos reinos en forma totalmente diferente. Es verdad que, tanto la primera botánica como la primera zoología, se sitúan entre los diez y doce años; pero la metodología ha de ser distinta.

Es algo horrible el que, a la edad en cuestión, se presente al educando la planta como ente separado, arrancada de la tierra; hemos de respetar el sentimiento que en él existe de que la planta aislada, arrancada del suelo, no es un ser autónomo. Frente al mundo vegetal en su totalidad, el niño debe tener la misma sensación de la que tiene al contemplar un pelo humano en su conexión con el organismo humano entero; un pelo arrancado carece de sentido, no es realidad, no puede subsistir en función de sus propias fuerzas inmanentes. Tampoco la planta puede subsistir si se la extrae del suelo, si de el se la independiza. La planta forma parte de la faz de la Tierra; inicialmente se pertenecen. Como en seguida veremos, interfieren otros procesos; de ahí que sea necesario que el maestro desarrolle ante los alumnos una reflexión más bien intuitiva sobre la mutua relación de la planta con la tierra, para que ellos sientan que el elemento "radical" de la planta pertenece al suelo y a sus peculiaridades. Esta visión del niño ha de ser, no abstracta e intelectual, sino emotiva e intuitiva de que lo "radical", es decir, lo relacionado con la raíz, se modifica en un suelo seco, en un suelo húmedo, en la cercanía de rocas o del mar; empezar por contemplar lo vegetal en su conexión con el suelo, para que surja la idea de que toda vegetación es una pedazo de lo que aflora del suelo.

Asimismo, con base en la visión gráfica, hemos de suscitar el sentimiento intuitivo del contraste entre lo radical, que pertenece a la tierra, y lo floral y frutal que nace al conjuro del sol. Hemos de conducir al niño de la tierra al sol, presentándole el elemento floral para que adquiera el certero sentimiento de que ese elemento se despliega en virtud del abarcante calor del sol y de que,

en los procesos de floración y fructificación, la planta efectivamente se va emancipando del terreno. La tierra, el crecimiento vegetal, la influencia solar sobre la tierra, son tres aspectos de un mismo fenómeno y deben confundirse en el estudio. El niño, al describírsele una planta sin relación con el suelo y con el sol, siente una íntima pesadumbre, similar a la que siente al arrancar la planta.

También al respecto, la educación no debe considerarse como una abstracción aislada, sino como función orgánica que integra el organismo social total. Nosotros, los adultos, no hemos de quedar impasibles e indiferentes al significado que tiene para la evolución de la humanidad el que, desde hace mucho tiempo, un gran número de personas se oriente hacia la ciudad y que, generación tras generación sus juventudes urbanas se formen sin tener oportunidad de distinguir entre el centeno y el trigo.

Por grotesco que suene, hay que insistir en que una persona que no haya aprendido aquella distinción no es hombre cabal. Y podemos ir más lejos: una persona que sólo haya estudiado en el aula o en el laboratorio la morfología de la espiga y de los granos de centeno y de trigo para distinguir entre esos dos cereales, tampoco ha alcanzado el ideal. Sólo aquel que haya pisado el suelo donde crecen uno y otro y que ha aprendido a distinguirlos en el terre no de los hechos, sólo este ha tenido la vivencia correcta. Como maestros, debiéramos evitar hacer excursiones botánicas pertrechados de láminas y luego regresar al aula para ahí extender las plantas recolectadas en el campo. Lo que debemos hacer es llevar los niños al campo y, de ser posible, generar la comprensión de la vida vegetal por la real conexión con la tierra, con los rayos solares y con la vida. Esto nos permite encontrar, de manera totalmente cándida, la transición a otra cosa sumamente importante.

En efecto, para el niño es importante adquirir una idea de lo que es, en realidad, una papa. La papa no es raíz, sino tronco o tallo convertido en tubérculo. La papa sólo se da en suelo seco y este suelo seco retiene, bajo la superficie de la tierra, las energías pujantes que, de otra manera, convertirían la planta en mata. Por la consistencia de la mata hemos de reconocer por cuánto tiempo la planta, en su crecimiento ascendente, sigue emparentada con el

suelo y por cuánto tiempo el suelo hacer valer sus impulsos sobre la planta. Hay que saber sentir la intromisión plebeya de la papa en el suelo seco; y también hay que saber palpar cómo, por ejemplo, el suelo ligeramente húmedo en conjunción con los rayos solares otoñales que declinan, configuran el cólquico.

Si de esta manera estudiamos lo que crece sobre la tierra concebida como organismo, diferenciado desde luego según las diversas modalidades de la faz de la Tierra, encontramos en forma ingenua la transición a una geografía racional; surge por sí sola. Y así, las demás cosas que han de estudiarse en geografía se vinculan, con toda naturalidad con el estudio de la vida vegetal. ¿Cómo habla el hombre actual de la Tierra? A veces se refiere a ella como si no produjera planta alguna; se la imagina como una esfera colocada en el espacio; las fuerzas gravitacionales operan de manera que su intensidad disminuye con el cuadrado de su distancia y los diferentes cuerpos cósmicos actúan el uno sobre el otro. Esta mutua acción es puramente matemática y mecánica. Pero, ¿quién tiene derecho de separar abstractamente el principio matemático-dinámico de la fuerza de la gravitación de aquello que, con igual título, forma parte de la Tierra: el mundo vegetal en despliegue? Si estudiamos la situación cósmica de la Tierra, hemos de despertar en los educandos la certera idea de lo que ella suministra a la planta a través de la raíz, lo mismo que las relaciones puramente matemático-mecánicas de la gravitación, etc. A este respecto ha de prevalecer la máxima plenitud vital en clase.

Ahora bien, así como el mundo vegetal ha de estudiarse en su relación con lo terrenal, así el mundo animal en su conexión con el hombre. Si se generan en los niños ideas sobre la planta como las que acabo de describir se notará que ellos, precisamente al contacto con los fenómenos vegetales desarrollan la pregunta por el ¿por qué? y el ¿cómo? del mundo, y es realmente mucho más saludable para el ánimo infantil si la pregunta por el por qué y el cómo se desarrolla al contacto con lo vegetal, y no al contacto con lo mineral y mecánico. Así como el sentimiento causal debe desarrollarse estudiando la planta ligada a la tierra, del mismo modo la comparación, la analogía que siempre debe ocupar una posi-

ción correspondiente en la vida, debe estudiarse al contacto con el mundo animal.

Y ahora, para que nos entendamos bien, quiero desarrollar cierto pensamiento en una forma sólo apta para adultos y que, luego, tiene que trasponerse de varias maneras a la escuela y adaptarse a la comprensión del niño entre los diez y doce años. Este pensamiento no recibe hoy día la atención que merece.

Si contemplamos al hombre desde el punto de vista morfológico o fisiológico, podemos darnos cuenta de lo siguiente. Veamos la cabeza humana en su forma externa: es una forma esférica. Si luego penetramos en el interior, encontramos la masa gris, poco diferenciada de los ganglios celulares y, sólo más hacia adentro, la fibrosa masa blanca. Contemplemos esta formación de la cabeza humana y comparémosla con el mundo animal. ¿Dónde hemos de buscar aquello que, en ese mundo, podemos comparar con la formación cefálica humana? Lo hemos de buscar en los animales inferiores, si bien en la cabeza humana todo aquello se halla más diferenciado. Pero lo principal, lo característico en ella, a saber, su masa blanda interna rodeada por una cápsula existe también en los animales inferiores, sólo que en condición menos elaborada. Quien contemple sin prejuicios la naturaleza, descubrirá precisamente en los moluscos, el prototipo primitivo de la cabeza humana y relacionará la formación de esta con los animales inferiores. En su estructura interna, la ostra tiene mucho más afinidad con la cabeza humana que el simio. El animal mucilaginoso encerrado en su concha es, en rigor, la forma más simple de la cabeza humana.

Si luego pasamos a los órganos torácicos del hombre, es decir, a la región que se halla predominantemente bajo el dominio de la columna vertebral, nos vemos remitidos a animales de mayor categoría, por ejemplo el pez. ¿Qué existe en el pez? La cabeza apenas es algo más que una continuación ligeramente diferenciada de aquello que, por doquiera, se conecta con la columna vertebral. En verdad, todo el pez es un espinazo. Y si luego nos ocupamos de su organización como ente que se sitúa en la región media de la serie de los animales, hemos de compararlo con la organización linfática del hombre, esto es, con el hombre medio.

Y si luego ascendemos a los animales superiores, no nos queda más remedio sino comparar lo característico de ellos con el sistema metabólico-motor del hombre. Miren el león, el camello; todo en ellos se halla dominado por la peculiar organización del cuerpo metabólico-motor. Así resulta una extraña división del reino animal en relación con la organización humana:

Organización cefálica	*animales inferiores*
Organización rítmica	*animales medios*
Organización metabólico-motor	*animales superiores*

Semejante intuición nos despeja el panorama para la evolución. La evolución humana partió de algo que, después, se convirtió en cabeza. Pero en tiempos prístinos en que prevalecían otras condiciones ambientales se desarrolló aquello que, más adelante, se convirtió en cabeza humana; y el hombre tuvo amplia oportunidad, desde los tiempos en que, a semejanza de la ostra dependía de y reaccionaba a los impulsos de su medio ambiente, de desarrollarse hasta su condición actual en que la cabeza, cual parásito, se posa sobre el resto del organismo y extrae de este resto lo que la ostra todavía tiene que extraer de su medio exterior. Las demás partes del cuerpo de la ostra, el hombre las tiene expelidas; y en vez de su medio circundante terrestre posee la cabeza que lleva adherida. Esto se puede comprobar hoy todavía, en la embriología. Si se estudia la embriología humana se llega a la conclusión de que el hombre, en cuanto a su cabeza, ha pasado por una evolución prolongada. Esta organización cefálica tomó, como punto de arranque, la situación en que hoy todavía se encuentran los moluscos inferiores, sólo que estos quedaron rezagados en su evolución, teniendo que desarrollarse bajo condiciones externas menos favorables. De ahí que no llegan a la densidad de la cabeza y se quedan al nivel del cuerpo mucilaginoso con su envoltura capsular. Los moluscos representan hoy, bajo condiciones telúricas totalmente distintas aquello que, en condiciones anteriores, era el hombre en cuanto a su organización cefálica.

La organización propia de los peces hizo su aparición en la evolución terrestre más tarde que la humana y tropezó con otro tipo de medio ambiente. A la sazón, el hombre ya había adelantado lo suficiente como para extraer de su propio organismo rítmico los impulsos que el pez tiene que extraer de su medio circundante. Así pues, a la evolución humana perfeccionada ya hasta cierto nivel, vino a agregarse la organización de los animales medios. Y finalmente, cuando el hombre ya poseía insertado su organismo metabólico-motor en sentido actual, de modo que el metabolismo se hubo diferenciado dejando ciertos remanentes en los órganos cefálicos y torácicos, sólo entonces entraron en escena los animales superiores.

De este modo se llegará a comprender que la teoría de la descendencia es acertada en cuanto al hombre, pero solamente si se estudia su cabeza. En cuanto a los componentes físicos de su organización cefálica, desciende de antepasados que tienen remota semejanza con los animales más inferiores de hoy, pero se distingue de ellos porque estos se están desarrollando en condiciones distintas. En cuanto a su organización media, el hombre desciende de seres que ya se hallaban camino del hombre y que tienen similitud con la organización de los peces. Pero los peces llegaron tarde y quedó su cabeza sin desarrollo porque, particularmente, se limitaron a la vida en el elemento líquido. Así, en visión de conjunto, llegamos a una teoría de la descendencia que corresponde a la realidad; en cambio, si se toma al hombre en su totalidad, sin tener en cuenta su estructura ternaria, se llega a una unilateral y parcial teoría de la descendencia sumamente ingeniosa y sagaz, pero que no resiste el escrutinio de una observación penetrante. Esto nos autoriza a decir: lo que encontramos allí afuera en la serie de los animales es siempre el perfeccionamiento unilateral de algún sistema orgánico humano. Las ostras son animales cefálicos unilaterales, los peces animales torácicos unilaterales, los mamíferos superiores, en particular, son animales metabólico-motores unilaterales. Comprendemos cada forma animal si la concebimos como perfeccionamiento unilateral de algún sistema orgánico humano.

Anteriormente la gente tenía una captación intuitiva de estas cosas; pero sólo la intuición era correcta, porque no se tenían los conocimientos suficientes para afincar sobre ellos un sistema real. Uno de los vituperados filósofos naturalistas alemanes, Oken, un hombre muy ingenioso, hizo una afirmación grotesca de la que es fácil reírse hoy día, pero que tomó su oriundez de cierta intuición

acertada. Dijo Oken que la lengua del hombre es un pulpo. Pues sí, la lengua no es pulpo y fácil es llegar a un juicio sobre el particular, pero en esa afirmación subyacía el sentimiento general de que es necesario descender a los animales inferiores si uno quiere conocer las formas de los órganos humanos situados en la cabeza.

Lo que acabo de explicarles es para orientación de ustedes, los maestros, pero es perfectamente factible aplicarlo a temas comprensibles para el niño. En su presencia podemos emprender toda clase de estudios morfológicos sobre el hombre y, luego de traducirlos en analogías con esta o aquella forma animal, de modo que nazca en el niño la certera sensación de que todo el reino animal es un hombre extendido y que el hombre, a su vez, es compendio de todo el reino animal. Así acercamos el reino animal al hombre, a semejanza de como acercamos el reino vegetal a la tierra. Despertamos en el niño un saludable sentimiento cósmico, precisamente si tenemos en cuenta lo que pudiéramos llamar la línea de nivel divisorio entre animal y planta, yendo de la planta en descenso a la tierra, y del animal en ascenso al hombre. El alma adquiere entonces la correcta actitud emotiva en relación con su medio ambiente, del que ella ha aprendido a distinguirse al cumplir los nueve años. En verdad, lo que importa no es que le transmitamos al niño toda clase de conocimientos, sino que lo preparemos para el correcto sentimiento frente al mundo.

¿Qué hacemos hoy día en la vida real, no solamente para los niños sino, incluso, para los propios educadores? ¡Cosas horribles! Reparen ustedes en el absurdo de que en los exámenes se les exige a los maestros lo que propiamente no debiera exigírseles porque, en el fondo, constituyen un lastre innecesario. Por lo común, lo que se examina es aquello que el maestro, en nuestra época de las enciclopedias puede obtener y consultar en los anaqueles con sólo tomar el volumen que corresponda. No es importante, pues, que eso se exija en forma de examen; lo que sí importa es que los examinadores normalistas se convenzan de que el candidato es persona capaz de entrar en el aula tal como tiene que hacerlo de acuerdo con el auténtico conocimiento del hombre.

De particular significado es que adquiramos la correcta actitud en cuanto al desarrollo de la memoria en la infancia. No hemos de

olvidar que, hasta la segunda dentición, la memoria o la retentiva se halla estrechamente ligada, supeditada al desarrollo orgánico. Lo que en esa época el niño recuerda levemente, es decir, sin mayor esfuerzo memorístico, actúa por medio de energías que, al mismo tiempo, influyen en el crecimiento y en la alimentación. No olvidemos que el niño, antes de la dentición, es una unidad en cuanto a sus fuerzas anímico-espirituales y físico-corpóreas; podemos pues, cometer los más graves errores si, antes de la segunda dentición, intentamos toda clase de procedimientos para fortalecer artificialmente la memoria.

Al respecto hemos de poner en claro que, también en lo tocante a la evolución de la memoria, el niño antes del cambio de dientes es ser imitativo, por cuya razón a nosotros, los adultos, nos corresponde hacer lo correcto en su medio ambiente. Pero, insisto, debe ser lo correcto, y entonces el hombre en ciernes, según sus disposiciones constitucionales de crecimiento, de alimentación, desarrollará también su memoria en el pleno sentido de la palabra. La atención al desarrollo somático, de la que tendremos que hablar posteriormente, a la salud física es, en esa época preescolar, también la mejor atención a la memoria o la retentiva.

Lo característico de nuestra época materialista es que la gente quisiera empezar, desde temprana edad, a supeditar al niño artificialmente a toda clase de influencias educativas. Por esta razón quieren cultivar, incluso, la memoria antes de los siete años por procedimientos psíquico-mentales e ir más lejos. Existen madres —y hablo por experiencia— que no sólo preguntan: ¿cómo hemos de instruir al niño antes del cambio de dientes?, lo que implica pensar en procedimientos aplicables sólo a una edad posterior, sino que se extienden a: ¿cómo hemos de educar al niño antes del nacimiento, en estado embrional? Y para esto la gente desea obtener toda clase de instrucciones. Lo único que podemos responderles: fíjate en ti misma como madre; trátate correctamente a ti misma y así el niño, cuyas fuerzas formativas todavía debes dejar encomendadas al Creador, prosperará como es debido.

Sin duda que esta respuesta es bastante radical, más parece justificada frente a ciertas preguntas sofisticadas por principios educativos que sólo tienen su sitio en edad posterior. Por otra

parte, hemos de poner en claro que, con el cambio de dientes, lo anímico-espiritual se emancipa a tal grado que ya no conviene postergar el desarrollo de principios educativos para la memoria o la retentiva, ya que esta constituye parte de aquello que ahí se emancipa. En efecto, en edad escolar hemos de procurar que la memoria se fortalezca más y más; desarrollarla metódicamente. Pero si desarrollo implica sobrecargo se debilita, no se fortalece; su resultado son hombres rígidos, saturados de prejuicios sobre la vida e incapaces de trascenderlos. En el otro extremo, si no prestamos atención alguna al desarrollo de la memoria privamos al niño de algo que en cierto modo vigoriza su cuerpo, y creamos en él la predisposición a toda clase de condiciones inflamatorias en la juventud; y no sólo a inflamaciones, sino a toda clase de resfriados en general.

Existe una íntima relación entre todo esto, de manera que es imprescindible estudiar sinópticamente lo físico-corpóreo y lo anímico-espiritual. De ahí que el desarrollo de la memoria supone en el educador la posesión de un tacto muy especial: ni hacer demasiado mucho, ni demasiado poco. No la memorización arbitraria para robustecerla; tampoco descuidarla. Con un poco de tino, es posible atender a la formación de la memoria sin perjudicar la comprensión viva que hemos de desarrollar en el niño.

Ciertos recursos se insinúan para este objetivo. Por ejemplo, estudiar en clase las primeras relaciones numéricas en la forma descrita en la conferencia anterior; introducir al niño en las relaciones de resta, división, suma y multiplicación, de manera que todo le sea transparente y que adquiera, por su medio, cierta comprensión conforme lo describí ayer. Pero esto no excluye que el niño se aprenda también las tablas de memoria. Para dominar las posteriores relaciones numéricas complicadas, subsiste todavía el recurso de memorizar las tablas, con tal de que sepamos relacionarlas correctamente con las relaciones numéricas.

Al respecto, se peden cometer graves pecados mediante la llamada enseñanza objetiva (*); por ejemplo, introduciendo el ábaco.

(*) Hoy diríamos: enseñanza audiovisual (N. del T.)

No quiero ser fanático en ningún sentido; el ábaco, sin duda, tiene sus méritos; al fin y al cabo, todo en la vida se justifica desde cierto punto de vista. Pero mucho de lo que se logra con el ábaco o con otras máquinas calculadoras se pede obtener igualmente con los diez dedos o con el número de alumnos del grupo, sin necesidad de recurrir a mecanismos artificiales. Con perdón de ustedes, he de confesar que si entro en una escuela y veo un ábaco tengo, en cuanto a lo anímico-espiritual, una sensación similar a la que, en la Edad Media se tuvo en las cámaras de tortura frente a lo físico-corpóreo. Efectivamente, poco se gana si, con objeto de vencer lo mecánico que se supone inherente a memorizar, introducimos procesos de mecanismos externos.

Sobre el particular, en la Escuela Waldorf nos hemos impuesto una tarea particularmente difícil, porque pretendemos educar con auténtica economía psicológica, de modo que queremos limitar la instrucción propiamente tal a las horas de la escuela y darle al niño poco trabajo escolar para sus horas extraescolares. ¿Por qué razones? Es verdad que hemos de desarrollar en el niño el sentido del deber —ya veremos cómo es posible—, pero es de consecuencias nefastas si la disciplina de la escuela permite que suceda que el maestro requiere algo del alumno y el alumno, simplemente, no cumple. Y la tarea en casa y el estudio doméstico constituyen una peligrosa tentación en este sentido.

Hay padres de familia que se quejan con nosotros de que los niños no tienen nada que hacer fuera de las horas de clase; pero es necesario tener en cuenta que el exceso de tareas en el hogar da origen a que cierto número de niños haga un esfuerzo excesivo, en tanto que otros, simplemente se entregan a la dejadez y no hacen la tarea. A veces simplemente es imposible que los niños cumplan con todo lo que la escuela les exige, mas lo peor para la escuela es que los alumnos no cumplan con lo que el maestro les solicita. De ahí que más vale exigirles poco, en vez de arriesgarse a que ellos no hagan lo que uno les ha pedido. En esta dirección hay que proceder con mucho tacto, lo mismo en cuanto al adiestramiento de la memoria como a exigencias de tareas en casa. El desarrollo de la memoria depende de un tacto educativo extraordinariamente delicado y se vincula muy espe-

cialmente con la correcta relación entre el educador y su grupo de educandos.

Mañana nos ocuparemos de estudiar cómo proceder frente a la sobrecarga de la memoria y el tratamiento demasiado negligente de su desarrollo.

UNDECIMA CONFERENCIA

El niño de los diez a los catorce años (I)

Al final de la conferencia de ayer me referí al desarrollo de la memoria. Precisamente con respecto a este desarrollo, ustedes podrán darse cuenta de que, en la actualidad, se toma muy poco en consideración lo que, para el conocimiento real del hombre, resulta ser la continuación y metamorfosis de ciertos impulsos primarios que se proyectan en etapas posteriores de la vida humana. Suele incluso suceder, hoy día, que el adulto intente analizar su propia estructura orgánica y psíquica y que dé inconscientemente por sentado —no afirmo en modo alguno que esto suceda con plena conciencia— que aquello que para él, en tanto que adulto, le parece más cómodo y adecuado, es también lo que debe emprenderse en la etapa infantil.

Con esto nos colocamos en una falsa posición con respecto al niño. Veámoslo. Es preciso tratar al hombre en ciernes como corresponde a sus fuerzas evolutivas interiores. En determinadas fases de su infancia exige ciertas cosas, como por ejemplo y en el más amplio sentido, aquello que yo he definido como sentimiento de autoridad; el niño necesita por su propia naturaleza, lo que le falta de un modo inmediato para su particular desarrollo. Supongan ustedes el caso de una persona de cuarenta años que siente que algo pugna por aflorar a su conciencia. De pronto, sus experiencias y peripecias exteriores le arrojan luz sobre aquello que pugna por revelares, algo que él tal vez conserva desde los ocho hasta los nueve años, admitido entonces por el sentimiento de autoridad que le inspiraba su amado maestro. En aquel entonces no pudo hacer más que grabarlo en su memoria, porque la facultad para una comprensión interna de temas de esa índole no habría de madurar hasta los cuarenta años —aunque hoy día no se crea así. Sin embargo no se puede aplazar hasta los cuarenta la adquisición de tales conocimientos y es en la edad oportuna que surge el deseo de una autoridad. Ahora bien, cuando sucede lo antedicho, es decir

cuando lo que se retuvo a los ocho años bajo la influencia de la autoridad resurge a los cuarenta promovido por las experiencias externas que lo hacen aparecer bajo una luz nueva, entonces el proceso, unido a una sensación interna de vida, ejerce un efecto que revitaliza la personalidad; y del proceso emana una energía interna que nos es muy necesaria en las épocas tardías de la vida. Si de todo esto se dispone de un buen acervo, es decir, si oportunamente se ha admitido el sentimiento de autoridad, ese sentimiento que tiempo después las circunstancias harán resurgir a la conciencia, latirán en uno mismo manantiales de vitalidad para el resto de la existencia Muchas personas envejecen física y psíquicamente más pronto de lo que les correspondería, precisamente por no disponer de estos manantiales; en el momento oportuno no se prestó la debida atención a cultivar de una manera razonable los temas que, en la edad escolar, debían confiarse a la memoria y aceptarse de buena fe, en virtud del sentimiento de autoridad.

Ya dije que aún quedan muchas oportunidades para cultivar el entendimiento a la par que la retentiva. Pero entre el cambio de dentición y la pubertad es absolutamente necesario elaborar un método racional para desarrollar también la memoria pues, al descuidarla, se priva al ser humano de mucho de lo que necesitará en su vida posterior.

Si mis disertaciones tuvieran únicamente la finalidad de despertar el agrado del auditorio, tendría que expresar lo que digo en forma muy distinta. Pero lo que me corresponde es transmitir tan sólo el conocimiento del hombre logrado tras décadas de investigación antroposófica, y es precisamente por esto que chocan este conocimiento con las concepciones generalmente admitidas en el presente y suenan como si fueran paradojas. Ciertos enunciados darán, tal vez, la impresión de anticuados, en tanto que otros parecerán demasiado novedosos; ni lo uno ni lo otro, simplemente encararse con lo que el hombre es.

Ese conocimiento puede limitarse al aspecto externo de una máquina, la del reloj por ejemplo. Nos permitirá saber la hora, de qué material es, pero esto es todo. Y así, nuestro conocimiento de la biología, fisiología, anatomía, se queda en pura tradición externa del hombre; para abordarla necesitamos escudriñar al ser

humano como integridad de cuerpo, alma y espíritu, pues sólo este triple conocimiento nos da la posibilidad de emprender el tratamiento adecuado del educando, así como comprender y resolver el problema de su fatiga en el trabajo escolar.

Hoy día se estudia de dónde deriva la fatiga del niño para luego organizar la enseñanza teniéndolo en cuenta, pero no se plantea el problema como correspondería, porque se ignora lo que es el hombre en ciernes. Recuerden lo que pusimos de relieve últimamente: la enseñanza y la educación en la edad escolar deben orientarse hacia lo rítmico y lo musical, es decir, descansar preferentemente en los procesos respiratorio y circulatorio.

¿Por qué? ¿Podemos encontrar algún síntoma de fatiga en los sistemas respiratorio y circulatorio, la región intermedia del hombre, que es la que juega primordial papel en la edad escolar? De ninguna manera; respiramos siempre, incluso en el sueño; desde que nacemos hasta que morimos; no se interrumpe la circulación del nacimiento a la muerte. Por consiguiente, el arte pedagógico verdadero ha de apelar a los órganos no sometidos al cansancio; de ahí que la metodología Waldorf, basada en el conocimiento del hombre, sitúa el problema del cansancio sobre una fundamentación muy diferente.

¿Dónde se hallan los orígenes de la fatiga? En el sistema cefálico y en el articular, son estos sistemas los que hemos de estudiar Si queremos descubrir la esencia del fenómeno, de orden totalmente distinto según derive del primero, cefálico, o del segundo, las extremidades.

La influencia del sistema cefálico sobre el organismo tiende a provocar la sedimentación de productos del metabolismo, a saturarlo de sedimentaciones salinas. Esto interfiere con el sistema respiratorio-circulatorio y, sí está sometido a la fatiga porque se relaciona con el mundo exterior, de él depende en forma no rítmica, no musical; en tanto que el ritmo respiratorio-circulatorio está tan firmemente vinculado al organismo que, por sus mismas leyes, tiene un equilibrio propio. Lo que constituye un sistema cerrado, en sí, no puede fatigarse al menos no en cuantía apreciable. En virtud de errores cometidos se puede ejercer un efecto mal-

sano al destruir el ritmo en el niño, así como en el adulto. Pero de algo hemos de estar completamente seguros, y es que el sistema primordial para el arte educativo de acuerdo con la naturaleza humana, no experimenta fatiga alguna.

Se fatiga el sistema metabólico-motor y pueden comprobarlo si observan una serpiente después que ha comido. El sistema metabólico-motor se cansa o, al menos, incluye el origen del cansancio del hombre total; su cansancio es distinto del sistema cefálico. El sistema cefálico actúa por la sedimentación de sales, deposita incrustaciones minerales en el organismo, en cambio, el sistema metabólico-motor parece como si quisiera constantemente desintegrar al hombre por medio del calor. Actúa pues, en dirección opuesta, pero siempre sin que su acción dependa del ritmo interno, sino de lo que las extremidades ejecutan en el mundo externo, así como de lo que uno emprende con el sistema metabólico al comer y al beber. Esto se realiza, a veces irregularmente, pues son pocos los que guardan un ritmo perfecto en lo que respecta a la comida y la bebida. Y aquí es donde —permítaseme la expresión— el contraste antipódico produce el cansancio.

¿Qué debemos deducir de todo esto? Que el problema de la fatiga debe plantearse sobre una base completamente distinta y que es necesario preguntarse: si el niño se fatiga demasiado pronto ¿cuál ha sido el error? No actuemos simplemente a priori partiendo de la base: la enseñanza es acertada, y luego registrar la mayor cantidad de faltas por renglón que ha cometido el niño durante la segunda media hora de estudio, en comparación con la primera media o bien que al niño se le escapan en la segunda media hora mayor cantidad de palabras intercaladas sin sentido en el texto, que en la primera media hora. De esta manera no podremos aproximarnos jamás a la verdadera naturaleza humana; hay que saber plantear las preguntas pertinentes, y en este caso es: si la fatiga aparece demasiado pronto, ¿qué es lo que hemos sobrecargado, el sistema cefálico o el de las extremidades? En cualquier caso hemos de evitar, en primer lugar, el sobrecargo. Pero no imaginemos que esto se logra sencillamente por medio de una determinada distribución de las materias, pues la gimnasia no puede actuar con gran efectividad sobre la cabeza y el cálculo, a su vez, no actúa de un

modo inmediato sobre el metabolismo, aunque sí mediato. No se trata, por consiguiente, de buscar el logro mediante una reorganización del horario, sino apelando a la estructura artística de la enseñanza y la educación en la edad escolar, vinculándolas de modo efectivo al sistema que no experimente cansancio y, a través suyo o los demás sistemas, al cefálico y al metabólico-motor, arrastrados de modo adecuado por aquel.

Así, los interrogantes que frecuentemente se plantean con respecto a los métodos didácticos desde el punto de vista de los prejuicios reinantes en la actualidad, no pueden afectar a la pedagogía Waldorf, porque esta descansa en el auténtico e íntegro conocimiento del hombre en ciernes. Y como que esta pedagogía busca también verter luz sobre lo espiritual y lo anímico humano, puede asimismo llegar a percibir métodos que afecten al hombre en su totalidad.

Por ejemplo, hemos de comprender que el sistema cefálico lleva básicamente en sí lo que, sobre todo en la infancia y de menor alcance después, penetra vigorosamente el organismo, esculpiéndolo y modelándolo. Lo que en ese sistema late como pensamiento regente, el hombre lo arrastra propiamente desde el nacimiento o quizá desde la concepción misma, con sus demás disposiciones innatas; toda la organización va encaminada a estructurar al hombre. Si la cabeza no entrara en contacto con el mundo exterior y, por lo tanto, no se alterara el ritmo en el ser humano, entonces lo que late en la cabeza humana por el nacimiento, si me es permitido hablar en esta forma, se satisfaría con la organización material del individuo y este se agotaría en su propia organización material. Al absorberla por entero, se concentraría por completo en ella y no encontraría la conexión con el mundo espiritual suprasensible; su interioridad sería cada vez más artificiosa y se mantendría al margen del mundo espiritual. Recíprocamente, si el hombre no estuviera conectado con el mundo exterior a través de su sistema metabólico-motor, no alcanzaría el interés, el encandecimiento de lo que, procedente del sistema cefálico, se iría haciendo cada vez más artificial y más perfecto.

He ahí dos extremos opuestos. En realidad, la cabeza constantemente nos aísla del mundo espiritual porque configura nuestro

cuerpo de tal modo que lo imposibilita para la adecuada relación con dicho mundo. Desde la existencia prenatal, la cabeza y sus contenidos culminaron en su evolución y todo lo que ella materialice en el hombre se desmaterializa perennemente por las fuerzas que laten en el sistema metabólico-motor; así se mantiene el equilibrio, pero entre ellos dos hay un tercero, como si fuera independiente: el sistema rítmico, que comprende el respiratorio y el circulatorio, un mundo cerrado en sí, verdadero microcosmos y que, sin embargo, necesita que la cabeza no se exceda en su función, lo que puede suceder bajo determinadas circunstancias cuando satura los pulmones de elementos organizadores inconvenientes. Esta saturación se manifiesta luego como esclerosis pulmonar y como ciertas neoplasias que se presentan en las personas que padecen enfermedades de este órgano.

Mas por otro lado el hombre necesita del polo opuesto representado por el organismo metabólico-motor, el disolvente de aquello que, bajo la influencia cerebral, tiende a endurecerse. Esto es importante también en medicina, pues si se conoce la relación existente entre lo que procede de la cabeza y lo que procede del metabolismo se pueden curar, partiendo del metabolismo, fenómenos patológicos de origen cerebral, como padecimientos de la laringe, de la tráquea o de los pulmones. La gente se asombra cuando se presenta alguna anomalía en los órganos superiores, sobre todo en las enfermedades infantiles, y se logra su curación por medio de modificaciones en el metabolismo, que representan restablecimiento auténtico de la salud. Y es que el hombre es algo íntegro y debe tratarse como tal. Esto es válido en todos los terrenos, lo mismo en el de la terapia verdaderamente racional como en el del arte de la educación y la didáctica.

A propósito, les ruego que observen que, a pesar de los grandes progresos de los últimos siglos, poco hemos logrado en lo que respecta al conocimiento del ser humano, y es porque la ciencia moderna sólo se interesa por lo físico-corporal, por lo externo. Y, sin embargo, para dedicarse al arte educativo, especialmente de niños que vivirán el período trascendental que tiene lugar entre los nueve y diez años y que se extiende de ahí a la pubertad, es de fundamental importancia su observación práctica y real, único

modo de poder captar las condiciones corporales, anímicas y espirituales de su evolución.

En la etapa que media entre los nueve y diez años y los doce, aproximadamente, todo lo que el niño elabora anímicamente es con la intención del sistema muscular que colabora en todo momento con sus facultades de crecimiento. La vitalización interior, la expansión de los músculos, depende esencialmente de la forma en que se desarrollan las facultades anímicas. Lo peculiar de la edad entre los diez y doce años es que los músculos están en relación íntima con los sistemas respiratorio y circulatorio y que hacia ellos se inclinan.

Algo totalmente distinto se presenta en el niño hacia los doce años; los músculos dejan de relacionarse con los sistemas respiratorio y circulatorio para dirigirse hacia el sistema óseo, el esqueleto, evolucionando en el sentido de adaptarse a él. Mientras que anteriormente su crecimiento se había acomodado a los ciclos de la respiración y de la sangre, se adaptan ahora a la dinámica del esqueleto; sus energías de crecimiento participan en todo lo que interviene el sistema de las extremidades, el sistema óseo. El músculo ya no se relaciona íntimamente con los sistemas respiratorio y circulatorio, sino con el óseo y esquelético. Y así, el individuo se adapta muy intensamente al mundo exterior, sobre todo desde los doce años. Antes, su sistema muscular se hallaba orientado hacia adentro; dejaba que sus músculos se desarrollaran como lo permitía el sistema muscular, y simplemente arrastraba con él su forma ósea. Ahora, hacia los doce años, cambia totalmente la situación: el adolescente se sitúa con su crecimiento muscular dentro de la dinámica del sistema óseo. Quien tiene una visión verdadera de lo que ocurre en el niño entre los once y los doce años, cómo hasta esa época maneja su sistema muscular y empieza después a ubicarse en el sistema óseo, o sea en el mundo exterior, ha logrado un profundo atisbo en la evolución de la naturaleza humana.

Estas consideraciones nos liberan de nuestro tradicional enfoque abstracto e intelectual aplicado inconscientemente a la educación, y nos conducen a relacionar humanamente al educador con el niño. Quizá asuste a la gente un conocimiento tan diáfano,

imaginando que esto diseca al hombre en ciernes, lo secciona en lo anímico. Pero no es así, antes al contrario esta concepción es, a la vez, cognoscente y científica. Todo en ella es artístico, esto que precisamente se necesita para captar debidamente la etapa que se extiende hasta la pubertad, transición de la intimidad de los músculos y sistema circulatorio-respiratorio hasta los doce años, e intimidad de los músculos y los huesos de los doce en adelante.

Observen cómo se adapta en realidad el hombre al mundo. En el infante, las fuerzas plásticas y formativas residen en el cerebro; de ahí se irradian, luego se transfieren a los músculos y cuando llega el adolescente a los doce años, se sitúa por entero en el esqueleto y hasta entonces no sale hacia el exterior. Primero recorre el hombre todo su propio proceso interno, y luego entra en relación con el mundo entero. Se inicia con las energías cerebrales, después ellas se encauzan hacia los músculos y, más tarde, hacia los huesos, el adolescente se aposenta en ellos y, llegada la pubertad, se adentra en el mundo en plenitud; es cuando por primera vez se sitúa en la realidad externa.

Estos aspectos han de tenerse en cuenta para lograr en esta edad la correcta distribución de las materias didácticas y educativas. Y perdónenme si ahora les planteo una chocante paradoja, obligado a ello frecuentemente para sentar alguna vez las verdades antroposóficas. No se me oculta que es una atrevida herejía, seguramente inconcebible para la fisiología, la biología y la anatomía tal como se enfocan, pero es indispensable.

Todo lo que hoy se concibe acerca del hombre tiende a concentrarse en la cabeza, aunque sea ella la que nos empuje constantemente hacia la materialidad, hacia la destrucción lenta. He ahí el error fundamental de la actual antropología. La tendencia tiene su origen en la ciencia porque se parte de la idea de que en la cabeza está el cerebro, el regente indiscutible de toda la vida humana. ¿Cómo hubiera sido posible la concepción de esta teoría en una época en que no existiera el telégrafo, es decir, la posibilidad de una analogía con las líneas telegráficas? Surge la teoría del sistema nervioso cuando tenemos cómo punto de apoyo las líneas telegráficas, que permitieron establecer la analogía. Y de ahí se deriva el cerebro cómo una especie de central, pongamos por

caso Londres. (Se traza el dibujo correspondiente). De ese centro parte la línea hacia Oxford, por ejemplo, y de allá a Dover. De Londres cómo centro, sustentamos; he ahí la línea hacia Oxford, aquí tenemos el conmutador y después, hacia Dover. Así puede representarse en ciertos casos.

He ahí la concepción del cerebro. El nervio llega hasta el órgano sensorial; recibida la sensación, esta se dirige al cerebro, el Londres humano, continuando la imagen. Luego el nervio motor va del cerebro al órgano de movimiento e impulsa, de acuerdo con el pensamiento que se intercala en el trayecto, la voluntad y el movimiento.

Una vez confeccionada la teoría, se pueden incluso registrar los hechos de tal forma que parecen confirmarla. Echen mano de cualquier libro de fisiología y, saturados de prejuicios, podrán observar los experimentos de disección de los nervios, cómo se deducen las conclusiones, todo en perfecta armonía. En lo que discrepa es en lo que corresponde al conocimiento auténtico del hombre, donde todo es definitivamente distinto.

Prescindiré del hecho concluyente de que, anatómicamente, los nervios sensitivos son casi indiferenciables de los motores; en todo caso, unos son un poco más gruesos que los otros, mas, por lo que respecta a la estructura, no hay realmente una diferencia apreciable. Lo que nos enseña la investigación antroposófica al respecto, (sólo puedo detenerme en los resultados, pues de otro modo esta conferencia versaría sobre fisiología antroposófica), es que hay un solo tipo de nervios y que es un absurdo hablar de dos clases: los sensitivos y los motores. No importa la denominación; que cada cual los clasifique en motores o sensitivos, cómo le plazca, pero que los conciba en unidad. La diferencia radica únicamente en el sentido de su función: cuando el nervio sensitivo se dirige hacia el ojo, se abre a las impresiones de la luz y, lo que se halla en la periferia del hombre, actúa a su vez sobre otro nervio que la fisiología moderna denomina motor. Ahora bien, cuando ese nervio sale del cerebro y se dirige hacia el resto del organismo, su misión consiste en registrar lo que sucede cuando tiene lugar un movimiento. El correcto tratamiento de la tabes confirma plenamente estas conclusiones.

Por consiguiente, el llamado nervio motor tiene por objeto captar los impulsos motores y no suministrar el impulso para el movimiento. Los nervios son siempre los órganos intermediarios de la percepción: los sensitivos para las exteriores y los motores, que son también sensitivos, para las internas; sólo existe un nervio. La historieta de las líneas telegráficas es un puro analogismo inventado por la tendencia científica materialista.

Esta tendencia científica cree que, así como para la sensación, para la impresión, para la percepción, necesita de los nervios como intermediarios, los necesita asimismo para los impulsos volitivos; pero no es así. El impulso volitivo emana de lo anímico-espiritual; ahí es donde se inicia y actúa sobre el cuerpo de manera inmediata, no a través de los nervios sino directamente sobre el sistema metabólico-motor. Y el nervio que interviene, puramente transmite al individuo la percepción de los efectos provocados por lo anímico-espiritual, en lo que se afecta a su sistema metabólico-motor. Percibimos lo que es consecuencia de procesos volitivos de índole anímico-espiritual en la circulación de la sangre, en el metabolismo, y también en el movimiento mecánico de las extremidades. Los llamados nervios motores no son tales nervios motores, sino meramente los nervios que perciben las manifestaciones, el impulso de la voluntad. En tanto que no se haya comprendido esta conexión, no podrá llegarse a un diáfano conocimiento del hombre. Si ustedes plenamente la perciben, verán cuán lógica es la paradoja, la herejía planteada.

Así pues, de acuerdo con lo expuesto, hasta los doce años de edad la vida se manifiesta primordialmente en las fuerzas musculares, en relación intima con la respiración y el sistema circulatorio. Después de los doce años hasta la pubertad, la proyección de lo anímico se concentra en las energías que encauzan el desarrollo del esqueleto. De modo que hasta los doce el niño percibe, mediante el llamado nervio motor, lo que actúa en sus músculos; y después de los doce, también a través del nervio, lo que ocurre en sus huesos. Ahora bien, Si tienen en cuenta que en todo pensamiento hay siempre algo de volición —porque es la voluntad la que actúa cuando analíticamente vinculo las representaciones unas con otras, o cuando analíticamente las separo, no dejarán de

rastrear esa voluntad en todo el organismo. Y la voluntad integrante de la función psíquica del pensamiento, se halla precisamente incluida en la forma que acabo de describirles. Al llegar a los doce años, nos damos cuenta que ese pensamiento, en cuanto a su naturaleza volitiva, tiene sus procesos en los huesos, en la dinámica del esqueleto y entonces percibimos cuán importante es la transición del sistema blando al sistema duro, situado en el mundo, pudiéramos decir, con un sistema objetivo de palancas.

Y he ahí la herejía, la paradoja que les exhibo; el hombre no concibe directamente sus ideas sobre la naturaleza exterior inanimada cerebralmente, sino mediante el esqueleto. Por supuesto que al docto en fisiología moderna le dará risa oír que alguien en Dornach afirma que los hombres piensan abstractamente con los huesos; pero es así. Sería más cómodo callarlo, pero debe decirse, porque necesitamos un conocimiento verdadero del hombre. Lo que pensamos con nuestro cerebro son únicamente imágenes de lo que tiene lugar en el auténtico proceso del pensamiento, pues el cerebro es tan solo vehículo de las imágenes pasivas de los procesos reales que se desarrollan al pensar. De esas imágenes depende el que el pensamiento llegue a la conciencia; pero ellas no entrañan la fuerza interior que origina el pensamiento, no entrañan el elemento volitivo que hay en él. Lo sustancial del pensamiento se halla tan alejado de estas imágenes cuya premisa es el cerebro, como lo es la visión de un retrato del Señor X colgado en la pared, del verdadero Señor X. Hay que distinguir la diferencia que existe entre el retrato y el verdadero individuo; del mismo modo se diferencia el proceso real que tiene lugar en la mente, de las demás imágenes. Cuando se piensa acerca de la naturaleza física, el proceso se desarrolla en la totalidad del ser "aunque el pensamiento actúe en determinados centros del organismo"; a los doce años se centra en el pensar a través del esqueleto. He aquí lo que puede ser el punto de apoyo interno y real para determinar nuestra actitud frente a la enseñanza: estudio del reino vegetal en su relación con la tierra; el conocimiento del reino animal en su relación con el hombre hasta los doce años y hasta la pubertad.

El planteamiento del calendario escolar debe dirigirse hacia la organización anímico-espiritual, coincidir con ella. Precisamente

esta participación del sistema muscular, blando por dentro y en coordinación con el sistema respiratorio-circulatorio, es lo que nos incita, si nos fijamos bien en todas las cosas, a la conclusión de que el escolar de diez a doce años debe entrar a conocer lo vegetal y lo animal en la forma descrita y destacar aquello que tenga, con la interioridad del hombre, más afinidad que lo extrahumano: lo mineral, lo dinámico, lo físico, etc., ya no parte de lo humano. Por lo tanto, la enseñanza que se proporcione a los niños que se aproximan a los diez años, ha de recurrir a lo que corresponda a su naturaleza especial. Ahora es cuando debemos traspasar al concepto, a la comprensión intelectual y racional de la naturaleza inorgánica, lo que antes mantuvimos en imágenes y habíamos llevado a lo viviente de la planta y a lo sensible del animal.

Hasta los doce años no se llega al momento en que el hombre se siente a sí mismo como entidad física situada en el mundo con su dinamismo y su propia mecanicidad, y es entonces cuando se ofrece la posibilidad de que el alumno trabe conocimiento con la física y con los elementos más simples de la química, así como lo que de la tierra está sometido a esta y a la dinámica, es decir, la mineralogía. Si antes le proporcionamos al alumno conocimientos sobre lo mineral, lo dinámico, lo físico, lo químico, causamos aunque sea inconscientemente un daño a la naturaleza humana.

Por otra parte, la captación de las interdependencias históricas, la visión conjunta de los períodos, la aprehensión de los impulsos motores de lo histórico, del devenir social, es tan solo el polo opuesto a la captación de lo físico y de lo mineral. También para esto los niños no alcanzan su madurez hasta los doce años. Todo lo que sea proceso histórico, impulsos que animan el acontecer humano y dan lugar a las estructuras sociales, si bien de índole diferente dentro de su propio campo, constituyen, como si dijéramos, el esqueleto de la historia en tanto que su carne y su músculo son las personalidades individuales con sus biografías y los acontecimiento concretos y directos. Por lo tanto, en el estudio de la historia, que también debemos incluir con los demás entre los diez y doce años, hemos de proceder mediante narraciones de episodios globalizados, susceptibles de despertar y de avivar el sentimiento, así como biografías y estampas de acontecimientos

acabados y no de los impulsos abstractos que los animan, esto que es accesible al niño cuando ha alcanzado los doce años, es decir cuando sale a ubicarse en el mundo exterior, cuando todo él va de adentro hacia afuera; ahora ya puede captar lo que es el impulso histórico que, precediendo del exterior, se apodera de cada hombre en particular.

Es preciso tener esto muy en cuenta, pues de lo contrario se tomaría como punto de partida lo que experimenta el adulto, lo que uno mismo experimenta y de ahí descender hacia el niño a través de determinados síntomas. Como consecuencia se deduce: imitamos a la ciencia, donde primero se percibe lo simple, tanto en la física como en la química, y después se asciende a lo otro; he ahí el camino de la enseñanza. Pero esto no corresponde a la naturaleza infantil. Lo más sencillo al respecto, que es lo abstracto y que se agota en lo físico-mineral, no puede comprenderlo el niño hasta que no se sitúe en su esqueleto y se mueva físico-dinámicamente en el mundo exterior con toda su persona, de acuerdo con las leyes de la palanca, las leyes de la dinámica. En la moderna concepción del mundo se ha aceptado la idea de que hay que tratar cualquier cosa como si fuera una ley natural. Y así vemos que los historiadores se esfuerzan por tratar al elemento social histórico asimilando, en lo posible, el proceso de la historia a las leyes naturales. Esta misma tendencia se manifiesta ya en el niño si le hacemos estudiar las leyes físico-químicas antes de los doce años, dejando para después lo orgánico o lo humano, y por haber colocado el aprendizaje donde no le correspondía, el niño traslada sus experiencias de las meras leyes naturales a los dominios de la vida social y de la historia. Y como esto se ha infiltrado en la educación, de ahí la gran acogida que tiene la idea de que hay que descubrir por todas partes leyes naturales y no hablar de impulsos históricos emanados directamente de lo espiritual, corriente de opinión que influye notablemente los principios educativos. Así, se predispone al niño a tener una gran fe en lo que es meramente químico y físico y a trasplantar luego esta creencia en su concepción general del mundo.

Esto que acabo de describir procede de Norteamérica: "Nature's proceeding in the social phenomena", lema que transferido a

otras palabras significa: es necesario educar al niño para que perciba en el devenir social procesos naturales, para que en cierto modo sienta una especie de física natural en lo que palpita en la vida social.

Siempre hay personas que se me acercan y sustentan; en ingles se dice de otro modo, las palabras serán: "progress of nature" o algo por el estilo. Por muy justificada que sea esta crítica desde un punto de vista lingüístico usual es mera cita, que efectivamente como consigna se aplica precisamente a la ciencia de la educación. Bien está que tomemos en cuenta que tal vez haya que hacer alguna corrección en este sentido; yo también me inclino a ella, ¡pero con carácter universal! Nada hacemos con mejorar lo lingüístico ya que nos limitamos a encuadrar los impulsos sociales en los impulsos naturales y así predisponer a los niños. Lo que debiéramos intentar es ver en lo natural las leyes naturales y en lo social las leyes sociales de índole más elevada, lo que somos incapaces de hacer. Echamos a perder toda nuestra concepción del mundo si incluimos en una edad equivocada el enfoque de lo químico, de lo mineral, lo mineralógico, de lo físico, de lo dinámico, etc.; hay que abarcar con la mirada el medio cultural en su totalidad, para comprender donde es preciso aplicar cada impulso dentro del arte de la educación y la enseñanza. No se molesten el que insista; está justificado.

Si nos acercamos a la concepción moderna y científica del mundo con los conocimientos y con la videncia que describo en mi libro "¿Cómo se alcanza el conocimiento de los mundos superiores?", tenemos la impresión de que los mundos que las ciencias modernas nos presentan y en los que todo se reduce a lo físico-mineral, no son en absoluto los mundos en que vivimos como personas de carne y hueso, sino otros distintos. Pues si con la necesaria facultad de percepción imaginativa los contemplamos tal como nos los describe el científico de hoy y tal como, según él, actúan sobre el hombre, nos damos cuenta de que los moradores de ese mundo no son hombres de carne y hueso, sino puros esqueletos, puros muñequitos y muñequitas de hueso; es un mundo muy raro. Yo hice una vez el experimento, tomando como base las descripciones de un auténtico pensador de los

tiempos modernos, del suizo Vogt, ese "Vogt el gordo" que los jóvenes de hoy ya no recuerdan y que compuso, allá por los años cincuenta del siglo pasado, una filosofía sustentada sobre los cimientos de un robusto materialismo, cuyo fantasma late en buen número de las filosofías actuales. Qué sucedería si en ese mundo que hemos imaginado, poblado de esqueletos trashumantes se perdiera de pronto un hombre real, con su carne y con su sangre; no podría resistir allí con estas sustancias. Pero si fuera un hombre que se perdiera allí, con sólo un poco de carne y un poco de sangre, ¿que le sucedería? Pues bien, con todas las causas y efectos que se nos describen y que, por supuesto, habrían de afectar también al hombre en ese mundo material imaginado, se volvería, de pronto e irremediablemente, neurasténico e histérico a la vez. No podría liberarse en absoluto de toda la causalidad que le afectara. En resumidas cuentas, las ciencias naturales de hoy día nos presentan un mundo en el que forzosamente hemos de tender a volvernos neurasténicos e histéricos. Y lo único bueno es que ese mundo que nos presenta la ciencia no es, precisamente, nuestro mundo real, pues en el existen otras fuerzas además de las que ellas describen.

Necesitamos, pues, salirnos de este mundo homogeneizado, de este mundo ilusorio del que hoy arrancamos casi todo lo que es menester para nuestra civilización común; salir de el y adentrarnos en un conocimiento real del hombre, pues tan solo en esta forma podemos aplicar una pedagogía y una didáctica reales.

DUODECIMA CONFERENCIA

El niño de los diez a los catorce años (II)

Es posible que mis últimas disertaciones les hayan producido la impresión de que el arte de educar y enseñar, basado en el conocimiento antroposófico del hombre, descansa en primerísimo lugar en el elemento físico-corporal. Pues habrán notado ustedes cuánto me he esforzado en aclarar de la mejor manera cómo nuestro arte educativo ha de facilitar el libre despliegue de las fuerzas plásticas que, partiendo de la cabeza humana, actúan sobre su propio organismo. En otras palabras: ¿cómo favorecer mediante la educación escolar, el sistema circulatorio-respiratorio? Y también: ¿cómo lograr que las fuerzas musculares se estructuren más libremente?; finalmente: ¿cómo propiciar el que los músculos se fijen en los huesos de un modo correcto, para que el hombre se sitúe física y corporalmente en el mundo exterior en la forma adecuada?

Parece como si todo lo que derivara del arte pedagógico que venimos comentando, todo lo que impliquen medidas anímicas y espirituales, estuviera orientado hacia el desarrollo físico y corporal sano y normal del hombre. Y efectivamente, es así: el objetivo plenamente consciente de una pedagogía y una didáctica sanas es desarrollar con la mayor libertad lo físico-corporal del alumno y ofrecer en cierto modo a lo anímico-espiritual la posibilidad de desarrollarse por sí mismo y de que nada perturbe su gradual proyección durante la edad escolar, sin que esto implique influir en el alumno en uno u otro sentido. Todo lo que realizamos en clase debe tender a descubrir las mejores condiciones para la salud del escolar. Y como sea que en la enseñanza es preciso tener en cuenta lo anímico-espiritual, ya que lo corporal es su expresión y manifestación, hay que procurar que ese factor anímico-espiritual corresponda a un desarrollo sano de la naturaleza humana.

¿Cuál es, entonces, la máxima educativa suprema derivada de semejante concepción? La entrega absoluta a la libertad humana,

al modo de ser libre del hombre; el ideal de situarlo en el mundo de manera que pueda, sin obstáculos en lo físico, desarrollar su libertad individual.

Lo que pretendemos muy especialmente, por medio de este arte de educar y enseñar orientado hacia lo físico-corporal, es que el escolar aprenda a utilizar como es debido su elemento físico-corporal, en la etapa posterior de su vida. Porque este arte educativo descansa, no tan solo en el conocimiento sino también en una cierta confianza de que la vida se despliega mejor cuando se desarrolla dentro de una sana libertad. Por supuesto que todo esto hay que tomarlo en sentido relativo, fácil de captar, naturalmente.

Aquel que, en la edad escolar, ha sido forzado a no poder utilizar adecuadamente su sistema circulatorio o su sistema de tendones y huesos, estará después condenado a vivir una vida que podríamos definir en esclavitud. Y tampoco conquistará la libertad quien se mueva en conceptos o en ideas relativas a la vida. La libertad se conquista mediante una educación armónica con los requerimientos de la necesidad evolutiva físico-corporal, es educación anímico-espiritual que se infiere del hombre mismo cuando llegamos a la edad escolar.

La concepción antroposófica del mundo pretende ratificar su eficacia para la vida, precisamente en el hecho de que no conduce a un falso idealismo, sino al manejo realmente práctico de ella, tal como se presenta a quienes, entre el nacimiento y la muerte se desarrollan en un cuerpo en el que desenvolverán su esencia anímico-espiritual. Aunque quisiéramos, pues, los maestros no tendríamos ninguna influencia sobre el desarrollo propiamente dicho de lo anímico-espiritual. En el estado que le es propio, existe lo anímico-espiritual tan solo durante el sueño. Por lo tanto, si pretendiéramos educarlo, habríamos de hacerlo durante el sueño, empresa obviamente imposible. En nuestra época se cree que lo anímico-espiritual se educa inculcándole determinadas concepciones, cuando basta educar el cuerpo físico para que lo anímico-espiritual pueda utilizarlo libremente.

Tal como he repetido en múltiples ocasiones, no podemos tratar separadamente la cuestión educativa, sin relacionarla con la ci-

vilización de una época y, en general, con el medio ambiente dentro del que se halla. Por supuesto que yo no me permitiría intercalar en estas reflexiones sino lo que tuviera que ver con ello. Así, lo que expongo a continuación pertenece, en el sentido más estricto, a la característica de la época en que vivimos.

Llega a nuestros oídos que en Rusia se está actualmente elaborando una pedagogía para los únicos adultos que han de tener allí una categoría, o sea para los que pertenecen al partido radical-socialista, pues se considera equivocado todo lo que tenía validez hasta entonces. Como consecuencia, el procedimiento pedagógico se limita a puras medidas externas. ¿Cómo? Parece que uno de los más destacados personajes rusos ha sido elegido para escribir la historia del Partido Comunista y dispone para esto de un mes, que es el intervalo que el estado le concede y dentro del cual ha de terminarla. Además, durante este tiempo ha de despachar, asimismo, algunos asuntos en la central de Moscú. En el libro tienen que figurar todas las personas que, según la válida opinión del momento, son rusos auténticos. Se ha comisionado, asimismo, un segundo personaje para escribir la historia del movimiento obrero en Occidente y otra de la Internacional. A este segundo se le encomendó, asimismo, otra cosa al mismo tiempo y terminarlo todo en un mes y medio. Y luego, todo auténtico ruso tiene que leer el libro. Y finalmente menciono a un tercer escritor para que se concentre en la teoría del marxismo; cuenta con un mes y medio de tiempo y hay que escribir algo digno de que lo lea todo aquel que desee fidedignamente conocer las circunstancias reinantes en Rusia. Algunas otras personas quedaron encargadas de crear la literatura rusa del inmediato futuro y a cada una se le prescribió el número de semanas que podía disponer, así como la actividad complementaria; por ejemplo, a quien correspondiera el tema marxismo debía ejercer al mismo tiempo las funciones de colaborador de "Pravda".

¿Por qué cito todo esto? Pues porque, en el fondo, son las últimas consecuencias de lo que nos está caracterizando por pertenecer a la civilización actual, si bien no queremos confesarlo. Es un absurdo, aunque sólo el Este de Europa lo ha llevado a la práctica. Lo absurdo de este criterio es la creencia de que el hombre ha de

conocer determinadas cosas concretas en vez de partir del principio fundamental: ¿cómo debe ser el hombre para que alcance su integridad, es decir, esté debidamente encajado dentro de la estructura universal?

El maestro ha de introducir en su escuela el máximo respeto hacia lo anímico-espiritual, sin lo cual nada es posible conseguir, al igual que, sin una cierta formación artística y científica del maestro. Por lo tanto, el requisito fundamental para el educador que quiera enseñar sobre las bases de una pedagogía con orientación antroposófica, es la aceptación de las posibilidades evolutivas que laten en el niño al venir a este mundo y el sentirse ante el como ante un ser libre, para así descubrir las máximas sin las cuales no podrá el hombre en ciernes encontrar en su etapa evolutiva posterior, nada que menoscabe su libertad.

Lo que quiero decir lo comprenderemos de la mejor manera si nos planteamos la pregunta: ¿qué pasa con el hombre si, en su infancia, no se tratan correctamente sus peculiaridades físico-corporales? Que quedan sin cultivar y así pasan en estado virgen a las edades posteriores. ¿Cuál es su alcance? Pero ¿qué significan esas peculiaridades para la vida ya madura? Por paradójico que parezca, son causa de enfermedades y hay que tomar esto seriamente en cuenta. Porque de este modo encontraremos en nosotros el debido impulso para una nueva higiene pedagógica, así como para el respeto a la libertad humana en general.

Permítanme hacer una comparación. Tomemos el caso de un hombre henchido de entusiasmo por la libertad, hasta lo más profundo de su ser; enferma y llama al médico, quien lo cura conforme a las reglas modernas de su arte. ¿Ha sufrido de ese modo algún menoscabo en su libertad? En manera alguna. Lo que le adviene en esas circunstancias, no menoscaba su libertad en lo más mínimo.

Este mismo sentimiento es el que debe prevalecer con respecto al arte educativo y didáctico y así radicalmente declararlo, pero con la debida matización; la educación y la enseñanza guardan determinada relación con el arte terapéutico medicinal. Por supuesto que educar no es una terapia en el sentido estricto de la palabra, pero hemos de tener siempre presente la relación que existe

entre el hombre y el niño, para que el comportamiento terapéutico resulte a todas luces justificado.

Cuando hacia la época de la pubertad se da por terminada la educación escolar del niño -sobre este trascendental momento de la vida habremos de hablar cuando tratemos de la educación estética y moral, pues ahora nos limitaremos a ciertas generalidades-, cuando hacia los catorce o quince años de edad se da por terminada su escolaridad es sumamente provechoso observar si, en el periodo que media entre el cambio de dentición y la adolescencia, hemos enfocado todo lo que realmente ha de redundar en provecho de la vida posterior del niño. Es preciso tener muy en cuenta que, sobre todo, hay que preocuparse, en esa etapa, por la estructura dinámica del cuerpo etéreo, del cuerpo morfogenético, pues trascendida, es cuando el niño nos revela propiamente, y por primera vez lo anímico, de lo que hemos de ocuparnos más tarde de un modo más preciso. Ahora hemos de dirigir nuestra mirada al período siguiente, que culmina hacia los veinte y que, por la misma naturaleza del hombre, plantea la exigencia de una adaptación cada vez mayor a la vida externa. Ya hemos visto cómo el niño va dominando gradualmente su cuerpo, hasta terminar con el sistema óseo; por si mismo va tomando posesión del mundo en que ha de vivir; ha de adaptarse a el paulatinamente. He ahí lo que sucede, esencialmente, al entrar en los veinte.

A continuación podemos observar una época de la vida extraordinariamente importante para el hombre, aunque ya no lo abordemos pedagógicamente; esto tuvo que preceder, y podemos comprobar que efectivamente cumplimos con nuestro cometido Si nos damos cuenta de determinados efectos desde la pubertad hasta la entrada de los veinte años.

Tras la escolaridad obligatoria entra el hombre en ciernes a prepararse para un oficio o profesión, y lo que debemos suministrarle entonces no ha de circunscribirse a su mera naturaleza humana, sino a lo que la civilización ha ido acumulando y se considere apropiado para esta u otra especialidad. Así, con nuestra pedagogía Waldorf atendiendo a las exigencias que reclama esta nueva etapa de la vida, proporcionamos gradualmente a los niños o a los adolescentes entre los catorce y quince años, enseñanzas prácticas,

como hilados y tejidos, y de esta manera se van compenetrando con lo que ha de ser su porvenir. Pues conocer todo esto o haberlo practicado alguna vez, no importa únicamente para el futuro hilador o tejedor, sino para todo aquel que quiera tener un sentido práctico del vivir humano. Sólo es necesario tomar las medidas adecuadas para que todo se enfoque en la edad oportuna.

Lo que modelemos en la edad escolar, recurriendo al cuerpo etéreo o morfogenético, aflora en lo anímico entre principios y fines de los veintes, periodo en el que el hombre tiene que enfrentarse con su vida profesional. Según como lo hayamos tratado como escolar podremos observarlo en los veinte años, cuán inhábil es ante su destino, henchido de rebeldías e inhibiciones, o cuán capaz es como individuo, venciendo obstáculos y superando estorbos. El hombre a los veinte años sentirá los efectos de lo que hicimos con él en la edad escolar, en sentido positivo o negativo; y, en una u otra forma surgirá su actitud para situarse en la vida. Si sabemos esto, sabremos también como deben verse las grandes incisiones que tienen lugar entre el cambio de dentición y la pubertad. El trascendental momento de la vida de que les he hablado se encuentra entre los nueve y los diez años. Hacia los doce aparece otro viraje importante, al que también me he referido. Cuando el niño llega a la escuela, hacia los seis o siete años es, todo él, órgano sensorio; muchas cosas ha asimilado por imitación; se ha ido formando mediante una cierta plástica interior y esto es lo que trae consigo a la escuela. Lo que hemos de hacer desde este momento hasta el momento crucial entre los nueve y los diez años, es el concentrado procedimiento formativo didáctico que no pierda nunca de vista a la persona humana. La descripción que anteriormente hice de cómo enseñar al niño a leer, escribir y calcular expresa esto mismo, pero a través del tratamiento artístico que es el que corresponde a esta particular edad de la vida. O sea, que es de la mayor importancia no olvidar en ningún momento el elemento artístico en esta etapa infantil.

El que sabe que la educación primaria debe partir de la voluntad y sólo gradualmente aproximarse al intelecto, prestará atención espacialísima a la formación de esa voluntad. ¿Cómo lograrlo? No independizándola nunca del sentimiento. El maestro, no sólo debe emprender esto o aquello sino desplegar la correspondiente simpatía o antipatía hacia su acción. Y dentro de esta orientación, el mejor elemento para el niño, aparte de su propio valor, es la música. Por eso deberíamos proceder de inmediato, al recibir el niño en la escuela, a rodearle del elemento musical, no sólo por medio de canciones, sino asimismo mediante fáciles ejercicios instrumentales.

Y no sólo para cultivar el sentido estético del párvulo sino, sobre todo, para propiciar la estructuración interna armónica del elemento volitivo. También el niño aporta a este fin sus talentos naturales; internamente es un escultor, y nos corresponde facilitar la proyección de estas disposiciones plásticas internas, como con todo lo demás. Otras disposiciones infantiles son las cromáticas, y aunque a veces nos resulte incómodo, hemos de dejar que combine el color con la máxima libertad, para que así pueda introducirse en los misterios del mundo cromático. Es extraordinariamente interesante observar, por ejemplo, cómo los escolares se acostumbran al color, si al principio se les deja manipularlos libremente sobre una superficie blanca. Cubren de colores las distintas partes de esta superficie con la armonía interna propia del talento natural del niño. No carece de sentido lo que nos parezca heterogeneidad, pues siempre expresa una cierta armonía cromática. Hay que procurar, sin embargo, que los niños no empleen los colores conocidos como "colores de pintar para niños", que se trasladan directamente de las pastillas al papel, ya que esto siempre es nocivo, incluso en el arte pictórico. Hay que pintar de la vasija, del color disuelto, ya sea en agua o en cualquier otro liquido; desarrollar la relación íntima con el color, y que lo hagan los propios niños. Si el color se embarra directamente de la paleta al papel, no se obtiene la relación íntima cromática, pero sí cuando se pinta con colores disueltos en las cazuelitas o frasquitos.

Le diremos al niño: mira, eso que has hecho es muy hermoso; pintaste una mancha roja en el centro y luego has seguido coloreando guiándote por ella. Todo lo que ahí ves concuerda con la mancha roja; hazlo ahora al revés, o sea, donde está el color rojo usa el azul, y todo lo demás en armonía con ese color, como hubieras hecho si el centro no fuera rojo, sino azul.

En primer lugar, el niño se entusiasma sobremanera con este ejercicio; en segundo lugar, y tal vez con una leve ayuda del maestro, el niño no dejará de hacer esta transposición a otro tono básico, de tal modo que su relación interna con el mundo ganará enormemente. Aunque resulte un tanto molesto, hay que dejar que el niño realice por sí mismo pequeños objetos plásticos, con los materiales a su alcance. Hay que velar, estamos de acuerdo, con que el niño no se ensucie; pero no importa si no es así; es de mucho valor lo que logra, ensúciese o no. En resumen: es necesario introducir el elemento artístico desde los primeros años y formular toda sugerencia de manera infantil, pues de este modo todo será más amable en las demás asignaturas. Por ejemplo, aprenderán mucho más fácilmente los idiomas si han establecido contacto con el arte, y no olviden que el estudio de una nueva lengua debe iniciarse en época temprana, a ser posible al ingresar el niño a la escuela.

Ahora bien: en nuestro tiempo imperan muchos fanatismos y, lo que puede ser perfectamente correcto, a causa del fanatismo se convierte en unilateral. Un ejemplo es lo que concierne a lo lingüístico. El niño aprende de un modo completamente natural la lengua materna, sin necesidad de gramática y este es el modo; cuando llega a la edad escolar y se le familiariza con otras lenguas extranjeras, debe hacerse también sin recurrir a la gramática, pura recapitulación ya más madura de lo que fue el aprendizaje de la lengua materna.

Pero cuando llega el mencionado momento de transición, entre los nueve y los diez años, es el mismo niño el que pide más conocimientos, aunque no sean minuciosos, relacionados con la gramática; lo exige su natural evolución, el despliegue que corresponde a su yo; ha de impregnar de conciencia lo que anteriormente hacía inconscientemente. Por consiguiente, es ahora cuando en el idioma, que ya el niño conoce, habla y domina instintiva e intuitivamente, debe introducirse el elemento que le lleve a pensar, no a través de reglas áridas y sistematizadas sino en forma atrayente y sugestiva. Entre los nueve y los diez años, en esa etapa de transición, es cuando deben introducirse ciertas nociones gramaticales a fin de evitarse él mismo las preguntas:

¿cómo decir esto, cómo exponer aquello? En su ya capacidad razonadora debe encontrar el fundamento lógico en que apoyarse. Aclaremos esto un poco más: el lenguaje abarca dos elementos que siempre se entremezclan: el intelectual y el intuitivo.

Lo expondré gráficamente por medio de una frase del "Fausto" de Goethe:

"Gris, querido amigo, es toda teoría
y verde el áureo árbol de la vida".

Como hombres occidentales que son, no me atrevo a insinuarles que estudien comentarios sobre el Fausto de Goethe, ya que existen en tal cantidad que podrían integrar una rica biblioteca; pero si lo hicieran llegarían a un curioso descubrimiento. Una determinada clase de estos comentarios, al llegar a este pasaje, pone una nota al pie de página acerca de lo ilógico, ya que un árbol áureo... si es un naranjo, entonces no es verde, y si es otro árbol, o no es dorado o es un árbol artificial. En cualquier caso, un árbol dorado no puede ser verde. Y por otra parte, además, las teoría... pues ¡no puede ser gris! La teoría es algo que no se ve y, por lo tanto, no puede tener color alguno. ¡Sin duda, en verdad, todo esto no es lógico!

Otros comentaristas, en cambio, más inclinados a lo artístico, se complacen en que ese pasaje no sea estrictamente lógico.

¿Qué deduciremos en realidad de todo esto? Que el elemento intuitivo del lenguaje, por un lado, y el elemento pensante-gráfico por el otro, con la afirmación que antecede, es de gran realce. Cuando Goethe afirma: "un árbol áureo", se refiere a algo que se estima tanto como el oro y no por la forma externa, sino por el sentimiento que suscita su brillo peculiar. Por consiguiente, un árbol áureo es aquel que se siente de la misma categoría que el oro; sólo se toma en cuenta el sentimiento. Con la palabra "verde' se hace referencia a un árbol auténtico, tal como se presenta a nuestra vista; aquí si se toma en cuenta la lógica. No se puede ver la teoría, aunque la impresión, justificada o no, sea la misma que nos produciría la niebla londinense. Este sentimiento es el que se transfiere a la vivencia de la teoría. Y aquí tenemos otra vez, en el "gris", el puro elemento sentimental del lenguaje.

Estos elementos, el afectivo y el intelectual del lenguaje, se encuentran siempre íntimamente mezclados, aunque en las lenguas modernas ha venido menguando. No era así en las épocas de formación de las lenguas, donde se podía encontrar por doquiera el elemento afectivo y el gráfico, por medio de los cuales lo afectivo o intuitivo penetraba lo intelectual.

Antes de los nueve años, el niño se relaciona con el lenguaje únicamente en forma afectiva, pero necesita una conciencia que sólo se desarrolla si el elemento lógico se introduce. Por eso es tan necesario inculcarlo por la vía indirecta de la regla gramatical enseñada racionalmente, primero a través de la lengua materna y, más tarde, siguiendo en paralelismo en la lengua extranjera. Si entre los nueve y los diez años el niño vive la experiencia de ahondar la comprensión del idioma, como acabo de exponer, se cultiva en el escolar un verdadero sentimiento gramatical con respecto al lenguaje.

Hacia los doce años -no lo olvidemos- el niño debe captar la belleza del lenguaje, desarrollar su sensibilidad con respecto a él, esforzarse en "hablar bien" en un sentido racional, y así continuar hasta la pubertad, en que el educando tratará de desarrollar el necesario dominio del habla para exponer sus ideas con claridad; llegamos a la fase dialéctica del idioma, propia del momento en que el niño trasciende la edad escolar. Sintetizando: lo primero que debe gradualmente concebirse en el lenguaje es un sentimiento de dominio en la expresión, derivado de la vida misma, un sentimiento de la estética del idioma y luego un sentimiento del poder que todo esto nos otorga para la vida, para enfrentarnos con el destino que hemos de crear. He ahí las directrices para la enseñanza de la lengua.

Es mucho más importante que el maestro se vaya identificando con todo este proceso, que el proporcionarle un preconcebido plan de estudios con determinados objetivos, pues de este modo incluirá en cada etapa lo que sea pertinente y le aplicará el tratamiento adecuado. Con actitud artística, lo descriptivo vendrá a enriquecer lo formativo en lo que participe el hombre mismo todavía, y así continuará hasta los nueve o diez años, sin descuidar de todos modos lo formativo.

Nada de esto ofrece dificultades si estructuramos el programa de estudios como he ido sugiriendo, combinando por un lado las ciencias naturales con lo geográfico-terrestre y, por el otro, lo que corresponde a los animales con el hombre. Al principio nos contentaremos con meras descripciones, pero dispuestas de tal modo que, si bien ya no necesitan absorber por entero al alumno, si le ocupan en lo anímico. Hay que poner gran empeño en que las descripciones sean vivientes y que lo histórico se presente por medio de cuadros unificados y completos de los acontecimientos humanos. Y así, al aproximarse a los doce años, añadir a lo formativo y descriptivo lo explicativo, la referencia a causa y efecto, lo que exige un esfuerzo comprensivo, pues no es antes de los once y los doce años que llega el niño a este nivel.

En esta etapa ha de enfocarse, asimismo, el estudio de lo matemático en sus diversas áreas de acuerdo, naturalmente, con la edad infantil. Las matemáticas, todo lo que incluye lo aritmético y lo geométrico es algo que implica dificultades muy especiales. Todo lo que corresponde a las matemáticas que, en su forma más simple, se enseñan antes de los nueve años y que facilita la capacidad comprensiva del niño si se procede correctamente, debe impartirse, al principio de un modo completamente artístico y presentarse, tanto en lo que se refiere al cálculo como a la geometría, desde los más variados aspectos estéticos, no entrando hasta los nueve y los diez años al enfoque descriptivo de cada área, en complicación creciente durante todo el periodo escolar.

Es indispensable que el niño aprenda a contemplar de un modo descriptivo los ángulos, triángulos, cuadriláteros, etc., dejando las demostraciones hasta alrededor de los doce

Lo que ocurre con este tipo de enseñanza es que, si el maestro es aburrido, logra poquísimo o no logra absolutamente nada, en tanto que el educador que a ella se entrega con todo su ser, consigue convertirla en la más sugestiva asignatura ya que, en verdad, es gracias a las matemáticas que percibimos la idealidad armónica del espacio. Si el maestro es capaz de entusiasmarse con el teorema de Pitágoras, si puede apasionarse por la armonía intrínseca entre las superficies y los cuerpos, introducirá en su enseñanza algo que para los niños es de suma importancia, incluso

en lo referente a la circunstancia evolutiva de lo psíquico. La disposición interna del maestro actúa contra la tendencia caotizante que siempre existe en la vida.

No existiría ningún lenguaje si faltara esa posibilidad de amalgamiento, aserción sin duda llevada al extremo, pero en la práctica hablamos de tal modo que el sentimiento y la idea en todo momento se confunden entre si. Por esta peculiaridad del lenguaje, y por otros aspectos, el hombre se vería precipitado en un caos si no pudiera apoyarse precisamente en las matemáticas. El que observa con hondura la vida, sabe cuántas personas se libran de la neurastenia, de la histeria y de algo peor todavía, por el mero hecho de que aprendieron a intuir correctamente el triángulo, el cuadrado, el tetraedro, etc.

Tal vez me sea permitido añadir un punto de vista subjetivo, con la única finalidad de dar una impresión sintomática. Yo tengo una preferencia especial por la mecánica, y no sólo por motivos objetivos sino, en mi caso, por motivos subjetivos también. La razón de ello es —estas cosas perviven en la vida posterior— que yo tuve un maestro en la Escuela Politécnica de Viena que, cuando enseñaba la mecánica se le veía realmente apasionado por la búsqueda de los resultantes de varios componentes. Era interesante ver con qué entusiasmo los buscaba, cómo descomponía después los resultantes en sus componentes y cómo, después de saltar de un extremo a otro del tablero como un danzarín, se llenaba de alegría al demostrar que c2 era igual a a2 más b2. Ver su emoción en cada uno de los casos que planteaba en el pizarrón, ver su gesto sonriente y amistoso al observar el auditorio era realmente algo que transmitía el entusiasmo por la mecánica analítica, materia que en general, no es de por sí atrayente. Y sin embargo, es importante que lo matemático se distribuya del modo indicado en las distintas etapas de la edad primaria y así vierta su esencia sobre la totalidad del educando.

La evolución humana lleva en sí estos dos polos: uno, lo artístico-musical; otro, lo matemático-ideico; y así es, en verdad, cómo el hombre se va adentrando gradualmente en el mundo, por el cultivo adecuado de la totalidad humana, de adentro hacia afuera.

Cuando nos acercamos a la etapa en que el niño debe abandonar la escuela primaria, la propia práctica pedagógica nos induce a lanzar una ojeada sobre los momentos cruciales de la evolución escolar. Recibimos al niño entre sus seis y siete años y lo devolvemos al mundo con la esperanza de que encuentre la posibilidad de adaptarse debidamente a el. Cuando llega a nosotros, procedente de su casa paterna, es una especie de gran órgano sensorio; trae consigo una especie de replica, copia de sus padres o de otras personas de su ambiente, de su medio social, y nosotros tenemos que transformar esto que hace del niño una persona particular (como a tal lo recibimos) hacia lo genéricamente humano. Esto nos es posible, recurriendo especialmente a los sistemas respiratorio y circulatorio que están independizados de lo individual humano. De hecho, hemos de convertir, en cierto modo, el hombre particular que era en un hombre general. Mas el niño es también algo individual en sí mismo, ya cuando entra a la escuela, no en la forma definida como podemos observarla en las características unilaterales de los adultos, cuando hablamos de los temperamentos melancólico, sanguíneo, flemático o colérico; sin embargo, el niño ya presenta naturalmente matices que nos permiten deducir una predisposición melancólica o flemática, sanguínea o colérica. En el arte educativo hemos de adquirir una facultad sutil de percibir todo lo relacionado con la predisposición temperamental del escolar y también saber cómo tratarle según sea cada predisposición. Detengámonos en ello.

El niño melancólico es aquel que depende en especial de su cuerpo, el que está siempre propenso a mirarse a sí mismo, porque a causa de su particular constitución está muy solicitado por su cuerpo. Esto le induce a desviar su atención del mundo exterior, sin que signifique que el deba conceptuarse como distraído. Su falta de atención concierne al mundo externo y a las impresiones que proceden del maestro, pero no a lo que corresponde a su propio estado. Por eso, el niño melancólico —me limito al niño, no incluyo a los adultos— es también caprichoso y muy sujeto a los cambios de humor.

En cambio el flemático está relacionado con el mundo de tal modo, que en su subconsciente se halla entregado por completo

a él. Y porque el mundo es vasto y exhibe muchas cosas, su atención hacia ellas le desvía de lo inmediato. Tampoco mis palabras corresponden a los adultos, ya que podrá halagar a los flemáticos y no es esta mi intención. Hablando más radicalmente podría decir: si el niño con predisposición flemática no estuviera en la tierra sino en el cielo, se interesaría extraordinariamente por lo que le rodea, pues hacia lo que está predispuesto no es lo inmediato, sino la periferia del mundo, lo grande que, precisamente por vasto y disperso, no le produce mayor impresión.

El niño sanguíneo está de tal modo predispuesto que, en cierto sentido, representa lo contrario del melancólico y del flemático. El pequeño melancólico se halla entregado a su cuerpo físico y el flemático es tan dado al gran mundo, a lo esférico, porque vive muy profundamente y con toda su humana esencia en su cuerpo etéreo o morfogenético. Vivir en el cuerpo etéreo es vivir en la dispersión, pues recuerden que el cuerpo etéreo tiene tan poca consistencia que, después de la muerte, se dispersa a los pocos días.

El niño sanguíneo vive en lo que llamamos cuerpo astral o anímico, cuerpo que se diferencia del físico y del etéreo en que no tiene interés alguno por lo temporal y por lo espacial; está fuera de uno y de otro. El cuerpo astral es el depositario de la totalidad de nuestra vida, los acontecimientos más distantes con menos vigor que los más próximos; es el director por excelencia de los sueños que, como ustedes saben, no hacen caso de la lógica de nuestra vida. Soñamos algo que sucedió ayer, si bien mezclado con personas de nuestra primera infancia. El cuerpo astral conjuga nuestra vida entera sin observar sucesión temporal o espacial, como es lógico que entrelace desordenadamente lo que, por su esencia, no es ni espacial ni temporal. El niño sanguíneo se halla entregado, especialmente, a su cuerpo astral y esto se manifiesta en todo su comportamiento; aprehende las impresiones exteriores como si en lo inespacial e intemporal nos fueran dadas ya por el mundo mismo. Repentinamente se entrega a una impresión sin elaborarla, porque no le preocupa el tiempo; tan concentrado se halla al cuerpo astral. No se preocupa de que la impresión persista en la esencia del hombre o, dicho de otro modo, no le gusta recordar lo pasado; vive el momento que

transcurre, despreocupado por el tiempo y, en su vida externa, pone de manifiesto lo que, propiamente, el cuerpo astral debe desplegar en un mundo superior. Esto da al niño sanguíneo una cierta superficialidad.

Finalmente, el niño colérico es aquel que asienta todo su ser en su yo o en su entidad personal, y en el que la corporalidad alcanza su expresión en la naturaleza volitiva, manifiesta en su ego de modo que su característica vital es la agresividad.

El que quiera ser artista en educación y enseñanza, ha de poseer, o tratar de poseer, una fina sensibilidad capaz de captar las características melancólicas, sanguíneas, etc., del hombre en ciernes en su desarrollo. Es muy importante que el maestro tenga en cuenta introducir cierto elemento social en la escuela por la vía indirecta del temperamento. Una vez haya captado el maestro las predisposiciones temperamentales de los niños que asisten a su clase —no hay que olvidar que un temperamento puede no ser puro— los reunirá sentándolos por grupos: en uno los melancólicos, en otro los flemáticos, en otro los sanguíneos y en otro los coléricos. Conviene que se hallen juntos los de temperamento similar, por la sencilla razón de que así se produce una fricción entre ellos y esto ejerce una influencia benéfica sobre su propia característica.

Si los niños flemáticos tienen como vecinos a otros flemáticos, les resultarán tan aburridos que, incluso, se irritará su flema y, de este modo, se logra una cierta excitación que, en cierto sentido, contrarrestará lo que les perjudica.

Los niños sanguíneos, por estar cerca de otros sanguíneos a quienes ven revolotear de una impresión a otro, otorgan su interés tan pronto a una cosa como a otra, como si fueran moscas a las que quisieran espantar, llegan a observar en los demás la superficialidad propia de su temperamento sanguíneo.

Y los coléricos, reunidos, se enfadan mutuamente, lo que ejerce una especie de influencia curativa sobre su temperamento; los moretones que se causan tienen una influencia extraordinariamente beneficiosa sobre su temperamento.

Piensen en esto y se darán cuenta que, si introducen una especie de elemento social en la escuela, lograrán un influjo extraordinariamente saludable, al mismo tiempo que se pondrá de manifiesto en cierto modo la relación del maestro con cada temperamento. Al niño melancólico y, en general, a cualquiera de ellos, no hay que contrariar aquello hacia lo que están predispuestos sino habituarse a contrarrestarlo con algo similar a ella Por ejemplo, si obligamos a que un niño colérico esté sentado y se mantenga tranquilo contribuimos a una tal concentración del elemento colérico que actúa sobre él interiormente como un veneno, y el resultado es funesto. En cambio si tratamos, por ejemplo, a un niño melancólico de tal forma que nos compenetramos con lo que él siente, con su melancolía y ponemos nuestro interés en sus peculiaridades, obtendremos a la larga resultados muy saludables. Si a un niño flemático le oponemos exteriormente una especie de flema, aunque en verdad sintamos por él gran interés, también le beneficiamos. Del mismo modo hemos de facilitar al niño sanguíneo gran cantidad de impresiones para intensificar, todavía más, su tendencia al mariposeo y él, en pos de la diversidad, intensificará su manera de ser y logrará, como consecuencia, el que se sobreponga a sí mismo En una palabra, hemos de abordar los temperamentos por el procedimiento de recurrir a lo similar como remedio.

Si las condiciones de la escuela fueran ideales, el procedimiento favorito sería que los coléricos corrieran libremente por las tardes en el jardín, subieran y bajaran de los árboles hasta el cansancio; que cuando uno estuviera en lo más empinado gritara, uno al otro y que éste le contestara también a gritos, hasta rendirles la fatiga. De esta manera, permitiendo que cada uno se moviera de acuerdo con lo que le exige su temperamento, ejerceríamos en forma efectiva en unos y en otros la más saludable influencia.

Es por el conocimiento de todo esto como podemos actuar acertadamente en una escuela. Pero algo más ha de sumar el maestro a su comportamiento, algo que es de suma importancia: no presentarse en la escuela con actitud de mal humor que envejece ya en los comienzos de la profesión; proyectar siempre ale-

gría placentera para que la esencia de su paz y armonía internas penetre —podríamos decir inconscientemente— en la esencia del niño.

DECIMOTERCERA CONFERENCIA

La adolescencia: pedagogía y didáctica

Al detenernos en el instante de la vida humana que corresponde al final de la escuela primaria y que, orgánicamente, halla expresión con la entrada en la pubertad, observamos un fenómeno que exige la atenta y cuidadosa observación de parte del artista de la educación y de la enseñanza, no sólo cuando se manifiesta, sino ya desde el intervalo anterior a esa etapa. Dejemos desfilar ante nuestra mirada lo que le acontece al ser humano antes y durante ese trance de la pubertad.

Ya hemos visto en el curso de nuestras reflexiones que el niño, hasta el cambio de dientes, es un ente imitador; que en esa etapa se halla entregado a una actividad interna orgánico-anímica todavía no disociada y que, de su organización cefálica, parte una actividad espiritual-anímica que, siendo todavía actividad orgánica, satura el organismo. Durante ese periodo el niño vive, pues, plenamente entregado a su propia interioridad, lo mismo en cuanto a su contenido espiritual-anímico que a su contenido físico-somático. Se puede decir: es especialmente característico para esa etapa observar cómo vive el ser humano.

Y no porque yo estime que, en el curso de una exposición de esta índole haya que proceder tal como voy a hacerlo sino porque, teniendo en cuenta lo dicho en conferencias anteriores, quizá esto nos permita entendernos mejor, habré de recurrir nuevamente al método que deriva de la conciencia vidente para explicarles claramente qué es, en realidad, lo que acontece en esa etapa.

Externamente observado, al dormirse el niño sucedo lo mismo que al dormirse el adulto: lo espiritual-anímico se retira de lo físico-somático y, al despertar, se introduce de nuevo. Pero todavía no existe en el niño mayor diferencia entre la experiencia consciente vigílica y la experiencia inconsciente del sueño. Esta última, cuando se presenta en forma normal, es decir cuando no queda al-

terada por las reminiscencias de la vida diurna —lo que casi no sucede en el niño— se desenvuelve en un mundo superior al terrenal y, de ese supramundo, se extrae la actividad que durante la vigilia influye, desde el cerebro, sobre todo el organismo infantil.

Cuando el niño pasa por la segunda dentición se liberan ciertas fuerzas espiritual-anímicas, de tal modo que ya no se circunscriben tan sólo a adoptar su forma orgánica: entran a adoptar carácter anímico-espiritual. En la etapa que media entre el cambio de dientes y la adolescencia, el niño desarrolla un pensar, un sentir y una voluntad más libres que antes; ya no sólo es ente que imita si no que desarrolla el grado de conciencia que le permite vincularse a fenómenos externos, con base en el naciente sentimiento de autoridad; sin esta base no es posible, pues para lograr esa vinculación no bastan las circunstancias corrientes de la vida en torno. El adulto enfrenta al adulto de manera muy distinta a como lo hace el niño con su peculiar sentimiento de autoridad; el niño tiene necesidad de agregar el elemento positivo implícito en esa relación, a la relación que existe entre un adulto y otro, incluso cuando se transmite alguna información o cuando, sin que haya información propiamente tal, se ejerce alguna sugestión positiva. Ese naciente sentido de autoridad tiene por consecuencia que, hasta durante el estado de sueño, va penetrando paulatina mente algo más de la vida vigílica en la vida anímico-espiritual. en la precisa medida en que la vida terrena invade el estado d sueño y desplaza al supramundo, se nos abre la posibilidad de acercarnos al niño mediante la educación, en la etapa que media entre el cambio de dientes y la pubertad.

Con la pubertad se inicia algo totalmente nuevo; una vez entrado en la plenitud de la adolescencia el hombre es, en verdad, un ente diferente al anterior. Podemos caracterizar el fenómeno conectándolo con las reflexiones que expuse ayer en la parte final de mi conferencia. Es perfectamente normal para la vida humana el que, hasta el cambio de dientes, el niño viva plenamente en su cuerpo. Al pasar el niño por el cambio de dientes, ciertas energías espiritual-anímicas pasan, de su estado de latencia a actividades orgánicas y se expanden en el llamado cuerpo morfogenético o etéreo. Como sea que este es parte integral del mundo externo, el niño ha de vivir precisamente en ese cuerpo etéreo, desde el cambio de dientes hasta la pubertad. Si el niño ha anticipado en exceso esa convivencia con el cuerpo etéreo, previo al cambio de dientes, se origina, después del cambio, un temperamento flemático de matiz peculiar. Sin duda, en cierto sentido, existe una relación normal entre el hombre y su cuerpo etéreo, "normal" precisamente entre el séptimo y el decimocuarto año de edad, es decir, entre el cambio de dientes y la pubertad. Si esta condición, normal en la edad pueril, se arrastra a la vida posterior, se produce como consecuencia en el adulto el temperamento flemático anormal.

Pero sigamos. El miembro constitutivo que ayer llamé cuerpo astral se despliega, de preferencia, en el temperamento sanguíneo; propiamente, ya no pertenece ni al espacio ni al tiempo y normalmente no se emancipa hasta la pubertad. En el muchacho se manifiesta el matiz sanguíneo si, ya en la etapa que media entre el cambio de dientes y la pubertad, se introduce, prematuramente y en exceso, el nuevo elemento que sólo debiera declararse después; el ser humano no alcanza la madurez para lo sanguíneo en su plenitud hasta que entra en la pubertad.

Todo en la vida tiene su período normal y las diferentes anomalías se deben a que lo que es normal para un periodo, se introduce en forma anormal en otro. Por consiguiente, para aprender a conocer al hombre en su integridad, hemos de abarcar su vida en contextos más amplios.

Ahora bien, ¿qué es lo que concretamente sucede cuando se inicia la pubertad? Recordemos las reflexiones de días pasados; aun después de la segunda dentición, cuando el elemento anímico-espiritual se halla emancipado ya hasta cierto grado, la acción del hombre con ese elemento sigue siendo, no obstante, trabajo interno y consiste en que, a través del sistema respiratorio y circulatorio, el hombre labra su camino hasta la apófisis muscular en el hueso, pugna por abrirse paso hasta la periferia y, finalmente, al llegar a la pubertad, irrumpe en el mundo exterior. Sólo desde entonces se halla el adolescente plenamente ubicado en el mundo externo.

Esto nos impone la necesidad de conducimos, ante el adolescente que ha trascendido la pubertad, de manera radicalmente distinta a la que adoptábamos ante el muchacho o la muchacha. Pues, en el fondo, todo el proceso que se desarrolla en el individuo con base en las energías espiritual-anímicas liberadas antes de la pubertad, nada tiene que ver todavía con el sexo. Si bien el proceso no deja de mostrar una leve diferenciación entre los sexos, en realidad ese proceso no tiene conexión con el sexo. Lo que si tiene conexión con el sexo es algo que no se desarrolla hasta que el individuo ha roto la cáscara que le aislaba del mundo, es decir, hasta que ha establecido su relación con el mundo.

Entonces es cuando se produce, para el elemento anímico-espiritual del hombre, otra vez algo parecido a lo que tiene lugar con el cambio de dientes; en ese cambio se han liberado, de entre los poderes sobre los que descansan el pensar, el sentir y el querer, de preferencia los que tienden hacia la memoria, o sea que, con la segunda dentición se emancipa la facultad recordativa. En cambio en la pubertad alcanza su libre actividad a nivel anímico, el poder que anteriormente había actuado en el ritmo de la respiración y desde ahí, se había empeñado en introducir ese ritmo al sistema muscular, incluso al óseo. Ese elemento rítmico se libera, entonces traduciéndose en receptividad de los adolescentes para concepciones ideales, para la imaginación creadora. En rigor, la verdadera imaginación o fantasía, no brota del ser humano hasta la pubertad porque sólo puede nacer al nacer el cuerpo astral, libre de tiempo y espacio y que, al igual que los sueños, puede agrupar el pasado, el presente y el futuro, entretejiéndolos y envolviéndolos según puntos de vista internos.

¿Qué es lo que el hombre trae consigo cuando, en cierto modo, irrumpe al mundo externo a través de su estructura ósea? Trae consigo lo que, hasta entonces, había latido en su interior, procedente de su vida prenatal. Con la pubertad el hombre es, efectivamente, echado, por así decirlo, del mundo anímico-espiritual. Sin exageración alguna, en la pubertad el hombre es expulsado del ambiente espiritual-anímico y arrojado al mundo externo, que sólo puede percibir por medio de su cuerpo físico, o de su cuerpo etéreo. Y aunque esta expulsión no aflore claramente en la conciencia, Sí

tiene suma importancia en la subconsciencia. En el subconsciente, el paso de la niñez a la adolescencia significa que el individuo —quizá subconscientemente— compara el mundo en el que entonces entra, con el mundo que, anteriormente, latía en su interior. Antes, el niño percibía ese mundo en plena conciencia pero encontraba, dentro de sí, la posibilidad de colaborar con él. Nuestro mundo interno nos ofrece la posibilidad de trabajar libremente con un supramundo, es decir, con lo espiritual-anímico; el mundo externo no ofrece semejante posibilidad. El mundo externo está lleno, para el adolescente, de toda clase de impedimentos, así como de deseos de superarlos; así se produce todo el tumulto que se presenta en la relación entre el hombre y el mundo.

Como sea que este tumulto habrá forzosamente de producirse, hay que anticiparse a él durante toda la etapa educativa anterior. Gente de excesiva propensión sentimental puede, quizá creer que sería provechoso ahorrarle al adolescente ese doloroso alboroto. Quien abrigue esa creencia se convierte, precisamente, en su peor enemigo, pues al hombre en ciernes no debe evitársele esa etapa de confusión, la necesita. Toda la educación anterior ha de concebirse como ayuda a la acción interna que el elemento espiritual-anímico ha de ejercer sobre el escolar.

Hemos de tener muy presente que, de la pubertad en adelante, el hombre en ciernes exhibe un nuevo cariz, derivado de su nueva relación con el mundo; ya ha trascendido su sentido de autoridad y exige que se le expongan las razones, cada vez que intervenimos en sus asuntos y problemas. Hemos de acostumbrarnos a apuntalar con buenos argumentos las indicaciones que demos a los adolescentes; acostumbrarnos, por ejemplo, a que en esa nueva etapa de su vida a la que fueron introducidos en el mundo desde un supramundo, se encolericen y protesten opinando que no está bien como está y que todo debería ser diferente. Cuando se vuelven rebeldes hemos de esforzarnos, sin caer en pedantería, por hacerles comprender que lo que hoy existe se ha derivado de lo anterior y que es producto del devenir histórico. El adulto ha de mostrarse como una persona preparada que comprende perfectamente cómo el presente se ha desarrollado en base al acontecer histórico. Y no con ínfulas de autoridad, pues de este modo ya no

conseguirá nada. Hay que estar plenamente empapado de los aspectos de cada circunstancia, para así hallarse en situación de poder citar razones válidas. Los adolescentes pierden todo sostén, si, precisamente en esta etapa, se sienten asediados por un panorama que parece carecer de sentido; si se ven confrontados con situaciones en el mundo que se tienen por carentes de sentido y frente a las cuales el adolescente se ve llevado a razonar: "lo que he experimentado hasta ahora, antes de salir de mi recinto interno al mundo externo, en realidad no tiene sentido, pues todo ello me introduce en un mundo que es irrazonable". Si entonces no encuentran la conexión con personalidades que, siquiera hasta cierto grado, puedan fundamentarles la racionalidad del mundo, arreciará excesivamente su borrasca interior, como dije, perderán toda posibilidad de sostén. ¿Por qué? Porque el cuerpo astral, recién liberado, no es de este mundo; el hombre ha sido expulsado de su propio mundo y no quiere ubicarse en el extrahumano si este no justifica y fundamenta su razón de ser.

No vayan a creer que lo que acabo de describir se desenvuelva totalmente en los estratos pleniconscientes del adolescente; no. Mi descripción se refiere, precisamente, a lo que durante el estado de la vigilia, tiene lugar en su inconsciente, lo que aflora en olas de emociones, en impulsos volitivos truncados, lo que se despliega en ideales y deseos frustrados, incluso quizá, en una creciente indiferencia ante las insensateces con que el mundo exterior, por doquiera, le enfrenta.

Pues si a esta edad, la adolescencia, todavía se pretende educar —y a toda demanda de aprendizaje ha de existir la correspondiente oferta de educación— hay que presentarle al alumno adolescente lo que necesita aprender, con metodología adecuada; así queda preparado para la edad de los veinte años y subsiguientes. Efectivamente, durante la adolescencia hay que anticipar los desafíos de la edad adulta, pues lo que se experimenta desde los quince años hasta los veintiuno o veintidós años (naturalmente ese intervalo no tiene límites fijos, sobre todo en nuestros caóticos tiempos; a veces se posterga su final) ha de conducir a que, entrado en la mayoría de edad, el individuo, con todo el caudal de experiencias que la vida externa le haya infligido, o que él haya

infligido a ella, sea readmitido en el mundo del que fue expulsado en la pubertad. Efectivamente, el adolescente ha de reintegrarse, ha de restablecer la conexión perdida, pues sin ella, el individuo quedaría al margen de la vida real. Y esa conexión ha de encontrarla cada uno por su cuenta; si alguna autoridad se la impusiera, no tendría valor alguno en la vida posterior.

De ahí que, hasta la pubertad, haciendo valer nuestra autoridad, deseada por el niño en esa etapa, hemos de llevarle a un grado de madurez que nos permita, de la pubertad en adelante, dejar de imponer nuestra autoridad. Pero al mismo tiempo nosotros, como maestros y educadores, hemos de hacernos capaces de poder racionalizar siempre todo lo que pretendamos presentar al alumno. He ahí, pues, limitándome por el momento al punto de vista espiritual-anímico, la grandiosa metamorfosis que se produce en el ser humano.

Es de la mayor importancia tener presente que el principio bisexuado en los seres humanos no se manifiesta hasta su entrada en el mundo externo, es decir hasta la pubertad, como ya la he caracterizado. Considerando que todo en esta vida tiene carácter relativo, también esa verdad ha de estimarse relativa. Con todo, hemos de aceptar que, hasta la pubertad, el ser humano vive como ente al margen del sexo y, sólo después de ella, vive las experiencias específicas propias del varón o de la mujer. Sólo esta relación, que hoy día no goza de gran atención debido a las condiciones generales que ofrece la civilización intelectual-naturalista imperante, es la que permite a quien, sin prejuicios, se afane en pos del verdadero conocimiento del hombre, comprender la verdadera relación de los sexos en este mundo, como comprender asimismo también, el significado por ejemplo, de la cuestión sexual o del feminismo, en el presente y en el futuro inmediato.

La afirmación de que el hombre no conserve su integridad genérica más allá de la pubertad, sólo es comprensible si se aquilata el alcance de la metamorfosis enormemente significativa, por ejemplo, en el caso del sexo masculino, del cambio de voz durante la pubertad. Sabemos que procesos similares también se producen en el sexo femenino; si bien en campo algo distinto. Lo genérico que se manifiesta en la voz humana, con todas sus facultades

de modulación, con todo lo que la capacita para proferir sonidos vocales o tonos musicales, proviene de lo genéricamente humano que brota del elemento espiritual-anímico, tal como este actúa en el muchacho antes de la pubertad. En cambio, todo lo relacionado con los cambios en el timbre de su voz es algo que le viene impuesto desde el mundo exterior, algo con lo cual él, con su íntima esencia, se proyecta en el mundo exterior. El proceso consiste en que las partes blandas de la laringe no sólo tienden a apoyarse en la estructura ósea, sino que es la misma laringe la que sufre una leve osificación y esto equivale a una externalización de la laringe, quedando atrás la intimidad humana interna, para integrar la realidad del mundo externo.

En suma, la mencionada "entrada en el mundo" ha de concebirse como fenómeno mucho más abarcante y general de lo que corrientemente se piensa. Habitualmente, el paso del ser humano al período en que se le presenta el fenómeno del amor, se interpreta como si el amor, si bien en sentido más general, desempeñara su única función en la vida sexual. Y no es así; en trance de la pubertad significa que el hombre adquiere la capacidad de amar todo lo que se halla en derredor suyo. El amor entre hombre y mujer no es sino un matiz especial, una fase particularizada del amor en general. Sólo si se contempla el amor en esa su cualidad especial, puede comprendérsele realmente, comprendiendo así también su misión en el mundo.

¿Qué es lo que en realidad significa la pubertad? Anteriormente a ella, la humanidad sale al encuentro del muchacho; él puede aceptarla y someterse a su autoridad. La humanidad, hasta entonces, ejerce su acción sobre el muchacho desde afuera, pues todo lo que él lleva dentro, proviene, en el fondo, de lo que trae consigo de su vida prenatal. La humanidad, el mundo de los adultos, ejerce su acción desde el todo sobre la intimidad del niño que, primero, la imitaba y luego se supeditaba a su autoridad. De la pubertad en adelante, cuando él ya ha encontrado su propio camino, cuando la humanidad ya no tiene que ejercer su acción sobre él como en la etapa anterior, es cuando se introducen en su intimidad la sensación y el sentimiento por la humanidad como género, contrapartida de que el ser humano adquiere la capacidad reproductora; en lo físico, está en condiciones de procrear congéneres; en lo espiritual-anímico, de vivenciar la humanidad como un todo.

En esta vivencia genérica de la humanidad se hace notoria la diferencia entre hombre y mujer, diferenciación que arrastra consigo el que la cabal realización de la humanidad sobre la Tierra sólo es posible mediante el completo entendimiento entre hombre y mujer, tanto a nivel social como al anímico-espiritual. La mujer, al igual que el hombre, conlleva la condición humana en su integridad, pero la considera como un don recibido de lo extraterrestre, es decir, como algo que los cielos derraman sobre la Tierra. Cuando la mujer contempla a sus congéneres, siempre tiene como trasfondo, aunque quizá sea inconscientemente, una imagen normativa; de preferencia, se apoya en juicios valorativos, evaluando y estimando. El que esto no siempre se admita en la actualidad se debe a que, externamente, la vida moderna lleva un marcado sello de civilización masculina.

Desde hace bastante tiempo, la principal fuerza civilizadora es de índole masculina, recibe su sello de lo varonil. Por grotesca que parezca la afirmación, el que los hombres se aíslen en las logias masónicas para tratar todo aquello que no quieren confiar a las mujeres, es un síntoma profundamente significativo de la vida actual. Y cuando se organizan logias co-masónicas en que se reúnen mujeres y hombres, la masonería ya ha perdido tanto de su sustancia, que ya no es genuina. El que examina la constitución de la masonería, percibe en ella y con razón, una manifestación especial; pero la percibe asimismo como poderosa ratificación de que nuestra civilización es, esencialmente, masculina.

La co-masoneria no significa haberse apartado de la masculinidad, sino que las mujeres han adoptado un enorme componente de ella, suprimiendo así lo específicamente femenino. Por eso quienes analizan las tendencias del movimiento feminista actual reciben la impresión de que se trata de programas e ideales, en realidad, no distintos en cuanto a su sustancia íntima ni tampoco al lenguaje usado, de los ideales y programas de los diversos movimientos masculinos. Se distinguen, sin embargo, en que las exigencias se plantean, una vez para las mujeres y otra vez para

los hombres; pero no hay diferencia de fondo en cuanto a su sustancia intima.

¿Cuál es, en cambio, la actitud del varón ante la condición humana? En las honduras de su propio ser, lo humano se yergue como un "a modo" de enigma, como algo que él no es capaz de dilucidar por completo, y que le plantea indecibles interrogantes que no sabe cómo resolver. Este peculiar matiz de la condición masculina, concretado precisamente en la masonería, con todo su bagaje ceremonial y misterioso, de carácter secamente abstracto y masculino, ha penetrado tan hondamente en la cultura general que la mujer sufre bajo su peso, a la vez que, por otro lado, lo requiere y desea en afán de identificarse vitalmente con él.

Aunque parezca curioso, la ciencia médica actual, con su carácter totalmente materialista y, al mismo tiempo, con su peculiaridad de no entender nada de la naturaleza humana física, a no ser que la explore mediante la experimentación, esa ciencia médica es producto marcadamente masculino. No hay ejemplo más elocuente para caracterizar lo que, en realidad, emana de la cabeza del varón, que el de la medicina contemporánea.

Sucede a menudo que, cuando se expone la verdad, la gente se imagina que uno lo hace por complacerse en afirmar cosas paradójicas, pero lo paradójico no son las afirmaciones, sino la realidad actual. De ahí que, cuando uno se lanza a querer caracterizar la verdad —lo que no es cómodo— no se puede evitar el causar impresión de paradójico.

Así, en tanto que la vivencia que la mujer tiene de la humanidad es más bien en forma de imagen, el hombre la experimenta más bien como deseo, deseo de carácter enigmático. En otro aspecto, sólo quien se dé cuenta de que en la civilización actual se alude al amor tan sólo en términos genéricos, tal como se haría en torno a condimentos de mesa, penetrará en toda esa problemática, cuya dilucidación es especialmente importante para el pedagogo. Pues cuando alguien se lanza a esas especulaciones abstractas y genéricas y luego empieza a disertar sobre ellas, siempre me da la impresión como si afirmara que la sal, el azúcar, la pimienta, fueran meras particularizaciones del concepto global

de "condimento de mesa". He ahí un concepto abstracto. Quien, como consecuencia, procediera a echar sal en vez de azúcar al café, porque tan "condimento de mesa" es lo uno como lo otro, ambos englobados en la misma categoría general, pondría en evidencia su propia estupidez, ¿verdad? En la vida cotidiana se repiten estas estupideces continuamente, barajando generalidades especulativas en vez de realidades concretas.

Digamos, pues, que el amor es algo muy distinto en el hombre y en la mujer; en efecto, en la mujer parte del amor, de la fantasía y siempre está vinculado a la creación de una imagen. La mujer nunca ama en plenitud —perdonen esta afirmación— meramente al hombre concreto que se le perfila en la vida; los hombres de hoy, en realidad, no reúnen las condiciones para ser amados como objetivos de una fantasía sana, sino que la visión de la mujer amante siempre les inviste de algo más; vislumbra en ellos la imagen que proviene del mundo que es dádiva del cielo. El varón, en cambio, ama animado por el deseo; su amor lleva el distinto sello desiderativo. Hay que tomar en cuenta esta diferencia tal como se manifiesta en sentido más bien ideico, ideal o real. Incluso el ideal más elevado puede todavía contener deseos ideales; inversamente, lo más sensual e instintivo puede ser producto de la fantasía. Pero esta diferencia radical existe entre el amor masculino y el femenino; el amor femenino está impregnado de fantasía; el masculino de deseo. Precisamente en virtud de esa complementariedad, el amor femenino y el masculino dan origen a algo que se armoniza en el mundo, y es esto precisamente lo que ha de tener en cuenta el artista de la educación cuando se halla frente al adolescente, ser consciente de que, una vez alcanzada la adolescencia, ya no podrá el educador llenar ciertos vacíos previamente descuidados. Antes de la pubertad hay que presentarle al alumno tanta riqueza de valores que lo recibido alcance de por vida, y así evite que hombre o mujer se parcialicen. Pero se parcializarán, ineludiblemente, si la educación antes de la pubertad no es acertada.

En la actualidad en que, por fortuna, más y más nos introducimos en el período en que, aún después de la pubertad, los representantes del sexo masculino y del femenino participan en

conjunto en las siguientes fases de la educación, laborando hombro a hombro en la vida social, es especialmente importante prestar atención a lo que acabo de exponer. Porque sólo de este modo se podrá colocar sobre una base realmente sana, incluso algo como el movimiento feminista.

Cuando situamos lo antedicho dentro un panorama universal más amplio, hemos de tener en cuenta que nuestra civilización terrena exhibe una diferencia de fondo entre Este y Oeste, entre Asia por un lado y Europa y América por el otro. Esta diferenciación es mucho más profunda que todas las demás diferencias, mucho mayor, por ejemplo, que la diferencia entre Europa y América. Después de todo, Asia posee algo que apunta hacia una vetusta cultura impregnada de sabiduría y, si bien exteriormente, esa cultura se halla en plena decadencia, persiste y se la venera en condición de recuerdo; perdura de tal modo que, en el fondo, el asiático, a pesar de todo no puede comprender en forma justa, ni al europeo, ni al americano. Quien sea ciego a esa peculiaridad del asiático, será ciego en relación con el mayor misterio del momento histórico, misterio que, al presente, asume especial relevancia y cuya importancia aumentará aún más en un futuro próximo.

En Occidente existe, a pesar de todos los matices, algo homogéneo frente a Oriente. Nosotros, los occidentales, nos introducimos vitalmente en la civilización terrena, es decir en la civilización que deriva sus conceptos e ideas, ante todo, del ámbito entre el nacimiento y la muerte. En cambio, el Oriente casi no vive con lo que media entre el nacer y el morir humanos, ni en la intimidad de su vida religiosa, tampoco en la vida externa de la civilización mecánica. En tanto que el occidental se identifica con la vida que tiene lugar entre nacimiento y fallecimiento, incluso con sus sentimientos religiosos, el oriental se plantea la pregunta: ¿por qué se produjo mi nacimiento, por qué fui introducido en este mundo físico-sensorio? El occidental considera la vida en este mundo más o menos como algo sobreentendido; incluso si se suicidara, mantendría esa actitud; acepta la vida como algo muy natural, y tan sólo porque esta vida, si la muerte fuera el fin de todo, significaría una gran desilusión, llega a inclinarse hacia cierta receptividad en torno a la vida extraterrena.

He ahí, pues, una radical diferencia, pero no acertamos con ella si caracterizamos el hecho en forma abstracta, en lugar de penetrar en la realidad concreta. Cuanto más nos deslicemos de Oriente a Occidente, tanto más comprobamos cómo la mujer, pese a toda su mentalidad occidental, siente nostalgia hacia la médula íntima del Oriente. Totalmente distinto es el varón occidental; también el abriga nostalgia, pero no es hacia algo que desee, sino movido por su propia vivencia interna. Aunque plenamente identificado con la civilización externa que transcurre entre el nacer y el morir, algo en el pugna por evadirse de esa civilización. Y ese algo puede percibirse en todas las manifestaciones de ella, desde el Vístula, a través de Alemania, Francia, Inglaterra y luego a través de América, hasta el otro lado que colinda con el Océano Pacifico. Un rasgo común notoriamente existe al respecto, rasgo que advierte con plena conciencia, quizá con desesperación inconsciente, todo educador que se enfrenta con el adolescente. Sólo el educador filisteo y pedante podría permanecer ciego ante ese fenómeno.

En las reflexiones anteriores ya hemos insinuado que, en rigor, deberían eliminarse en la escuela todos los libros, ser la relación personal entre maestro y alumno la única base de la educación. Ante el adolescente el problema se recrudece; los libros, y hasta casi todo el trajín de la civilización externa se convierte, entonces, en angustia. Quizá mucha gente no lo nota, por no haberse ubicado nunca a tal grado en la vida real, en la vida verdaderamente concreta. Lo que viene a confirmar que toda nuestra civilización externa lleva, también a ese respecto, un sello unilateralmente masculino; la historia universal, la historia de la cultura, la antropología, todo se destaca unilateralmente con sello masculino. Como acabo de decir, el hombre occidental quiere evadirse del mundo que lo ha encajonado, pero no se atreve a consumar la evasión porque no encuentra el puente entre el mundo físico-sensorio y el espiritual. Y así, por doquiera en nuestra civilización, predomina el deseo de escapar del mundo físico-sensible, a la vez que la impotencia de llevar a cabo esa evasión.

Ya de por sí es muy difícil crear instituciones escolares adecuadas a las necesidades concretas del niño antes de la pubertad.

Esa dificultad se acrecienta, cuando se trata de adolescentes; simplemente ya no bastan los recursos del maestro para ser ente de valor ante sus alumnos. Es por esto que, en el fondo, debería el artista de la educación y de la enseñanza intuir que, para poder efectuar una labor prácticamente efectiva frente al adolescente necesita de un genuino conocimiento del hombre. Anticipándose a esta necesidad, quizá ya surja en el educador del niño prepúber, el ansia de adquirir un conocimiento realmente profundo del ser humano, ansia que, dentro de toda concepción pedagógica sana, ha de manifestarse obligadamente cuando se trata de la educación de adolescentes.

El que la mujer sienta nostalgia por el Oriente, y el que el hombre, en realidad, trate de evadirse del Occidente, es un rasgo fundamental de toda nuestra civilización presente. En la escuela primaria, esta característica todavía no se destaca, porque el escolar, antes de la pubertad es sólo "ente humano en general" asexuado, pero esa característica adquiere palpable concreción tan pronto como nos relacionamos con el adolescente.

Así, el profesor de alemán deseoso de recomendar a un adolescente algún libro que describa a Goethe desde el punto de vista alemán se halla frente a un dilema absoluto; dentro de nuestra civilización gremial no existe semejante libro. En cambio, si se usan los libros escritos para ese propósito, el alumno alemán sencillamente no logra conocer a Goethe. Si —digamos— se emplea la biografía de Goethe escrita por Lewes, británico, el lector alemán llega a Goethe, mejor que de cualquier libro alemán, pero no se entera de lo que constituye, en Goethe, lo específicamente alemán. Y así es el panorama para todo; sencillamente no disponemos de literatura alguna o de otros recursos didácticos apropiados para la educación y enseñanza de los adolescentes.

En relación con lo que antecede, todo depende de que realmente entremos en una época en que la mujer participe en forma constructiva en la vida pública y aporte a la civilización la contribución especifica propia de su sexo, sin introducir lo que ella misma haya aprendido como herencia de la cultura masculina. En la década de los noventa del siglo pasado, tuve un diálogo con una dirigente feminista; ella vertía opiniones totalmente radicali-

zadas y, sin embargo, sus opiniones me daban la impresión de que sólo pretendía hacerse acreedora de un lugar en el ambiente cultural masculino, sin intención alguna de enriquecer el mundo con su feminidad. Esto no lleva ninguna nota unilateral o filistea. Así, tuve que manifestarle a esa dama tan liberal y radical: su movimiento feminista todavía no constituye lo que realmente necesita el mundo, que no precisa de mujeres en pantalones sino de la armoniosa y efectiva asociación y concierto de las aportaciones específicas de hombre y mujer.

Mediante todo lo que aportemos al ser humano en formación, habremos de respetar su peculiar configuración, antes y después de la pubertad. Analicemos una pregunta concreta: todos sabemos que existe "El Paraíso Perdido" de Milton y que sería conveniente convertirlo en objeto de estudio; ¿cuándo? El que haya revisado todo lo que traté de exponer al respecto, se dará cuenta de que la entrada del elemento narrativo y descriptivo, se sitúa después de los diez años de edad y que, a partir de ella, corresponde la presentación del "Paraíso Perdido" de Milton, así como de toda poesía épica. También Homero encontrará la mejor acogida si se le incorpora en forma adecuada, entre los diez y catorce años de edad. En cambio, es absolutamente prematuro si en esa etapa se abruma a los escolares con Shakespeare, pues para asimilar como se debe los elementos de la poesía dramática, se requiere haber entrado en la adolescencia. Introducir el elemento dramático antes de la pubertad, significa privar al ser humano de algo que, más tarde, vitalmente necesitara.

Lo que acabo de insinuar salta a la vista —para citar un ejemplo— cuando hay que impartir clases de historia a adolescentes. En verdad, en el curso real de la historia, siempre se han entremezclado aunque de manera distinta, tendencias masculinas y femeninas. Los únicos textos históricos a disposición de los adolescentes son, empero, de naturaleza netamente masculina, como si fueran obra de Epimeteo. A las niñas que han entrado en la adolescencia les dejan sin cuidado las exposiciones de esa índole. A los muchachos, aunque se aburran algo, les es un poco más fácil aceptar esos textos "epimeteicos" concentrados, de preferencia, en juicios valorativos y en hechos comprobados.

También hay una exposición histórica de carácter prometeico, donde se muestra, no tan solo lo que ha pasado sino también las ideas del presente en su génesis y metamorfosis a partir de lo que les antecedió. Se presentan, sin embargo, como impulsos que tuvieron que continuar en el tiempo actual, tal como el presente, a su vez, continuará debido a otros impulsos. Esta acción de un elemento prometeico en la historia, es lo que atrae especialmente al elemento femenino.

Se caería en estéril unilateralidad si en la escuela de señoritas expusiéramos la historia al estilo prometeico y para los varones al de Epimeteo. Los muchachos caerían totalmente en el pasado y se petrificarían todavía más de lo que ya lo están. Las colegialas, en sus escuelas de señoritas, al escuchar las exposiciones históricas propias de su naturaleza femenina, desarrollarían el vehemente anhelo de lanzarse a volar hacia el futuro; por doquiera recogerían los impulsos que correspondieran a su peculiar manera de comprender las cosas. Pero la acción genuina para la convivencia social sólo la logramos si, a lo que hoy día prevalece en forma exclusiva, o sea, a la historia escrita con carácter masculino, agregamos la componente prometeica. En cuanto ambos elementos se mancomunen en el enfoque que se da a la historia en la escuela, dispondremos de material adecuado para adolescentes o, respectivamente, cuando nos toque la tarea correspondiente, seremos capaces de crearlo nosotros mismos.

DECIMOCUARTA CONFERENCIA

Lo bello precediendo a lo práctico

Lo que les he presentado como estructura de la entidad humana y que puede servir para lograr el conocimiento total del hombre puede enfocarse desde los más distintos puntos de vista. Y así, al exponerlo desde los más distintos ángulos se llega paulatinamente a la verdadera comprensión de lo que constituye esa entidad. Les he hablado del cuerpo astral, es decir de aquel miembro de la entidad humana que, por así decirlo, se sobrepone tanto a las relaciones espaciales como a las temporales, valiéndose en forma libre de ambas. He tratado de destacar cómo esto se expresa en las imágenes oníricas indicando que el ensueño proviene en lo esencial, del cuerpo astral, y que simultáneamente entreteje en sus imágenes elementos que no coinciden en el tiempo.

Muchos son los puntos de vista que pueden elegirse para caracterizar lo que es el cuerpo astral humano. Uno de ellos es, por ejemplo, tratar de adquirir un conocimiento de todas aquellas cualidades y condiciones que se desenvuelven en el hombre durante la pubertad. Y al observarlas se logrará cierta imagen de ese cuerpo astral, pues precisamente en la pubertad es cuando se emancipa de su anterior atadura orgánica, quedando a la libre disposición del hombre.

San Agustín, el escritor medieval, recurre a otro enfoque para dilucidar cuál es la índole del cuerpo astral. He de subrayar que en la obra de Agustín todavía se encuentra la estructura del ser humano tal como yo la expongo aunque no sea por consciente investigación antroposófica sino por la clarividencia instintiva que otrora poseía la humanidad. Y es característico de la vida humana la manera como Agustín precisa el aspecto del cuerpo astral que alcanza su libre despliegue en la pubertad. He aquí interpretados los conceptos de San Agustín: por las cualidades fundamentales de su cuerpo astral, el ser humano se familiariza con todo aquello

que, obra del hombre, viene a modificar la evolución humana; cuando construimos una casa, fabricamos un arado, confeccionamos una máquina hiladora, las correspondientes fuerzas humanas se hallan vinculadas al cuerpo astral y es él quien permite al hombre conocer lo que le rodea en el mundo exterior como resultado de su propio trabajo.

Tiene pues fundamento en el verdadero conocimiento del hombre el que la educación Waldorf se esfuerce, en la educación y en la enseñanza desde el momento de la pubertad, por familiarizar al educando prácticamente con aspectos de la vida originados por el hombre mismo (*). Sin duda en nuestros días esto representa una empresa más complicada que en la época de San Agustín, cuando la vida que rodeaba al hombre era mucho más sencilla; hoy día se ha complicado. Sin embargo, precisamente lo que en días pasados denominé "economía anímica" (**) en los procesos de enseñanza y educación, habrá de permitirnos educar al adolescente entre sus quince y veinte años, e incluso más allá de los veinte, ofreciéndole una introducción al entorno artificial de la existencia humana.

Al respecto ¡cuán honda es nuestra ignorancia frente a toda nuestra civilización! ¡cuánta gente usa el teléfono, el tranvía, el barco de vapor sin tener la menor idea del mecanismo intrínseco! ¡El hombre está rodeado de muchas cosas cuya configuración desconoce! Lo que puede parecer insustancial a quien supone que, en la existencia humana sólo importa lo que ocurre a nivel consciente. Sin duda con nuestra conciencia cotidiana podemos vivir sin problemas, ya sea adquiriendo sencillamente un boleto de tranvía para trasladarnos de un lugar a otro, ya sea recibiendo un telegrama sin noción alguna de cómo se produjo ni de lo que es el aparato Morse. Por irrelevante que parezca todo eso a la conciencia cotidiana, no deja de tener importancia para lo que suceda en las profundidades del alma humana; al hombre cliente y consumidor de un mundo que él no comprende es como el presidiario de una celda sin la ventana que le permitiera la visión de la libre naturaleza.

(*) Véase Koegel, Boletín N° 111/1985
(**) Véase 13ª Conferencia, Boletín N° 109/1985

El conocimiento de ello ha de tenerse muy presente en el arte de educar y enseñar. Al producirse la diferencia entre varón y mujer a la que me referí ayer, el o la adolescente adquiere la madurez, asimismo, para introducirse en las demás diferencias de la vida real; hay que proporcionarle, pues, la necesaria guía e introducción. Por eso cuando se acerca la pubertad incluimos en el programa Waldorf actividades como, por ejemplo, las de hilar y tejer. Naturalmente que con esto nos echamos a cuestas una magna tarea, pues es difícil elaborar un programa escolar que incluya, a partir de la pubertad, todo lo apropiado para transformar al educando en un ser práctico frente a la vida, es decir en un ente que comprenda lo que le circunda. Sin duda la Escuela Waldorf ha de ajustarse también a las exigencias externas de la vida contemporánea: preparar a nuestros alumnos y alumnas para su ingreso en una universidad de cuño imperante o en una Escuela Técnica u otro establecimiento similar. Por esto tenemos que incluir en nuestro programa temas que, tal vez, podríamos considerar superfluos pero que no podemos omitir por la causa señalada. Estructurar, pues, el programa escolar que responda precisamente a las necesidades de los alumnos que entran en la adolescencia en forma económico-anímica eficaz es, naturalmente, motivo de fuerte preocupación y exige mucho esfuerzo, pero sí es posible. Para que lo sea, el maestro ha de adquirir el sentido de acertar en cuáles son los aspectos importantes de la vida y luego transmitirlos del mejor modo económico a los alumnos: ¿qué ocurre cuando conversan por teléfono, cuando viajan en tranvía, etc.? Esto significa que el maestro ha de desarrollar su propia aptitud para reducir esas conquistas de nuestra época a su formula más sencilla, y así será perfectamente factible transmitirla al alumnado en forma adecuada a su edad. Hemos de aspirar a que el adolescente capte a fondo el sentido de nuestra vida cultural y con este objeto, organizar la enseñanza preparatoria de la química y la física en forma que sea asimilable ya en la prepubertad. De este modo, en el momento oportuno, podremos proceder con la máxima economía cuando entremos a exponer el lado práctico de la vida.

Al entrar en la adolescencia empieza a perfilarse la necesidad de tener en cuenta que tanto alumnos como alumnas entran en un período donde hay que establecer diferencias según se decidan por una carrera de carácter humanístico o técnico, sin olvidar que existen otras alternativas. Al respecto, el arte educativo Waldorf, basado en el auténtico conocimiento del hombre presupone que todos los miembros constitutivos de la naturaleza humana tienden hacia la universalidad; nos incumbe, pues, desarrollar cómo lograrlo. Por mucho que, a los alumnos que por sus talentos especiales se inclinen más bien hacia las carreras humanísticas haya que impartirles la correspondiente educación, no descuidamos que incluso lo que en etapas posteriores de la vida reciba cultivo unilateral, ha de completarse con otros estímulos que lo eleven a un a modo de universalidad. Si por un lado despertamos impulsos de voluntad en los adolescentes de preferente tendencia humanística, no hemos de descuidar, por el otro, promover sus impulsos cognoscitivos de tal manera que alcancen, por lo menos, una visión global de las áreas de la vida práctica que le brinden un sentido por su totalidad. Y es que el cuerpo astral, al desarrollar sus impulsos volitivos en una dirección, exige que también los cognoscitivos sean cultivados hacia la otra.

Por ejemplo, es un defecto de nuestra civilización cuando —citaré un caso extremo— encontramos gente dedicada a la estadística, que asienta en sus tablas la cantidad de jabón gastada en determinadas zonas sin tener idea alguna de cómo se fabrica el jabón. Nadie puede confeccionar una inteligente estadística sobre el consumo de jabón si no posee al menos algunas nociones generales sobre su fabricación.

En virtud de los innumerables aspectos que presenta nuestra complicada vida actual, el principio de "economía anímica" cobra la mayor importancia. Definido en breves palabras el problema educativo en relación con la adolescencia, hemos de decir: hay que desentrañar en forma económica cuáles serían los más eficaces procedimientos en bien de los adolescentes. No sería difícil señalarlos si no arrastráramos las escorias de un montón de sistemas educativos que nos ha legado la tradición y que no se justifican en la vida actual.

Hubiera sido inconcebible para el griego el que, antes de ubicar a sus jóvenes en la vida griega se les hubiera introducido en la lengua egipcia o caldea, a semejanza a cómo lo hacemos hoy con nuestros alumnos de enseñanza media (*). Pero sobre todo ello no se puede hablar todavía porque estamos obligados a tener en consideración las condiciones imperantes en la vida actual.

La educación ha de tratar de familiarizar, del modo más amplio posible, a quien se inclina por una profesión humanística con las condiciones de la vida artesanal o, inversamente, familiarizar al que es educado para un oficio artesanal con la enseñanza que reciben quienes se preparan para una carrera intelectual. He de insistir en que, de ser posible, sea la propia escuela la que cultive ese aspecto artesanal-práctico de la vida; lo artesanal no debiera cultivarse mandando a los jóvenes de inmediato entre los adultos de la fábrica sino creando las posibilidades para abordar esos afanes prácticos en la escuela misma y así ofrecerle al joven la posibilidad de traducir a la vida práctica las destrezas que, en breve tiempo, él ha adquirido a través de un modelo. Y es que el aprendizaje por vía de modelo puede ser tan eficaz que calce perfectamente en la vida práctica. Considerando que se ha logrado que los presidiarios produzcan artículos vendibles en el mercado exterior, ¿por qué no pueden producirse artículos, en los talleres escolares, vendibles en el exterior?

Lo de auténtico interés es que el adolescente permanezca el mayor tiempo posible en el ambiente escolar, siempre que este ambiente sea saludable pues a la naturaleza interna del ser humano corresponde introducirse paulatinamente en la vida social, no ser arrojado de golpe a ella. Debido a que la generación de avanzada edad no supo tratar adecuadamente a la juventud surgió, a principios de siglo el Movimiento Juvenil ampliamente identificado con el ambiente internacional, fenómeno cuya profunda justificación no comprende en absoluto nuestras antiguas generaciones. Sin embargo ese Movimiento posee una profunda

(*) En 1922 todavía el programa oficial exigía la enseñanza de las lenguas clásicas (N. del T.).

justificación y debiera ser comprendida en sus hondas raíces, a la vez que debiera encaminárselo hacia rutas apropiadas, lo que sólo es posible si la propia educación se encamina correctamente.

He ahí lo que pretendemos, ante todo, con el principio que subyace en la Escuela Waldorf: llevar al individuo hacia el encuentro con la vida para que, cuando alcance sus veinte años, es decir cuando el genuino yo en actitud libre busque su lugar en el mundo, pueda él desarrollar la acertada sensibilidad y sentirse en él realmente integrado, mundo que le permita hacerse consciente de los congéneres mayores que él, los que constituyen la generación anterior. Estas generaciones anteriores han creado todo aquello que ahora utilizo; vivo en comunidad con ellas; comprendo y aprecio el valor de su contribución a mi vida. No me siento sencillamente en la silla que me ha proporcionado mi padre sino que trato de comprender cómo ha sido confeccionado.

Sin duda se esgrimen, en la actualidad, muchos prejuicios en contra de semejante introducción de los jóvenes en la vida práctica. Pero yo insisto en el sentido práctico de ese cometido, pues no deja de ser cierto que, de todas las épocas que ha recorrido el hombre en su evolución, es para él la más espiritual la materialista en la que nosotros nos hemos criado. Quizá vale la pena la explicación que sigue.

Conocí a teósofos que aspiraban a introducirse en lo espiritual sin dejar de ser los más puros materialistas; afirman que el cuerpo físico posee cierta densidad; en seguida se refieren al cuerpo etéreo diciendo que es más enrarecido, si bien conservando cierta densidad y materialidad. Siguen luego con el cuerpo astral sustentando que, si bien mucho más tenue, conserva sin embargo cierta densidad imaginativa. Continúan recurriendo a numerosas palabrillas más; se imaginan que uno asciende a regiones donde las cosas se tornan tan enrarecidas, delgadas y finas que el grado de dilución ya no es posible conceptualizarlo. En verdad, sin embargo, todo continúa siendo pensamiento análogo al materialista, no se alcanza a ascender a lo genuinamente espiritual. En la Sociedad Teosófica es donde me topé con el materialismo más crudo; tuve que soportar, por ejemplo, que en París alguien me dijera, después de escuchar una conferencia mía y de haberle yo

preguntado por su impresión: "¡sí, la conferencia ha producido y dejado buenas vibraciones en la sala!". ¡Como si uno pudiera oler la impresión de una conferencia! Poco a poco todo quedó sepultado en materialidad.

En contraposición me gusta declarar a quienes quieran escucharme, que prefiero a la persona materialista con ingenio mental en vez de al teósofo tratando de escalar el mundo espiritual de modo materialista. Y esto por la sencilla razón de que en las elucubraciones del materialista, aunque esté errado, late espíritu auténtico, aunque sea espíritu enrarecido y abstracto; y lo que hemos de enfocar es la autenticidad de la vida. Por eso, a menudo encuentro a los materialistas mucho más ingeniosos que quienes ansían escabullirse del materialismo de modo materialista. En nuestra época todo se halla dispuesto como para manipular el espíritu en forma tan enrarecida que uno ya ni se da cuenta de su existencia. En verdad nuestra técnica moderna está henchida de ingenio, o sea henchida de espíritu, pues en ella todos los factores y elementos en que descansa el objeto son efluvio del espíritu, del propio espíritu humano.

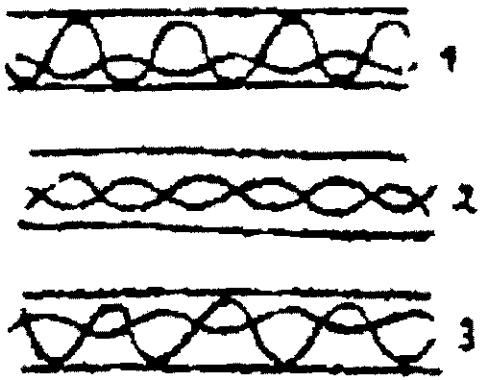
No se necesita de ingenio especial para colocar un hermoso ramo de flores sobe la mesa: es obra de la naturaleza. Pero se debe poseer cierta agilidad espiritual, aunque sea para la construcción de la más sencilla máquina. El espíritu está omnipresente; no lo notamos porque no nos auto-observamos de manera apropiada. Poseer ese espíritu inadvertido es sumamente insoportable para la naturaleza humana subconsciente cuando ella carece de la necesaria comprensión de su realidad objetiva. Ese espíritu de cariz abstracto, que hoy día existe derramado sobre nuestro siglo, el adolescente puede aprender a tolerarlo, paulatinamente, si llegamos a introducirle en la vida práctica por medio de inteligentes clases de tecnología, en las que vibre esa latente espiritualidad.

Puedo asegurarles: cuando se haya establecido el arte antroposófico de la educación saldrán de nuestras escuelas egresados mucho más prácticos para enfrentar la vida que de los establecimientos que cultivan el arte más bien materialista de la educación actual, pues nuestros establecimientos poseerán el espíritu como agente creador, no sólo como engendro onírico logrado con solo

cerrar los ojos y retirarse un poco de la realidad exterior. Llegar al espíritu sin alejarse de la vida práctica: he ahí lo que el movimiento antroposófico pretende aportar hacia el lado práctico de la vida.

Cuando el maestro de ese modo pretende introducir a los adolescentes en la vida práctica es, a veces desesperante, observar la torpeza en que ellos se hallan por su impreparación característica de nuestro tiempo. Y se insinúa la pregunta: ¿existe un camino para los alumnos de edad escolar entre el cambio de dientes y la pubertad apropiado para convertirles, en todo sentido, en persona diestra y hábil? Y entonces, enfocando la vida real, no moviéndose en teorías, es decir dejándose conducir por la vida misma y no por ideas abstractas, el maestro afanoso de transformar al educando en persona práctica caerá en la cuenta de utilizar precisamente la época que media entre el cambio de dientes y la pubertad para presentarle al alumno el máximo de belleza y de genuina apreciación artística de la vida. Mientras más comprensión adquiera el educando por lo hermoso, mientras más se compenetre con íntima comprensión por lo bello, tanto mejor estará preparado para enfrentarse, en la pubertad, con lo práctico sin perjuicios para toda su vida futura. En el fondo sólo se puede acometer sin peligro el estudio del tranvía o de la locomotora si, en la edad apropiada, se ha adquirido la comprensión estética de un cuadro o de una obra plástica. Concentremos, ante todo, en esto nuestra atención: la belleza ha de considerarse parte integrante de la vida; por doquiera, desarrollar la sensibilidad para percibir que la belleza no es algo aislado y aparte sino que ocupa una posición central en la vida. A propósito, nuestra actual civilización tiene que aprender mucho todavía para afinar sus objetivos de enseñanza y educación.

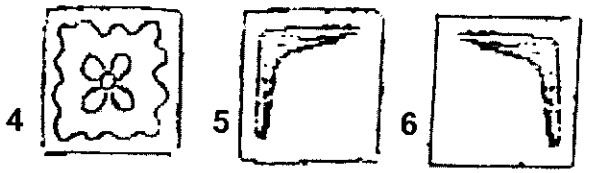
Quiero ilustrar con ayuda de los más sencillos ejemplos cómo hay que introducir en el niño el sentido de la belleza, henchido y saturado de vitalidad. Pongamos el caso de que nos toque observar una sesión de labores manuales, ya sea en el hogar o en la escuela; vemos sentadas a las niñas con algunas cintas sobre las que bordan toda clase de diseños. Sobre una cinta bordan este diseño (Fig. 2) y lo hago muy simple, para que se capte lo que pretendo.



Cuando se pregunta entonces: "¿para qué es esto?", se oye quizá la respuesta: "esto se fija alrededor del cuello, de la cintura y abajo, en el dobladillo del vestido". Es para desesperarse tener que escuchar tamaño disparate, pues demuestra la más completa incomprensión de la realidad de la vida en relación con el sentido de la belleza. ¡Si, con mirada despierta uno se encuentra con una joven o dama que luce semejante diseño, igual arriba, en la mitad y abajo, recibe aproximadamente la impresión de una estatua comprimida! Ha de corregirse entonces el error, mediante la claridad en los diseños; han de bordarse en tres trazos diferentes pues la cinta de arriba clama por un diseño diferente y la de abajo por otro todavía.

Sobre esta cinta, la superior, tal vez conviene bordar este diseño (Fig. 1) —sencillo bosquejo de ejemplo, como he dicho— y sobre la de abajo bordarse este otro (Fig. 3). Entonces la respetabilísima persona puede fijar este diseño (Fig. 1) alrededor del cuello, ya que denuncia que encima está el cuello, la cabeza. El diseño según figura 2 puede fijarse en el cinturón y la figura 3 abajo, en el doblez del vestido. Así se distingue entre abajo y arriba, considerando que el hombre tiene una parte inferior y otra superior, lo que ha de quedar patente y destacarse cuando se pretenda hermanar el sentimiento artístico con lo vivo. Una vez observé, por ejemplo, a desmayo mío, cojines adornados con estos, o parecidos bordados (Fig. 4) ¡Sobre un cojín así no puede colocarse la cabeza, pues ese adorno en el centro es ya como un

aguijón! ¡Sobre él no se puede descansar! Es imposible que revele el uso al que se destina.



Entonces debe hacerse así (Fig. 5); ahí sí puedo recostar mi cabeza, si bien sólo con la cara hacia la derecha y como que, en realidad, tengo que darme vuelta de vez en cuando, he de completar el diseño al lado opuesto si es que quiero conferirle aire artístico (Figs. 5 y 6). No se me oculta que, en realidad todo esto no se hace. Pero como sea que el arte es también apariencia, cabe intuir que el cojín debiera confeccionarse de tal manera que se amolde a la posición de derecha o izquierda de la cabeza, con lo que se finge haberlo volteado.

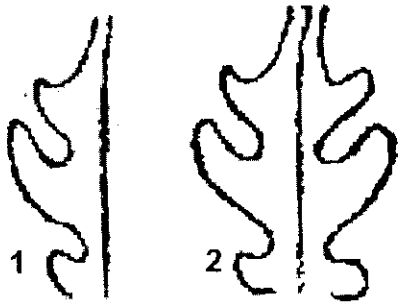
Estas cosas nos introducen, pudiéramos decir, en la realidad del mundo artístico de las apariencias. Y sólo al ser convenientemente guiado hacia esta realidad se forma el sentido de contrapartida para lo meramente práctico, mundo práctico que se vivencia de modo genuino si uno se halla íntimamente proyectado en el sentido de la belleza, pero de la belleza henchida de vida.

Actualmente está muy de moda decorar bolsas con este tipo de adornos. Frente a muchas de ellas me pregunto: "¿cuál es la parte superior y cuál la inferior?" Los adornos han de poner en evidencia dónde está la apertura para meter algo, dónde pues está lo superior y dónde lo inferior. En general esto no se ha tenido presente a semejanza de que raras veces las fundas de nuestros libros nos permiten ver dónde se les debe abrir; las adornamos con un motivo cualquiera y, en realidad, más aconsejan dejarlo cerrado.

Con estos ejemplos sólo quiero insinuar cómo lo que constituye el sentido de belleza debe ser integrado propiamente en la vida y cómo ese sentido debe aprehenderse en plenitud; sólo si hemos desarrollado así en el alumno la belleza en su plenitud, podemos proseguir en la etapa siguiente con la educación que le

permita su integración en la vida práctica, tal como lo exige la época moderna.

Es imperativo que el niño reciba competente introducción al sentido de realidad. Nuevamente quiero mostrar a través de un simple ejemplo, cómo desarrollar ese sentido de realidad en la belleza. Supongamos que yo dibujo este motivo:



Como maestro-artista he de saber provocar en el niño el rechazo de ese motivo, por la insoportable falta de realidad que ostenta al contemplarse. Sin duda lo conseguiré pronto en cierto número de niños sensibles. Y luego acrecentaré ese rechazo diciéndole: "si tú observas esto es como si tuvieras ante ti una persona que sólo poseyera la mitad izquierda de su cara, o un solo brazo izquierdo, o un solo pie izquierdo. No podrías soportar lo que, en la realidad, no puede existir". Todo esto he de evocarlo en el alumno desde su intimidad, de ninguna manera sugiriéndoselo desde afuera. Este criterio tiene que incorporarse al sentido de belleza, es decir conseguir que el alumno sienta la necesidad de completar lo diseñado (2) y no lo considere terminado antes de haberle agregado su complemento. Así es como cultivo el sentido vivo y espontáneo por la belleza. Belleza y apariencia (Schönhait und Schain) son términos filológicamente emparentados en alemán. Suscitaré, pues, en el niño la condición que íntimamente agilice su cuerpo astral y lo transforme en miembro funcional de su persona.

Es muy importante que, precisamente como maestros-artistas, incluso en nosotros mismos cultivemos ese sentido de la belleza, pues de este modo vigorizamos el efecto vivificante que pretendemos ejercer sobre los alumnos. Y entonces cultivaremos asimismo también las demás actividades artísticas en la forma

adecuada, las que ya mencioné en anteriores conferencias. Recuerden que dije que, cuando el niño llegue a la escuela en la etapa que corresponde a la segunda dentición todas las actividades docentes han de poseer cierto sello artístico. Así, también lo que se le cuente respecto a su entorno ha de narrarse con sentido artístico, de lo contrario divagamos con los llamados antropomorfismos, impregnando toda la naturaleza sólo con el elemento humano. Al convertirlo todo en cuento, leyenda, inyectamos en ellos una falsa humanidad y así corremos el peligro de hacerles creer a los niños que ciertos árboles solamente crecieron para que el hombre tuviera tapones de corcho. La educación por medio de imágenes, en absoluto debe impregnarse de esos equívocos elementos, y es por eso que las imágenes apropiadas para esa edad, han de ser creaciones de belleza. Lo bello exige evidencia expresiva y sensación espontánea y lo que, a través suyo, se intuye directamente al contacto con la naturaleza, no invita a personificaciones humanizantes, antropomorfismos o remedos por el estilo, sino que alienta realmente en la evidencia expresiva.

Si logramos que el niño antes de la pubertad desarrolle ese sentido por la belleza ante todos los objetos, entrará en la etapa de la vida práctica sin mengua de su condición humana, es decir propiciará la armonía entre su propia sensibilidad y los factores prácticos que le exponemos desde la pubertad.

Con esto rozamos, además, un aspecto social de inmenso significado. Y es que el problema social ha de abordarse en muchas facetas, desde ángulos que en la actualidad ni se advierten. Veámoslo, creo que ustedes no me podrán discutir lo que es una verdad internacional: tan pronto como nos acercamos a una gran ciudad nos vemos rodeados, al menos en gran parte, de puras asquerosidades antiestéticas. Ahora bien, es absolutamente posible que todas esas fealdades que, hoy día, nuestra civilización exhibe se convertirían en otra cosa si educáramos un par de generaciones con verdadero sentido de la belleza.

¿Qué justifica esta afirmación? El hombre, en primer término, posee su cuerpo físico; lo contemplamos desde afuera. Existe en él, asimismo, otro aspecto que contemplamos desde adentro en función de su yo. Mediando entre ese yo y el cuerpo físico se en-

cuentran el cuerpo astral y el cuerpo etéreo, en verdad en vías de atrofia en el hombre occidental, pues no encuentran su adecuado desarrollo sino en el hombre oriental. Este libre desenvolvimiento puede lograrse entre nosotros si implantamos en el alumno un abarcante sentido por lo bello considerando que, en la edad escolar, existe en él una optima receptividad para la belleza. De ahí que todo nuestro empeño pedagógico debiera polarizarse para brindarle la sensibilidad por lo bello, precisamente en la edad que media entre el cambio de dientes y la pubertad. Implantada así en el momento oportuno, él la conservará el resto de su vida.

También es de importancia muy especial el aporte artístico en el cultivo del lenguaje. Todos los idiomas son derivados de vivencia directa. En el elemento sonoro siempre se puede desentrañar el significado vivenciado o vivenciable de la palabra siempre que se redescubra intuitivamente cómo los idiomas se han desarrollado a partir de vivencias. En nuestra vida abstracta hemos perdido casi totalmente esa aprehensión intuitiva, ateniéndonos unilateralmente al aspecto lógico y no al artístico del idioma. Sin duda lo lógico se halla contenido en el lenguaje, pero es su esqueleto y eso es algo muerto. El idioma vivo, que sólo puede comprenderse en relación con el genio de la lengua, abarca muchas cualidades además del puro elemento lógico.

Desde este punto de vista traten de intuir ahora cómo las palabras pugnan por aflorar en la vida. Hay aspectos muy característicos; en alemán, por ejemplo, lo encontramos en la relación entre "suchen" y Sucht", buscar y sufrir afán de algo.

A excepción de los orientales que todavía conservan su sensibilidad por esos primores lingüísticos, la humanidad se ha alejado de esa aprehensión artística del lenguaje, pérdida que se acentúa a medida que los pueblos se localicen más y más hacia Occidente. Es de gran importancia encontrar de nuevo un a modo de fundamento para semejante íntimo vivir en el genio del lenguaje; recuperar esta sensibilidad será de gran alcance social internacional.

Y de nuevo he de recurrir a otro ejemplo personal a propósito de lo que deseo expresar, y perdonen que insista en ello. En la traducción inglesa de mi libro "Die Kernpukte der socialen

Frags" (Los puntos básicos del problema social), es decir en el libro "The Threefold State" encuentro la oración: "The freedom of one cannot prosper without the freedom of all". Incluso teniendo en cuenta todos los matices de la mentalidad anglosajona, esta oración es una necedad pues significa algo muy distinto a lo que correspondía en el original, que rezaba así: "The Freiheit de Einen kann nicht ohne die Freiheit de Andern gedeiben" (o sea, en español: "La libertad de uno no puede prosperar sin la libertad del otro).

Como sea que mi oración expresa algo muy distinto, si se quiere verterla como correspondería al original, se debería modificar totalmente, expresar el mensaje en palabras muy distintas; toda traducción ha de estructurarse de tal manera que parezca creación original inspirada por el genio y la espiritualidad lingüística del país respectivo; otro estilo de traducción no es posible (subrayado del traductor). Estoy seguro de que a Benthem (*) se le erizarían los cabellos incluso en el mundo astral si encontrara la mencionada oración: "The freedom of one cannot prosper without the freedom of all", ya que es totalmente inconcebible. Subyace en esto una circunstancia muy peculiar:

(A continuación el conferenciante ejemplifica que se viola el genio del lenguaje si la voz alemana Freiheit se traduce al inglés con freedom o Natur con nature y termina su conferencia diciendo):

Nuestra civilización ha venido adoptando una forma descuidada y hemos de reconquistar la posibilidad de vivir dentro de las palabras y con ellas. Sólo así se podrá cumplir con la exigencia de que el alumno, después de habérsele dado algunas nociones de Gramática se le introduzca en la Retórica, eso es en la belleza y en lo artístico del habla. Y es imperativo que introduzcamos al niño en el elemento artístico del lenguaje. Esto tiene incluso alcance internacional, por lo que me parece sumamente importante que seamos conscientes de que, a menudo, el llamado problema social ha de enfocarse desde vertientes muy distintas de las que hoy son comunes.

(*) Jeremy Benthem, 1740-1892, fundador del Utilitarismo.

DECIMOQUINTA CONFERENCIA

Educación Física

Lo que me propongo decirles hoy, se refiere esencialmente al desarrollo físico del niño, a su educación física. Por la naturaleza misma del asunto y por diversos motivos, estas reflexiones habrán de adoptar una forma aforística. El motivo principal es que, en el desarrollo físico del hombre, predomina mayormente en el momento actual, aquello cuya validez se fundamenta solamente en el individuo. Toda persona tiene sus simpatías y sus antipatías en lo que respecta al desarrollo físico y sobre esa base se va formando luego sus teorías; pero esas consecuencias, casi siempre tendiendo al fanatismo, son precisamente lo que más debe alejarse de los objetivos del Movimiento Antroposófico. El fin que este persiga ha de ser de tal índole que no ha de suscitar agitaciones en pro de determinadas particularidades, sino llamar simplemente la atención sobre los efectos de una cosa u otra en nuestra vida, dejando que sea la persona misma quien se incline por esto o aquello.

¡Qué enorme cantidad de fanatismo, por ejemplo, motivan los vegetarianos en pro de su actitud, y los no vegetarianos en contra! Tanto en uno como en otro sentido, se apela siempre a los más diversos dictados de la ciencia. Sin duda, hay que reconocer que jamás el dilętantismo ha tenido tal boga como la que disfruta en la actualidad la defensa o el ataque de uno u otro punto de vista. La Antroposofía no abriga en sí el menor asomo de fanatismo, en una u otra dirección; por consiguiente no puede tomar partido por quienes, por el hecho de ser vegetarianos, defienden el vegetarianismo en tal forma que quieren imponerlo a todos los demás, persuadir a todo el mundo, casi pretendiendo excluir del género humano a todo el que no fuera vegetariano. No podemos negar que también dentro del Movimiento Antroposófico florecen fanáticas tendencias de este tipo, pero no son de ningún modo propias de la Antroposofía.

Estas conferencias se relacionan con otro aspecto de la cuestión. Habrán notado ustedes que en los principios educativos que hemos expuesto, la atención principal va siempre dirigida a que todas las medidas de orden anímico y espiritual se tomen de modo que lo físico-corpóreo humano alcance su natural desenvolvimiento y evolución. Esto nos permite afirmar que nuestro sistema educativo enfoca un desarrollo integral, es decir, incluso en lo relativo a la salud. Con lo dicho hasta ahora ya quedaron establecidos los más importantes principios de la educación física; pero me parece conveniente resumir lo dicho, por lo menos una vez más, aun cuando por la brevedad del tiempo lo hagamos en forma aforística.

Tres aspectos son de máxima importancia: la alimentación, el ambiente en que coloquemos al niño, teniendo en cuenta las circunstancias de calor y de frío, y aún facilitaremos su movilidad. Estas tres categorías abarcan en rigor lo fundamental de la educación física.

Ahora bien, apoyados en el modelo cognoscitivo actual de tan profundo lineamiento intelectual, no es posible abarcar los diversos intereses vitales del organismo humano. Es necesario que el hombre, a pesar de su cientificismo actual del que tan orgulloso se halla, reconquiste cierto instinto de lo que es saludable y de lo que es dañino, así como de todo lo que media entre ambos. Precisamente para estas cosas, la instintiva participación en el mundo es de importancia extraordinaria. Y hasta podemos decir que, poco a poco, estamos dando a la ciencia consagrada, un tinte cada vez más materialista ¡Qué es lo que no sabemos ya en la actualidad acerca de los misterios del mundo, investigables mediante el microscopio, la vivisección de un animal inferior cualquiera y la observación del funcionamiento de cada una de sus partes! ¡Cuántas conclusiones no hemos sacado del comportamiento del mundo animal y su aplicación al hombre, sin darnos cuenta que la organización humana es radicalmente distinta de la del animal, precisamente en lo esencial! Y así la ciencia moderna se encamina, en el fondo, hacia la observación separada de cada cosa por sí misma, olvidando que con ella no poseemos más que un sector de la vida.

Supongamos -y sea puro símil- que yo encuentro a las nueve de la mañana a dos personas sentadas en un banco, e intercambiando con ellas unas palabras, me formo una idea acerca de su estado de ánimo. Me voy, y a las tres de la tarde vuelvo a encontrarlas en el mismo lugar. Cosas distintas han podido suceder; que hayan permanecido sentadas hablando de mí, o tal vez, según su especial manera de ser, guardaron silencio durante todo el tiempo. También pudo haber sucedido que una de ellas hubiera permanecido allí y la otra se hubiera ido y regresado antes de que yo les volviera a encontrar en el mismo banco. Si comparo el estado de cosas de las nueve de la mañana con el de las tres de la tarde, me doy cuenta que exteriormente todo es aproximadamente igual; sin embargo, el estado de ánimo de la una y de la otra puede ser distinto.

Si nos limitamos a la observación de lo inmediato, en parte alguna podremos descubrir los misterios de la vida, y esto constantemente se patentiza, a pesar de los asombrosos métodos científicos modernos. Y puede ocurrir que lo lleven a uno a la terrible experiencia que viví con un amigo. Le conocía desde la juventud y era entonces, pudiéramos decir, una persona "normal". Por largo tiempo interrumpimos las relaciones y, al reanudarlas, le visité. Se disponía a comer y le pusieron en la mesa, no sólo lo acostumbrado sino también una balanza que le servía para pesar la carne, las legumbres, etc., pues había empezado a vivir científicamente y la ciencia sabe bien lo que nos corresponde de cada clase de alimentos para estar como es debido. No necesito comentar que todo esto puede estar muy bien y ser muy ingenioso, pero no impide que, de este modo, se socaven radicalmente los instintos naturales de la vida, estos instintos de lo que nos es bueno y lo que nos es malo que, ante todo, necesita tener despiertos el artista de la educación y la enseñanza. Si los posee, podrá seguir aplicando a su modo todo lo que yo explico en este cursillo extendido a la educación física, tal como corresponda.

Ya hemos visto, por ejemplo, que antes del cambio de dentición, el niño vive perfectamente y por entero dentro de su organismo físico. Esta vida concentrada en el organismo físico se muestra en grado máximo en el lactante y del modo más evidente

en lo que a su alimentación se refiere, extraordinariamente uniforme. Si el adulto continuara sometido a tal uniformidad, es decir reducido a la misma nutrición en el desayuno, la comida, etc., se afectaría su constitución, tanto en lo anímico como en lo corporal. El adulto tiende a la mezcla, a la variedad; el lactante no la necesita. Y sin embargo, muy pocas personas pueden tener una idea de la gran felicidad que esa alimentación proporciona al lactante, porque son muy pocas las que saben que la leche materna impregna al organismo del lactante de una intensa dulzura.

La posibilidad que existe en el adulto se concentra a las sensaciones del sabor que corresponde al paladar y órganos adyacentes; todas ellas se han recluido en su pobrecilla cabeza, lo que la diferencia del pequeñuelo que, en tanto que lactante, es todo él organismo degustatorio, que saborea de un extremo a otro. Al llegar a su término la lactancia, finaliza asimismo esta degustación integral. Quienes únicamente se mueven en la conciencia ordinaria olvidan esto más tarde; no saben en absoluto cuán distinta de su modo de vida posterior era la degustación durante la primera etapa de su vida. Y es que les resulta sumamente difícil percibirlo. Por ejemplo, una vez yo tomé parte en una conversación entre dos personas: un abstinente y otro que era precisamente lo contrario. El primero, naturalmente también fanático —tales personas lo son siempre— trataba de convencer al otro de su actitud (no voy a contar en detalle la historia, sino tan sólo su sentido) hasta que este le dijo: "¡yo también fui un abstinente total durante dos largos años de mi vida!" Y al preguntarle a aquél que cuándo, contestó "¡durante los dos primeros años de mi vida!...", relato externo de lo que había sucedido, porque el buen señor nada sabía a ciencia cierta de esa primera etapa de su vida.

El niño, pues, está de tal modo interiorizado en su organismo físico durante la lactancia, que lo único para lo que le sirve es para comer ¡y esto significa muchísimo para él! Al trascender la lactancia se produce, de un modo gradual, un retraimiento hacia la cabeza de una intensidad tal que va generando en ella la energía necesaria para expulsar los primeros dientes y hacer salir los segundos, es decir, para el cambio de dentición. Esa generación se opera de un modo natural desde el nacimiento hasta ese cambio de

dentición y ejerce una influencia sobre las más distintas regiones del cuerpo. O sea que tras el período lactante, el sentido del gusto se retira hacia la cabeza, y entonces empieza el niño a comer, no sólo con el cuerpo sino, asimismo, con el alma, lo que le conduce a distinguir anímicamente las diversas clases de alimentos.

Conviene que seamos entonces capaces de captar el proceso que se desarrolla en el niño, entendernos con él. ¿Qué alcance tiene esto? Darnos cuenta de lo que le gusta y lo que no en sabores, ya que ello nos indica lo que es sano o nocivo para el niño. Sin embargo, para que nuestro conocimiento sea eficaz, hemos de tener una correcta idea de la alimentación del hombre en general.

Lo que hoy se toma principalmente en cuenta en la nutrición es lo pesable de los alimentos externos, aunque no sea esto lo esencial, sino el saber que lo que ingerimos posee determinada suma de energías del mundo exterior, potencial energético gracias al cual se halla adaptado al mundo externo. Distinto es el proceso interno en el organismo humano; su misión es metamorfosear totalmente a la sustancia nutritiva, transformar los procesos que le son propios, en aquellos otros que han de regir en su organismo. En efecto, en el organismo humano tiene lugar un constante combate por el cual transformamos la dinámica propia del alimento en otra completamente distinta. Lo que registramos como estímulo, como mantenimiento de la vida, es propiamente la reacción que se produce en nuestro interior contra la sustancia nutritiva. Por eso no tenemos que andar siempre preguntando: ¿debemos tomar tal y tal cantidad de esta o la otra sustancia? sino ante todo: ¿en qué forma reacciona el organismo ante una sustancia ingerida cualquiera, por mínima que sea? El organismo necesita, precisamente, las energías que ofrecen resistencia a los procesos naturales externos.

El cuerpo humano está organizado de tal manera que determinadas regiones, la que va desde la boca hasta el estómago, por ejemplo, realizan procesos algo distintos de los del mundo exterior, pero todavía con cierto parecido con ellos. En cambio, los procesos que siguen a los estomacales ya son muy distintos de los que tienen lugar en el mundo exterior; finalmente, los que corresponden a su organización cefálica son exactamente lo contra-

rio de los procesos naturales externos. He ahí el por qué el organismo global del hombre debe estimularse correctamente, sobre todo en lo que se refiere a la alimentación.

Puesto que trato de expresarme aforísticamente, no puedo recurrir a una terminología entresacada de conocimientos más profundos sobre esta cuestión, sino que he de emplear la terminología popular, pero hasta para nuestros presentes fines; ustedes saben que existen alimentos que se denominan vulgarmente nutritivos y otros que no lo son. Piensen, por ejemplo, cuántas personas se limitan casi únicamente a pan y patatas, alimentos que no son nutritivos. Por otro lado, conviene no sobrecargar el aparato digestivo de quienes tienen salud inestable con alimentos insustanciosos. El pan y las patatas exigen un enorme esfuerzo al aparato digestivo y no ofrecen mayor beneficio a las demás funciones. Por lo tanto, con base en tal alimentación, no es fácil estimular el crecimiento. Convendrá, pues, combinar los alimentos para evitar sobrecarga al aparato digestivo; si caemos en un extremo, le provocan al cerebro exagerada actividad, esta origina entonces procesos extraordinariamente disímiles a los naturales externos y esto, a su vez, repercute sobre el resto del organismo humano y, por ejemplo, el aparato digestivo cae en la atonía.

Todas estas circunstancias son sumamente complicadas, pues es extraordinariamente difícil que el hombre pueda penetrar en todas las implicaciones que sería menester tener en cuenta. Uno de los cometidos más delicados de una investigación científica seria, no de la usual hoy en día, sería el averiguar, por ejemplo, qué sucede cuando el hombre introduce al interior de su cuerpo, a través de la boca, una patata, un pedazo de carne asada. Ambos procesos son infinitamente complicados en sí, pero fundamentalmente distintos, y hay que conocer una serie de pormenores para penetrar en ello objetivamente.

Para nuestro propósito de hoy, bastará con que les haga una ligera alusión a lo que sucede, propiamente, en estos casos. Supongan que un niño coma una patata; primeramente por medio de su cabeza, es decir, por medio de los órganos de degustación la saborea y esto, aunque no invada al organismo entero, no obstante le afecta. Pero la patata no es particularmente muy sabrosa y así,

deja al organismo, hasta cierto punto, indiferente; no toma gran interés por lo que sucede con la patata en la boca. Luego se traslada al estómago por los caminos normales y la recibe el estómago, tampoco con particular interés porque no intervino el sabor excitante; esta excitación que siempre provoca la simpatía del estómago hacia los alimentos que le llegan y que provoca su esfuerzo para introducirlos al organismo con su propio sistema dinámico. De algún modo, no obstante, tiene que hacerlo; la patata no puede quedarse en el estómago. Si este órgano dispone del vigor necesario, asimila el dinamismo que posee el alimento, lo elabora de mala gana, deja que se deslice en su interior, pero sin gran reacción, sin sentir ningún estímulo importante. Todo ello pasa después al aparato digestivo ulterior que, asimismo, trabaja con desgano; poquísimo es lo que llega de la patata, pues, al sistema cefálico. Por estas escasas indicaciones que requerirían, desde luego, mayor profundización, pueden ustedes ver lo complicado que es realmente lo que sucede en el organismo humano.

A pesar de todo esto, el artista de la educación y la enseñanza, tiene que formarse una concepción práctica de todo ello, lo que le obliga a enterarse un poco del por qué de las cosas. Me es fácil imaginar que algunos de los presentes vivamente desean saber lo que debemos dar de comer al niño y lo que no y creen que con esto basta; no basta realmente. Precisamente en lo que se refiere a lo físico, la actividad educativa correcta se desenvuelve cuando se examinan las cosas por dentro. ¡Es todo tan variado! Hay que encontrar, pues, primero el camino que nos lleve a reconocer cuáles son las máximas correctas. Concentrémonos, pues, en lo que en forma simplificada nos puede indicar cómo se debe alimentar al niño.

Tal vez no exista ningún otro dominio como el de la educación física, en el que se haga tan evidente lo mucho que las máximas educativas se han apartado de la vida social en general. Cuando no se dispone de internados, en los que es fácil seguir las sugerencias que puedo hoy formularles, se ve uno siempre obligado a colaborar estrechamente con los padres o quienes formen el medio ambiente del niño, sobre todo en lo referente a educación física, y esto presenta, como ustedes saben, graves dificultades en mu-

chos aspectos, lo que dificulta el que se pueda lograr, sin antes superar grandes obstáculos, lo que se considera acertado. Partamos de un ejemplo.

Supongan que yo recibo a un niño en la escuela, que muestra en forma exagerada, el matiz de temperamento melancólico. En tal caso, podemos estar seguros de que en él existe una organización física anormal en algún sentido; las anormalidades psíquicas descansan siempre en anormalidades físicas, del género que sea, pues lo físico es siempre expresión real de lo anímico-espiritual. Supongamos, pues, como decíamos, que yo recibo a uno de esos niños en una escuela que carece de internado, pues en tal caso yo podría, naturalmente, tomar las medidas adecuadas en el propio colegio. ¿Qué hacer? Intentar ponerme en contacto con los padres, y si no tengo duda sobre las características reales del caso, rogarles que pongan en las comidas del niño una cantidad de azúcar que sea, por lo menos, una vez y medio, y en algunos casos el doble de la que necesita un niño con características normales. Es decir, que debo aconsejar a los padres que no le escatimen a su hijo el azúcar como un aditamento a sus comidas, o quizá bajo la forma de dulces. ¿Qué es lo que pretendo? Tal vez resulte más fácil comprenderme si les presento otro caso. Supongamos que recibo un niño patológicamente sanguíneo. Quiero decir que el caso debe llegar hasta la anormalidad, ser patológico, para que lo que les digo sea cierto. Recibo, pues, un niño exageradamente sanguíneo. Tiene que existir otra vez una anomalía en la organización física y, en este caso, rogaré a los padres que disminuyan la cantidad de dulce, que le escatimen al niño algo de azúcar.

¿Por qué? Para comprender hasta qué punto es necesario hacerlo, entendamos primeramente lo siguiente. La leche materna, principalmente, pero también la leche y los productos lácteos en general, actúan de manera uniforme sobre la totalidad del hombre. Con la leche y sus productos, todos los órganos reciben proporcionalmente lo que les corresponde. En cambio, otros alimentos tienen la propiedad de actuar predominantemente sobre un sistema orgánico determinado. Les ruego que se fijen que no digo que actúen exclusivamente, sino predominantemente. La cuestión es que el modo de comportarse del niño, por

medio de su sentido del gusto con respecto a los alimentos, a los condimentos o a otros estimulantes del paladar, o su forma de reaccionar ante los sabores de las cosas, depende de la especial constitución de un determinado sistema orgánico suyo, o del hombre en general, y estos condimentos o estimulantes son, a veces, tan importantes en la nutrición como el alimento mismo.

Con la leche, es toda la persona la que entra en juego; con cualquier otro medio alimenticio, un sistema orgánico únicamente. Con el azúcar, en relación con el tema que tratamos, es el hígado el que entra muy especialmente en juego. Ahora bien, ¿qué es lo que me propongo al recetar mucho azúcar a un niño anormalmente melancólico? Lo que consigo es precisamente una disminución de la actividad del hígado, porque el azúcar se introduce en el organismo de manera que se encarga, en cierto modo, de la actividad que a él corresponde, actividad que se relaciona con algo exterior que yo introduzco. Con esto se puede reducir un tanto ¡por simple vía alimenticia! la propensión melancólica del niño —manifiesta asimismo como propensión a la anemia—, consecuencia, en determinadas circunstancias de la actividad hepática. Y ¿qué hago cuando recomiendo la moderación en el uso del azúcar para un niño exageradamente sanguíneo? Intento limitarle la actividad exterior del azúcar, induciendo así a que el hígado desarrolle mayor actividad propia, con lo cual impulso al niño a estimular más intensamente su propio yo, o sea, a que supere las secuelas físicas del temperamento sanguíneo.

Como pueden ustedes observar, las medidas que se toman derivan de comprender la organización global del hombre. Por eso, en lo que se refiere a la educación física, es realmente importante conocer el cómo y el por qué; tener idea de su importancia a pesar de que tropecemos también aquí con una gran cantidad de pormenores, pormenores que podemos muy bien relacionar con aquellos puntos de vista más generales que presenten una polaridad. Por supuesto que sólo quien sea muy buen educador e instructor —tan bueno que es casi imposible encontrarlo— podrá adivinar proféticamente por su simple identificación con el niño, dónde y cómo es preciso intervenir; pero desde el primer momento tiene extraordinaria importancia la aptitud y la actitud de

observar y darse cuenta cuáles son las desviaciones de la normalidad que presenta el niño en uno u otro sentido, para actuar después de acuerdo.

Si nos mantenemos bastante tiempo dentro de una actitud similar, llegaremos a desarrollar el suficiente conocimiento para tomar medidas preventivas, pero generalmente esto sólo es accesible al instructor y educador en ejercicio después de haberse detenido durante algún tiempo en las desviaciones ligeras, ya que es lógico pensar que no procede esperar a llegar a los extremos. Esto, indudablemente, requiere que el maestro conserve siempre la tendencia a ahondar el problema, superando aquellas debilidades humanas que a ello se opongan, pues de lo contrario es de temer que no alcance la madurez necesaria hasta su jubilación.

A lo que se debe prestar una muy particular atención es, por una parte, al interés que el niño presta, tanto a sí mismo como a su ambiente y no únicamente en el aspecto anímico-espiritual sino en su totalidad, o sea en su integridad de cuerpo, alma y espíritu; es preciso llegar a formarse una capacidad instintiva de atención hacia su interés o falta de él; he ahí uno de los polos. El otro es el que corresponde a la fatiga del niño ¿De dónde proviene el carácter especial del interés? Del sistema metabólico-motor, sobre todo del metabólico. Cuando veamos que un niño pierde interés hacia algo —mencionemos en primer lugar lo más evidente, su apatía hacia lo intelectual, y también su indiferencia hacia la actividad externa— negarse a tomar parte en juegos o algo por el estilo, cuando veamos que pierde interés hacia el sabor de los alimentos (en determinadas circunstancias lo más peligroso), pues el niño ha de querer gustar el sabor de las cosas y diferenciar, a su modo, los distintos sabores; cuando observemos que, incluso, pierde el apetito, hemos de darnos cuenta que la alimentación es falsa, que ella exige demasiado al aparato digestivo, ya que la carencia de hambre no es otra cosa que el aspecto físico del desinterés. Entonces hemos de investigar hasta qué punto se le suministran al pequeño alimentos que, para su organización particular, carecen de valor nutritivo y recargan el aparato digestivo. Del mismo modo que registro el tiempo con el barómetro, así deduzco del desinterés que la alimentación es falsa. Estemos plenamente convencidos que .el interés o su inexistencia es algo de extraordinaria importancia para determinar nuestra conducta con respecto a la alimentación.

Y vayamos al polo opuesto. Cuando comprobamos que un niño se fatiga fácilmente, ya sea por excesivo trabajo intelectual o actividad corpórea, tenemos que fijarnos muy especialmente en lo físico, o sea, en el hecho de que el niño, después de corner, queda sumido en una especie de estado letárgico, tiene una necesidad anormal de descanso, de comportarse como las serpientes, tenderse, lo cual es indicio de que es pesada su digestión, le fatiga. Esto ha de llevarnos a deducir que le suministramos alimento excesivo para el aparato digestivo, por lo cual el sistema cefálico ha de acudir en auxilio para elaborar el exceso, y esto le produce fatiga.

Si el niño da muestras de falta de interés, debo ofrecerle alimentos de los llamados nutritivos. Pero tampoco aquí es necesario llegar al fanatismo. Los vegetarianos acérrimos dirán: "se debe su desinterés a la alimentación carnívora; acostumbrémosle a corner exclusivamente cosas crudas y renacerá el interés perdido". Quizá sea así. Pero los partidarios de la carne sustentarán ante la fatiga del niño: "hay que estimularlo por medio de la carne". Sin negar que puede estar la razón en uno u otro lado, hemos de tener en cuenta que los problemas generalmente no pueden resolverse con actitudes radicales; en este caso, seguramente introduciendo algún elemento que pueda sustituir la carne, por ejemplo. Por otra parte, tampoco es muy importante convertir a un chico en vegetariano integral; lo que es fundamental es ser consciente de lo que ocurre y así eliminar la falta de interés incipiente mediante el mejoramiento de la alimentación a base de productos nutritivos, así como aliviar la fatiga procediendo en la otra dirección. He ahí lo que se desvía de los consagrados conocimientos intelectuales, para encauzarse hacia el terreno de la sencillez. Si me doy cuenta que mi hijo, por ejemplo, se fatiga fácilmente, he de reconocer que muy poco trabaja su aparato digestivo, o es inadecuada la digestión a que se le somete; he de cambiar, por lo tanto, la dieta cotidiana. Todo esto nos conduce al desarrollo de una especie de sintomatología del hombre, que podrá encaminarnos

hacia una solución acertada. No es necesario detenerse en pormenores; lo fundamental es trazarnos un panorama general de la vida y de él deducir las máximas sobre alimentación, que nos orienten correctamente.

Intimamente relacionado con esto, aunque en cierto sentido contrapuesto, hemos de considerar el calor en relación con el niño. Al respecto, el mundo nos traza con bastante claridad una especie de norma de conducta; pero hay que entenderla debidamente. Recordemos lo que constituía el lema de moda del siglo XIX, quizá justificado, pero al convertirse en consigna, se tendió a la exageración y todo extremo puede ser dañino. Se concentró en ese lema en el siglo XIX y perdura todavía hoy como consigna, la habituación o resistencia del niño al frío. Esto puede ser muy bueno, sin duda, y mucho se ha logrado, pero quien pretenda un verdadero conocimiento del hombre no puede menos que sentir cierto temor y desasosiego cuando se relaciona con personas que, educadas en su infancia estrictamente para resistir el frío, son más tarde incapaces de atravesar una plaza asoleada y cálida a causa de un hábito unilateral que los coloca en una situación anímica y corporal que les imposibilita para realizar el simple acto de atravesar la plaza calurosa. El solo hábito es bueno si capacita al hombre para soportar las más diversas situaciones en que se encuentre.

Consideremos aquí dos aspectos: uno, el que corresponde a la norma de conducta que el mundo dicta al hombre, ya que este no se encuentra propiamente a gusto más que cuando no nota ni el calor ni el frío del ambiente; y que el verse obligado a percibir, de una manera anormal, las circunstancias de calor o de frío no es en ningún caso beneficioso para su salud. Naturalmente que, en determinadas circunstancias, tendrá que registrarlas en tanto que percepciones sensorias, pero no con todo el organismo.

Para evitar el contraste entre el calor de su organismo y el del medio, es decir para lograr una conciencia neutra de la temperatura se recurrirá a la indumentaria. Tengamos en cuenta que nuestra constitución no nos permite exponernos a un frío demasiado intenso; no podremos entonces llevar a cabo debidamente determinadas funciones internas, en cambio, si nos afecta un calor excesivo, se exagera el funcionamiento interior de ciertos órganos.

Así podemos decir: cuando el hombre se expone a un frío anormal, sus órganos adquieren progresivamente la tendencia a aumentar su viscosidad y se engendran todas esas enfermedades que, empleando una expresión popular, podríamos denominar flemas interiores. Los órganos se engrudan interiormente con desechos del metabolismo y se produce así la conglutinación. Si, por el contrario, nos movemos en un calor demasiado fuerte, los órganos se agostan, se osifican, se encostran y se vuelven anémicos por excelencia.

Así, mediante la interna visión del organismo, nos encaminamos a una acertada educación correcta en este campo. Veámoslo con ejemplos: el rostro del hombre puede resistir un frío intenso. ¿Por qué? La cara, por el lugar que ocupa dentro de la organización global del individuo, lo soporta en forma más rigurosa que el resto del organismo y, gracias a esto, preserva a los demás órganos del agotamiento, mejor, los estimula y hay un intercambio permanente entre el rostro, más fácilmente expuesto al frío y el resto de los miembros del organismo humano. Pero no hay que confundir esa parte, la cara, con otra parte del cuerpo humano, con las pantorrillas. Se deja a los niños andar con las piernas desnudas hasta más arriba de las rodillas, a veces hasta mucho más arriba. Esto es confundir uno de los extremos del hombre con el otro. Si las personas se dieran cuenta de las implicaciones que trae consigo, el tratar indistintamente a uno u otro de los extremos del cuerpo humano, sabrían que hay muchísimas apendicitis en la vida posterior que se relacionan, simplemente, con esto.

Por supuesto que es necesario que el hombre sea resistente, de modo que no lo altere o dañe cualquier cambio de temperatura; pero esto se consigue neutralizando en la infancia una hipersensibilidad a los cambios de temperatura, con determinada alimentación; esta y el calor han de actuar conjuntamente, pues alimento y calor, nutrición y temperatura guardan una relación reciproca. Quienes se sientan muy afectados por la alteración del termómetro necesitan estabilizarse interiormente contra ella, comiendo sustancias calorificas.

Ya ven ustedes hasta qué punto es útil un verdadero conocimiento del hombre; utilísimo, porque todo en el organismo hu-

mano debe tender, no sólo a una armonía integradora, sino que el educador e instructor debe obrar salvando lo que podrían parecer deficiencias naturales.

El tercer aspecto a tener en cuenta es facilitar la movilidad que el niño necesita. Sin duda hemos de respetar su actividad interna, pero esta se halla esencialmente vinculada con la participación en el mundo exterior como miembro integrante que, de ese mundo, es el niño. No existe ningún órgano humano concebible en estado de reposo; este reposo sólo comprensible cuando lo referimos al movimiento al que él da origen, ya sea como órgano exterior cuya forma estática nos insinúa la que corresponda al movimiento externo, ya se trate de un órgano interior, cuya misma forma nos revela su dinámica interna y, con ella, su participación en el proceso global del organismo. Para contribuir a este proceso, hemos de permitir al niño la actividad que a él corresponda. A este fin, tampoco hemos de perder de vista la íntegra naturaleza humana, procurando que tanto lo corporal, como lo anímico y lo mental, gocen en igual medida de sus derechos. En principio, el niño disfrutará de ellos únicamente cuando dejemos que sus movimientos sigan su curso adecuado, este curso que le producirá satisfacción, o sea cuando, derivando el movimiento de las propias intenciones del niño, culminen hacia el goce de producirlo.

Si la educación descansa en el conocimiento del hombre, observará, para conocerlas, las formas de movimiento que el niño desea desplegar libremente en el juego. Las que nosotros tendamos a ofrecerle, serán estereotipadas, alambicadas, puesto que lo someten a algo que le es ajeno y reprimen, precisamente, lo que debiera proyectarse en su interioridad. Dentro de esta orientación, el niño se irá progresivamente convirtiendo en algo inerte; sofocada su actividad interna por la imposición de determinada actividad exterior, se moverá apagado, sin interés alguno.

Una clara visión de todo esto nos la suministrará la observación del juego del niño, ahí donde se proyectan espontáneamente sus propias intenciones, esto que se desvanece cuando interviene el adulto con su actividad gimnástica. Se pretende, naturalmente, condenar en forma radical la gimnasia; pero no es difícil darnos cuenta que los ejercicios gimnásticos están estructurados en tal

forma que sólo atañen exteriormente al niño. Quien posea un auténtico conocimiento del hombre vela con más agrado, por consiguiente, la libre actuación del escolar en la barra, el trapecio y la escala, etc., que la obediencia a la voz de mando del maestro de gimnasia pues, en este caso, la adaptación o sumisión a lo externo anula lo que espontáneamente surgiría en su interior. No tiene, pues, alcance educativo la orden de: uno, dos, tres, y la prescripción de cómo ha de trepar el niño al primer travesaño de la escala, al segundo, etc., o que le diga cómo ha de moverse en el trapecio o en las barras, lo que implica que su cuerpo adopte formas estereotipadas.

Ya se que todo esto sobrepasa un poco lo que hoy en día goza de tácita aceptación, pues en la actualidad todo el mundo está un tanto fanatizado por esta u otra teoría gimnástica a la moda, y uno tropieza con antipatías cuando examina, a la luz de la verdad, lo meramente gimnástico que se inculca al niño de un modo externo, comparándolo con lo que se logra del niño mismo por el ejercicio del juego libre.

He ahí lo que debe ser objeto de estudio: ¡el juego libre! Hay que aprender a conocer al niño, para encontrar la posibilidad de estimularle a que lo practique. En esta clase de juegos han de poder participar, tanto los niños como las niñas, puesto que implica que la actividad interior que acompaña al movimiento externo estimule armónicamente el ejercicio del conjunto de las funciones internas. De este modo podremos, sobre todo, darnos cuenta entre otras cosas, de que la anemia, la clorosis de las jovencitas, tienen su origen en la mayoría de los casos, en el hecho de que las muchachas son separadas de los varones, porque no se considera pertinente el que ellas retocen y participen en los juegos libres. Ellas también han de poder jugar como los muchachos, salvando tan solo leves matices.

No pretendo, sin embargo, aludir en lo más mínimo a lo que puede ocurrir en la vida; tómense, pues, mis sugerencias como algo que debe ser pensado. No nos damos cuenta que el ideal que, frecuentemente, nos formamos con respecto a las jovencitas, conduce en varios aspectos a una predisposición hacia la aparición ulterior de estados anémicos, evitables tan solo si permitimos que

las muchachas, de modo adecuado, tomen ellas también parte en los juegos libres. Así prevenimos la progresiva inercia de sus funciones internas y la incapacidad hematopoyética tras la actividad digestiva.

Actualmente es particularmente difícil conseguir una comprensión plena de estas cosas, por la sencilla razón de que el conocimiento admitido no deriva de investigaciones sobre la esencia interna del hombre, sino de la reunión de diferentes hechos y, ese revoltijo se dice que induce un saber general. Por ese procedimiento se llega sin duda a resultados ciertos, pero lo valioso en la vida es llegar a resultados que tengan importancia vital. Quizá uno de tantos enamorados de la ciencia moderna venga y nos diga: "tú nos afirmas que la anemia puede declararse en las jovencitas a causa de una práctica insuficiente de juegos dinámicos; pero yo sé de una ocasión (por mí, ya podría referirse a muchas), en que se presentaron casos de anemia entre las muchachas pueblerinas, a las que no se había privado de retozar a su gusto". Esto no invalida lo que yo sustento, pues puede la anemia producirse por causas muy diversas. Tal vez mordisquearon esas muchachas afectadas, cuando eran niñas, un cólquico de otoño (Colchicum autumnale) y basta este simple hecho para crear e ellas la predisposición manifestada más tarde de estados anémicos.

Lo que, asimismo, debemos de tener en cuenta muy especialmente todavía, es que podemos perjudicar la salud del niño por excesiva carga mental. Si no procuramos que el niño desarrolle en forma adecuada sus juegos de movimiento, no cuidamos como corresponde su organismo metabólico. Atiborrando al niño de información sobre el mundo exterior, provocamos en su cerebro un metabolismo exagerado. El hombre es, en verdad, una entidad de organización ternaria, pero todas las actividades que predominan en uno de sus sistemas orgánicos, se dan también en cierto modo en los demás; y por eso, si recargamos a un individuo, no con temas espirituales sino con los que derivan de los contenidos del mundo exterior en lo físico, entonces desviamos la actividad digestiva regular del sistema metabólico al sistema cefálico, y provocamos, por otro lado, una especie de actividad anormal en todo el aparato digestivo.

También así se pueden originar fenómenos parecidos, o sea, estados anémicos en el período adolescente. Y no se cite también aquí el caso de aquel pueblo donde se declararon algunos casos de anemia sin que pudiera alegarse que hubiera en las muchachas sobrecarga mental. Convendría en este caso investigar el asunto para llegar, tal vez, a la conclusión de que la causa de la anemia fue debida a que había en el pueblo una casa con un emparrado de vid silvestre, cuyos racimos habían despertado curiosidad en las chicuelas y, tentadas a probar los granos demasiado maduros, los completamente negros, se engendro en ellas la constitución especial que predispuso a la anemia.

He ahí lo que debe tenerse muy en cuenta; reunir diferentes hechos aislados y sacar de su amalgama un saber general puede parecer eficaz, pero en un conocimiento realmente práctico de la vida, lo que importa es el enfoque de lo que realmente es útil, es decir, de aquello que nos permita intervenir en la vida misma. Este saber sólo puede adquirirlo el maestro mediante un conocimiento real del hombre, a partir de si mismo; ese conocimiento que le transmite lo que está en su poder realizar, como es introducir al niño en los juegos de movimiento que le sean adecuados y no sobrecargarlo mentalmente. Esto no sólo está en nuestro poder, sino que constituye nuestra misión primordial.

Por supuesto que no podemos nosotros impedir, en un caso particular, que un niño picotee el colchicum autumnale o las bayas de la vid silvestre, pero si suministrarle, en el momento oportuno, las intuiciones que le permitan desarrollar su físico en todos los aspectos y así conducirle hacia una movilidad de orden superior.

DECIMOSEXTA CONFERENCIA

Educación ética y religiosa

Hoy quiero redondear mis exposiciones sobre una pedagogía y didáctica basadas en el conocimiento antroposófico del hombre, ofreciéndoles algunas reflexiones de carácter aforístico sobre la educación moral y la religiosa, estrechamente unidas, no tan solo dentro del recinto de la escuela sino también en la educación en general. Cuando hablo sobre este tema siento la necesidad de acentuar, como fruto del verdadero conocimiento del hombre, el espíritu unificador que ha de alentar en toda la educación. Ayer hablé sobre la educación en un aspecto físico, hoy hablaré sobre aquel aspecto que, en estricto sentido e incluso de acuerdo con la técnica de la civilización moderna, hemos de llamar el campo espiritual. He de advertir de antemano que, en la pedagogía y didáctica aquí expuestas, se entrefluirán íntimamente esos dos aspectos, todavía considerados cada uno por su lado, en nuestra vida habitual.

Sin duda transcurrirá algún tiempo antes que se realice esa íntima fusión; pero ya perseguimos ese fin, aunque sea en modesta medida, implantando como una gimnasia espiritual-anímica, la euritmia, materia de enseñanza obligatoria en la Escuela Waldorf. Todo lo que esa euritmia expresa lo realiza al nivel somático-corporal pero, al mismo tiempo, en todos sus pormenores se halla saturada de sabiduría espiritual-anímica. A si pues, la euritmia objetiva pone en evidencia al proceso que subyace en el lenguaje humano sonoro, donde nos valemos de un órgano físico del que depende todo lo susceptible de expresión de ese lenguaje en el mundo físico, todo ello a la vez, saturado de espíritu y alma.

Y así como la exploración de la espiritualidad implícita en el lenguaje puede afinarse a tal grado que roce directamente la moral e incluso la religión, asimismo, en un campo menos conspicuo y a nivel más bien instintivo, logramos introducir en la edu-

cación, por el ejercicio de la euritmia a lo largo de todos los años escolares, la fusión de espíritu, alma y cuerpo. Justificado está que el Evangelio de San Juan empiece con: "En el principio era el Verbo". La euritmia representa, así, uno de los elementos orientados más bien hacia lo corpóreo, particularmente apropiado para ilustrar el cómo trabajamos, también en sentido práctico, hacia la integración de enseñanza y educación. Muchos son los factores que van a tener que complementar la euritmia en el futuro; habrán de concurrir en ella otros elementos que, en uno u otro sentido, aproximan aún más al campo espiritual y anímico, pues aunque la humanidad no lo vislumbre todavía, integrarán naturalmente el proceso señalado; el camino existe. Si bien lo que actualmente podemos ofrecer con la euritmia sólo permita hallar ese camino en forma muy imperfecta, llegará el día en que ella, actualmente en su etapa de gestación inicial, supere las parcialidades y unilateralidad de las corrientes materialistas que hoy predominan en la gimnasia.

Aunque tengamos hoy que limitarnos a algunos aforismos, al hablar del arte de la educación ética y religiosa uno se siente impulsado a apelar a la condición humana extendida por toda la Tierra sin conocer diferencias entre pueblos y razas. Sin embargo, nos damos cuenta de que estas inquietudes afectan tan hondamente al fuero interno del individuo que es, hoy día, casi imposible disertar en público desde un punto de vista humanístico-general y ser comprendidos totalmente por los miembros de todas las naciones. Basta que nos detengamos en cuán distintamente reacciona la gente en las distintas regiones de la Tierra con referencia a los criterios morales y a las concepciones religiosas, para que sintamos la limitación al pretender hablar, en cualquier lugar o país sobre los aspectos ético-religiosos, debido sencillamente a que estos temas se hallan tan íntimamente ligados a la vida interna del hombre, que sólo pueden comprenderse en forma apropiada, si esta comprensión arraiga en su respectiva condición étnica y en su convicción religiosa.

En el transcurso de estas conferencias, ya cité una vez a Herbert Spencer, que ciertamente —cualquiera que sea la actitud personal que uno tenga hacia él— es, de todas maneras, una

personalidad representativa de Occidente, y mencioné que él establecía metas bien definidas para la educación. Una de ellas la formuló Spencer diciendo que el objetivo físico del hombre en la existencia terrenal era procrear. De ahí derivó su meta moral en el campo pedagógico: educar la descendencia de manera concreta, formar verdaderos padres y educadores. Lo que Spencer postuló descansa, pues, en su estudio del hombre físico; persigue la evolución de la humanidad hasta la reproducción y formación de la descendencia y busca, en este hecho biológico, la luz que ilumine los objetivos efectivos de la educación.

Observemos ahora a una personalidad que vivió algo más tarde, pero no por eso menos característica como representante del Este europeo, Wladimir Solovieff. Aunque utilice una terminología absolutamente occidental, en su concepción de la vida alienta enteramente la manifestación del alma nacional rusa. Y así percibimos una tónica muy distinta cuando el objetivo ético-religioso de la humanidad es acuñado por Wladimir Solovieff desde las fuentes del espíritu del Este. Solovieff dice: "el hombre, por un lado, debe esforzarse por lograr la perfección en la verdad y, por el otro, hacerse participe de la inmortalidad". Claro que no apunta a una inmortalidad por la gloria de la fama sino a la efectiva inmortalidad del alma, como puede pretenderla todo ser humano. Y prosigue: "Sin el afán en pos de la perfección de la verdad, es decir sin una efectiva conquista cognitiva, la vida humana carecería de todo valor; sólo lo adquiere si el individuo tiene la posibilidad de ilimitada superación. Pero si el hombre no fuera inmortal, toda perfección entonces, toda aptitud para luchar por ella sería tan solo un inmenso fraude universal, se hundiría la perfección y, por la propia constitución del Universo, la humanidad se hallaría despojada, precisamente, del fruto de sus supremas aspiraciones". Y ese sería el caso, opina Solovieff, si dentro de la humana evolución terrena existiera como único fin la propagación de la especie, pues entonces la evolución consistiría solamente en llegar a la procreación de la generación próxima y esta, a su vez, a la siguiente, etc., quedando el valor de la existencia reducido a un movimiento de una rueda uniforme. Así Solovieff, animado por el espíritu del Este, rechaza en la forma más categórica y radical posible, el ideal occidental de Herbert Spencer.

He ahí el matiz de sensibilidad que imprime su sello distintivo en todo lo que, en cuanto al aspecto ético-religioso divide a la humanidad en dos campos. Y si se quiere adquirir la necesaria sensibilidad para comprender al género humano en cuanto a sus objetivos ético-religiosos, hay que trascender el prejuicio de preferir un ideal sobre otro y tratar de comprenderlos a ambos, hacer el sincero esfuerzo de comprender uno y otro. Lo que hemos pretendido ilustrar con base en esos dos personajes representativos puede servirnos para percibir las diferencias que, en este íntimo aspecto existen en la humanidad según de qué país se trate. El que los hombres adquieran la posibilidad de entenderse por encima de las latitudes es, precisamente, lo que las cosmovisión antroposófica pretende lograr: expresar en un lenguaje que pueda ser comprendido dondequiera, incluso por quienes plenamente se identifiquen con la civilización actual. Sin embargo, por el momento, esto no será posible sino en medida limitada. Pero precisamente al tratar de observarla nos vemos conducidos a consideraciones que nos permitan enfocar el asunto desde un punto de vista algo más amplio. En efecto, tan pronto como nos hagamos conscientes de lo que acabo de manifestar, percibimos de inmediato cuán poco es lo que podemos lograr si tratamos de transmitir prematuramente a los niños, determinados contenidos religiosos y éticos. Y que lo único que podríamos lograr con esa educación prematura es convertir a nuestros niños en cristianos o judíos o católicos o protestantes en el sentido en que nosotros mismos lo somos, y creo que estamos todos de acuerdo en que, en todo arte de la educación, ha de eliminarse estrictamente la aspiración de convertir a los escolares en réplicas nuestras.

Aclaremos lo expuesto, enfocando cierto fenómeno de la educación, que nos obliga a respetar íntegramente la auténtica libertad del ser humano, ya desde la infancia. Y acertaremos con esta obligación con sólo tener presente que, en la escuela, al educando mentalmente deficiente hemos de tratarlo del mismo modo que al genio. Y ¿qué principio educativo resultaría si configuráramos nuestras máximas educativas de tal modo que cada niño acogiera en su alma lo mismo que albergamos en la nuestra propia? El deficiente mental, el tonto, llega al mundo con una tara, con una carga debido a su constitución física; el genio llega al mundo

alado, es decir dotado de alas del alma. Hemos de reconocer nuestro deber de ayudar al deficiente mental a sobrellevar su carga, pero hemos de reconocer asimismo que, como profesores, no nos es posible estar siempre a la altura del aleteo del genio, de lo contrario todo el claustro tendría que integrarse de puros genios, lo que no es posible. Ha de existir la posibilidad de impartir una educación tan acertada que no obstaculicemos el desenvolvimiento del genio, ni recortemos sus alas Esto sólo podemos lograrlo si estructuramos nuestro arte educativo de tal forma que no interfiera en absoluto con las fuerzas que han de desarrollarse libremente en el hombre.

A ello han estado orientadas todas nuestras reflexiones estos días. Examinadas con detenimiento, encontrarán ustedes que todas ellas son aplicables a la vida práctica en tal forma que el educador intervendrá tan solo en aquellos aspectos de la naturaleza infantil que él pueda desarrollar, incluso en el caso de que el niño sea el máximo genio de mañana. Supongamos que yo, como profesor de escuela, fuera un enano; esto no será obstáculo para que cualquiera de mis alumnos se desarrolle físicamente en gigante. Del mismo modo que mi pequeñez física no interfiere en los principios de libre crecimiento a nivel físico, tampoco debo interferir con mi condición espiritual-anímica, en los principios de crecimiento espiritual-anímico del alumno. En la escuela, aunque sea yo un enano, no modelo enanos; así tampoco modelo hombres de mentalidad limitada aunque yo mismo tenga, en cierto sentido, esa limitada mentalidad. Si aplico los saludables principios pedagógicos, la vida futura de los educandos será independiente de mi propia condición anímica, precisamente porque me apoyo en el conocimiento íntegro del hombre que nace de la plenitud humana, igual a como nacen de ella los propios principios del crecimiento físico.

Por eso aplaudo como hecho especialmente satisfactorio el que en la Escuela Waldorf se haya desarrollado algo que, tal vez quien la visite no lo perciba de inmediato pero que definitivamente existe y ha crecido como realidad muy concreta: el Espíritu de la Escuela Waldorf. Esto es algo realmente existente, independiente de lo que cada profesor posea como su condición anímica indivi-

dual. Esta condición individual se halla en auténtica plenitud, porque se sigue cultivando cobijada en dicho Espíritu general Waldorf. Es este Espíritu el que aspira, más y más, a educar y enseñar al alumno de tal manera que, en cierto sentido, recibe una educación incluso cuando, por deficiencia mental, tenga que cargar con una pesada tarea.

El conocimiento antroposófico del hombre capacitará al maestro para que cargue con ese peso, a la vez que nunca pecará contra el libre despliegue de las alas del genio. He ahí el ideal, no un ideal utópico en brumosas lejanías, sino un ideal que el maestro intenta cada día realizar.

Si queremos que se desarrolle realmente una vida ético-religiosa no podemos apoyarnos en los contenidos de cosmovisiones, confesiones religiosas e impulsos éticos; tenemos más bien que abordar el fuero interno del individuo de tal manera que, libremente, según se lo imponga su situación vital, su destino, él se adentre en lo que ha de compartir con sus prójimos y así cooperar con ellos en una obra social común. Por lo tanto, si queremos impartir una educación ético-religiosa no hemos de apelar, en primer término a la aprehensión cognitiva del alumno, pues esta representa precisamente aquello que nos transmite los contenidos sin ofrecernos la posibilidad de integrarnos a la intimidad anímica. Sin embargo, considerando que en la escuela nos incumbe también cultivar la cognición, esto es el pensar, que es una de las tres facultades anímicas: pensar, sentir y querer, hemos de ser conscientes de que ese pensar habrá de desembocar en un designio religioso, ético-moral. En la educación ética y religiosa hemos de atenernos, no al entendimiento del educando sino a su sensibilidad. Tampoco podemos dirigirnos a su voluntad en forma directa, pues en relación con ella el hombre se halla situado en el seno de la sociedad y lo que él debe realizar por medio de su voluntad se hallará, a menudo, determinado por la sociedad y sus exigencias.

A propósito del pensar, sólo puede ayudarnos un conocimiento del mundo y del hombre basado en la Antroposofía, ya que un conocimiento con esa base puede hacer plena justicia al fundamento físico; puede estudiar sin prejuicios la física, la química, sin que ese estudio impida al individuo que ahonda el contenido mental que los hechos físicos le ofrecen, ascender hacia un mundo espiritual o suprasensible. Y en ese ascenso a través de la cognición queda empeñada, no sólo su facultad de pensar sino también su sensibilidad. En el mismo instante en que damos a nuestro afán cognoscitivo la dirección hacia lo suprasensible, empezamos a adquirir una relación ética y moral con los repliegues cósmicos, con las entidades suprasensibles. El sentimiento de gratitud es la primera entre las tres facultades del alma a la que tenemos que apelar al enfocar la educación moral y religiosa. Este sentimiento, la gratitud, que en la educación actual alienta tan sólo en forma algo inconsciente, es el que hay que desarrollar sistemáticamente en todas sus formas desde el comienzo de la escolaridad y en cada fase de la vida concreta; cultivar en el niño, desde pequeño, la gratitud por todo lo que recibe.

Hay que desarrollar de manera correcta ese sentimiento de gratitud para que quede asentado en la vida anímica y ascienda hasta las máximas alturas del orden universal accesibles a nuestra facultad cognoscitiva. Entonces el individuo aprehende intuitivamente la naturaleza a su alrededor, va conociendo las leyes que la rigen, se siente ubicado en ella, comprende que la mera percepción sensoria de la naturaleza no basta para convertirle en ser humano y encuentra una ciencia del hombre, una nueva antropología que apunta hacia lo que trasciende la naturaleza y, sin embargo, es accesible a la cognición. El hombre, entonces, no siente dentro de sí tan solo un abarcante sistema de leyes universales, sino que siente asimismo la esencialidad de la vida en el espíritu; su quehacer cognoscitivo empieza a trocarse en sentimiento de gratitud hacia los seres suprasensibles que le situaron en este mundo y hacia ellos, seres divinos, se amplía su gratitud. Y ningún conocimiento se habrá transmitido en forma correcta al hombre en ciernes, que no desemboque finalmente en sentimiento de gratitud hacia el mundo suprasensible.

Lo primero, pues, que hemos de fomentar dentro de los tres elementos de la humana vida anímica y que nos guía al campo ético-religioso es ese sentimiento de gratitud. Todo su cultivo implica, a la vez, cultivo del afán de conocer, pues sin duda necesitamos primero saber qué es lo que merece nuestro agradecimiento. Ya en la

vida práctica cotidiana, la vida emotiva abarca la vida cognoscitiva en forma de sentimientos de gratitud, por eso en la Escuela Waldorf no pretendemos transmitir a los alumnos ninguna confesión religiosa tradicional, eso lo dejamos encomendado a la instrucción religiosa oficial y caerá en suelo fecundo si nosotros abonamos ese suelo. Nosotros apelamos, pues, en lo que al pensar se refiere, en primer término al sentimiento de gratitud.

Luego, cuando acometemos la emotividad propiamente tal, descubrimos en ella lo que guía la vida íntima humana fuera de sí misma, es decir, de su interior al exterior. En el sentimiento de gratitud nos enfrentamos a los demás seres; pero si logramos proyectar nuestra propia vida en la del prójimo haciéndonos partícipes de sus experiencias, entonces se desarrolla en la vida emotiva aquello que llamamos el verdadero amor. El amor, pues, es el segundo elemento que ha de cultivarse con miras a la vida moral-religiosa. Y es el amor el que podemos cultivar en la práctica escolar, promoviendo todo aquello que aumente en los alumnos su mutuo afecto. A este amor le damos un sólido fundamento si, por medio de toda nuestra conducta en el aula, logramos que el nuevo sentimiento que surge a raíz de la transformación del principio de imitación en el principio de autoridad, transformación que suele producirse entre los nueve y los diez años de edad, vaya trocándose paulatinamente en el genuino sentimiento amoroso, ligado a la respetuosa estima hacia el maestro y educador.

Así dotamos la vida de un doble fundamento: damos base al contenido de la vetusta sentencia: "amarás a tu prójimo como a ti mismo"; pero como, al mismo tiempo, desarrollamos la gratitud que apunta hacia la aprehensión cognoscitiva del mundo, viene agregándose a esta sentencia la otra: "amarás a Dios sobre todas las cosas". Naturalmente que estas sentencias integran hoy el bien común de la humanidad (*), pues nos son transmitidas desde

(*) San Mateo 22,36-39: Maestro, ¿cuál es el mandamiento más grande de la ley? Y Jesús le dijo: amarás al Señor, tu Dios, de todo tu corazón y con toda tu alma y de toda tu mente. Este es el primero y el más grande mandamiento. Y el segundo es semejante a este: amarás a tu prójimo como a ti mismo.

muy remotos tiempos; pero no tiene caso recapitularlas en pensamientos teóricos, sino encontrar de entre las condiciones del presente inmediato —en cada época se renueva la vida de la humanidad— los medios para enraizarlas nuevamente en la vida práctica. En la vida actual se pregona por doquiera: "amarás a tu prójimo como a ti mismo y a Dios sobre todas las cosas". ¡Cuán poco se observa al respecto! Cuidemos, pues, que la vida escolar contribuya precisamente a que estas sentencias no sólo se discutan, sino que se revivan.

Pero sólo conduce a una base segura del amor en el mundo aquello que, partiendo de la imitación, pasando por el sentido de autoridad, se desarrolle naturalmente hacia el amor. Y si de esa manera, trabajando acorde con la evolución del hombre en ciernes, tendemos a este amor cuya verdadera índole en el contexto mencionado se entiende por sí sola, tomamos las providencias necesarias para no tener que inventar esas extensas teorías como las que hoy día se inventan, fruto de nuestra concepción materialista, para enseñarles a los niños la "debida" forma de amar cuando lleguen a la pubertad. Actualmente mucha es la literatura que se produce sobre el tema. Toda ella adolece del defecto de que nadie sabe qué hacer con los púberes porque no fueron preparados de modo apropiado para afrontar ese trance. Se ignora totalmente lo que ha de realizarse en cada etapa de la vida; en cambio no se tendrán dificultades con el púber si se le ha conducido de modo correcto hasta esta fase de su existencia.

También con referencia a la voluntad, hemos de encauzar el desarrollo anímico del niño por el recto camino, conduciendo al sentimiento a anidar en el querer de modo adecuado. Múltiple es lo que, en el niño, puja por manifestarse como impulsos volitivos. Pero, ¿qué es lo que ocurre cuando el niño quiere algo? No seríamos seres materiales si no tuviéramos que recurrir a nuestra propia condición física cuando la voluntad entre en acción, especialmente la iluminada por la luz de la moral o de la religión. En el amor nos vertemos, por así decirlo, en el mundo; por vía de la voluntad entramos de nuevo en nosotros mismos Y como sea que no puede haber vida sin que latan en ella actos volitivos, tropezamos así con nuestros instintos, deseos, emociones. Al preten-

der avanzar hacia lo ético y luego hacia lo religioso, hemos de damos cuenta de que en los instintos, en los deseos, en las emociones ha de verterse aquello que nos convierte en seres humanos en el real sentido de la palabra, esto es aquello que finalmente acabamos por encontrar cuando, al contemplar el universo en actitud cognoscente, percibimos cobijado en él al ser humano, aquello que la vieja tradición enuncia al acuñar la sentencia: "el hombre es imagen de la Divinidad". Sólo si impregnamos nuestra voluntad de la convicción de que, incluso en nuestros impulsos instintivos, se percibe que el hombre está hecho a la imagen de Dios, sólo entonces se origina una voluntad impregnada de carácter ético e incluso además de matiz religioso. El hombre puede entonces tomar la consciente certeza de que, en su querer, perdura su verdadera condición humana.

Y ¿qué es lo que, en verdad, realiza el hombre cuando lanza en el mundo sus impulsos volitivos en tal forma que, hasta la raíz de su vida instintiva, él es merecedor del calificativo de ser humano? Realiza lo que podríamos considerar es el tercer elemento: desarrolla ante su propia condición humana la sensibilidad que se infunde en sus arranques volitivos. Para que se comprenda lo que pretendo expresar, pues a veces los vocablos no reflejan exactamente los mismos contenidos según la idiosincrasia del pueblo en cuyo idioma se expresa, recurro a la palabra inglesa "duty" (*). Esta palabra, *duty* no tiene exacto equivalente en alemán y puede sentirlo quien reconozca que las palabras nacen del espíritu nacional, en el sentido expuesto en días pasados. La correspondiente palabra alemana "Pficht", aunque lexicográficamente correcta, está emparentada con "pflegen" (cultivar) y no reflejaría exactamente el matiz emotivo a que me refiero. He ahí pues, otro ejemplo de la diferenciada idiosincrasia que caracteriza a los pueblos de la Tierra. Llegamos, pues, al trinomio.

1. *gratitud*
2. *amor*
3. *deber*

(*) "Deber" en español (N. del T.)

También es característico el que me sea fácil escribir en alemán los equivalentes de gratitud y amor, pero que no disponga de una voz alemana que equivalga a deber. ¿Por qué digo que es característico? Porque desde el momento en que salimos del elemento que nos vincula como cognoscentes más allá de cualquier frontera étnica —y ni duda cabe que el conocimiento es algo de validez humano-universal—; desde el momento que trascendemos, no sólo la cognición sino asimismo el amor, que aún continúa siendo elemento humano-universal, nos singularizamos en acciones individuales y nos hallamos situados en determinado lugar del mundo, desde ese momento hemos de forjar nuestra vida con arreglo a las exigencias de ese lugar específico y hemos de concientizarnos de la nueva individualidad que se plasma en nosotros al hallarnos situados en ese lugar.

Si en la educación reconocemos la ya mencionada peculiaridad de la vida emotiva del niño, es decir si reconocemos que, con base en lo ya estudiado, la imitación y el sentimiento de autoridad se convierten en algo nuevo entre los nueve y los diez años de la vida; si edificamos sobre esas bases, natural resultado del conocimiento antroposófico del hombre, impartimos a la enseñanza general la orientación hacia la vivencia moral y religiosa. Cuando yo me siento como ser humano íntegro y que he de situarme en el mundo de modo que, incluso en la vida instintiva mi prójimo —¡y yo mismo también!— vaya a aceptarme como ser humano, he ahí el momento en que el hombre es mensajero, "angelus" de la esencia divina en el mundo, y la ética y la moral quedan saturadas de sentimientos religiosos. Análogamente, si con acierto pedagógico conducimos al alumno al trance de los doce años, cuando en las clases y lecciones generales él se ve enfrentado con lo que existe en su perimundo extrahumano, llega a captar súbitamente: "cuando observo la naturaleza externa que afecta mis sentidos con las leyes de lo inanimado, de lo inorgánico, entro en la región de lo extrahumano". Ya hemos caracterizado este trance y la forma que deben asumir en él la enseñanza y educación dirigidas. Pero en ese punto esencial se profundiza asimismo, de haberse impartido una educación acertada, el afán del alumno de afianzar su calidad humana, incluso en aquellas partes de su ser que son legado de la naturaleza; quiere ser hombre, incluso en

los repliegues de lo natural, convertidos en el hombre en vida intuitiva y desiderativa. Entonces es cuando ha llegado el nacimiento del tercer elemento: el deber. Así es como habremos conducido la educación, desde la esencia misma del hombre a través de los tres elementos: gratitud, amor y deber, si bien ya preparados de antemano, encaminando al alumno hacia una senda moral-religiosa.

Cuando se aproxima la etapa evolutiva que corresponde a la edad de doce años se presenta la situación de que, en cierto modo, la vida religiosa cobra actualidad inmediata, y la cobra porque ha llegado la edad de mayor importancia para esa vida religiosa. Claro que hay que preparar todo de antemano a fin de que esa etapa transcurra en forma correcta en relación con su aspecto religioso. De todas maneras, con respecto a esa etapa no hemos de limitarnos a declarar que hay conflictos que son inherentes a la civilización actual. ¿Cuál es la situación real? Insertos en la civilización actual, por un lado abrazamos la vida moral-ética que arraiga en el alma humana, de tal modo que el hombre cree no poseer su plena dignidad y valor humanos, Si no posee sus ideales éticos y morales. Mas por el lado opuesto, existen las leyes naturales, totalmente indiferentes a la concepción moral del mundo, ejerciendo su acción sin ningún nexo causal con ese mundo moral-ético y clamando además, por que no se les atribuya algo moral.

Efectivamente, existe hoy una amplia tendencia pedagógica que pretende educar al niño de modo que supere, en la forma más cómoda posible, ese conflicto de trágica profundidad de nuestra civilización. Si ese conflicto no se soluciona de alguna manera en forma práctica con vistas al futuro del individuo adulto, encontrando un camino que desde las leyes naturales, indiferentes a los valores éticos, conduzca a los ideales morales; si no se logra reconciliar el orden moral y el orden naturalista del mundo, estamos en peligro de vernos arrastrados a conflictos que desgarren la vida. Actualmente, estos conflictos ya palpitan en casi todos los hombres que piensan, si bien permaneciendo en su subconsciente. Los individuos se hacen sordos a ellos y se adhieren a las confesiones religiosas tradicionales, tendiendo así puentes

en su fuero interno sobre lo que, en verdad, sólo es franqueable de buscar el ascenso desde el plano naturalista al espiritual, tal como trata de lograr la Antroposofía. El conflicto es, de todas maneras, profundamente trágico para la posterior vida adulta, pero si para colmo embarga a los menores de once años, resulta devastador de la vida anímica. Hay que evitar que se infiltren en ese menor ideas que le persuadan a creer, por ejemplo: "aprendo zoología, donde nada encuentro de Dios; aprendo religión y ahí encuentro un Dios que nada me explica de zoología". Cuán terrible es someter a los niños a conflictos de esta índole, pues le arrojan fuera de todos los cauces de su vida.

He ahí, precisamente, lo que la educación descrita en estos días quiere evitar; no se le ocurre introducir semejantes disonancias antes de los once años, tiene en cuenta el importante viraje que se produce entre los once y doce años, así como todo lo que de ahí parte y sigue; es el momento clave en el que el individuo puede comenzar a sentir la discordancia entre lo captado en forma meramente naturalista y lo captado en forma ética y moral. No eduquemos pues, al hombre eficiente en forma tan simplista que no capte, siquiera en su vida emotiva, además de la gratitud, del amor y del deber, algo de esa escisión que existe en el mundo. Pero si lo educamos tal como hemos descrito, precisamente en esa etapa de su vida llegará a conocer esa disonancia e irá disolviéndola en armonía, de manera correcta. El saludable cultivo de la vida religiosa y la profundización del sentimiento religioso, exigen que no se le transmita sencillamente al alumno algún contenido, legado por la tradición y que él deba creer, sino proporcionarle un auténtico bien vital que ejerza su acción en el alma y le grabe en el corazón la certeza: "este bien resuelve un conflicto cuya realidad me consta por propia vivencia".

Nuestra actual civilización exige que esta problemática la introduzcamos en la pedagogía, no desde el lado científico-natural, sino precisamente desde el punto de vista ético-religioso, pues sólo en esa enseñanza ético-religiosa podemos enfocar los momentos del desarrollo de la emotividad. Virtualmente no hay otra manera de tender el puente del que acabo de hablar, como lo ilustra elocuentemente el libro "Lux mundi", aparecido en la década de los

ochenta del siglo pasado, en cuya redacción intervinieron muchos miembros de la High Church británica y donde se intenta exponer lo que ha cristalizado en la iglesia, en forma tal que fecunde la vida social del presente. Hasta los miembros de la High Church que han colaborado en ese libro se esfuerzan, desde su punto de vista, por conciliar su doctrina con la civilización moderna. Por todas partes se discute, hoy día, sobre aquello que pudiera convertirse realmente en el genuino contenido religioso de la vida.

¿Somos capaces de suministrar al niño en crecimiento algo que le sirva de certeza y sostén en un campo en el que nosotros mismos nos hallamos hundidos en interminables discusiones? ¿Estamos en condiciones de convertir al hombre, sin más preámbulos, en cristianos, a la vez que observamos como entre los teólogos proliferan las discusiones en torno a la verdadera esencia de Cristo? No hemos más bien de buscar, precisamente ahora, un camino y modo de proceder que apele directamente al propio hombre, para que luego él, en plena libertad busque su ubicación relativa a lo cristiano? Hoy día no debemos impartir la enseñanza ético-religiosa introduciendo ya en la educación general esta o aquella formula o algún dogma, sino que hemos de aprender a desarrollar primordialmente lo que de divino-espiritual existe en el alma humana, pues entonces conducimos al niño, de modo libre y correcto, hacia la confesión religiosa que le corresponde. Sólo así el niño no queda sumido en la incertidumbre cuando observa que unos pertenecen a la High Church y otros a los Puritanos, etc. He ahí la concepción del elemento real-religioso a que hemos de llegar. Asimismo hemos de lograr que, gracias a los tres elementos de la vida anímica emotiva: gratitud, amor y deber, lo ético brota del alma en vez de inculcárselo mediante preceptos morales.

He ahí, al mismo tiempo, la tarea social de mayor importancia en el presente y depende de que seamos capaces de crear un fundamento genuino en este campo de la educación, el valor de toda la discusión y acción entorno al problema social. Después de todo, gran parte del actual problema social no es sino un problema de la educación y enseñanza.

Tan solo pudieron ser sugerencias las insinuadas, al menos sobre las máximas en que se pueden cifrar lo que expuse en estos

días sobre la enseñanza y la educación. Si por un lado enseñamos y educamos realmente con base en el conocimiento puro del hombre, y si por el otro sabemos que no hay que introducir en la vida ético-religiosa, ni el dogma, ni la teoría ni la orden, entonces todo aquello que transmitamos al escolar del modo descrito, le servirá de sólido fundamento de su vida moral y religiosa.

Así es como han de buscarse los caminos hacia un verdadero arte educativo, tal como lo exige nuestra época. Abrigo la esperanza de que se comprenda que mis disertaciones no han de interpretarse como si se tratara de radical oposición contra todo lo que ha producido el régimen educativo hasta ahora. Dentro del contexto de la civilización humana en general se tiene, sin duda, una visión general de los objetivos correctos en el área de la educación y la enseñanza. En palabras abstractas, esos objetivos fueron expresados con la mayor corrección posible por los grandes pedagogos del siglo XIX de todos los continentes, naciones y estados. La pedagogía orientada por la Antroposofía no pretende oponerse a lo que ellos proclaman, pero creo saber que lo que ahí se pretende necesita primero de los medios genuinos, medios que sólo pueden derivar de la genuina y profundizada experiencia del hombre y del mundo. En el fondo la pedagogía basada en la Antroposofía quiere ayudar a lograr, de manera apropiada, aquello que todos los hombres de buena voluntad desean en forma indefinida y abstracta. Y si al escuchar y ponderar lo que la pedagogía y didáctica antroposófica se propone realizar en la Escuela Waldorf, se despierta el sentimiento de que en ella se buscan los medios para conquistar lo que, en verdad, todos queremos; entonces se le brindará, más o menos, la correcta actitud comprensiva.

El que pudiera dirigirme a ustedes animado de este espíritu, damas y caballeros, posee para mí un valor especial. Pero que se comprenda, que deseo hablar animado de este espíritu, me parece aún más importante que el que se escuchen los pormenores que puedo poner en el tapete. Los detalles pueden ser de tal índole que, a veces, requieran de una modificación en esta u otra dirección. Lo principal no son esos detalles; lo principal es el espíritu del que ha brotado lo expuesto. Y si hubiere logrado suscitar en ustedes la

sensación de cuál es este espíritu de tolerancia y humanidad, en sentido no pasivo sino activo, que ha de inspirar toda disertación sobre la pedagogía de orientación antroposófica; entonces, aunque no se haya logrado una gran cosecha se habrá conquistado algo de lo que quise exponerles en estas conferencias.

A la vez que les reitero mi convicción de que el momento histórico exige que se hable animado de ese espíritu, les agradezco el interés que han brindado a estas conferencias; les agradezco que hayan sacrificado su tiempo para escucharlas hasta durante el feriado y espero que, cuando partan de aquí, lo hagan con la impresión de que hubo algo que justificó su viaje a este lugar.

Si así es, me permito dirigirles, como final, el saludo de despedida del modo más cordial, abrigando la esperanza de que nos veamos de nuevo, tal como lo expresé en el saludo de bienvenida.

OTRAS OBRAS DE EDUCACIÓN WALDORF



El primer septenio
RUDOLF STEINER

Etapas evolutivas del niño
BERNARD LIEVEGOED

El arte de educar en familia
SOFIA PEREIRA

Pedagogía waldorf
FRANS CARLGREN

Educar hoy al niño triste, temeroso o inquieto
HENNING KÖHLER

Educar hoy - desafíos para padres y maestros
C. CLOUDER / M.RAWSON

Interpretando el dibujo de los niños
AUDREY MC ALLEN

La clase extra
AUDREY MCALLEN

De cero a uno
P. BOM / M.HUBER

De uno a cuatro
P. BOM / M.HUBER

La educación del niño
RUDOLF STEINER

Los tres primeros años del niño
KARL KÖNIG



Durante el segundo septenio el niño vive principalmente en su emocionalidad. El propio pensar y la memoria evolucionan rápidamente, aunque impregnados de su parte anímica, preparando el florecimiento de su propio yo. Evolucionará durante este período en dirección a un pensar cada vez más abstracto, transformando paulatinamente imágenes y fenómenos en conceptos y reglas.

Padres y maestros deben constituirse como una autoridad indiscutida e indiscutible, que lo guíe con mano firme y cariñosa. El sentimiento de lo bello y la fantasía creadora deben ser cultivados mediante actividades artísticas y artesanales.

El segundo septenio culmina con la pubertad, que trae una profunda transformación psíquica y mental, además de la madurez física.



ANTROPOSÓFICA
www.editorialantroposofica.com

ISBN 987-9066-62-6
9 789879 066621